



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı
Sağlık Yönetimi

Yüksek Lisans Tezi

**SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ATALET DAVRANIŞLARININ AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİNE ETKİSİ: KONYA
İLİNDE BİR UYGULAMA**

Gamze ARI
ORCID: 0009-0006-9824-2519

Danışman
Doç. Dr. Aydan YÜCELER
ORCID: 0000-0002-4322-4528

Konya - 2025

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmamın her aşamasında değerli bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, bilimsel ve manevi anlamda desteklerini esirgemeyen, bana her daim vakit ayıran çok kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aydan YÜCELER'e, araştırma sürecimde desteklerini ve bilgisini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Şerife Didem Kaya'ya, Dr. Öğr. Üyesi Lutfiye Tekpınar'a ve Dr. Öğr. Üyesi Aysun Yeşiltaş'a, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Bayar'a sonsuz desteğiyle her daim yanımda olan kıymetli arkadaşım Ganime Tekin'e ve çalışmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Hayatımda ve tüm eğitim sürecimde büyük emeği olan, hoşgörüsüne hayran olduğum, sonsuz sevgi ve desteklerini her daim hissettiğim biricik aileme minnettarım...

Gamze ARI

Ekim 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ONAY SAYFASI.....	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Başarı ve Akademik Başarı Kavramı	5
2.1.1. Akademik başarı kavramı tarihsel gelişim süreci.....	6
2.1.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler	7
2.2. Atalet Kavramı, Boyutları ve Tarihsel Gelişim Süreci	22
2.2.1. Kişisel atalet ve türleri.....	24
2.2.2. Kurumsal atalet ve türleri	36
2.2.3. Toplumsal atalet	40
3. GEREÇ VE YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Veri Analizi Yöntemi	47
3.5. Araştırmanın Etik Boyutu	50
3.6. Araştırmanın Kısıtlılıkları	50
3.7. Araştırmanın Soruları	50
4. BULGULAR	51
4.1. Demografik Veriler	51
4.2. Fark Analizleri.....	51
4.2.1. Ölçek puanlarında üniversiteye bağlı farklılıklar	54
4.2.2. Ölçek puanlarında cinsiyete bağlı farklılıklar	54
4.2.3. Ölçek puanlarında yaşa bağlı farklılıklar	56
4.2.4. Ölçek puanlarında fakülte bölümüne göre farklılıklar	58
4.2.5. Ölçek puanlarında sınıfa göre farklılıklar	60
4.2.6. Ölçek puanlarında not ortalamasına göre farklılıklar	62
4.2.7. Ölçek puanlarında çalışma durumuna göre farklılıklar	63
4.2.8. Ekonomik durum ile ölçek puanları arasındaki farklılıklar.....	65
4.3. Korelasyon Analizi.....	67

4.4. Regresyon Analizi	67
5. TARTIŞMA	69
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
6.1. Sonuç.....	75
6.2. Öneriler.....	75
7. KAYNAKLAR.....	77
8. EKLER.....	87
8.1. EK1 Anket Formu	87
8.1. EK2 Etik Kurul Onayı.....	90
8.1. EK3 Necmettin Erbakan Üniversitesi Kurum İzni.....	91
8.1. EK4 Selçuk Üniversitesi Kurum İzni	92



TEZ ONAY SAYFASI

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **GAMZE ARI**'nın “**Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Atalet Davranışlarının Akademik Başarı Düzeyine Etkisi: Konya İlinde Bir Uygulama**” başlıklı tezi tarafımızdan incelenmiş; amaç, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Konya / 17.10.2025

Tez Danışmanı Doç. Dr. Aydan Yüceler
NEÜ N.K. Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sağlık Hizmetleri Yönetimi Anabilim Dalı

Jüri Üyesi Prof. Dr. Şerife Didem Kaya
NEÜ N.K. Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sağlık Hizmetleri Yönetimi Anabilim Dalı

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Müjdat Yeşildal
Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sağlık Hizmetleri Yönetimi Anabilim Dalı

Yukarıdaki tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 22.10.2025 tarih ve 24/08 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Hasibe VURAL

Enstitü Müdürü

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Atalet Davranışlarının Akademik Başarı Düzeyine Etkisi: Konya İlinde Bir Uygulama başlıklı tez çalışmamın toplam **78** sayfalık kısmına ilişkin, 16.11.2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%11** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi hariç
3. Ön söz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dâhil
8. 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç
9. Tez kabul sayfası hariç
10. Materyal ve metot hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

16/11/2025

Gamze ARI

Doç. Dr. Aydan YÜCELER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/10/2025

Gamze ARI

SİMGELER VE KISALTMALAR

SİMGELER

F: ANOVA Test Değeri

n: Örneklem/ Gruptaki Örneklem Sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

t: t Test Değeri

$\bar{X}$: Ortalama Değer

χ^2 : Ki-kare Değeri

α : Alfa Değeri



KISALTMALAR

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

GAPPA: Global Action Plan on Physical Activity - Küresel Fiziksel Aktivite Eylem Planı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

SS: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu



TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri.....	45
Tablo 3.2. Ergenlerde Akademik Atalet Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	47
Tablo 3.3. Akademik Başarı ve Atalet Değişkenlerine İlişkin En Düşük- En Yüksek Değerler, Ortalama-Standart Sapma Değerleri Basıklık-Çarpıklık Değerleri ve Güvenirlilik Değerleri ..	49
Tablo 4.1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Bulgular (n:805)	53
Tablo 4.2. Üniversiteye Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları (n:805).....	54
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	55
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları (Devamı)	56
Tablo 4.4. Yaş Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında).....	57
Tablo 4.5. Yaş ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.6. Bölüm Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında)	59
Tablo 4.7. Bölüm ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 4.8. Sınıf Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında).....	61
Tablo 4.9. Sınıf ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4.10. Not Ortalamasına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.11. Öğrencilerin Çalışma Durumuna Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.12. Ekonomik Durum Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında)	66
Tablo 4.13. Ekonomik Durum ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 4.14. Akademik Başarı ve Akademik Atalet Arasındaki İlişkiler: Pearson Korelasyon Katsayıları	67
Tablo 4.15. Atalet Düzeyinin Başarı Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	67

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı
Sağlık Yönetimi
Yüksek Lisans Tezi

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ATALET DAVRANIŞLARININ AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİNE ETKİSİ: KONYA İLİNDE BİR UYGULAMA

Gamze ARI

Konya 2025

Bu çalışmanın amacı, sağlık bilimleri fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, sergiledikleri atalet davranışlarının akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Akademik başarı eğitim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşma derecesini gösteren sınav notları ve test puanlarıyla ölçülen bir kavram iken akademik atalet, bireyin öğrenme sürecinde eyleme geçme konusundaki isteksizlik, motivasyon düşüklüğü ve erteleme eğilimini ifade etmektedir. Araştırma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak kesitsel ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, sağlık bilimleri fakültelerinde öğrenim gören 805 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Prevatt ve ark. (2011) tarafından geliştirilen, Türkçeye Orçanlı ve ark. (2021) tarafından uyarlanan Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği ile Tagay ve Cırcır (2022) tarafından geliştirilen ve üniversite örnekleminde yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanan Ergenler İçin Akademik Atalet Ölçeği'nden oluşan üç bölümlü bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiş; normallik testi, güvenilirlik analizi, tanımlayıcı istatistikler, t-testi, iki yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların Akademik Başarı Envanteri puan ortalaması ($\bar{X} = 4,24$), Akademik Atalet Ölçeği puan ortalaması ise ($\bar{X} = 2,18$) olarak saptanmıştır. Analiz sonuçları, akademik atalet puanlarının akademik başarı puanlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Not ortalaması 3,00 ve altında olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalaması, 3,01–4,00 aralığındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük ($p < 0,05$); atalet puan ortalaması ise anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Ayrıca ekonomik durum değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Düşük ekonomik düzey algısına sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin orta ve yüksek ekonomik düzeye sahip öğrencilere kıyasla anlamlı biçimde düşük, atalet düzeylerinin ise anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, sağlık bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmak ve atalet davranışlarını azaltmak için etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi; öğrencilerin akademik, psikolojik ve ekonomik açılardan desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Atalet, Üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Institute of Health Sciences,
Department of Health Management,
Master's Thesis in Health Management

THE EFFECT OF INERTIAL BEHAVIORS OF FACULTY OF HEALTH SCIENCES STUDENTS ON ACADEMIC SUCCESS LEVELS: AN APPLICATION IN KONYA PROVINCE

Gamze ARI

Konya 2025

The purpose of this study is to examine the effects of inertia behaviors exhibited by university students studying at health sciences faculties on their academic achievement levels. While academic achievement is measured by exam grades and test scores that show the degree to which set goals are achieved in the educational process, academic inertia refers to an individual's reluctance to take action in the learning process, low motivation, and tendency to procrastinate. The research was conducted with a cross-sectional relational survey model based on the quantitative research method. The study sample consisted of 805 undergraduate students studying at health sciences faculties. Data were collected through a three-part questionnaire consisting of a Personal Information Form, the Academic Success Inventory Scale for University Students developed by Prevatt et al. (2011) and adapted to Turkish by Orçanlı et al. (2021), and the Academic Inertia Scale for Adolescents developed by Tagay and Cırcır (2022), which underwent exploratory factor analysis to test its construct validity in a university sample. The obtained data were analyzed using SPSS 23.0, using normality tests, reliability analyses, descriptive statistics, t-tests, two-way ANOVA, Pearson correlation, and regression analyses.

According to the research findings, the participants' mean Academic Achievement Inventory score was ($\bar{X} = 4.24$), and the mean Academic Inertia Scale score was ($\bar{X} = 2.18$). The analysis results indicate that academic inertia scores negatively and significantly predict academic achievement scores. Students with GPAs of 3.00 and below had significantly lower academic achievement scores than students with GPAs of 3.01–4.00 ($p < 0.05$), while their mean inertia scores were significantly higher ($p < 0.05$). Furthermore, the main effect of the economic status variable was statistically significant ($p < 0.05$). Students with a perceived low economic status were found to have significantly lower academic achievement levels and significantly higher inertia levels compared to students with moderate and high economic status. Consequently, effective teaching strategies should be developed to increase academic achievement and reduce inertia among students studying in health sciences faculties, and students should be supported academically, psychologically, and economically.

Keywords: Academic success, Inertia, University students.



1. GİRİŞ VE AMAÇ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, davranış ve değerler yönünden gelişimini sağlayarak onları toplumsal hayata ve meslek yaşamına hazırlayan ve etkin bir şekilde katılımını sağlayan temel süreçlerden biridir (Akday, 2024; Giddens, 2006). Üniversite eğitimi ise bu sürecin en kritik evresini oluşturmakla birlikte öğrencilerin yatkınlık ve öğrenme becerilerine bağlı olarak üstlendiği görevleri başarıyla sonuçlandırmasını sağlar. Ayrıca kişisel gelişimlerin şekillenmesinin yanında alan bilgisi ve mesleki yeterlilikleri açısından iş dünyasına geçiş sürecinde donanımlı bireyler haline gelmesinin hedeflendiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır (Demirkol, 2025). Günümüzde eğitim alanında bireysel özellikler, öğrenme süreçlerini ve akademik başarıyı doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer almakta olup bireyleri yalnızca akademik bilgiyle donatmak ile sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda problemi tanımlama, hedefleri belirleme, en uygun çözüm yolu için eylem planı yapma ve nihai kararı verip harekete geçme gibi temel yaşam becerilerini geliştirmesini de amaçlamaktadır (Pamuk, 2012). Eğitim sürecinde öğrencilerden beklenen, karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm odaklı düşünebilmeleri, akademik sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri, öğrenme motivasyonlarını koruyabilmeleri ve derse hazırlıklı gelmeleri böylece istenilen akademik başarıyı elde edebilmeleridir (Erçetin ve ark., 2020).

Akademik başarı, genel anlamıyla öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşma derecesini ifade eder. Bu başarı, çoğunlukla sınav notları, projeler, uygulama performansları ve ders içi etkinlikler gibi ölçütlerle değerlendirilir (Karip, 2022). Ancak akademik başarı yalnızca bilişsel yeteneklerle değil, aynı zamanda motivasyon, zaman yönetimi, kariyer kararlılığı ve disiplin, kaygısızlık, odaklanma becerisi, algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş gibi çok sayıda faktörle ilişkilidir (Orçanlı ve ark., 2021; Prevatt ve ark, 2011). Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları engeller veya olumsuz alışkanlıklar, akademik başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Başarının gerçekleşmesini önleyen bu pürüzlerden biri de “atalet” olarak tanımlanan davranış biçimidir. Atalet, fiziksel anlamda hareketsizlik durumunu ifade ederken, psikolojik ve akademik bağlamda bireyin potansiyelini kullanmaktan kaçınması, karar alma süreçlerinde istekli ya da etkin olamaması, amaçlarına yönelik harekete geçmede gecikmesi ya da tamamen durması ile karakterize edilen bir davranım örüntüsü olarak tanımlanabilir (Sekman, 2024). Akademik bağlamda atalet, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılım göstermemesi, çalışmalarını erteleme, gerekli çabayı göstermemesi ve sorumluluklarını yerine getirmede gönülsüz davranması gibi tutumlarla kendini gösterir.

Akademik atalet davranışları bazı zaman fark edilemeyen bazı zamanda sezildiği halde çözümü için samimi bir çaba gösterilmeyen dolayısıyla öğrenme sürecini ve akademik yaşamda performansı derinden etkileyen, sonuçları açısından da oldukça belirleyici olan davranışlardır. Erteleme eğilimi, düşük motivasyon, özgüven eksikliği, odaklanma sorunları, tükenmişlik, başarısızlık korkusu, aile ve sosyal destek noksanlığı gibi durumlar ataletin oluşumuna zemin hazırlayabilir (Tagay ve Cırcır, 2022). Bu durum, öğrencinin potansiyelini tam olarak ortaya koyamamasına ve akademik hedeflerinden uzaklaşmasına yol açar. Uzun vadede ise bu süreç, öğrenme motivasyonunu azaltarak başarısızlık döngüsünü pekiştirebilir. Aynı zamanda bu araştırmanın da çalışma grubunu oluşturan sağlık bilimleri alanında eğitim gören öğrencilerin, öğrenim sürecinde kazandıkları bilgi ve beceriler, doğrudan insan sağlığı üzerinde etkili olacağı için ayrı bir önem taşır. Sağlık profesyonellerinin yetiştirilmesinde akademik başarının yüksek düzeyde olması, yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumun genel sağlık düzeyi için de kritik bir gerekliliktir. Böyle bir durumda sağlık bilimleri öğrencilerinde atalet davranışlarının ortaya çıkması hali mesleki yeterlilik açısından da büyük risk taşır. Çünkü öğrenciler, eğitimleri boyunca yalnızca teorik bilgi ile kalmayıp aynı zamanda pratik uygulama becerileri de kazanmak zorundadır (Esen ve Arslantaş, 2023). Aktif ve sorumlu bireyler olarak kendilerini geliştirmek durumunda olan sağlık bilimleri öğrencilerinin yoğun akademik programları, sınav baskısı, klinik uygulamaların getirdiği stres gibi etkenler dolayısıyla zaman zaman öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamalarına, hedeflerinden uzaklaşmalarına ve atalet davranışı göstermelerine neden olabilmektedir. Bu tür davranışların süreklilik göstermesi, stres faktörleri ile başa çıkma becerisi zayıf olan öğrencilerin akademik ders başarısından bağımsız olarak genel akademik performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Pulido ve ark., 2011). Ayrıca bu durumun uzun vadede mesleki yeterlilik üzerinde zayıflatıcı bir rol oynaması da mümkündür. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencinin hem akademik hem de mesleki becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen bu atalet halinin erken tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini tam olarak kazanmaları açısından büyük önem taşır.

Öğrencilerin akademik başarılarının düzeyini ölçmek ve sahip olduğu atalet davranışlarının akademik başarıyı ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak, akademik başarı ile atalet davranışlarının demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacı çerçevesinde araştırmanın hipotezleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin sahip olduğu atalet davranışlarının akademik başarı düzeyine etkisini ortaya koyabilmek, bireysel ve kurumsal düzeyde önemli çıkarımlar yapılmasını sağlayacaktır.

Akademik başarı ile atalet arasındaki ilişkinin araştırılması, hem öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması hem de öğrenme sürecinde karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması açısından değerli bilgiler sunar. Özellikle sağlık bilimleri öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalar, bu alanda daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine ve öğrenci desteği politikalarının güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmanın amacı, sağlık bilimleri öğrencilerinin sergiledikleri atalet davranışlarının akademik başarı düzeyine olan etkisini incelemektir. Araştırma, öğrencilerin atalet düzeyleri ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Sonuç itibarıyla, akademik başarı ve atalet kavramlarının birlikte ele alınması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve geliştirmek açısından önemli bir adım teşkil etmektedir. Özellikle sağlık bilimleri alanında öğrenim gören öğrenciler için bu konunun derinlemesine incelenmesi, mesleki yeterlilikleri ve toplum sağlığına katkısı artırma potansiyeline sahiptir. Araştırmanın özgünlüğü, sağlık bilimleri öğrencileri özelinde bu iki değişkenin birlikte ele alınmasında ve demografik değişkenlerle birlikte aralarındaki ilişkinin ortaya konulmasında yatmaktadır.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin atalet davranış düzeylerinin akademik başarı üzerindeki etkisi analiz edilerek, elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilecektir. Çalışma sonucunda elde edilecek verilerin, hem üniversite düzeyindeki akademik destek süreçlerine hem de öğrenci psikolojisini gözetten eğitim politikalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın “Genel Bilgiler” bölümünde akademik başarı kavramının tanımı ve tarihsel gelişim süreci, akademik başarıyı etkileyen faktörler başlıklar altında ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Atalet kavramı ise boyutları yönünden kişisel, kurumsal ve toplumsal atalet olmak üzere üç başlıkta incelenmiş olup bu başlıklar her biri için ataletin nedenleri, belirtileri, sonuçları ve mücadele yöntemleri bağlamında incelenmiştir. “Gereç ve Yöntem” kısmında araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve analiz yöntemi açıklanmıştır. “Bulgular” bölümünde elde edilen veriler sunulmuş, “Tartışma ve Sonuç” kısmında ise bu veriler değerlendirilerek ilgili literatür ışığında yorumlanmış ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Başarı ve Akademik Başarı Kavramı

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğün de başarmak fiili bir işi istenilen bir biçimde bitirmek; muvaffak olmak (TDK, 2025a, <https://sozluk.gov.tr>) anlamına gelirken başarı kavramı ise başarma işi; muvaffakiyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025b, <https://sozluk.gov.tr>). Wolman’a göre (1973), “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde ilerleme” olarak tanımlanan başarı kavramı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla beraber eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlar, test puanları ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Carter, 1973; Memduhoğlu ve Tanhan, 2013). Akademik başarı kavramı, başka bir ifadeyle, belli bir zaman aralığında öğrencilere sunulan akademik içeriğin ölçülmesi ihtiyacından doğan ve bilgi ile becerilerin uğraş sonucunda başarıya ulaşmasını ifade eden bir olgudur. Kişinin "yapmaya gücüm yetmez, yapamam" fikrini "yapabilirim ve yaptım" fikrine dönüştürüp bu düşünceye kalpten inanarak gayret göstermesi, plan ve programlarla hedefine ulaşması da başarı ile açıklanabilir (Holt, 1999). Birçok araştırmada öğrenci başarısı akademik başarı olarak tanımlansa da öğrenci potansiyeli çoğu zaman akademik başarı değerlendirmelerine doğrudan yansıtılmamaktadır. Bu durum potansiyeli yüksek öğrencinin düşük öğrenciye göre bazı zamanlarda daha kötü performans gösterip düşük bir puan alması ihtimalinde potansiyel yeteneklerin akademik başarı olarak değerlendirilmediği sonucunu verebilir (Özkan, 2023). Bu bağlamda başarı kavramı yalnızca ölçülebilir akademik çıktılarla sınırlı bir olgu olarak değil, aynı zamanda öğrenim görenleri fazlasıyla emek sarf etmeye ve öğrenmeye yönlendiren itici güç ve motivatör olarak da kabul edilebilir.

Öğrencilerin başarısını ölçmek için kullanılan yazılı ve uygulamalı sınavların, performans, proje ve staj çalışmalarının puanlanması geleneksel yöntem olan kâğıt-kalem testleri olarak adlandırılmak ile beraber değerlendirmeyi, öğrenme sürecinden bağımsızlaştırarak öğrenciyi teste hazırlayan bir süreç olarak görmektedir (Örs Özgül, 2012). Bundan sebep eğitimin odak noktası öğrenme noktasında zayıf kalarak sıralama ve sınıflandırma temelli ölçme üzerinde yoğunlaştığı düşünülmektedir. Belli aralıklarla yapılan kâğıt-kalem testiyle mekanikleşen bir süreç içinde kaygılanan, yorgun düşülen bir yol hikâyesinin başrolleri, eğitim sürecine katılımda rol oynayan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler olmaktadır. Kâğıt kalem testlerinin bir başka olumsuz yanı olarak planlı ve programlı çalışmadan uzak, ertelemeyi alışkanlığa dönüştüren kimi öğrencileri sınavdan

birkaç gün öncesinde ezber yoğun bir çalışmaya yönlendirmekte ve dersi geçebilecek bir notun yeterli olabileceği düşüncesiyle hedefi ve başarı seviyesi düşük bir öğrenci haline getirdiği söylenebilir. Kalıcı öğrenmenin ve gelişimin gerçekleşmediği, bilgileri kısa süreli hafızada tutma yöntemi olan ezbere dayalı sisteme karşı Em (2005), eleştirilerini şu şekilde ifade etmiştir; “ezberci bir eğitime dayalı öğretim sisteminin uygulandığı ve bunun sonucunda derinlemesine bilgi edinilmesinden uzak, test ağırlıklı bir sistemle üniversite kapılarının zorlandığı, bu zorluğu aşarak üniversiteye giren ve bitirenlerin meslek edinmekte zorlandıkları görülmektedir. Test tekniği ile yetişen nesilden üretken olması beklenemez. Ülke ve uluslararası sorunları algılama-yorumlama-çözümleme ve sonuç çıkarma yerine, sorunlardan kaçma, çözümsüz bırakma veya sorumluluk üstlenme gibi hallerde çekingen davrandıkları gözlenir. Bu şekilde yetişmiş olanların zamanla kendisiyle çatışan sosyal yaşama uyum gösteremeyen, üretkenlik sergilemeyen kişi durumuna düştükleri görülmektedir” (Em, 2005). Bu bağlamda çözüm odaklı davranamayan, üretemeyen, yeniliğe ve gelişime kapalı, sorumsuz davranışlar sergileyen bireylerin pasif halleri ataletle düşmelerini kaçınılmaz kılacaktır. Tarhan (2022), “Bizim şu andaki eğitim sistemimiz sadece akademik başarı odaklı. Akademik ve teknik başarı olur ama kişi mutlu olmazsa, toplumda sağlıklı bir sosyal etkileşimi sağlayamazsa başarı saman alevi gibi oluyor. Sosyal ve duygusal beceri odaklı olunması da önemlidir. Başarı sadece akademik başarı değildir. Sosyal başarı ve duygusal beceri de önemli. Bunlar takım çalışmalarında sosyal etkileşimle ortaya çıkar” ifadesiyle sosyal başarı ve duygusal becerinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca 21’inci yüzyıl becerisinin sadece akademik başarıdan ve teknik beceriden ibaret olmadığını da belirtmiştir (Tarhan, 2022). Okulların ve sağduyulu eğitimcilerin sosyal ve duygusal becerilerine sistematik olarak dikkat ettikleri öğrencilerde gözlemledikleri kazanımlar akademik başarıları artan, problemleri azalan, ilişki kalitesi yükselen, üretken, sorumlu ve çevresine faydası bulunan öğrencilere dönüşmesidir (Elias ve Zins, 1997).

2.1.1. Akademik başarı kavramı tarihsel gelişim süreci

“Akademi” kelimesinin kökeni, adını Yunan Kahramanı Akademos’dan alan ve M.Ö. 387 yılından itibaren Platon’un öğrencilerine ders verdiği, ilk yüksek okul olarak kabul edilen kuruma dayanmaktadır. Bilginin üretildiği ve bilimsel faaliyetlerin gerçekleştirildiği kurum olan, günümüzde ise üniversite kelimesine karşılık gelen bir kavramdır (Aydın, 2024). Akademik başarı kavramının tarihsel gelişim süreci, 1800’lü yıllarda Amerika’da zorunlu yazılı sınavlarla başlayıp 1905’te Fransız psikolog Alfred Binet’in geliştirdiği zeka testi ile 1909’da Edward Thorndike ve öğrencilerinin oluşturduğu standart başarı testleriyle devam

etmiştir. Zamanla bu testler geliştirilerek modern çağa uyarlanmış ve günümüzde sınavlarla beraber kullanılan bir ölçme aracı haline gelmiştir (Armstrong, 2006). Amerika'ya kıyasla Türk eğitim sistemi, yüzyıllara dayanan köklü bir birikimi içinde barındırmakta olup, kurumsal çeşitlilik ve eğitim anlayışları bakımından oldukça zengin bir geçmişe sahiptir. Bu nedenle başarı anlayışının tarihsel gelişim çizgisi de farklı bir biçimde şekillenmiştir. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde bireysel ilerlemeye, gayrete ve öğretici kanaatine dayalı, süreç temelli ve kişiselleştirilmiş bir ölçme anlayışı hâkimken (Akyüz, 1994); Cumhuriyet ile birlikte merkezîyetçi bir yapı kurulmuş ve başarı giderek daha çok standart sınavlar ile not sistemi temelinde tanımlanır hale gelmiştir. Zamanla artan öğrenci nüfusu, toplumsal beklentiler, ekonomik kaygılar ve uluslararası standartlara uyum çabalarıyla bu anlayış sınav odaklı hale gelmiş; günümüzde ise akademik başarı büyük ölçüde merkezi sınav performansı ile özdeşleşmiştir.

2.1.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler

Bu bölümde, akademik başarı üzerinde etkili olan unsurlar üç ana başlık altında incelenecektir: bireysel faktörler, eğitim kurumları ve öğretmen faktörleri ile aile ve yakın çevre faktörleri. Her bir başlık kapsamında, ilgili alt boyutlar detaylandırılarak akademik başarıya olan etkileri kuramsal çerçeve de ele alınacaktır. Öğrencilerin akademik performanslarının artırılabilmesi ve olası başarısızlıkların önlenmesi için söz konusu faktörlerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve değerlendirilmesi büyük önem taşır.

Bireysel faktörler

Akademik başarı üzerinde etkili olan bireysel faktörler; zihinsel ve bilişsel özellikler, motivasyon ve hedef yönelimi, kişilik özellikleri ve tutumlar, sağlık durumu ve psikolojik iyi oluş, çalışma alışkanlıkları ve zaman yönetimi ile teknoloji kullanımı ve dijital yeterlilik kapsamında incelenmektedir.

Zihinsel ve bilişsel özellikler, öğrencilerin akademik başarılarını şekillendiren en temel bireysel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda zekâ kavramı, yalnızca mantıksal-matematiksel yeteneklerle sınırlı olmayıp farklı türlerde ortaya çıkabilmektedir. Gardner 'ın (1999) geliştirdiği çoklu zekâ kuramı, bireylerin sözel, uzamsal, bedensel, müziksel, sosyal ve kişilerarası zekâ gibi farklı alanlarda zekânın kendine özgü zayıf ve güçlü yönleri sahip olabileceğini vurgulamaktadır. Sadece bir zekâ türüyle değerlendirme yapılan geleneksel ölçme yöntemleriyle genelde sözel veya sayısal zekâyı odaklanıldığı için diğer zekâ türlerinin potansiyelini göz ardı etme riski taşıması söz konusudur. Bu farklılıkların

dikkate alındığı eğitim ortamlarında, bireysel başarının artması mümkündür. Zihinsel yeterlikleri destekleyen bir diğer unsur eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme; bireyin bilgiyi pasif biçimde almak, olduğu gibi akılda tutmak yerine aktif biçimde akıl yürütmesi yoluyla bilgileri analiz etmesi, değerlendirmesi ve mantıklı sorgulaması neticesinde yeni sonuçlara ulaşması ve bu durumun karar alma sürecinde etkili olması olarak ifade edilebilir (Facione, 1989). Son olarak, üst biliş kavramı bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri bilinçli olarak düzenlemesi sonucu bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimler oluşturmaktır (Flavell, 1979). Üst bilişsel becerilere sahip olan öğrencilerin neyi ne kadar bildiğini, nasıl öğreneceğini ve öğrenme sürecini nasıl değerlendireceğini kapsar. Özellikle kendi öğrenmesini planlayan, izleyen ve değerlendiren öğrencilerin akademik başarı düzeyleri daha yüksektir (Schraw ve Dennison, 1994). Bu beceri ile öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenci öz-yönetimli öğrenmeye yönelir bu sayede öğrenmenin kalıcılığı ve niteliği artar.

Motivasyon ve hedef yönelimi öğrencilerin akademik süreçlere katılımını belirleyen temel unsurlardan biridir. Bireyin öğrenmeye yönelik davranışlarının yönünü, gücünü ve süresini belirleyen önemli bir psikolojik faktör olan motivasyon, içsel ve dışsal kaynaklardan beslenmektedir (Pintrich ve Schunk, 2002). İçsel motivasyon; bireyin bir etkinliği kendi ilgi, merak ya da tatmin duygusuyla gerçekleştirmesi, kendine güvenerek başarı beklentisini yüksek tutması durumudur (Deci ve Ryan, 1985). Buna karşılık dışsal motivasyon, ödül kazanmak ya da ceza almamak gibi dış etkenlere dayanır. Aynı zamanda bireyin kariyeri için öğrenim gördüğü dönemin önemli olduğuna ve yıl boyunca edindiği bilgileri gelecekte kullanabileceğine dair güçlü inancını da ifade etmektedir (Orçanlı ve ark., 2021; Prevatt ve ark., 2011). Araştırmalar, içsel motivasyonu yüksek öğrencilerin öğrenmeye daha kalıcı ve derinlemesine katılım sağladıklarını göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Ancak her iki tür motivasyonun birlikte dengeli biçimde bulunması, öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek başarıyı kalıcı kılar. Mc Gregor'un X ve Y Kuramına göre değerlendirildiğinde çalışmayı sevmeyen, sorumluluklarından kaçan, sürekli yönlendirilmeye ve kontrole ihtiyaç duyan X kuramı özellikleri taşıyan öğrenci ödül, ceza, not ya da takdir gibi dışsal araçlar ile motive olurken, tam tersi özelliklere sahip olan Y kuramı öğrencisi kendi içinde sahip olduğu heyecan, tatmin, özgüven gibi içsel motivasyon araçları ile uzun vadeli başarıya ulaşır (Aslan ve Doğan, 2020). Öğrencilerin belirlediği kısa ve uzun vadeli akademik hedefler ise, onların akademik gayret düzeylerinde ve öğrenmeye olan ilgi ve isteklerinde yönlendirici bir işlev görmektedir. Hedef yönelimi kuramına göre, kısa vadeli düşük hedefler günlük akademik

görevlerin tamamlanmasında etkiliyken; uzun vadeli yüksek hedefler, bireyin genel kariyer ve yaşam öz görüşünü şekillendirir ve bu durum yüksek çaba, güç ve performans gerektirir (Locke ve Latham, 2002). Hedefler, bireyin motivasyonunu düzenleyici bir işlev görür ve çabaların sürdürülebilirliğini sağlar. Özellikle başarıma kapasitesine olan inancı ile desteklenen hedefler, öğrencinin zorluklarla başa çıkmasını kolaylaştırır. Bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki kendi yeteneğine ve potansiyeline duyduğu inanç öz-yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Akademik bağlamda öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, öğrenme süreçlerinde inancın verdiği güç ile daha fazla çaba harcar, başarısızlıktan daha az etkilenir ve öğrenmeye daha istekli katılır (Bandura, 1997; Güzel, 2024). Zimmerman (2000), öz-yeterlik inancı gelişmiş bireylerin hem öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdiğini hem de daha yüksek notlar elde ettiğini belirtmiştir. Öz-yeterlik, hem içsel motivasyonu destekleyen hem de öğrenmenin kalıcılığını artıran bir faktördür. Bu nedenle akademik rehberlik uygulamaları, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırmayı hedeflemelidir. Son olarak bireylerin başarıya yükledikleri anlam da motivasyon ve hedef yönelimini şekillendirmektedir. Başarıyı kişisel gelişim, toplumsal kabul ya da mesleki ilerleme gibi farklı değerlerle ilişkilendiren öğrenciler öğrenme süreçlerine farklı düzeylerde önem atfetmektedir bu durum öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını doğrudan etkiler. Kimi öğrenciler için başarı yüksek notlar almakla sınırlıyken, başarısız olduklarını düşünmeyen ya da başarısızlığın kendilerini yıldıramadığı kimi öğrenciler için öğrenme süreci ve gelişim odaklı ilerleme daha ön plandadır. Dweck (2006) zihniyet kuramına göre, sabit zihniyetli bireyler başarıyı kanıtlanması gereken bir yetenekle sınırlandırırken, öğrenmeyle geliştirilebilen değişken bir yeteneğe yani gelişim zihniyetine sahip olanlar çaba ve stratejiye önem verir. Başarıya yüklenen anlam, öğrencinin kendine biçtiği rol ve sorumlulukları da şekillendirir. Bu nedenle bireysel başarı tanımlarının eğitim süreçlerinde dikkate alınması önemlidir.

Kişilik özellikleri ve tutumlar bireyin akademik başarısını etkileyen, davranış biçimlerini, düşünme kalıplarını ve çevresiyle olan etkileşimlerini belirleyen temel psikolojik unsurlardan biridir. Beş faktör kişilik modeli bu bağlamda önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Açıklık (tecrübeye, zekâyâ ve hayal gücüne açıklık, geniş görüşlülük), sorumluluk (öz disiplinlik, verimli ya da gelişigüzel çalışma), dışadönüklük (aktiflik ve sosyallik), uyumluluk (işbirlikçilik ve samimiyet) ve duygusal denge (ahenkliklik, sakinlik ve ruhsal denge) olmak üzere beş temel kişilik boyutlarıyla başarıya farklı yönlerden katkı sağlar. Araştırmalar, özellikle sorumluluk boyutunun deneyime açıklık ve uyumluluk sağlama

noktasında akademik performans ve başarıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (McCrae ve Costa, 1991; Poropat, 2009). Bireyin öğrenmeye ve başarısızlığa karşı geliştirdikleri tutum, tavır ve ilgisi, akademik başarı üzerinde doğrudan etkili bir psikolojik değişkendir. Öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirememiş bireyler, derste daha pasif, etkisiz kalabilmekte, öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlıklı bir şekilde yürütememekte, öğrenme sürecini sahiplenemediğinden daha düşük başarı gösterebilmektedir (Fraser ve Walberg, 2005). Başarısızlık karşısındaki bu tutumları, gelecekteki öğrenme davranışlarını olumsuz yönde şekillendirebileceği gibi başarısızlığı gelişim fırsatı olarak gören öğrencilerde olabilir. Öğrenmeye yönelik sergilenen olumlu tavır ise, öğrencinin öğrenme sürecini ne kadar kıymetli bulduğuna, öğrenmenin kendisine sağladığı içsel doyuma bağlıdır. İlgi alanları ile uyuşan ders içerikleri, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırır.

Kişilik özellikleri ve tutumlar bağlamında öne çıkan bir diğer unsur ise kariyer kararlılığı, odaklanma ve kaygısızlık düzeyleridir. Kariyer inşa etme sürecinde öğrencilerin neyi yapmak ve neyi başarmak istedikleri konusunda istençli davranmayı, kaygı ve stresten olabildiğince uzak kalmayı başarmış olmaları, gelecekteki mesleki hedefleri konusunda tutarlı ve net bir bakış açısına sahip olmaları anlamına gelmektedir. Akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi vardır çünkü öğrencilerin kendilerine olan inançları onları kariyer yolunda karşılaştıklarına karşı daha iyimser kılmakta ve belirledikleri mesleki amaçlar doğrultusunda daha planlı, odaklı, motive ve istikrarlı bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca kariyer kararlılığı yüksek olan, derslerinde odağın dağılmasına izin vermeyen, sınav kaygısından uzak kalan öğrencilerin derslere yönelik ilgileri ve öğrenme motivasyonlarının daha güçlü olduğunu söylemek mümkündür (Öztürk ve Çiçek, 2025). Öğrencilerin başarısını ve verimliliğini artıran, sorumluluk bilincini oluşturan bu olumlu tutumların bütünü, öğrenciyi gelecekte profesyonel yeterliğe ulaştırabilme açısından önem arz etmektedir. Buna karşılık, kariyer belirsizliği yaşayan öğrenciler aldıkları kararları içselleştiremedikleri için arkasında duramaz, belirsizlik ve tatminsizliğe yol açan bu hal öğrencilerin zamanla işlevsellikten ve gerçeklikten uzak düşüncelere kapılmalarına ve gelecekte bocalamalarına yol açar. Bunun sonucunda depresyon, kaygı, dikkat dağınıklığı ve motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz psikolojik etkiler daha sık görülebilmektedir (Dabanlı ve ark., 2024). Dolayısıyla yapılan birçok çalışmada kariyer kararlılığı, odaklanma becerisi ve kaygısızlık bireysel faktörler arasında akademik başarıyı doğrudan etkileyen kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Son olarak benlik saygısı, risk alma ve merak duygusu da akademik başarı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Benlik saygısı, bireyin kendine yönelik

değerlendirmesinin olumlu ya da olumsuz düşüncelere rağmen kendinden memnun olmasıdır ve akademik benlik kavramı bu yapının öğrenme bağlamındaki yansımasıdır. Akademik kabiliyetinin ne olduğu, performans konusunda kendini nasıl idrak ettiği ile ilgili olan akademik benlik algısı, öğrencilerde yüksek düzeyde gerçekleşirse kendi yeteneklerine güven duyarak öğrenmeye daha aktif katılan bilinçli öğrenciler meydana getirir (Erman, 2017). Bu durum, başarısızlık karşısında bireyin daha dirençli olmasını ve öğrenme sürecini sürdürmesini sağlar. Olumsuz benlik algısına sahip yetersizlik hissi duyan öğrencinin akademik risk almaktan sakınması kaçınılmaz olur. Risk alma cesareti veren merak duygusu ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Etlioğlu ve Tekin, 2020).

Öğrencilerin sağlık durumu ve psiloji iyi oluşları akademik başarı üzerinden doğrudan etkili olan önemli faktörler arasında yer almaktadır. Öğrencinin kronik hastalıkları (diyabet, astım gibi) ders devamlılığını, dikkat süresini ve fiziksel enerjisini olumsuz etkileyerek akademik performansı düşürebilir. Ayrıca özel disleksi gibi öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi nörogelişimsel; anksiyete ve depresyon gibi psikolojik bozukluk tanısı konmuş bireylerde akademik başarısızlıkla birlikte içedönüklük, kendini soyutlama, sınav kaygısı, derse katılmama, motivasyon kaybı gibi davranışsal sorunlar ortaya çıkabilir. Bu tür zorluklar yaşayan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planları ve destek hizmetleri almak kişisel sorunları aşabilmek adına oldukça önemlidir (Akcan ve ark., 2023). Sağlık durumuyla birlikte uyku düzeni, beslenme alışkanlıkları ve düzenli egzersiz gibi günlük yaşam alışkanlıkları da öğrenme sürecinin önemli bir belirleyicisidir. Uyku düzeni, bilişsel işlevler, dikkat süresi, bellek oluşumu ve duygusal denge açısından öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Özellikle ergenlik döneminde uyku ihtiyacının artmasına rağmen uyku süresinin azalması, öğrencilerin gün içinde yorgun ve düşük motivasyonlu olmasına ve gündüz uykululuğu çekmesine, öğrenme güçlüğü yaşamasına yol açabilir. Bu durum öğrenmeye katılımı azaltır ve performansı düşürür (Curcio ve ark., 2006; Ekenler ve Altınel, 2021). Kaliteli ve düzeli uyku kadar vücudu zinde tutan öğrenmenin temel belirleyicilerinden olan egzersiz ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları da üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Düzenli fiziksel egzersiz, beynin bilişsel işlevlerini destekleyen nörofizyolojik mekanizmaları aktive ederek öğrenmeyi kolaylaştırır. Egzersiz, yalnızca fiziksel sağlığı iyileştirmeye yardımcı olmakla kalmayıp zihinsel sağlığı da destekler, dikkat süresini artırır, stres düzeyini azaltır ve genel ruh hâlini iyileştirerek akademik performansı destekler, sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlayarak öğrencinin

sınıf içi uyumunu artırır. Araştırmalar, fiziksel olarak aktif olamayan öğrencilerin daha düşük akademik performans ve başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Fiziksel aktivitenin yetersizliği durumunda ise öğrenci de hem zihinsel yorgunluk hem de motivasyon eksikliği gözlenebilir. Bu nedenle okullarda beden eğitimi derslerinin yanı sıra aktif yaşam tarzının özendirilmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin günlük rutinlerine egzersizi ve destekleyicisi olan sağlıklı beslenme alışkanlıklarını da dahil etmeleri oldukça önemlidir (Hillman ve ark., 2008; Karaburçak ve ark., 2021).

Akademik başarıyı belirleyen en önemli bireysel unsurlardan biri de öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve zamanı etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir. Zaman yönetiminin temel bileşenlerinden biri olan planlama alışkanlığı, öğrencilerin görevlerini sistematik biçimde yerine getirmesini sağlar. Günlük ve haftalık planlamalar, akademik sorumlulukların organize edilmesini kolaylaştırır ve zamanın etkili kullanımına katkı sunar. Planlı çalışan öğrenciler, son dakika stresinden uzak bir şekilde çalışmalarını sistemli bir şekilde sürdürebilirler (Britton ve Tesser, 1991; Maharani ve ark., 2025). Zaman yönetiminin bir diğer boyutu ise verimli ders çalışma ve ders tekrarı yapma alışkanlığıdır. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde planlı çalışma, düzenli not tutma, aralıklı tekrar yapma alışkanlıklarını kazanmak öğrenci için öğrenilen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını kolaylaştırır ve unutmayı azaltır, eksik öğrenmelerin fark edilmesini ve zamanında tamamlanmasını sağlar. Özellikle ders tekrar sıklığının belirli aralıklarla gerçekleşmesi sınav öncesi ezberleme olgusu yerini alarak, öğrenme verimliliğini ve başarıyı artırma noktasında büyük rol oynar (Yuan, 2022). Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalarda da düzenli tekrar yapan, verimli ders çalışma alışkanlıkları edinen öğrencilerin akademik başarılarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yörük, 2007).

Teknoloji kullanımı ve dijital yeterlilik modern eğitim süreçlerinde akademik başarıyı etkileyen önemli bireysel faktörlerden biridir. Eğitim amaçlı teknolojik araçların kullanımı geleneksel eğitim anlayışını tamamlayıcı bir rol üstlenmekte, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için görsel ve işitsel teknolojiler kullanmaktadır. Teknolojik araçların eğitim amaçlı etkin kullanımı, öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun materyaller sunar. Akıllı tahta, eğitim yazılımları ve çevrim içi platformlar gibi dijital araçlar, dersin daha etkileşimli ve görsel hâle gelmesini sağlar, bilgiye erişimi kolaylaştırır. Teknoloji destekli öğrenme ortamları, özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de yapılan bir araştırma, teknolojik araçların eğitimde kullanımının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu

artırdığını göstermektedir (Şahin, 2001). Dijital nesil olarak adlandırılan genç kuşakta dijital dikkat dağınıklığı ve sosyal medya bağımlılığı başarıyı olumsuz etkileyen önemli etkenlerdir. Dijital araçlara yabancı olmayan ancak online eğitimde de istenilen etkiyi gösteremeyen öğrenciler, yüz yüze etkileşimin sınırlı olduğu bu sistemde kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesi, öz değerlendirme becerilerini geliştirebilmesi yoluyla akademik başarılarını artırmaları gerekir (Zimmerman, 2002). Motivasyon eksikliği, teknik yetersizlikler ve yabancılık hissi gibi unsurları aşırp derslerin yürütüldüğü zaman içinde derse katılım sağlayan ve derslere ait video kayıtlarını izlemede disiplin kazanan öğrencilerin akademik başarıları da olumlu yönde etkilenecektir (Ergün ve Kurnaz, 2019).

Eğitim kurumları ve öğretmen faktörleri

Akademik başarı üzerinde belirleyici role sahip eğitim kurumu ve öğretmen faktörleri; okulun fiziksel donanımı ve teknolojik altyapısı, eğitim programı ve öğretim süreci, öğretmen niteliği ve becerileri, okul yönetimi ve rehberlik çerçevesinde ele alınmaktadır.

Okulun teknolojik altyapısı akademik başarıyı etkileyen temel unsurlardan biridir. Çünkü eğitim teknolojilerinin sınıf ortamına entegrasyonu, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle akıllı tahta, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) uygulamaları, bilgisayar destekli öğretim, dijital kitaplar gibi araçlar, hem öğretmenlerin öğretim materyallerini daha etkili sunmasını hem de öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırmaktadır. Araştırma sonuçları teknoloji destekli öğretimin akademik başarıları artırdığını göstermektedir (Burak, 2023). Etkileşimli tahta olarak tanınan FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin bir diğer önemli bileşeni ise öğretmenlerin eğitimidir. Bu teknolojik altyapıların sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin bu araçları etkin bir şekilde kullanma becerisi, başarı için kritik öneme sahiptir (Taşdemir, 2018). Okulun altyapısı kadar fiziksel donanımında başarıyı etkiler. Sınıfın fiziksel ortam düzeni; oturma planı, doğal aydınlatması, sıcaklık dengesi, renk uyumu, hijyeni ve gürültü düzeyi gibi unsurların yanı sıra sınıf içerisindeki materyal ve kaynaklara kolayca erişilebilen, farklı öğrenme stratejileri, stil, etkinlikler, grup ve bireysel çalışmalar için uygun alanlar ile doğrudan ilişkilidir (Saraçoğlu, 2024). Öğrenci ve öğretmenin tercih ettiğı uygun sınıf ortamı derin katılımın sağlandığı, öğrenci dikkatini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkileyen, öğrenme sürecini destekleyici ortam olmalıdır (Hanrahan, 1998). Öğrencilerin eğitim kurumuna kolay erişimi ve barınma koşulları, özellikle üniversite düzeyinde akademik başarıyı etkileyen çevresel faktörler arasında yer alır. Ailelerinden uzakta eğitim görecek olan çocuklar için disiplinli, güvenli, ekonomik, yeterli kapasitede yurt ve diğer barınma olanakları sunmak, eğitim için

yer değiştiren öğrencilerin kaygı ve korkularını gidererek bütün dikkatini ve motivasyonunu öğrenim amacına yönlendirebilmek açısından oldukça önemlidir (Akalin, 2025).

Akademik başarıyı etkileyen eğitim programı ve öğretim sürecinin etkinliği; müfredatın öğrenciye uygunluğu, ders kitapların kalitesi, öğrenci merkezli öğretim uygulamaları ve aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına göre şekillenir. Müfredatın öğrenciye uygunluğu bireylerin öğrenme sürecini destekleyen temel unsurlar arasında yer alan, öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumları belirleyen bir yol haritası iken aynı zamanda eğitim içinde çalışma planı olabilmektedir. Müfredatın öğrenci merkezli olması, öğrencilerin gelişim düzeyine, ilgilerine ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olması, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkiler. Aşırı teorik, eleştirel düşünceye kapalı, yaşamdan kopuk veya öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin altında/üstünde bir müfredat, öğrenmeyi zorlaştırır ve motivasyonu düşürür. Ancak öğrenciye hitap eden güncel, esnek ve çağdaş bir müfredat uygulanabilmesi halinde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilebilir (Özdemir ve ark., 2024). Ders kitaplarının müfredata uygun olması kadar kaliteli içeriğe sahip olmasıda önemlidir. Öğrencilere bilgi sunmanın ötesinde öğrenim sürecini yapılandıran, eğitimde başarıyı destekleyen temel araçlar arasında yer alan ders kitapları; öğrencilerin bilgiye ne kadar kolay ulaşabileceklerini ve konuları ne kadar iyi anlayabileceklerini ölçme noktasında etkili olmaktadır. Öğretim kaynağının açık, anlaşılır, gerçeğe uygun, sürükleyici ve bütüncül özelliklere sahip olması ve öğrenci seviyesine uygun olması da bu noktada büyük önem taşır (Yılmaz, 2020). Bireylerin öğrenim sürecinde aktif ve sorumlu rolleri üstlenmesini esas alan öğrenci merkezli uygulamalar, bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini dikkate alarak özelleştirilmiş öğrenme yolları sunar. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına odaklanan bu yaklaşım öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini daha fazla kontrol etmelerini sağlayarak (Sharkey ve Weimer, 2003) öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirir, motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırır. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı, bilgiyi pasif biçimde almak yerine öğrencilerin derse katılımını artırarak öğrendikleri ve yaptıkları şey hakkında düşünmeye teşvik eder. Yaşayarak öğrenmeyi öğreten tartışma, problem çözme, grup çalışması, vaka analizi gibi yöntemlerle desteklenen bu etkileşimli öğrenme süreci, akademik başarıyı ve öğrenme kalıcılığını artırır (Bonwell ve Eison, 1991). Bunun aksine öğretmen merkezli yaklaşımın benimsendiği sistemde öğrencilerin derste, öğretmenin tek taraflı olarak ders anlatmasının bazı konuları yeterince anlayamamalarına neden olduğunu ve genelde konuların anlamlı öğrenme süreci gerçekleşmeden ezberlenerek işlendiğini, kendilerini yeteri kadar ifade edemediklerinden

özgüvenlerinin düştüğünü ifade etmeleri sebebiyle akademik başarı ve işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumun olumsuz yönde etkilendiği çıkarımı yapılabilir (Asmaz, 2019; Koçyiğit ve ark., 2023).

Bir öğretmenin sahip olduğu meziyet ve pedagojik beceriler, öğrenme ortamının niteliğini ve öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkiler. Akademik bilginin üstünde olan bu beceriler; öğrencilerin hazır bulunuşluğu, ilgi ve beklentisine göre ders planlama becerisi, sınıf yönetimi ve organizasyonu yeterliliği, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, değerlendirme ve yapılan değerlendirme sonunda eksikleri tamamlama süreçlerini kapsamaktadır (Shulman, 1987). Pedagojik yeterliliği yüksek olan öğretmenler, öğrencinin verilen bilgiyi nasıl kavradıklarını, yapılan beceri öğretimi sonucu yeteneklerini nasıl kazandıklarını ve öğrenme süreci doğrultusunda ne aşamaya ulaştıklarını bilir (Sivri ve Yılmaz, 2023) ve bu doğrultuda tercih ettiği öğrenci düzeyine uygun öğretim stratejilerini kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencileriyle empatik ilişkiler kurması, onların özgün dünyalarına girerek, güvenli ve destekleyici olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak duygusal ve akademik gelişimi sağlar. Empati, öğrencinin duygusal durumunu ve ihtiyaçlarını anlamayı ve buna uygun tepkiler vermeyi, öğretim yöntemleri geliştirebilmeyi gerektirir. Öğrenciler anlaşıldıklarını hissettiklerinde kendisine değer verildiğini ve güvenildiğini düşünür böylece sınıf içinde düşüncelerini özgürce belirttiği, daha aktif katılım gösterdiği, daha kolay akademik riskler ve geri bildirimler aldığı, sağlıklı iletişim ile güçlü etkileşimin etkin olduğu yüksek motivasyonlu öğrenim ortamı sağlanır (Demirhan ve ark., 2023). Bu doğrultuda verilen etkili geri bildirimler, öğrencinin akademik gelişimini yönlendiren onun neyi doğru, neyi eksik yaptığını yapıcı bir biçimde gösteren, öğrenme sürecinin derinleşmesini sağlayan temel öğelerden biridir. Geri bildirimin öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi bazen olumlu bazen de olumsuz olabilir (Hattie ve Timperley, 2007). Olumsuz geri dönüt bazen öğrenciler tarafından eleştiri olarak anlaşıldığından öğretmenin mevcut durumu arzu edilen hale getirilmesi isteği, değişime dirençli olan öğrenci için kabulü zor hale gelebilir. Bu noktada öğrenci aldığı geri bildirimi gelişimine yardımcı olacak şekilde nasıl kullanabileceği üzerine düşünüp bu durumu bir öğrenme fırsatı olarak görebilmelidir (Evcimen, 2021). Eğitim dünyasının sürekli gelişimine karşı öğretmenlerin değişimle başa çıkma kapasitelerini artırmaları ve yeni yöntemleri benimsemeleri de gerekir (Fullan, 2007). Yenilikleri takip eden ve uygulamaya açık olan öğretmenler, teknoloji destekli öğretim, farklılaştırılmış öğretim ve ters yüz sınıf gibi güncel yöntemleri sıklıkla kullanması (Burak, 2023) sayesinde öğrencinin öğrenme deneyimini

zenginleştirebilir. Öğrenci motivasyonu kadar öğretmen motivasyonu da aynı derece kritik önemdedir. Öğretmenlerin eğitime dair istek ve ihtiyaçlarını karşılamak, başarılarını takdir etmek, kendini geliştirebileceği ortam ve fırsatları sağlamak, işe bağlılığı ve tatmin düzeyini dolayısıyla motivasyonunu doğrudan artırmada başarılı olacaktır (Yıldız, 2016).

Okul yönetiminde benimsenen liderlik tarzı, okulun genel iklimi ve öğretim kalitesi üzerinde doğrudan belirleyicidir. Liderlik biçimleri literatürde çeşitli sıfatlarla tanımlanır; bunlar arasında "eğitsel", "katılımcı", "demokratik", "dönüşümsel", "ahlaki" ve "stratejik" gibi kavramlar yer alır. Örneğin, eğitsel liderlik öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmeye odaklanarak okulun yönünü bu doğrultuda şekillendirmeyi amaçlar. Dönüşümsel liderlik ise öğrenme sürecini iyileştirmek için okul ve sınıf ortamında değişmesi gereken daha geniş koşulları ele alır. Demokratik ve katılımcı liderlik türleri ise özellikle okul önceliklerinin belirlenmesi ve bu önceliklerin nasıl hayata geçirileceğine dair karar alma süreçlerine odaklanır (Leithwood ve ark., 2004). Demokratik liderlik yaklaşımında öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin karar süreçlerine katılımını teşvik ederek mutabık bir okul kültürü geliştirilirken tam tersi yaklaşımı benimseyen otokratik liderde ise, daha baskıcı ve kontrolcü tavırla çoğu zaman katı hiyerarşik bir yapı oluşturup iletişim kanallarını daraltır, işbirliğinden kaçınan, yeni fikirlere kapalı tutumuyla öğretmen ve öğrenci motivasyonun olumsuz etkilendiği bir öğrenme ortamı meydana getirir (Muk ve İnandı, 2025). Sonuç olarak benimsenen liderlik tarzı ne olursa olsun etkili ve ideal olanın, sadece idari becerilere değil; aynı zamanda insani, etik ve pedagojik duyarlılıklara da dayandığı liderlik biçimi olması oldukça önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimini desteklemek amacıyla sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri (MEB, 2020); öğrencilerin bütüncül gelişimini sağlamayı, etkilenebileceği olumsuz risk etmenlerini azaltmayı ve koruyucu faktörleri güçlendirmeyi hedefler. Nitelikli psikolojik danışmanlar test ve test dışı tekniklerle öğrencinin sorunlarına yönelik ihtiyaçları belirler; önleyici ve eğitsel nitelikte, beceri kazandırmaya yönelik yapılandırılmış programlar uygular. Bu süreç, öğrencinin kendini tanıma, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirerek kişisel ve toplumsal uyumunu artırır (MEB, 2020). Böylece öğrencinin iyilik hali desteklenir ve akademik başarısı olumlu yönde etkilenir. Okul yönetimi tarafından organize edilen sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmakla kalmaz, akademik başarıyı da dolaylı olarak olumlu etkiler. Müzik, tiyatro, spor, kulüp çalışmaları, münazaralar, seminerler ve okul dergisi yayınları gibi faaliyetlerle sosyalleşen öğrencilerin

okula olan bağılılıkları artar, motivasyonu yükselir, arkadaşlık ilişkileri güçlenir (Uzun ve Bolat, 2023).

Aile ve yakın çevre faktörleri

Aile ve yakın çevre faktörleri bağlamında akademik başarıyı etkileyen unsurlar; ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn tutumları ve davranışları, ailenin eğitimle ilgilenme düzeyi, aile yapısı ve destek sistemi, akran ve sosyal çevre, çevresel koşullar ve kültürel etkiler kapsamında değerlendirilmektedir.

Ailenin gelir durumu ve kaynaklara erişim düzeyi, çocuğun eğitim yaşamını doğrudan etkileyen temel sosyoekonomik belirleyicilerdendir. Gelir düzeyi orta ve yüksek derecede olan aileler, çocuklarına daha iyi eğitim koşulları (özel ders, ek materyaller ve teknolojik araçlara erişim gibi avantajlar) sunarlar. Eğitim materyallerine ulaşımında fırsat eşitsizliği oluşturan bu durum, öğrencinin akademik gelişimine destek olan öğrenme ortamlarının niteliğini belirlemede etkilidir. Türkiye'de yapılan araştırmalar da öğrenci başarısı ile sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Suna, 2021; Sunar ve ark., 2024). Bu bağlamda yapılan bir çalışma da geliri iyi olan ebeveynlerin çocuklarıyla arasındaki iletişimi, disiplin yöntemleri, ders ve ders dışı faaliyetlere katılım imkanı, öğrencilerin öğretmenleriyle olan iletişimi ve okula devamlılığın sağlanabilme becerisi gelir seviyesi düşük ailelerden çok daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslanargun ve ark., 2016). Gelir durumunun yanında ailenin eğitime bakış açısı ve bu alana yaptığı yatırımlar, öğrencinin eğitim sürecine verdiği değeri doğrudan şekillendirir. Eğitim, sadece maddi yatırım değil, aynı zamanda ilgi, destek ve vakit gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Çocuklarının okuluyla ilgilenen ebeveynler, bir taraftan çocuklarıyla okul etkinlikleri, programları ve gelecek planları ile ilgili konuşup tartışmakta, akademik gelişimlerini izlemekte ve denetlemekte, bir taraftan da öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmakta, okula dair bütün organizasyon ve etkinliklere katılmakta istekli olmaktadır (Şengönül, 2019). Ailesi eğitimi bir öncelik olarak gören öğrenciler, genellikle daha yüksek motivasyon ve öz düzenleme becerilerine sahip olurlar.

Ebeveyn tutumları, çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra öğrenme isteğini, akademik başarısını da şekillendiren önemli faktörlerden biridir. Ebeveyn stilleri Baumrind (1967) tarafından otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak sınıflandırılırken Yavuzer (2024) tarafından denetleyici, destekleyici ve pasif yaklaşımlar olarak gruplandırılmış, benzer anlamlara gelen bu davranışlar çocuğun öğrenmeye yönelik tutumunu, öz düzenleme becerilerini ve akademik

başarılarını doğrudan etkilemektedir. Otoriter/denetleyici yaklaşımda ebeveynlerin amacı çocuğun tutum ve davranışlarını değiştirmektir, yüksek kontrol ve düşük ilgiyle karakterize edilir ve korku temelli yaklaşım sebebiyle öğrencinin özgüveni ve akademik motivasyonu zayıflayabilir. Demokratik/destekleyici tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarına sınırlar koyarken benliğini onaylayıcı davranışlar sergiler aynı zamanda onların duygularını dikkate alarak destekleyici bir yaklaşım benimser; bu da çocukların okul başarısına olumlu yansır. İlgisiz/pasif davranışı benimseyen ebeveynler hoşgörü ve umursamazlık kavramlarını birbirinden ayırt edememeleri sınırları ve sorumluluklarını bilmeyen, görmezden gelinen çocukları başarısızlığa mahkum eder (Baumrind, 1967; Turanlar, 2022; Yavuzer, 2024). Sonuç olarak demokratik tutumların, öğrenci başarısını artıran olumlu bir etki oluşturduğu; iki uç noktada dengeyi bulamayan ilgisiz ya da aşırı otoriter tutumların ise öğrencide kaygı ve düşük başarı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Kaya ve ark., 2012). Ebeveyn tutumunun çocuğun akademik yaşantısında en önemli belirleyicisi olan aile içi iletişim ve kalitesi, aile ile çocuk arasında sağlıklı ilişki kurma üzerine olumlu etkiler oluşturmaktadır. Literatürde, ebeveynlerin çocuklarına güven duyması, onları anlamaya yönelik çaba göstermesi ve karşılaştıkları sorunlarda yol gösterici bir tutum sergilemesi önemli bulunmaktadır. Hatalar karşısında cezalandırıcı ya da yargılayıcı tepkiler yerine, yapıcı ve destekleyici yaklaşımlar benimsemeleri; çocuğun güçlü yönlerini fark edip takdir etmeleri, başarılarla değer vermeleri gerektiği belirtilmektedir (Dil ve Bulantekin, 2011; Yıldırım, 2006). Bu gençler aynı zamanda, kendilerine dair güçlü bir değer duygusu (kimlik), yaşamları üzerinde etkili olabildiklerine dair bir inanç (özgüven) ve üstlendikleri görev ve sorumluluklara karşı yüksek bir adanmışlık (iş yönelimi) sergilemekte (Deslandes ve Potvin, 1999; Gordon, 1996), aynı zamanda stres ve zorluklarla baş etme kapasitesini artırarak akademik başarıya da katkı sağladığı ortaya konmaktadır (Dil ve Bulantekin, 2011). İletişimin zayıf ya da çatışmalı olduğu aile ortamları ise öğrencilerde yüksek düzeyde stres ve kaygıya, dikkat dağınıklığına ve motivasyon kaybına neden olabilir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusundaki beklentileri de, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini, sınav başarısı ve öğrenme motivasyonlarını şekillendirmektedir. Yüksek beklentilere, isteklere ve gayelere sahip anne ve babalar, çocuklarına hedef belirleme ve başarıya ulaşma konusunda daha fazla rehberlik eder. Bu beklentiler öğrencinin akademik başarıyı daha önemli görmesini ve okula devamlılığın, akademik yeterlilik ve sosyal dayanıklılığının artmasını sağlarken, düşük beklentili ebeveynlerde öğrencinin başarıya yönelik ilgisi, motivasyonu ve devamlılığı azalabilmektedir (Yamamoto ve Holloway, 2010). Bu bağlamda beklentilerin gerçekçi ve potansiyeline uygun

olması önemlidir çünkü aşırı baskıcı ya da ulaşılması güç beklentiler, öğrencide kaygı ve tükenmişlik duygusu oluşturabilir.

Ailenin eğitimle ilgilenme düzeyleri ve ödevlerle ilgili tutumu akademik başarıyı artıran bir etken olduğundan öne çıkmaktadır. Özellikle öğrenmenin ev ortamında gerçekleşen halinde pay sahibi olan aileler; okul etkinliklerini yakından takip eden, eğitimciler tarafından ebeveynlerin okul çalışmalarına dahil edilmesi projesi kapsamında tasarlanan etkileşimli ödevlere yardım eden yaklaşımları ile öğrencinin konuyu pekiştirmesini ve öğrenme motivasyonunu güçlendirmesini sağlar (Epstein, 2011). Ancak aileden gelen bu desteğin öğrencinin yerine ödevi yapmak şeklinde değil rehberlik biçiminde olması, aşırı kontrol ya da tamamen ilgisizlik tavırlardan uzak durulması öğrenme sürecini daha sağlıklı kılacaktır. Ailelerin ilgi ve tutumları kadar çocuklarının karne ve sınav sonuçlarındaki başarısızlık karşısında verdikleri aşırı duygusal tepkiler de; çocuğun benlik algısı ve akademik motivasyonu ve çabasını doğrudan şekillendirir, kaygı bozukluklarını ve depresyon belirtilerini derinleştirebilir. Oysaki çocuklarının karne ve notları, bireysel potansiyelini veya gelecekteki başarısını tam olarak yansıtmaz. Düşük notlar genellikle öğrenme güçlüğü ya da destek ihtiyacının göstergesidir ve yalnızca öğretim sürecine dair bir geri bildirim aracıdır. Dolayısıyla, ailelerin bu göstergeleri doğru okuyarak yapıcı ve destekleyici yaklaşımlar sergileyip, çocuğun hatalarından ders çıkarmasını sağlamalı ve kendini geliştirmesine fırsat vermeli; kaygı düzeyini artırabilen eleştirel veya cezalandırıcı tutumlardan kaçınmalıdır (Grolnick ve Ryan, 1989). Bu nedenle öğrencinin iyiliği için sınav sonuçlarının gelişimsel bir süreç olarak değerlendirilmesi, başarıya dair beklentilerin öğrenci kapasitesini aşmayacak gerçekçi beklentiler olması önem taşımaktadır. Ailenin okulla iletişim düzeyi eğitim sürecinin sağlıklı işlemesi açısından oldukça önemli bir unsurdur. Öğretmenlerle düzenli olarak bilgi paylaşımında bulunan ebeveynler, çocuklarının gelişimini daha yakından takip edebilir ve ihtiyaç duyulan durumlarda uygun destek sağlayabilirler (Hoover-Dempsey ve ark., 2005). Türkiye’de yapılan araştırmalar da aile-okul iş birliğinin, öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ve disiplin sorunlarını azalttığını göstermektedir (Aslanargun, 2007; Tosun, 2023).

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen sosyal çevresel etkenlerden biri olan aile yapısı çekirdek ve geniş olarak iki türde tanımlanabilir. Ailenin anne, baba ve çocuktan oluşan biçimiyle uyum ve disiplinin sağlandığı, kararların hızla alınabildiği, ilginin çocukta ve çocuğun geleceğinde yoğunlaşabildiği bir ortam sunulabilirken kalabalık aile de bu çok da mümkün görülmemektedir. Fazla sayıda bireyin bulunduğu, kuşak çatışmasının yaşandığı

gergin ve kalabalık ortamlarda, dikkat dağınıklığı ya da uygun olmayan çalışma koşulları ortaya çıkabilir ancak aynı zamanda büyük ebeveynlerin, ilgi ve desteğiyle çocuğun eğitim sürecine katkı sağlaması da muhtemeldir (Gürsoy ve Coşkun, 2006). Geniş aileye sahip öğrenciler işbirliği ve sorumluluk paylaşımını öğrenme, farklı bakış açıları kazanabilme, aile ve arkadaşlık ilişkileri kurabilme, kriz zamanlarında ebeveyn desteği alma açısından (Yüce, 2022) çocukluklarından itibaren avantajlı olsalar da akademik kontrol ve bireysel öğrenme alanlarının sınırlı olabileceği söylenilebilir. Ailenin ölüm, boşanma ve ayrı yaşama nedenleriyle parçalanması sonucu ebeveynlerden en az birinin eksikliği çocuk üzerinde olumsuz etki bırakır, bireysel gelişimi ve eğitimdeki başarısını da düşürür. Parçalanmış ailelerde yetişen çocuklar, akademik başarı açısından çeşitli risk faktörleriyle karşı karşıya kalabilir. İlgi ve uyarılmanın yetersiz olduğu sevgi ve güven duygularından mahrum kalan, onay ve takdir beklentisi karşılanamayan, motivasyon ve disiplinden uzak bir çocuk için durum hiç de istenildiği gibi değildir. Okula devamsızlık ya da zamanında yetişememe, anlama ve kavrama zorluğu yaşama, öğrenme isteği ve arzusu kalmama, sorumsuz, tutarsız ya da saldırgan davranışlar sergileyerek okul ve akran uyumunu yakalayamama sorunları ile karşı karşıya kalır. Ancak duygusal olarak destekleyici bir ebeveynin varlığı ya da yakın çevrenin telafi edici rolü, bu olumsuz etkileri azaltabilir (Şentürk, 2012). Dolayısıyla aile yapısının parçalanmış olması tek başına bir risk değil bu sürecin nasıl yönetildiği de önemlidir. Bunun yanında bazı öğrencilerin, evde hasta, yaşlı veya engelli bir bireyin bakımından sorumlu olma gibi ek görevler üstlenmek zorunda kaldığı görülmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen bu durumu Becker ve Becker (2008) olumlu ve olumsuz yönler açısından değerlendirmiştir; eğitim hayatında bakım sorumluluğu üstlenen bireyler, erken yaşta olgunluk, sorumluluk duygusu ve empati gibi önemli yaşam becerileri kazanabilir. Bu bireyler, sevdikleriyle güçlü bağlar kurar, topluma karşı daha anlayışlı ve duyarlı hale gelirler, etkili iletişim ve zaman yönetimi gibi yaşam becerilerini kazanarak bağımsızlığa daha iyi hazırlanabilirler. Ancak bu sorumluluklar, yoğun kaygı, stres, yorgunluk ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Okul başarısı düşebilir, bakım görevleri dışında bir kariyer seçimi yapamadıkları için sosyal ve eğitsel fırsatları kısıtlanabilir. Çoğu zaman çabaları yeterince tanınmaz ve desteklenmediklerini hissedebilirler bu da duygusal yükü artırabilir (Becker ve Becker, 2008). Tüm bu zorluklara rağmen, desteklendiklerinde bu deneyimler onları daha güçlü ve duyarlı bireyler haline getirebilir.

Arkadaş çevresinin akademik yönelimi öğrencinin akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Akranlardan algılanan psikolojik, akademik ve fiziksel destek öğrencilerin okula

olan ilgisiyle ne kadar ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Wentzel, 1998), bu bağlamda olumlu akran desteği algısını güçlendiren akademik olarak istekli ve destekleyici bir arkadaş grubu da okul başarısı alanında göz ardı edilemez bir etkiye sahiptir. Özellikle ailesinden uzakta özgürce hayatını sürdürmeye çalışan üniversite öğrencileri maruz kaldığı farklı stresörlerle baş etme noktasında dayanakları ve rol modelleri olan akranlarına verdikleri önem çoğu zaman sosyal destek kaynağı olan aileden aldıkları etkinin önüne geçebilmektedir (Ökdem ve Yardımcı, 2010). Bir öğrencinin içinde bulunduğu arkadaş grubunun akademik değerlere ve başarıya ne kadar önem verdiği, bireyin kendi eğitim motivasyonunu, ders çalışma alışkanlıklarını, sınavlara hazırlanma sürecini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını ciddi şekilde etkileyebilir. Bu nedenle öğrencinin sosyal çevresinde başarıya yönelik pozitif normların varlığı, eğitim süreci açısından oldukça değerlidir. Bireyin akademik başarısını şekillendiren otoriter, pasif ya da demokratik tutumlar benzer şekilde akran ilişkilerinde de görülebilir. Öğrenme sürecinde destekleyici rol oynayan arkadaşlar, motive edici ve iş birliğine açık yapılarıyla öğrencinin özgüvenini artırarak başarısına olumlu katkı sağlar. Kendi düşüncesini empoze eden otoriter arkadaşlar, baskıcı tutumları nedeniyle öğrencinin kendini ifade etmesini zorlaştırarak kaygısının artmasına neden olabilir, içsel motivasyonu düşen, başarısı sadece dış baskıya bağlı kalan öğrencinin özgüveni ve katılım isteği azalabilir. Engelleyici tutum sergileyen arkadaşlar, kıskançlık veya rekabet duygusuyla öğrencinin motivasyonunu düşürür, çalışmaları sabote ederek sürekli engellenen ve dışlanan öğrencinin kendini değersiz hissetmesine, güveninin sarsılmasına, okula bağlılığını azaltarak akademik performansının düşmesine neden olur. Pasif davranışlar gösteren akranlar ise paylaşımcı, katılımcı ve iletişimi kuvvetli bireyler olmadıkları için geri planda kalan konumları ile öğrenciye yeterli destek sunamayıp yalnız bırakabilirler. Öğrencinin akademik başarısına etkileri nötr ya da az olumsuz düzeydedir, doğrudan zararları dokunmaz ancak destek de olmazlar. Sonuç itibarıyla öğrenci başarısını artırmada olumlu sosyal ilişkilerin ve destekleyici akran tutumlarının kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki genel eğitim düzeyi ve olanakları, onların akademik başarılarını dolaylı yollardan etkileyebilir. Eğitim düzeyi düşük bölgelerde bireylerin eğitime verdiği değer azalmakta, bu da öğrencilerin akademik hedef ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyoekonomik koşullar, okul türü ve bölge farklılıkları da başarı üzerinde belirleyicidir. Türkiye’de dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler, eğitimde eşitsizliklerle karşılaşmaktadır. Bu fark sadece ekonomik düzeyle açıklanamaz; okulun ve öğretmenin niteliği ile eğitim olanaklarına erişim de önemli rol oynamaktadır

(Gültekin ve Özcanlı Baran, 2022). Öğrencinin yaşadığı mahallede bulunan kütüphane, etüt merkezi, kültürel etkinlik alanları gibi imkânlar, onun öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlayabilir. Bu tür kurumsal kaynaklar, ilişkiler ve normların bulunmadığı çevrelerde öğrencilerin akademik gelişimi büyük oranda ev içi koşullara bağlı kalmaktadır (Leventhal ve Brooks-Gunn, 2000). Ayrıca mahalledeki güvenlik, sosyal destek ağları ve rol modellerin varlığı da öğrencinin psikolojik iyilik halini ve okul başarısını etkileyebilir.

2.2. Atalet Kavramı, Boyutları ve Tarihsel Gelişim Süreci

Atalet terimi, Latince ‘iners’ (eylemsizlik, hareketsizlik) kökünden türetilmiştir ve ilk olarak fizik alanında kullanılmıştır. Kavram, 17. yüzyılda Galileo Galilei’nin hareket yasalarıyla temellendirilmiş, daha sonra Isaac Newton’un ‘Philosophiae Naturalis Principia Mathematica’ (1687) adlı eserinde “hareket halindeki bir cismin, üzerine dışarıdan bir kuvvet etki etmedikçe hareketini sürdürmesi” şeklinde tanımlanarak bilimsel sistematığe kavuşmuştur (Newton ve ark., 1999). Bu bağlamda atalet, cismin mevcut durumunu koruma eğilimi başka bir ifadeyle “maddenin ivmelenmeye karşı gösterdiği direnme eylemi” (Zeyrek, 2014) olarak fizik biliminin temel ilkelerinden biri haline gelmiştir. Sosyologlar, fizikten gelen eylemsizlik halinin zihinsel algıda da görülebileceği önermesi (Aksoy, 2015) üzerine örgütsel yapıyı değiştirmenin zorluğunu tanımlamak için bir "metafor" olarak kullanmışlar (Huang ve ark., 2013) ve ataleti, “eylem yeteneğindeki zayıflık” anlamına gelen harekete geçmeme, yılgınlık, yavaşlık, tükenmişlik gibi durumları ifade ederken yararlanmışlardır (Sekman, 2024). 20. yüzyıldan itibaren psikoloji literatüründe bireylerin değişime karşı direnç göstermeleri, harekete geçmede zorlanmaları ya da eyleme yönelik motivasyon eksikliği “bilişsel atalet” veya “davranışsal atalet” kavramlarıyla açıklanmıştır (Zhang ve ark., 2019). Bu kullanım özellikle erteleme kavramıyla yakından ilişkilendirilmiş olup 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ataletin akademik uygulamadaki en belirgin ve araştırılan boyutu olarak literatürde öne çıkmıştır. Atalet farklı bilimlerin perspektifinden farklı tanımlamalar yapılarak anlam zenginliği kazanmış ve zamanla birçok alanda kullanılmıştır (Sekman, 2024). Dil bilimine göre “atıl” kökünden gelen ve “atıl kapasiteyle yaşamayı” ifade eden atalet kavramı TDK sözlüğün de, “tembellik; işsizlik, işsiz kalma; işlemezlik” gibi anlamlara karşılık gelmektedir (TDK, 2025c, <https://sozluk.gov.tr>). Yönetim bilimi açısından atalet, “çevresi kadar hızlı değişmeyen bir kurumun etrafındaki olup bitenlere tepki verme hızının düşük seviyede kalıp gelişmelere uyamaması, kurumsal işlevleri yavaşlıkla yerine getiren hantal bir yapıya sahip olması” şeklinde tanımlanmaktadır (Sekman, 2024).

Gündelik dilde atalet halini ifade etmek için “tembellik”, “miskinlik”, “hımbıllık”, “hantallık”, “yılğınlık”, “ağırkanlılık” gibi kelimeler yaygın olarak kullanılmaktadır. Ataletli kişileri tarif ederken genellikle “üzerine ölü toprağı serpilmiş gibi davranan”, “yumurta kapıya dayanmadan harekete geçmeyen” gibi deyimler kullanılmaktadır. Edebi eserlerde de ataletli insanların örneklerine yer verilir; ünlü Rus yazar İvan Gonçarov’un baş kahramanın ismini alan romanında, ruhu sürekli bir şey yapmak ile yan gelip yatmak arasında gidip gelen Oblomov, bir tercihte bulunmak yerine her şeye kayıtsız kalarak kaybedenler arasında yerini almakta ve “Oblomovluk” denilen yaşam biçiminin simgesi haline gelmektedir (Sekman, 2024), bir başka örnek olan özünü ataletin oluşturduğu ezop masallarındaki tavşan ile kaplumbağa hikayesi ise hızına güvenen ancak tembel davranan tavşanın yavaş ama hırslı ve oldukça kararlı olan kaplumbağaya karşı yarışı kaybetmesini konu almaktadır, bir diğer örnekte de karikatürist Tuncay Akgün tarafından oluşturulan bir çizgi karakter verilebilir. Gözleri her zaman yarı kapalı ve bolca yastık ve kedinin bulunduğu koltuğuna genellikle uzanmış halde olan üşengeç karakter Bezgin Bekir Türk karikatürünün ataletli insan ikonu haline gelmiştir (Sekman, 2024; Vikipedi, 2024). Atalet halindeki bireylerin gündelik hayatlarında sık sık kullandığı cümleleri Wiggins (2013) şu şekilde sıralamıştır;

- Bugün uyanmak ve işe gitmek istemiyorum.
- Nasıl kilo vereceğimi biliyorum fakat bir türlü uygulayamıyorum.
- Televizyonda izlemeye değer bir şey bulamasam da izlemekten kendimi alıkoyamıyorum.
- İşime odaklanmam gerekirken sık sık hayallere dalıyorum.
- Düzensizliği sevmiyorum fakat bir türlü dağınıklığımı toparlayamıyorum.
- Ahiret işlerine zaman ayırmam gerektiğini biliyorum ancak bunu yapamıyorum.
- Zamanın nasıl geçtiğinin farkında değilim ancak hiçbir şey yapamadığımı hissediyorum.
- Bazı arkadaşlıklar, iş hayatındaki konular, ev yaşantımda bazı durumlar beni huzursuz ediyor ancak bazı sebeplerden dolayı bunları düzeltmek için bir şey yapamıyorum.
- Değişmek istiyorum ama kendimde bu enerjiyi bulamıyorum.
- Bir monotonluğun içine düştüğümü hissediyorum.
- Sebebini bilemiyorum ama bir türlü motive olamıyorum.
- Sanki bir şeyler beni tutuyor ve ileri gitmemi engelliyor.

Günümüzde sıkça karşılaştığımız "tembel ve aylak" anlamına gelen atalet kavramı, hem eğitim ve iş hayatında hem de günlük akışta sezilemeyerek üretkenliği ve verimliliği azaltma yönünde olumsuz bir etki gösterir (Soysal, 2010). Atalete düşen bireylerin aşınası olduğumuz bu sözlerine karşılık moral veren motivasyon cümleleri duyması harekete

geçirmekte yeterli olamayacaktır bu sebeple ataleti tanımak, nedenlerini öğrenmek, nasıl mücadele edeceğini bilmek birey için kesin çözüm olacaktır.

Atalet kavramının oluştuğu sosyolojik etki alanının büyüklüğüne göre sınıflandırılma yapıldığında kişisel, kurumsal ve toplumsal olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirildiği görülür (Atalay ve Özkara, 2013). Atalet; bir bireyin, kurumun ya da toplumun görev ve sorumluluğunda olan bir işi yerine getirmesi gereken yer ve zamanda, yapması gerektiği şekilde yapmaması ve aldığı görevi önemsememesidir. Bir başka ifadeyle atalet kavramı “amaca yönelik eyleme geçememe durumu” olarak ele alındığında “ne yapacağını bilen yani bunu başarmak için bir hedefi olan, niçin yapması gerektiğini ve nasıl yapacağını bilen, yapmamakla neler kaybedeceğini veya yaparsa ne kazanacağını bilen ama yine de hiçbir şey yapmayan birey ya da kurumu harekete geçmekten alıkoyan olgu” olarak ifade edilmektedir (Sekman, 2024). Atalet önce bireylerde başlamakta, çalışma hayatı içerisindeki kişisel atalet sonrasında kartopu gibi büyüyerek kurumsal ataleti oluşturmakta ve kurumsal atalet de yayılarak toplumsal ataleti meydana getirmektedir (Kaya, 2020).

2.2.1. Kişisel atalet ve türleri

Kişisel boyutta atalet, “bireyin karşılaştığı yeni olaylarda kendisine rehber edindiği geçmiş bilgi ve deneyimlerini aynı bakış açısıyla yorumlayarak yeniden kullanması, benzer şeylerin durum artık uygulanabilir olmayana dek statik veya tekdüze kalması problemi” (Liao ve ark., 2008) olarak tanımlanmakta ve bu bağlamda oluşan monotonluk, isteksizlik, uyuşukluk halleri bireyleri duygusal bir çıkmaza sürüklemektedir (Atalay ve Özkara, 2013). Bireyler genel olarak yaşamlarında kolaylıkla vazgeçemeyeceği eski alışkanlıkları, düşünceleri ve deneyimleri doğrultusunda hareket etmeyi tercih ederler. Yaşamlarındaki yeniliklerin kendilerini yeterince destekleyebileceğini benimsemedikleri sürece bireyler değişimi kabul etmezler. Bireylerin bu algısı da atalet oluşumuna neden olur (Karayel, 2014). Sekman (2024)’a göre kişisel atalet fiziksel, fizyolojik ve zihinsel atalet olmak üzere üçe ayrılır. Literatürdeki kaynaklar incelendiğinde kişisel atalet türleri en kapsamlı haliyle Kaya (2020)’nın çalışmasında fiziksel ve zihinsel atalet ek olarak genel, lokal, nokta ataleti ve bilgi/öğrenme ve deneyim ataleti konu başlıklarıyla sınıflandırılmıştır.

Fiziksel ve zihinsel atalet

Oluştugu yere göre atalet türlerini canlı ve cansız varlıklar olarak ayıran Sekman (2024) fiziksel ataleti eşyalarda görülen atalet, zihinsel ve fizyolojik (bedensel) ataleti

insanlarda görülen atalet olarak gruplandırmış ve ataletin türlerini ve özelliklerini 5 tanım tabanında ayrıntılarıyla ele almıştır;

Cansız varlıklar türünde görülen atalet fiziksel atalet olarak varsayılmaktadır. Fizik biliminin duayeni olan Newton maddelerin iki temel hali yani hareket ve eylemsizlik halini “nesnelerin bulunduğu hali devam ettirmesi” yasasına dayandırmıştır. Atalet hali mutlak hareketsizliği ifade ederken bunu korumak için gösterilen dirence de atalet momenti denilmiştir. Eşyalar dış kuvvete maruz kalmak şartıyla harekete geçerler. Bu durum insanlarda biraz farklıdır, zorlama ve psikolojik baskı yolu dışında iç kuvvet olan motivasyon ve irade gücü ile kendi kendini harekete geçirebilir ya da tam tersi bir durumda yani motivasyonun yetersiz kalması ve irade gücünün kaybedilmesi ile insan kendini içinden durdurabilir.

Canlılarda görülen atalet türü ise fizyolojik (bedensel) atalet olarak kabul edilir. İnsan bedenini sararak onu hantallaştıran atalet halidir. Bu tür atalete sahip insanları düşündüğümüzde sanki yerinden hiç kalkmayacakmış gibi oturduğu yeri dolduran, ağırkanlı biri gözümüzde canlanır. İnsanın ruhuna ve bedenine işleyen bu halin sebebi olarak; Orta Asya’dan Anadolu’ya göç eden Türklerin göçebe hayatı bırakıp yerleşik hayata geçmesi ve günümüz dünyasında hayatı kolaylaştıran lakin sağlıklı yaşam için gerekli olan hareket miktarını azaltan teknolojik cihazlar örnek gösterilebilir. İnsanlarda görülen atalet hali doğuştan ya da sonradan öğrenilerek oluşurken sevimlilikleri ve yavaşlıklarıyla dikkat çeken panda ve koalalar atalete doğuştan yatkın olan canlılara örnektir (Sekman, 2024). Bedensel dengeye zarar veren fizyolojik ataletin görüldüğü kişilerin beden dilleri “yaşamdan zevk almayan, yorgun bireyler” gibi davrandıklarını söyler (Fettahlıoğlu, 2018; Kaya, 2020). Ataletle ilişkilendirebileceğimiz, yaşadığımız çağın ürünü olan sıklıkla karşılaştığımız kavramlardan ‘ev genci’ kavramı çevrelerinde yaşanan her şeye karşı ilgisiz ve isteksiz olan, iş aramayan, eğitim almayan gençlerin harekete geçmek için sihirli değnek dokunuşu beklemelerini ifade ederken (Aydın Öztürk, 2021), iş dünyasında yer alan gençlerin genellikle kendilerini hareketsizliğe yönlendiren ‘masa başı iş’ tercihleri, sosyal çevreden soyutlayan ‘home office’ uygulamaları hayatımıza yerleşmiş durumdadır. Uzun süre oturmak ve sigara içmenin ömrü kısalttığına yönelik bulgular gelişmiş ülkelerde “hareketsizlik yeni sigaradır” sloganlı kampanyalar yapılmasını sağlamıştır. Türkiye’deki doktorların iş ve yaşam alanlarında öneri olarak sunduğu yöntemlere hafif fiziksel egzersizler, tekrarlanan esneme hareketleri, soleus şınavı da denilen oturma pozisyonunda iken ayakların parmak uçlarında kaldırılıp indirilmesi hareketi en azından tembeller için bir kımıldama yöntemi olması açısından örnek verilebilir (Çoruhlu, 2023). Fiziksel aktivitenin teşvik edilmesini bir halk

sağlığı önceliği olarak kabul eden Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2018 yılında geliştirdiği 2018-2030 Küresel Fiziksel Aktivite Eylem Planı (GAPPA) ile 12 yılın sonunda fiziksel hareketsizliği %15 oranında azaltmayı hedeflemiştir. Bu hedefi oluşturan sebepler; fiziksel hareketsizliğin her yıl 3,2 milyon ölüm ve 32 milyon sakatlığa neden olması ve bu fiziksel hareketsizliğin sağlık sistemlerine maliyetinin yılda 27 milyar doları bulurken, 2030 yılına kadar ise toplam maliyetin 300 milyar dolara ulaşma ihtimali Fiziksel Aktiviteye İlişkin Küresel Durum Raporu 2022’de de yer almıştır (Sinha Dutta, 2023; WHO, 2022).

Beynin atalet halinde olmasını ise zihinsel atalet kavramı açıklamaktadır. Zihinsel ataletin düşünsel dengeye zarar verdiğini ve fizyolojik ataleti besleyen bir katalizör durumunda olduğunu söylemek mümkündür (Fettahlıoğlu, 2018). İlgisiz, kasvetli, karamsar bir dünya görüşüne sahip olduğundan ataletli zihniyetteki biri için durum geçici ve olumsuz ruh halinden ibaret kalmamaktadır. Atalet halinde uzunca bulunmanın riski insanın ruhunu sararak onun eylem kapasitesini felç etmesidir. Shakespeare’in ”tembellik vücudun aptallığı, aptallıkta zihnin tembelliğidir” sözü fizyolojik ve zihinsel ataletin birbirlerini etkilediklerini açıklarken etki yönü bakımından genel kanı ataletin önce beyinde başlayıp sonra bedene yayıldığı yönündedir (Sekman, 2024). Zihinsel ataletin de kendi içinde 2 boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki entelektüel (düşünsel) atalettir. Bu atalet kavramı aklın donuklaşması, düşünme reflekslerin zayıflaması, yeni şeyler öğrenme ve düşünme konusunda güçlük yaşanmasını ifade etmektedir. Aklın tembelliği olarak kabul edilen düşünsel atalet hali bireyin yaptıkları üzerine fazla düşünmemesi, aynı düşünceleri ezberlemesi ve hep tekrar etmesi, bu halin uzun sürmesine de dinozorlaşma benzetmesi yapılmasına yol açmıştır. Merak ve arayış duygularını kaybeden, hayatı anlaşılmaz ve sıkıcı gören bireyler eyleme geçmekte kararsız kalırlar ya da eylem sonucu beklentilerini karşılamaz, bu durum onları duygusal atalete sürükler (Sekman, 2024). Problem çözerken yeni yöntemler bulup denemek yerine, daha önce edindikleri bilgi ve tecrübeyi kullanan düşünsel ataletli birey ve kurumlar, zamandan tasarruf ettiklerine ve yeni risklerden korunduklarına inanmaktadırlar (Bakan ve ark., 2017). Bireyin sahip olduğu bilgilerin dışında hareketini engelleyen bu halden uzaklaşmanın yolu bilgilerini sürekli güncellemesi gerektiğidir (Türktemiz, 2022). Zihinsel ataletin bir diğer boyutu duygusal atalet olarak kabul edilir. Soysal, duygusal ataleti bireylerin kendisini bir çeşit yöntemlerle “hissetmesi gereken duygulara” yönlendirmeye çabalaması olarak açıklamıştır. Duygularını kontrol eden ve sınırlandıran birey için bu süreç oldukça zorlayıcı ve yapaydır. Kendisini sürekli kötümser düşünmeye odaklayan, gülmeyi ve mizahı ihmal eden biri duygusal ataletli bireye örnek olarak gösterilebilir (Soysal, 2010). Duygusal

ataletin sınırlı sürede yaşanıyor olması zihinsel atalete göre daha dar kapsamlı olduğunun kanıtıdır. Ataletli zihniyeti ortadan kaldırmanın ataletli duygusal yapıyı değiştirmekten daha zor olmasının nedeni daha geniş kapsamda yani zihnin; ataletli inanç, düşünce, duygu ve davranışlardan oluşmasından kaynaklanmaktadır (Sekman, 2024). Bireyin soyut ve psikolojik bir yapıya sahip olan zihninde meydana gelen atalet boyutuna ruhsal boyutu da ekleyerek incelemişlerdir (Fettahlıoğlu, 2018; Kaya, 2020; Kaya ve Yağcı, 2015; Soysal, 2010).

Oluştığı yere göre farklılaşan atalet türlerinden en sonuncusu ruhsal atalet olarak kabul edilmektedir. İnsanın ruhunu saran huzurlu olmasını engelleyen bu hal, birey de donuk ve durağan zihin yapısı ile yorgun ve bıkkın ruh haline bürünerek, hayat kimyasının dengesini kaybetmiş, düşündüklerini gerçekleştiremeyen bireye dönüştürmektedir. Bu bireyler kim olduğunu, niçin var olduğunu ve hayatın anlamını daha önce hiç düşünmediğinden kapıldıkları ruhsal ataletin sonunda bireyi ölüme kadar götürecek ruhsal hastalıklara yakalanmaktadır (Fettahlıoğlu, 2018; Kaya, 2020; Soysal, 2010). Bireyin varoluş amacını tanımlayamaması sonucu hayatın ve kariyer basamaklarının anlamsızlaşması ruhsal ataletin göstergesidir (Aksoy, 2015).

Genel, lokal ve nokta atalet

Atalet kavramını kapsama alanına göre genel, lokal ve nokta atalet olarak sınıflandırmak mümkündür. İsimlerinden de anlaşılacağı üzere genel atalet, yaşamın her alanında görünür; lokal atalet, atalet türlerinden herhangi birinin yaşanması halidir, nokta atalet ise, bireylerin; kültürel psikolojik, ekonomik, fiziksel ve ruhsal nedenler gibi dış etkenlerden dolayı belirli bir davranışın da atalet halinin görünmesi durumudur (Küçükergin ve Uygur, 2012). Bireyin her işinde hayatını etkisi altına alan yavaşlık, isteksizlik, sürüncemeye bırakma hallerine son vermek için kendini harekete geçirecek o enerjiyi bulamaması genel atalet haline örnek olabilir. Lokal atalet hali, bireyin hayatının tamamına yayılmayan ancak zaman zaman odasını, masasını dağınık halde bırakması yalnız o dönemlik bilgisel, zihinsel ve duygusal anlamda dağınık olduğunun kanıtıdır. Dikkatini toplayamadığı belirli durumlarda birey durağanlığını, yavaşlığını veya değişime karşı direncini sürdürmeye devam eder. Nokta atalet ise, iş yükü fazla olan çalışanın zamanla bıkkın o işi yapmak istemeyişi ya da ders molası veren bir öğrencinin elinden telefonu bırakamayıp zamanın nasıl geçtiğini anlamaması ve molaya son verememesi örnek olarak verilebilir (Türktemiz, 2022).

Bilgi/ öğrenme ve deneyim ataleti

Yeni problemlere daha önceki çözüm yollarından yararlanarak benzer yöntemler geliştirme, rutin ve sabit metotlara sıklıkla başvurma ve dışarıdan bir müdahale gelmediği sürece değişime kapalı olma şeklinde açıklanabilen bu durağan hal bilgi ataletine yol açacaktır (Aksoy, 2015; Barutçugil, 2002; Liao ve ark., 2008). Bilgi ataleti öğrenme ve deneyim ataleti olarak sınıflandırılmakta olup bireylerde; problem çözme ve öğrenme yeteneklerine engel olma, bilgi kapasitesini sınırlandırma, yeniye ihtiyaç duymadan eski bilgileri ısrarla kullanarak işlerini ve süregelen düzeni korumaya devam etme, yenilikçi davranamama ve özgün düşünememe, performans ve verimliliği düşürme gibi sorunlara neden olmaktadır (Kinnear ve Roodt, 1998; Liao, 2002). Öğrenme ataleti, bireylerin geçmiş deneyim ve bilgilerini yeterli görüp yeni bilgi öğrenme ve öğretme aşamalarında eylemsizlikle karşı karşıya kalarak uyuşuk duruş sergilemeleri olarak ifade edilmektedir (Fettahlioğlu, 2018; Shalika ve ark., 2011). Deneyim ataleti ise bireyin iş ve yaşamında sahip olduğu geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sorun çözme becerilerini etkilemesi ve sıklıkla başvuracağı rehber haline getirmesidir (Liao ve ark., 2008). Yani; deneyimli bireylerin karşılaştığı farklı problemleri çözmek için aynı yaklaşımı kullanmasıdır (Çankaya, 2010). Özetlenecek olursa deneyim ataleti ve öğrenme ataletini birbirinden ayıran temel fark, bireylerin yeni bilgiye ihtiyaç duyduğu durumlarda bilgi arayışını deneyim ataletinde gerçekleştirmeyip öğrenme ataletinde bunu gerçekleştiriyor olmalarıdır. Ancak bireylerin öğrenme ataletindeki bu bilgi arayışı için eski bilgi kaynaklarına ve var olan sorunun çözümünde işe yarayacak bilgilerin edinilmesi noktasında etkililik ihtimali düşük bilgi kaynaklarına yöneldiği söylenebilir (Aküzüm, 2014; Çiftçi, 2023). Xie (2016)'de çalışmasında benzer bir ayrım yapmıştır; deneyim ataleti, bireyin tepkisini yönlendirmek için yeni bir durum veya problemle karşı karşıya kaldığında mevcut bilgi yapısına, deneyime ve kaynaklara başvurma anlamına gelirken, öğrenme ataleti, sorunları çözmek ve böylece düşünme ataletini kırmak için yeni bilgi edinmeyi ifade eder.

Bireyleri atalete düşüren nedenler

Birçok insan yaşamlarının belli bir döneminde fark etmeden etkisi altına girdiği atalet halini ihtiyaç duyduğu bir mola olarak algılayabilmektedir. Bu geçici süreç farkına varılmadığı noktada alışkanlığa hatta yaşam biçimine dönüşebileceğine dair halk arasında yaygın olarak bilinen “suyu ısınan kurbağa” hikâyesinden bahsetmekte fayda vardır. Bu hikâye de birey açısından ataletin hayatında oluşum ve yer edinim şeklini, toplum açısından ise olumsuzluklara nasıl yavaşça alışılıp biçare bırakıldığı süreci, deneye tabi tutma yoluyla

tasvir edilmektedir. Deneyin ilk aşamasında sıcak su dolu kaba atılan bir kurbağa canı yandığından dolayı zıplayarak kendini kabın dışına atmayı başarmaktadır. Bunun üzerine deneyin bir sonraki aşamasına geçilmektedir. Kurbağa oda sıcaklığındaki suya bırakılmaktadır. Başlangıçta halinden hoşnut olan kurbağanın bulunduğu kap ısıtılmaya başlanır ancak suyun sıcaklığının yavaşça arttırılması, durumundan bihaber kurbağanın reflekslerini kaybetmesine neden olmaktadır. Isı artık katlanılmaz hal aldığında kurbağa kaçmaya çalışsa da bacak kasları işlevini kaybettiğinden hareket etmeyi başaramaz. Ataletin bireyleri etkisi altına alma biçiminde de benzer bir süreç gözlenmektedir (Sekman, 2024). Psikolojik kanser olarak nitelendirilen atalet, birey ya da organizasyon yapısında gizlice yer edinip harekete geçme mekanizmasını durdurur. Başlangıçta bireyin önemsemediği ve yapmayı ertelediği işler kartopu gibi büyüyerek sonunda gücünün yetemediği sıkıntılı bir hal alır. Ataletin oyununa gelen kişi bu durumu ne kadar geç farkına varırsa atlatması da o denli zor olacaktır. Bu yüzden atalet problemi bir kartopu çığına dönüşmeden bireyleri ataletle iten nedenlerin fark edilmesi ve önlenmesi gerekmektedir (Atalay ve Özkara, 2013). Bireylerin günlük hayatında bir işi yapmayı arzulama derecesi, yapması gerekenler noktasında harekete geçme fikri ve eyleminde ne derece zorlandıkları, hareketsizlik alışkanlığını ne derece sürdürdükleri ve şartlanmış davranışlarından vazgeçememe şiddeti onların atalet düzeyini ölçmede fayda sağlayacaktır. Ancak öncesinde bireyleri ataletin tuzağına düşüren nedenleri tanımakta fayda vardır. Bu nedenleri Soysal (2010) çalışmasında; bireylerin kişilik yapıları, mükemmeliyetçilikleri, erteleme alışkanlıkları, başarısızlık korkuları, öğrenilmiş çaresizlikleri, umursamazlıkları, iş tatminsizlikleri, yabancılaşma, yetersizlik, belirsizlik ve kararsızlık düzeyleri vb. olarak sıralamıştır.

Kişilik yapısının etkisiyle birey bir işi yaparken “bunu daha sonra yapabilirim” inancıyla erteleyerek harekete geçemez (Kaya ve Yağcı, 2015). Bu inanç ile kişi işin başlangıcında zamanın çok, aciliyetin az olduğu yanılgısına düşer, işleri hiç gelemeyen yarına bırakır, işin yetişemeyeceğini anladığı andan itibaren de zamansızlıktan yakınmalar ve bahaneler başlar. Mc. Gregor’un iş motivasyonu ve yönetimi teorisinde yer alan X ve Y kişilik kuramı ataletle ilişkilendirilebilecek önemli bir çalışmadır. Bu kurama göre X tipi kişiliğe sahip atalet haline eğilimli bireyler için genellikle iş yapmayan, sorumluluktan kaçan, çalışmayı sevmeyen tembel insan profili oluşturulur. Bu tarz bireyleri harekete geçirmek için yakın denetim, baskılama, ödül ve ceza sistemi uygulanması şarttır (Koçel, 2018). X tipi kişiliğe sahip bireyler genel olarak şu tanıdık eylemlerle karşımıza çıkar; yapılacak işin kendisine uygun olmadığını zanneder ya da işi sıkıcı, zor ve karmaşık bularak onu yapmaktan

vazgeçer. İşe nereden başlayacağını nasıl yapacağını bilemez ve öğrenmek için de çaba göstermez, iş sürecini bilse dahi bu işi başkasının yapabileceğini düşünerek o sorumluluğu üzerine almayı istemez. Görevlerini yerine getirmekte tembellik eder. Y kişilik tipi ise şu düşünce yapılarına sahiptir; yapılacak işler için öncesinde hazırladığı plan ve programlar ile zamanını verimli kullanarak hedeflerine ulaşma çabası gösterir, “neden sonra olsun ki, bunu yarın değil şimdi halletmeliyim” motivasyonu ile işlerini olması gereken zamanda tamamlamak için küçük adımlarla da olsa başlar ve biriktirmekten kaçınır. İş sürecindeki stresi azaltmak adına işlerini öncelik sırasına koyar, sorumluluklarının bilinciyle ve disiplinli davranışıyla başarıya ulaşır.

Bir diğer atalet nedeni mükemmeliyetçiliktir. Burns, mükemmeliyetçi bireyleri “ulaşılması zor veya mantık ile çözümlenemeyecek kadar yüksek standartları olan, gerçekleşmesi imkânsız hedeflere yönelik kendini zorlayıp sürekli çabalayan, kendi değerini tümüyle üretkenlik ve başarı yönünden ölçen kişiler” olarak tarif etmektedir (Burns, 1980). Bireyin yapınca mükemmel olmasını istediği bir iş için örneğin bir eserin giriş cümlesini oluşturma da kaybettirdiği zamanın göze alınması başlangıç aşamasında dahi muhteşemliği aradığının kanıtı olabilir, her şey birey için kusursuz olmalı aksi takdirde o işi asla yapmayacağına dair kendini şartlayabilir. “En iyisini yapana kadar hiçbir şey yapmamalıyım.” düşüncesiyle hareket edebilir (Kaya ve Yağcı, 2015). İş hayatında mükemmeliyetçi bireyler görevleri eksiksiz yerine getirmek ve doğru yapıldığından şüphe duymamak için her işi bizzat kendi çabalarıyla gerçekleştirir, muazzam sonuca varmak noktasında temkinli davranırlar. Bu durumda bireyler, mükemmel olmadığını ya da olamayacağını düşündüklerinden işlerini daha iyisini yapana kadar erteler ve dolayısıyla atalet düşebilirler (Atalay ve Özkara, 2013). Bu sebeple mükemmeliyetçilik yaklaşımını dengede tutmakta, standartları potansiyele eş düzeye koymakta ve özverili bir şekilde başarıyı paylaşmakta fayda vardır.

Erteleme alışkanlığında atalet nedenleri arasında güçlü bir şekilde yer almaktadır. İşleri sürüncemede bırakmayı alışkanlık haline getirme hali olarak açıklanabilir. İnsanı güçsüz düşüren bulaşıcı bir hastalık, zaman hırsız ve beceriksizliğin bir başka biçimi olarak da nitelendirilebilir (Scoat, 1995). Erteleme davranışı, önde gelen zaman yönetimi tuzaklarından biridir. Bireyler bazen yapılacak işin çok güç olduğunu düşündüklerinden, bazen istenilmeyen işlerden kaçmak için bu tuzağa düşmektedirler (Akatay, 2003). Mevcut işlerin sonraya bırakılması ile birlikte gelecek diğer işlerin birikmesine dolayısıyla işlerin gecikmesine ya da hiç yapılamamasına neden olmaktadır. İşleri erteleme alışkanlığından kurtulamayan bireyler için atalet kaçınılmaz olmaktadır (Türktemiz, 2022). Bu bağlamda erteleme alışkanlığına

sahip bireylerin “Bunu daha sonra yapabilirim” inancıyla hareket ettiği görülmektedir (Kaya ve Yağcı, 2015). Bireyler bazen de “Önce şu işimi halledeyim sonra ona dönerim.” diyerek yan işler ve bahaneler üretebilirler. Bu duruma meyleden insanlar genelde bildiklerini bilmediklerine, kolayı zor olana, hızla yapılabilecek olanı geç bitireceklerine, hoşuna giden işleri hoşlanmadıklarına, hemen yapılması gerekenleri acil ve önemli olmayanlara tercih etmeye alışmışlardır (Louis ve Schreiber, 1989). Ertelemeye neden olan faktörler ise; alışkanlıklar, aşırı iş üstlenme, bilgi eksikliği, amaç belirsizliği, kötü zamanlama, genel düzensizlik (Smith, 1998), mükemmeliyetçilik ve hata yapma korkusu olarak sıralanabilir (Akatay, 2016).

Bir diğer atalet nedeni yabancılaşma kavramıdır. Sosyal psikolojide; “bireyin psikolojik olarak toplumdan çekilmesi” anlamına gelmektedir. Birey kendini toplumun diğer üyelerinden izole etmektedir (Daronkolae ve Hojjat, 2012). Bu bağlamda yabancılaşma, bireyin içinde yaşadığı toplum ve çevre üzerindeki kontrolünün azalması sonucunda zamanla yalnızlaşması, kendini çaresiz hissetmesi olarak ifade edilmiştir (Aşık, 2018). Bir veya birden çok kişinin yabancılaşmaya maruz kalması, bireylerin çalıştığı kurumlarda üretkenliğinin düşmesine, moral bozukluğuna, iş gücü devrinin yüksek seviyede olmasına ve işten kaçmaların, kaytarmaların yaşanmasına (Soysal, 2010), duygusal tükenme ve duyarsızlaşma, iş tatminsizliği, örgütsel güvensizlik ve işle özdeşleşememe gibi ataletli davranışlara neden olmaktadır (Aşık, 2018).

İş tatminsizliği hali ataletle neden olan bir diğer etkidir. İş tatmini; bireylerin, işinden almayı umdukları ile elde ettiklerini karşılaştırması sonucunda, göstermiş olduğu duygusal tepkiye verilen addır; yani kişinin işinden ne kadar mutlu olduğu ile ilgilidir (Gül ve ark., 2008). Bireyin işini değerlendirmesi sonucu aldığı haz veya ulaştığı duygusal doyum olarak da ifade edilmektedir (Gürdoğan ve Atabey, 2014). Kurum ikliminin uygun olmadığı ve beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda bireyler iş tatminsizliği yaşayarak fiziksel ve zihinsel sağlığından olmakta, işe gelmeme, işi bırakma, sürekli yakınma durumları gibi ataletli davranışlar sergileyebilmektedir (Özden, 2013).

Bireyleri ataletle düşüren haller arasında başarısızlık korkusu da yer almaktadır. Başaramama korkusu nedeniyle harekete geçemeyen bireylerde “Ya başarısız olursam” düşüncesinin egemen olduğu görülmektedir (Kaya ve Yağcı, 2015). Dikkate değer bir atalet nedeni olan başarısızlık korkusunun kökeninde, bireyin bir işi başaramadığında neler olacağını düşünmesi durumu yattığı görülür. Bu sebeple; herkesin kendisi ile alay

edeceklerinden kaygılanır, alacağı eleştirileri kaldıramayacağını veya yaptırımla karşılaşacağını düşünebilir (Soysal, 2010). En iyisini yapamayacağından ya da yöneticisi ve çevresi tarafından başarılı bulunmayacağından korkan kişi “en iyi olanı” yapamamaktan korktuğu için belki de kolaylıkla yapabileceği “iyi olandan” vazgeçmekte ve hiç bir şey yapmamaktadır. Bu da bireyi giderek içinden çıkması zorlaşan karamsar bir ruh haline büründürmektedir (Atalay ve Özkara, 2013).

Yetersizlik düşüncesi bireyleri ataletle düşüren bir başka olumsuz etkidir. Bireyin bir iş için gerekli olan bilgi ve yetenekten kendisinde olmadığını algılaması sonucunda fiziksel ve zihinsel olarak tükenmesi durumudur. Bireyler bazen de doğrudan insan faktörünün olmadığı teknoloji çağının getirdiği sanal bir dünya da oluşturulan, gerçeğin manipüle edildiği mesajlara sürekli maruz kaldığında, kendini değersiz ve yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum bireyi giderek ait olduğu dünyasına yabancılaştırıp yalnızlaştırmaktadır (Yıldız, 2019). “Kalabalık yalnızlık” olarak literatüre kazandırılan kavram, bireylerin çevresinde insanlar olduğu halde kendini izole, anlaşılmamış veya bağlantısız hissetme durumudur. Bu bağlamda ‘görülme’ ve ‘anlaşıma’ ihtiyacı yeterince karşılanmadığından duygusal kopukluk, yüzeysel iletişim, zihinsel yalnızlık ve duygusal derinlik eksikliği algılanabilmektedir (Uludüz, 2025).

Atalet oluşturmaya en yatkın davranış olan umursamamak halinin, bireysel ataletin hem nedeni hem de sonucu olduğu söylenebilir. Yöneticileri tarafından çalışanlar için ayımsanma, takdir edilme ve geri bildirim alma unsurları; değer gördüğünün, umursandığının bir göstergesi olarak kabul edilir. Aksi durumda önemsenmediğini hisseden çalışan ataletle sürüklenir (Soysal, 2010).

Bir diğer atalet nedeni ise belirsizlik ve kararsızlıktır. Belirsizlikte kurum hem içsel hem de dışsal faktörlerden etkilenebilir. Belirsizlik, genel manada performans ve verimliliğin düşmesine, çalışanların sorumluluk duygusunun belirsizleşmesine sebep olabilecektir (Soysal, 2010). Kararsızlık ise kurumu ve çalışanları eylemsizleştiren bir diğer nedendir. Kurumda alınan tüm kararlar herkese tesir edeceğinden hızlı ve doğru olmak zorundadır (Smith, 1998). Fakat işin sonuçlanması sürecinde her zaman karar verme becerisi yüksek yöneticiye rast gelinmeyebilir. Yöneticinin başarısızlığa karşı tahammülsüzlüğü, riskten kaçma eğilimi ve yapılan iş ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayışı kararsızlığın yaygın nedenleri arasında sayılabilir (Aksoy, 2015; Soysal, 2010).

Öğrenilmiş çaresizlik davranışında bireyleri ataletle iten vurucu bir etkidir. Bu kavram psikolojik bağlamda; başlangıçta zorunlu olarak caydırıcı uyarana maruz kalan bir canlının yine aynı tehlikeli uyaranlarla karşılaştığında tepkisiz kalması (Aktan ve Yay, 2016), geçmişteki tecrübelerinden dolayı değişimi gerçekleştirmenin zor ve neredeyse imkânsız olduğunu düşünen bireylerin değişime karşı direnç göstermesi durumudur. Öğrenilmiş çaresizlik üzerine hayvanlar ve insanlara birçok deney yapılmakla beraber en yaygın bilinen hikâyesi zincirlenen fil örneğidir. Ataletli olan ve öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin ortak özelliği harekete geçememeleridir. Farklılaştıkları nokta öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin herhangi bir şeyi başaramayacağına inandığı için eyleme geçemezken, atalet halindeki bireyler yapabileceğine inansa bile harekete geçmezler. Öğrenilmiş çaresizliğin zaman geçtikçe ataletle dönüşebileceği söylenebilir (Türktemiz, 2022).

Kişisel ataletin belirtileri

Ataletli insanları tanımak için davranışlarına ve günlük rutinlerine bakmakta fayda vardır. Bu bireyler hayatları boyunca yapılması gereken işleri yapmayan; plan ve programlarını aksatan, ders çalışamayan, yabancı dil öğrenemeyen, düzenli kitap okuyamayan, spor yapamayan, sigarayı bırakamayan, ailesine vakit ayıramayan insanlardır. Ayrıca yapılmaması gerektiği halde o işleri yapan; sağlıksız beslenip fazla kilolarından kurtulamayan, televizyonu kapatamayıp zamanını verimli kullanamayan, trafikte dahi telefonu elinden bırakamayan, gereksiz alışveriş yapıp para biriktiremeyen vb. davranışlar sergileyen insanların ataletle düşmüş olması mümkündür. Başlangıçta küçük, masum görünen ertelemeleri zamanla alışkanlığa dönüşen bireyler ataletle sürüklediğini çoğu zaman fark edemezler. Atalet zihniyetine sahip bireyler başına gelen hemen her olayı kendilerini ataletle düşürecek şekilde yorumlamaya meyillidir. Bu bağlamda inanç ve değerler, duygu ve düşünceler, bilgi ve tecrübeler olayları anlamlandırma şeklini etkiler (Sekman, 2024).

Atalet üreten duygular;

-Kararsızlık duygusu; “Öyle mi yapsam böyle mi yapsam karar veremedim en iyisi hiç yapmamak. Yapsam mı acaba?”

-İsteksizlik duygusu; “Artık hiçbir şey yapmak içimden gelmiyor.”

-Engellenmişlik hissi; “Başarıya giden yolda önüme hep bir engel, bir aksaklık çıkıyor ve zorlanıyor yapamıyorum.”

-İlgisizlik, meraksızlık, kayıtsızlık; “Bana ne, ister olsun ister olmasın, hiç ilgilenmiyorum.”

-Tükenmişlik, yorgunluk, yılgınlık; “Dünyanın bütün yükü omuzlarımda, her şeyi ben yapmazsam sanki dünya dönmeyecek.”

-İncinme, alınganlık, küskünlük; “Kimseye kendimi anlatamıyorum, en ufak eleştiri bile beni derinden etkiliyor.”

-Korku, hayal kırıklığı, özgüven ve özsaygı yetersizliği; “Bu işi başaramamak tam bir hayal kırıklığı, kendime olan saygıyı değerimi kaybediyorum.”

Atalet içindeki bireylerin inanç ve düşünceleri;

- Değişmezlik/gereksizlik/anlamsızlık düşüncesi; “Hayatım boyunca hep böyle oldu, bundan sonra farklı olamaz.”, “Bunca emeğin bir anlamı yok, sonuç itibarıyla hiçbir şey değişmeyecek.”, “ Hem yapsam ne fark eder ki?”

-Erteleme inancı; “Buna sonra bakarım.”, “Yarın/pazartesi kesin başlıyorum.”

-Kontrolsüzlük inancı; “Bunu yapabilmek insanın elinde değil.”, “Hiçbir şeyin kontrolü bende değil.”

-Yetersizlik düşüncesi; “Şimdi yapacak gücüm yok.”, “Bunu yapacak kadar akıllı/yeterli/şanslı değilim.”

-Mükemmeliyetçilik inancı; “Yapınca mükemmel olsun istiyorum.”, “Her zaman en iyisini yapmalıyım.”

Atalet oluşturan bilgi ve tecrübeler ise tür ve miktar yönünden aşağıdaki gibi ele alınmıştır;

Bilginin türü ve miktarı yönünden;

-Güncel krizler ve ekonomik durum haberleri, savaş, salgın, doğal afet gibi sürekli felaket haberlerine maruz kalmak insanı umutsuz, kaygılı, kendisi ve sağlığı için gayretsiz, isteksiz birey haline dönüştürür, kötü yorumlar özgüvenini zedeler, zamanla, başına gelen her olayı kötümser bir şekilde yorumlamaya başlar. Moral veren, iyimser, pozitif paylaşımlar, iyi gelişmeler ve başarı hikâyeleri ise insanın motivasyonunu, umutlarını artırır, sürekli çalışmaya ve hedeflere odaklanmaya teşvik eder.

-Olumsuz haberleri kabul edilebilir dozda alan, gündemdeki gelişmelerden haberdar olan birey her şeye hazırlıklı olur, tetikte olması onun doğru kararlar almasını sağlar ve daha duyarlı, mantıklı birey yapar. Tamamen olumlu haberlere odaklanan birey ise gerçeklikten uzak bir bakış açısıyla farkındalığını kaybeder bu noktada denge kurmak oldukça önemlidir.

-Bilginin miktarını az ve çok olması yönünden değerlendirecek olursak; bireyin oldukça çok seçenek ve bilgi arasında kaybolması karar almasını ve odaklanmasını güçleştirir, her konuda aşırı bilgi sahibi olması stresi, baskıyı ve endişeyi de beraberinde getirebilir. Herkes tarafından farklı görüş ve önerileriyle dolu bilgi bombardımanına tutulan birey ne yapacağını bilemez, kafası karışır ve bilinçli bir seçim yapamaz ancak tam tersine farklı perspektifleri görme fırsatı da yakalayabilir. Eksik, sınırlı bilgiye sahip olan birey en iyi seçenekleri kaçırabilir, yetersiz bilgi kararsızlığa düşürerek harekete geçmekten alıkoynabilir.

Tecrübenin türü ve miktarı yönünden;

-Geçmişte yaşadığı başarısızlıklar, olumsuz tecrübeler ve hayal kırıklıkları yüzünden cesareti kırılan, fırsatları değerlendirmekte pasif kalan birey hayatında yeni adımlar atmaktan kaçınabilir. Olumlu deneyimler ise bireyin yeni hedeflere odaklanmasını sağlar, cesaretini ve motivasyonunu artırır. Geçmişteki başarılar, olumlu geri bildirimler bireyin özgüveni artırarak her zaman başarılı olacağına dair inancını kuvvetlendirir. Ancak başarı sonrası atalet tehlikesine yakalanmayıp rehavete kapılmamaya dikkat etmelidir.

-Çok fazla deneyime sahip olan birey bazen her olayı geçmişte yaşadığına benzer şekilde yorumlayabilir bu durum kişiyi monotonluğa, yeniliklere karşı olmasına ve dolayısıyla ataletine sebep olabilir. Az tecrübe ise, bireyin özgüvenini kaybetmesine, kendini yetersiz hissetmesine ve sürekli yardıma ihtiyaç duymasına neden olabilir. Sınırlı deneyime sahip bireyler, seçeneklerinin az olması ve yeni şeyler denemekte tereddüt etmeleri nedeniyle harekete geçmekte zorlanabilir.

Kişisel ataletin sonuçları

Ataletin sonucunda kişiler içinde bulunduğu koşulları değerlendirmede duruksun kalabilir, beden ve zihin etkinliği yavaşlar ve bitkin düşer. İşlerinin uzun sürmesinden hoşlanmaz, sıkılır ve çoğu kez de gönülsüzce yaparlar, ağırkanlı çalışırlar ve kimi zamanda sadece çalışır gibi görünebilirler. Çevresinde olan biteni anlamakta zorluk yaşayabilir ve hiçbir şeyi umursamayan, ilgisiz halleriyle kendine duyduğu saygıyı ve güveni zamanla kaybedebilirler. Atalet birey için akademik ve mesleki başarısını, nitelikli yaşam düzeyini, mutluluk derecesini, onur ve itibar seviyesini düşüren yönde sonuçlanabilir (Sekman ve Utku, 2017). Hedefe ulaşmada başarısız olan bireyler özgüven kaybı yaşar, kendine olan güvenini kaybeden bireyler de başarısız olmaya mahkûmdur. Bu kısır döngü bireyin yaşam kalitesinin düşmesine ve eğitim gördüğü veya çalıştığı kurumda da verimsizliğe yol açar (Kaya, 2020).

Kişisel atalet ile mücadele yöntemleri

Bireyin atalet ile mücadelesi iki düzeyde gerçekleşir; ilk aşamada ataletli ruh halinden kurtulmak için çabalayan birey kısa zamanda yapılması gereken iş için yetecek kadar gücü kendinde toplar, mutluluk ve hazzı artırmanın yollarını arar. Daha kapsamlı ve kalıcı bir kendini yenileme süreci olan sonraki aşamada ise; ataletli zihniyetten kurtulmak, hareketli bir yaşam felsefesini benimsemek gereklidir. Ancak atalet oluşmadan önce gerçekleşmesini önlemek çok daha uygundur (Sekman, 2024). Atalet ile mücadele ederken yapılması gerekenler; zamanı iyi yönetmek, işlerini önem derecesine ve önceliği olana göre sıralamak, kararsızlık ve yorgunluktan doğan irade zayıflığına izin vermemek, ertelemeyi ertelemek,

yararlı sonuçlara ve yeni çözümlere odaklanmak, kendini sevmek ve güvenmek, öz yeterliliğini güçlendirmek, spor yaparak, sağlıklı beslenerek ve uyku düzeni sağlayarak zinde kalmak vb. şeklinde sıralanabilir (Kaya, 2020).

2.2.2. Kurumsal atalet ve türleri

Kurumsal atalet, bir örgütün bünyesinde ataletli kültür ve yapının var olması ve kurumsal faaliyetlerin yavaş çekimde işlemesi anlamına gelir. Ataletli insanlar olduğu gibi ataletli işletmeler, dernekler ve kurumlar da vardır. Ataletli bireyler parçası olduğu işletmelere ataleti bulaştırarak, ataletli kurumlarda çalışanlarını daha ataletli hale getirerek birbirlerini atalet yönünden karşılıklı olarak etkilerler (Sekman, 2024). Atalet tuzağına düşmüş bireylerin, psikolojik pranga takılmış ve labirent içinde çıkış yolunu yitirerek devrimsel bir yaşantıda kendini bulamayan bireyler olduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle bireylerin bir parçası olduğu sosyal bir yapı olan işletmelerin atalet kavramından etkilenmeyeceğini söylemek de akla ters bir durumdur (Fettahlıoğlu, 2018). Ataletli kurumlar, yavaş çalışan, piyasadaki değişimin gerisinde kalmış, tutkusuz, ümitsiz kurumlardır. Genelde iç politik oyunlara ve prosedürlere odaklanan, bol bol problem üreten, bütün dikkatini geçmişe veren, müşterilerine bahaneler sunan, durağan ve katı özelliklere sahip kurumlardır (Sekman ve Utku, 2017).

Hedberg ve Wolff'un (2003) örgütsel ataleti; "sezgisel atalet" ve "eylemsel atalet" olarak iki şekilde ele aldıkları belirlenmiştir (Soysal, 2010). Sezgisel yani iç görü ataleti; organizasyonun öğrenme döngüsünün kesintiye uğraması anlamına gelir. Yönetimin, çevresel, piyasa ve içsel olarak yönlendirilen değişim taleplerini karşılamak üzere örgütsel davranışı belirlemek ve ayarlamak için iç veya dış ortamdan gelen ipuçlarını zamanında gözlemleyememe ve yorumlayamama ihtimali vardır. İç görü ataletinin aksine, eylemsel atalet dış ve iç çevrenin yönetimsel gözlemleri toplandıktan ve çevresel tarama sona erdikten sonra ortaya çıkar. Oldukça doğru ve bilgilendirici olan ve yönetimin karar alma sürecini yönlendiren bir şey öğrenilmiştir ancak tepki yavaş, eksik, etkisiz veya yetersizdir (Godkin ve Allcorn, 2008).

Yapısal atalet teorisi

Literatürde yapısal atalet; çevresel değişimler karşısında örgütlerin bu değişim hızını yakalayamamasından kaynaklanan bir kavrama karşılık gelmektedir (Karayel, 2014), kurumların hantallaşmış bir yapıya sahip olmaları ise "kurumsal katılık" olarak isimlendirilmektedir (Atalay ve Özkara, 2013). Yapısal atalet, organizmanın çeşitli faktörlere

maruz kalması sonucunda; değişim ve hareket becerilerinin yitirilmesi, organizmanın adeta kaskatı ve hareketsiz hale gelmesini ifade etmektedir. Organizasyonlarda ortaya çıkan bu durum, insan vücudunda oluşan katılığa benzetilebilir. Tıpkı insan vücudundaki çeşitli organların kireçlenme ve damar sertliği gibi nedenlerle esneklik ve hareket yeteneğini kaybetmesi gibi, işletmeler de çeşitli nedenlerle esnekliğini kaybedebilir. Buna bağlı olarak çevresinde meydana gelen değişikliklere ve uymak zorunda olduklarına karşılık veremez duruma gelmek bazen organizmalarda yaşamının sonlanmasına, ölüm katılığının yaşanmasına neden olabilir (Koçel, 2018). Kelly ve Amburgey (1991) kurumlarda yapısal ataleti oluşturan nedenleri; kurumsallaşma, standardize edilmiş (yerleşmiş) rutinler, örgütün yaşı ve büyüklüğü şeklinde ifade edilmiştir.

Kurumsal ataletin nedenleri

Sekman ve Utku (2017) kurumsal atalet neden olan faktörleri, kurum içinden kaynaklanan ve kurum dışından kaynaklanan faktörler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kurum içi faktörler, kurumsal başarıyı etkilediği ve aynı zamanda kurum idarecilerinin güç ve etki alanının içine girdiği için kontrol edilebilen, istenildiğinde etkisi ortadan kaldırılabilen unsurlardır. Bu doğrultuda kurum içinde atalet oluşturan faktörler; olumlu kurum kültürüne ya da doğru yönetim stratejilerine sahip olamamak, yeterli altyapıyı oluşturamayıp çalışanları olumsuz çalışma koşullarına maruz bırakmak, iş akış süreçlerini planlayamamak, çalışan başına düşen iş miktarını doğru belirleyememek ve doğru dağıtamamak, çalışanlara yeterince değer vermemek ve onları yeterince motive edememek, kurum içi politik oyunlara dikkat kesilip pazarı ve müşteriye unutmak şeklinde sıralanabilir. Kurum dışı faktörler arasında piyasa koşullarındaki ani değişikliklerin ekonomik durgunlukların veya krizlerin oluşturduğu gerginlik ile cesaretin kırılması; değiştirilmesi zor olan ticaret geleneğinin temel inanç ve kabulleri, hareketi sınırlandırarak pazar dinamiklerini kavrayamayan kurumu rekabet ortamında başarısızlığa sürüklemesi; küresel ve sektörel trendleri, teknolojik gelişmeleri yakalayamayıp talepleri karşılayamama durumuna gelmesi; hukuk sisteminin yavaş çalışması, sınırlayıcı mevzuatın çokluğu ve yasal güncellemelerin karmaşık, uyumu zor ve uygulamasının zaman alıcı olması, kurumun pazara inancını ve güvenini kaybetmesi, yetersiz iletişim ve kurulamayan işbirliklerin kurumsal hedefleri gerçekleştirme noktasında başarısızlık getirmesi faktörleri yer almaktadır (Sekman ve Utku, 2017).

Kurumsal ataletin belirtileri

- Sekman ve Utku (2017)'ya göre ataletli kurumlarda görebilecek bazı durumlar;
- İş tanımı ve görev dağılımı belli olmayan yani kimin ne iş yaptığı belirsiz olan kurumlarda bu durumu kötüye kullananlar bu benim işim değil diyerek işleri sürüncemede bırakır, sonuçlandırmaya niyetlenmez.
 - Kararsız ya da geç karar veren, önemli işleri sık sık erteleyen, olanı biteni anlamakta zorluk çeken, dış dünyaya karşı kayıtsız olan çalışanlar ve idarecilere rastlanılabilir.
 - Çalışanlar sürekli yorgun, bitkin ve halsiz görünürler, işlerine yönelik isteksizlikleri ve şevksizlikleri çok belirgindir. Sürekli gergin canından bezmiş halleri ile mutsuz ve duyarsız bir çalışan kitlesi oluştururlar.
 - Değerli ve nitelikli elemanların işten ayrılmalarında sıklık görülebilir, toplantılara katılımda isteksiz olduğundan verimsiz geçebilir ve müşteri şikâyetlerinde bir artış yaşanabilir.
 - Yeniliğe direnen çalışanların kullandığı teknik cihazların eski olduğu çalışma ortamlarının kasvetli, yıldırıcı olduğu görülür (Sekman ve Utku, 2017).
 - Fiziksel olarak işlerin akışında ve çalışanların davranışlarında bir yavaşlık vardır. Şişirilmiş bürokrasi ile işler ağır aksak yürür (Kaya, 2020).

Kurumsal ataletin sonuçları

Kurumsal ataletin oluşum aşamaları algılamama, yorumlamama ya da yanlış yorumlama, uygulamama ve sonuçlandırmama olmak üzere dört kademeden meydana gelmektedir (Sekman ve Utku, 2017). Dış dünyasında olan bitenden bihaber olan kurumlar gelişmeleri algılamak adına hiçbir şey yapmazlar. Çevresine karşı aldırışsız tutumda olsalar da bazı mesaj ve işaretleri almaktan kurtulamazlar. Örneğin müşteri şikâyetlerinin artmasına dair işaret alan bir kurum bunu yanlış yorumlar ve gereksiz aktivitelere girerse aktif ataleti yaşamış olur yani bir firma ürünlerin teslimatıyla ilgili şikâyetlerin arttığını fark eder ancak bu şikâyetleri sadece müşteri hizmetleri ekibini artırarak çözmeye çalışırsa asıl problem olan lojistik faaliyetlerindeki aksaklıkları göz ardı etmiş olur. Hasta memnuniyetsizliğinin arttığını fark eden bir hastane, hasta bakım kalitesinin eksikliğinden kaynaklanan şikâyetleri gereksiz bir yöntem olan daha fazla anket toplama yoluyla çözmeye çalışırsa aktif atalet yaşanmış olur. Bazı kurumlarda dış dünyasını doğru algılar, akla mantığa uygun şekilde yorumlar ancak elindeki bilgiler doğrultusunda yapılması gerekenleri yapmayıp uygulama aşamasına geçmekte ataletle düşebilir. Bazı kurumlarda kararlarını uygular ama işlerin takibini yapamayıp sürüncemede bırakır ve istenilen sonuca ulaşamazlar. Buradan hareketle herhangi

bir aşamada kurumsal ataletin yaşandığı bir örgütte meydana gelen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır (Sekman ve Utku, 2017);

-Ataletin karakteristik özelliği atıl kapasite oluşturmastır. Atıl kalan çalışanların yaptıkları ile yapabilecekleri arasındaki fark artar yani potansiyellerini kullanamaz hale gelirler.

-Ataletli bir kurumda personel sirkülasyonu yüksek olduğundan en değerli ve nitelikli personellerini başka kurumlara kaptırarak atalet halini kendinde daha da güçlendirir, önce yalnızca iyi olan sonra daha az iyi olan personellerini de kaybederek atıl bir kuruma döndürürler.

-Kurumsal atalet hantal örgüt imajı oluşmasına neden olur. Özellikle aşırı bürokrasinin görüldüğü kamu kurumlarında işini görmeye giden bireylerin daha gitmeden bir ağırlık, can sıkıntısı hali yaşamaları ataletin markaya yansımaya bir örnektir. Bu durum müşteri güven ve sadakatine zarar verir.

-Atalet çevresel algılamayı zayıflatır. Müşteri beklentilerindeki ve pazardaki değişimi algılayamayan kurum rekabetin gerisinde kalır, pazar fırsatlarını kaçırmaya dolayısıyla pazar payını kaybeder.

-Teknolojik gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayamayan ataletli kurumlar rekabet üstünlüğünü kaybederek dışlanırlar. Misyon ve vizyonunu gerçekleştiremezler. Karlılıkları azalır ve maliyetleri artar.

-Ataletli kurum iş birlikleri kurduğu diğer kurumlara da ataleti bulaştırarak onları da zor duruma düşürür. Tedarikçi firmaların ataleti üretici firmalara bulaştırması çok sık karşılaşılan bir durumdur. Temizlik ürünleri tedarikçilerinin ataleti, hastanelerdeki hijyen standartlarını olumsuz etkilemesi örneği verilebilir.

-Ataletli kurumda mutsuz, şevksiz ve duyarsız bir çalışan kitlesi oluşur bu durum aynı zamanda çalışanların sağlığının bozulmasına, verimsizliğine ve yeni bir şey ortaya koyma, üretme davranışlarının sınırlandırılmasına yol açar. Mevcut ya da yenilikçi projeler başarıyla sonuçlanamaz. Çalışanların iş tatminsizlikleri artarken kuruma bağlılıkları azalır.

Kurumsal ataletle mücadele yöntemleri

Atalet hali vizyonsuz ve misyonsuz; tutkusuz ve duygusuz; sabit ve pasif; rekabetsiz ve hareketsiz; çabasız ve çalışmasız; takipsiz ve sistemsiz ortamlarda kendini var edeceğinden bu tarz ortamların oluşturulması önlenemediği takdirde atalet ortaya çıkacaktır. Bu ortamların oluşmasına izin vermenin dışında kurumsal atalet ile mücadele etme noktasında neler yapabileceğinden bahsedilecektir (Sekman ve Utku, 2017);

-Kurumlar bünyesinde çözüm üreten, disiplinli, idealist, şevkli, hızlı, atik, çevik, enerjik çalışanlar bulundurabilmelidir.

-Kurumsal stratejileri gözden geçirmek ve icabında iş modelini yeniden oluşturmak gereklidir. Kurumun yapı, süreç ve sistemlerini düzeltme aşamasında iş akışlarının kesildiği noktaları tespit ederek kurum personellerinin çevik çalışmasını engelleyen, yaşam enerjisini düşüren işlemez, hantal prosedürleri yani yasal mecburiyeti olmayan her şeyi aşarak yalın yönetim anlayışını benimsemek gereklidir.

-Ataletin oluşumunu engelleyecek bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturulmasına önem verilmelidir (Kaya, 2020).

-İşe alım sürecinde mücadele ruhuna sahip bireyleri seçen kurum başarıya ulaşacaktır çünkü başarılı olan insanların bibliyografilerinde dikkat çeken, en önemli ortak özelliklerinden biri mücadele ruhuna sahip olmalarıdır (Fettahlıoğlu, 2018).

-Örgütler kurumsal ataleti yenebilmek için; iç ve dış müşterilerin beklentilerini hızlı ve doğru algılamalıdır. Alınacak kararları hızlı bir şekilde verebilmeli ve hızlı organize olabilmek için takım çalışması yapmalıdır (Çankaya, 2010). Kurum aldığı kararlara o kararı uygulayacak bireyleri de dahil ederek sorumluluğu paylaşırabilir ve başarılı işleri ödüllendirilerek iş motivasyonları yükseltilebilir, haksız yere hiçbir çalışan cezalandırılmayıp çalışan öfkesinin dirence sonrada atalet dönüşmesi engellenebilir (Sekman ve Utku, 2017).

2.2.3. Toplumsal atalet

Toplumsal atalet sosyal düzeyde gerçekleşen eylemsizlik halidir ve bir ülkede yapılması gereken ve yapılabilmesi mümkün olan faaliyetlerin gereken yer, zaman ve biçimde uygulanmaması sonucunda sistem kilitlenerek iktisadi, politik ve sosyal buhranları oluşturur. Ataletin yaygın olduğu toplumlarda işler genellikle sürüncemede kalır. Yöneticileri sürekli krizler ve acil durumlar ile uğraşmaktan önemli işleri yapmaya zaman bulamazlar. Kişisel ataletler zaman içinde çözülemezlerse kurumsal ataleti oluşturur. Kurumsal ataletin de kırılmaması o kurumun güç ve etki alanına bağlı olarak toplumsal atalet dönüşür. Yani toplumsal atalet aynı anda içinde milyonlarca kişisel, binlerce kurumsal atalet oluşturma gücüne sahiptir. Toplumların başına gelen olaylar değil, o olaylara yükledikleri anlamlar onları atalet düşürür. Bu kural bireysel, kurumsal ve toplumsal atalet içinde geçerlidir (Sekman, 2004). Sonuç olarak ataletli toplumlar oluşmadan gerek bireysel gerek kurumsal düzeyde oluşan ataletle yönelik (Kaya ve Yağcı, 2015) sorunlar çığ gibi büyümeden fark edildikleri anda müdahale edici önlemler alınması gerekmektedir (Yıldız, 2019).

Toplumsal ataletin nedenleri

Toplumda atalet durumunu oluşturan nedenleri Sekman (2004) kaynaklarına ve türlerine göre ayırmıştır;

-Yönetimden kaynaklanan atalet için öncelikle işin gerektirdiği niteliklerden, liderlik becerileri ve yönetsel yetkinlikten yoksun olan liderin toplum için iyi bir gelecek ortaya koyamayacağı söylenebilir. Yerine getirilecek önemli ve acil işlerin dengeli karışımından oluşan bir takip listesi oluşturmada ve uygulamada başarısız olup yalnızca günü kurtarmaya çalışan vizyonsuz liderler kısa vadeli bakış açısının getirdiği olumsuzluklarla toplumu da etkileyeceklerdir. Yönetimde yer alan idarecilerin birbirleri arasındaki çekişmeleri ve inatlaşmaları, birinin yaptığını diğerinin yıktığı güç oyunları sistemin işlemezliliğine yol açacaktır.

-Halkın düşüncelerinden ve alışkanlıklarından kaynaklanan atalet nedenleri arasında; sosyal ve siyasi sorumluluk bilinci gelişmeyen halkın karşılaştığı sorunlarda inisiyatif alıp iş birliği yapmak yeni fikirler üretmek yerine birinin gelip kendini kurtarmasını beklemesi düşüncesi yer alır. Olduğu yerde durmanın ve ilerleyememenin bir başka sebebi olarak toplumsal ve tarihsel hafızası zayıf olduğundan her defasında başladığı yere geri dönen halk örnek gösterilebilir.

-Toplumsal ataletin ekonomik kaynaklı oluşmasına gelir dağılımındaki eşitsizlikler, ekonomik yetersizlikler örnek verilebilir. Üretim becerisi gelişmiş toplumlarda girişimcilik, yatırım fikirleri üretimin artmasına fayda sağlayabilirken üretim geleneği tüketim geleneği kadar gelişmemiş olan toplumlarda ise önce sıfırı tüketme sonra atalet düşme durumu yaşanabilir. Ekonomik istikrarsızlığın sebep olduğu belirsizlik durumu için uzun vadeli plan yapması güçleşen, alacağı risk artan sermaye sahiplerinin yatırım şevkinin kırılmasına ve atıl kalmalarına sebep olur (Sekman, 2004).

-Bir toplum tarihsel birikimi ve geleneklerin toplamından oluşan kültürel değerlerinden kaynaklı da atalet düşebilir. Denetim ve takipçilik kültürü yeterince gelişmemiş olan bir toplumun disiplinsizlik ve yozlaşma yaşaması dolayısıyla atalet düşmesi kaçınılmazdır (Sekman, 2024). Bir toplumun reaktif öğrenme geleneğine sahip olması ansızın gelen felaketleri ya da mevcut krizleri yönetebilme becerilerini öğrenme anlamına gelmekte olup deprem olmadan deprem hakkında bir şeyler öğrenmeyi önemsememeye benzer. Bir işi yapmayı işi yaparken öğrenmek ya da deneme yanılma yoluyla öğrenmek başarısızlık ile beraber kaynakların tükenmesine ve işin yarı yolda kalmasına yol açar. Proaktif öğrenme geleneği ile geleceğe dair planlar yapma ve oluşabilecek krizlere hazırlıklı olma yaklaşımını benimseyen toplum atalet düşmeyecektir. Başlarına gelen her olumsuz olayların nedenlerini

kararlarında değil kaderde, talihte arayan kadercilik anlayışını benimseyen bireyler kendi davranışlarının sorumluluğunu almaktan kaçınırlar. Kadercilik anlayışını kabullenen bu bireylerin pasifliği, tepkisizliği içinde bulunduğu toplumu da ataletle sürükleyecektir.

-İklim ve coğrafya etkisi için bazı sosyologlar; sert ve kurak iklimde yaşayan insanların daha çevik, atak ve dinamik olduğunu, nemli ve sıcak iklimde yaşayanların ise genellikle yavaş, tembel ve hantal olduklarını ileri sürmektedirler. İnsanların yazın iş yapma hızının düşmesi de iklimin atalet oluşturma gücüne kanıt olarak gösterilebilir (Sekman, 2004).

Toplumsal ataletin belirtileri

Toplumsal ataletin oluşum süreci hakkında bilgi veren Sekman (2004) ataletin aşamalarını; algısal körlük, davranışsal körlük, ataletin yayılması ve kronikleşmesi katlanılamazlık eşiğine ulaşması, ataletin kırılması ve yeni durum, yeni bir atalet sürecinin başlaması şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Sağlık sistemindeki atalet süreci ele alınacak olursa, ilk aşamada algısal körlük nedeniyle toplumun sağlık hizmetlerindeki eksiklikleri fark edememesi durumu yaşanır. Örneğin, hastanelerdeki altyapı sorunları, niteliksiz ve yetersiz personel sorunu, yeni olmayan tıbbi cihaz ve ekipmanlar sorunu herkes tarafından fark edilir ancak bu eksiklikleri dikkate almazlarsa sorunlar zaman geçtikçe büyür çözülmesi zor bir hal alır. Sonuç olarak sağlık hizmetleri kalitesi ciddi şekilde düşer, hasta memnuniyetsizliği artar, sağlık çalışanları tükenir ve temel sağlık hizmetlerine erişim neredeyse imkânsız hale gelir. Bu noktada, toplum ve yönetimin katlanamayacağı bir eşiğe gelir ve sağlık sistemiyle ilgili reform yapma gerekliliği ortaya çıkar. Bu durumda yönetim, sağlık çalışanlarına ek teşvikler sunar, yeni hastaneler açar ve sağlık politikalarında değişikliklere gider. Ancak bu reformların uygulanması ve adaptasyonu zaman alır ve yeni sorunlar ortaya çıkabilir. Bu da, yeni bir atalet sürecinin başlaması anlamına gelir. Eğitim alanındaki atalet süreci, başlangıçta eğitimdeki eksikliklerin fark edilmemesiyle başlar. Eğitim alanında daha spesifik bir örnek olan, tüm dünyada ilk kez bu kadar büyük bir küresel ölçekte etkilenim söz konusu olduğu Covid 19 salgını ülkeleri hazırlıksız yakalamıştır. Algısal ve davranışsal körlük yaşayan, salgının başlamasından itibaren önleyici tedbirler alamayan, uzaktan eğitim için plan oluşturmayan ya da yeterli altyapı bulunmayan ülkelerde eğitim faaliyetleri sekteye uğrar, öğrencilerin eğitim süreçlerinden yeterince yararlanamaması veya tamamen uzaklaşması ihtimali söz konusu olur. Geleneksel eğitim ortamlarından uzaklaştıran bu sorunu çözmek için harekete geçemeyen ya da eğitim hizmetinin aksamaması adına çaba göstermeyen ülkeler için sürecin eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini görmek kaçınılmaz olmuştur. Kangrenleşerek gücünü artıran bu sorun; bilişim teknolojilerinden yararlanabilme ve dijital okuryazarlık

farkları ile sosyoekonomik imkan özellikleri eğitimdeki fırsat eşitsizliği sorununun büyümesi, eğitim alanındaki bu dönüşümlere öğrenci ve öğretmenin adapte olması sorunu ve öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyacının artması gibi birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Özer, 2020; Özer ve Suna, 2020). Toplumsal ataletin belirtilerine aşağıda yer verilecektir (Sekman, 2004);

-Ekonomi alanında atalet düşmüş bir toplumun enflasyonu düşürmek, işsizlik oranlarını azaltmak, yatırımları teşvik etmek, vergi adaletini ve denetimini sağlamak gibi ekonomi politikalarını yönetme de başarısız olduğu görülebilir.

-Sağlık alanında diyabet, obezite gibi halk sağlığı sorunlarıyla mücadele etmede yetersiz kalan, sağlık hizmetine erişimi kolaylaştırmayan, tıbbi cihaz ve alt yapı eksikliklerini gidermeyen yönetim ile sağlıklı ve dengeli beslenme bilinci gelişmeyen, hormonlu sebze üreten ve satan halkın atalet düşmesi kaçınılmazdır.

-Ezberci eğitim modelini kullanan, modern eğitim yaklaşımını benimsemeyen, öğrencilerin başarılarını ölçmede etkin bir sistem kuramayan, öğretmenlere yönelik eğitim ile mesleki gelişimi desteklemeyen sistem ile kitap okumayan, yabancı dil öğrenme çabası göstermeyen, kendini geliştirmeyen bireyler atalet yönünden birbirlerini etkileyeceklerdir (Sekman, 2004).

-Siber saldırılar, silahlanma yarışları, madde bağımlılığı, kıtlık, göç, terör gibi toplumsal sorunları (Yılmaz ve ark., 2017) çözme noktasında uluslararası bir çaba göstermemek, şiddete ve savaşa taraf olup savaş mağdurlarına sorumsuz ve duyarsız davranmak ya da insan haklarının korunması ve küresel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik harekete geçmemek evrensel atalet neden olacaktır.

Toplumsal ataletin sonuçları

Bu başlık altında bir toplumun atıl halde kalmasının sonuçlarına yer verilecektir (Sekman, 2004); toplumsal ataletin en büyük sonucu doğal kaynakları ve insan kaynaklarını yeterince kullanamamasından ötürü atıl kapasite oluşturmastır. Siyasi, sosyal ve ekonomik krizler oluşturmalarıyla ise atalet daha kalıcı hale gelebilir. Bu bağlamda eğitimdeki ataletin sonucu “cehalet”, ekonomi alanındaki ataletin sonucu “sefalet”, her alandaki kronikleşmiş ataletin sonucu ise “felaket” olacaktır. Bir toplumu bir arada tutan milli bilincin oluşturulması ve korunmasında düşülen ataletin sonucu da “hıyanet”tir (Sekman, 2004). Ataletin en büyük işbirlikçilerinden olan bu kavramlar ile birey, kurum ve toplum için yok olma süreci şu şekilde gerçekleşir; cehalet gafleti, gaflet ataleti, atalet sefaleti, sefalet felaketi, felakette esareti getirir ve esarete düşen toplumlar sömürülerek felaket yaşayacaklardır (Sekman, 2024).

Toplumsal atalet ile mücadele yöntemleri

Ataleti kırabilmek için toplum önce kendi iç ve dış engellerini tanımalıdır. Toplumun en küçük parçası birey, kendini ataletle sürükleyen tembellik depresiflik, kararsızlık gibi iç engellerini aşması bu aşamada önemlidir. Bireyin gücünü aşan büyüklükteki dış engeller olan bürokratik formaliteler, yanlış hukuki düzenlemeler, olumsuz siyasi ve ekonomik koşullar, kurumundaki kötü çalışma koşulları, aşırı iş yükü, yanlış yönetim kararları gibi engelleyicilerden tamamen kurtulamasa da en azından üzerindeki etkisini azaltabilmesi mümkündür. Ayrıca ataletten kurtulabilmek için toplumun sahiplenebileceği güçlü bir vizyon oluşturulmalıdır, ulus içi ve uluslararası rekabetler yaygınlaştırılmalıdır, aktif ve çevik liderler getirilerek dinamikliği sağlayacak korku ve coşku duygularından faydalanılmalıdır (Sekman, 2024).



3. GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmaya alınma kriterleri, veri toplama araçları, veri analizi yöntemi, araştırmanın etik boyutu, kısıtlılıkları ve soruları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüş ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2016). Çalışmada, sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile akademik atalet düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında veriler, belirli bir zaman diliminde ve anket tekniği kullanılarak toplanmıştır; bu yönüyle çalışma kesitsel ilişkisel tarama modeli özelliği taşımaktadır.

3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Konya merkezde bulunan Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi ile Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören toplam 4907 öğrenci oluşturmaktadır (Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi: 1557, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi: 3350). Örneklem seçimi sürecinde olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğü, %97 güven düzeyi ve %3 hata payı ile hesaplandığında 760 kişiden oluşmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Çalışma için toplamda potansiyel örneklem kayıpları da hesaba katılarak 760+ % 5 öğrenciye ulaşılmasına karar verilmiş ve toplamda 805 öğrenciye ulaşılabilmiştir.

Tablo 3.1. $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	0.03 örnekleme hatası (d)			0.05 örnekleme hatası (d)			0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 Milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004)

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır:

1. Kişisel Bilgi Formu:

Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik; üniversite, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, not ortalaması, çalışma durumu, nerede yaşadığı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ekonomik durum gibi değişkenleri içeren 11 sorudan oluşmaktadır.

2. Üniversite Öğrencileri İçin Akademik Başarı Envanteri Ölçeği:

Prevatt ve ark. (2011) tarafından geliştirilen, Türkçeye Orçanlı ve ark. (2021) tarafından uyarlanan ölçek 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; genel akademik beceriler, algılanan eğitmen etkinliği, içsel motivasyon, kişisel uyum, dışsal motivasyon, sosyalleşme, kariyer kararlılığı, kaygı eksikliği, konsantrasyon olmak üzere dokuz alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri öğrenciler tarafından “1: Kesinlikle katılmıyorum; 2: Kısmen katılmıyorum; 3: Biraz katılmıyorum; 4: Kararsızım; 5: Biraz katılıyorum; 6: Kısmen katılıyorum; 7: Kesinlikle katılıyorum” şeklinde 7’li Likert yapıda yanıtlanmaktadır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0,937’dir.

3. Ergenler İçin Akademik Atalet Ölçeği:

Tagay ve Cırcır (2022) tarafından geliştirilen ölçek; planlı çalışma, başarısızlık korkusu, erteleme, aile desteği, okul tükenmişliği olmak üzere beş alt boyutlu bir yapıya sahiptir ve 25 maddeden oluşmaktadır. Planlı çalışma alt boyutunda 4 madde (1-4. Maddeler) yer almaktadır, başarısızlık korkusu boyutunda 4 madde (5-8. Maddeler) bulunmaktadır, erteleme alt boyutunda ise 5 madde (9-13. Maddeler) yer almaktadır. Aile desteği boyutunda 7 madde (14-20. Maddeler) bulunmaktadır, son olarak okul tükenmişliği alt boyutunda ise 5 madde (21-25. Maddeler) yer almaktadır. Ölçek maddeleri öğrenciler tarafından “1: Hiç uygun değil; 2: Pek uygun değil; 3: Biraz uygun; 4: Çoğunlukla uygun; 5: Tamamen uygun” şeklinde 5’li Likert yapıda cevaplanmaktadır. Ergenlerde Akademik Atalet Ölçeğinin üniversite örnekleminde yapı geçerliğini sınamak amacıyla temel bileşenler yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Analiz sonucunda KaiserMeyer Olkin değeri 0.89, Bartlett küresellik testi sonucu da anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(300) = 8118.002$, $p < 0.001$. Bu sonuçtan yola çıkarak, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca analiz sonucunda, özdeğeri birden büyük olan ve varyansın % 59.65’ini açıklayan ve orijinal ölçekle tamamen uyumlu 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları 0,713 ile 0,872 arasında değişmektedir ve ölçeğin

tamamı içinse 0,835 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri, elde edilen yapıların özdeğerleri ve açıkladığı varyans değerleri Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ergenlerde Akademik Atalet Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5
M17	.835				
M16	.812				
M18	.753				
M20	.723				
M15	.714				
M19	.676				
M14	.625				
M12		.790			
M11		.779			
M13		.717			
M9		.626			
M10		.590			
M23			.854		
M24			.837		
M21			.728		
M22			.611		
M25			.545		
M3				.857	
M4				.826	
M2				.794	
M1				.758	
M6					.726
M5					.722
M7					.664
M8					.503
Özdeğer	6.557	2.847	2.476	1.829	1.204
Açıklanan Varyans	26.227	11.389	9.904	7.315	4.817
Cronbach Alfa	.872	.819	.798	.834	.713

3.4. Veri Analizi Yöntemi

Araştırmada veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmış ve elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcılara ait demografik verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden

yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerde çok sayıda alt boyutun bulunması, analizlerin ayrıntı düzeyini ve dolayısıyla çalışma hacmini artıracığından, analizler araştırmanın amacıyla uyumlu şekilde toplam ölçek düzeyinde yürütülmüştür. Ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu incelenmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda verilerin parametrik analizler için uygun olduğu belirlenmiştir (Hair ve ark., 2013). Bunun ardından, Bağımsız Örneklem T Testi, İki Yönlü ANOVA ve Korelasyon ile regresyon analizleri yapılmıştır. Veri analizinde parametrik testler kullanılmadan önce normallik ve varyans homojenliği varsayımları kontrol edilmiştir. Levene testi bölüm değişkenine ilişkin bazı alt gruplarda varyans homojenliğinin sağlanmadığını göstermiştir. Bu durumda analiz sonuçları dikkatle yorumlanmış; örneklem büyüklüğünün yeterliliği (n:805) ve testlerin dayanıklılığı gerekçesiyle parametrik analizlere devam edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca yaşanan yer ve ebeveyn eğitim durumları değişkenlerine ilişkin veriler sadece betimsel bulgularda yer almış karşılaştırma analizlerine ise yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında yer alan temel değişkenlerin dağılım özellikleri çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında kalmasının, dağılımın normal kabul edilebileceği yönündeki ölçüt temel alınmıştır (Hair ve ark., 2013). İlgili değerler bu aralık içinde yer almakta olup, her iki değişkenin de normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, histogram ve Q-Q plot gibi görsel incelemeler de bu bulguları desteklemektedir. Bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasının istatistiksel olarak uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan 805 öğrencinin akademik başarı, atalet düzeyi ve beyan ettikleri not ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistiksel veriler analiz edilmiştir. Akademik başarı puanları 2 ile 6 arasında değişmekte olup, ortalama başarı puanı 4,24 (SS= 0,68) olarak bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin genel olarak orta-üst düzeyde bir akademik başarıya sahip olduklarını göstermektedir. Atalet ölçeği puanları 1 ile 4 arasında değişmiş ve ortalama 2,18 (SS= 0,53) olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin puan aralıkları ve standart sapma değerleri dikkate alındığında, verilerin homojen bir dağılım gösterdiği ve gruplar arası karşılaştırmalar için uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Akademik Atalet Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,835; Akademik Başarı Ölçeği için ise 0,872 olarak bulunmuştur. Ayrıca bütün

alt boyutların Cronbach Alfa değeri 0,70 değerinin üzerindedir. Cronbach Alfa değerinin 0,70'in üzerinde olması, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde; 0,80'in üzerinde olması ise yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019). Bu bağlamda, her iki ölçek de yüksek güvenilirliğe sahip olup, ölçek maddeleri arasında güçlü bir iç tutarlılık olduğunu göstermektedir. Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri, elde edilen verilerin bilimsel analizler için yeterli istatistiksel sağlamlığa sahip olduğunu ve bulguların geçerliliğini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bulgular Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Akademik Başarı ve Atalet Değişkenlerine İlişkin En Düşük- En Yüksek Değerler, Ortalama- Standart Sapma Değerleri Basıklık-Çarpıklık Değerleri ve Güvenirlik Değerleri

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
Akademik Başarı	2	6	4,24	,68	,272	-,265	,872
Genel Akdemik Basarı	1	7	4,03	1,15	,005	-,448	,842
Algılanan Öğretmen Etkinliği	1	7	4,54	1,32	-,164	-,494	,789
İçsel Motivasyon	1	7	4,41	,97	,057	-,278	,812
Kişisel Düzenleme	1	7	4,29	,82	-,225	,147	,765
Dış Motivasyon	1	7	4,93	1,40	-,321	-,554	,846
Sosyalleşme	1	7	4,86	,63	-,771	1,486	,821
Kariyer Kararlığı	1	7	4,41	1,53	-,154	-,500	,789
Kaygısızlık	1	7	3,41	1,70	,351	-,765	,801
Odaklanma	1	7	3,65	1,21	-,032	,133	,854
Atalet	1	4	2,18	,53	,358	-,455	,835
Planlı Çalışma	1	5	2,19	,74	,327	-,002	,872
Başarısızlık Korkusu	1	5	2,09	,81	,636	,052	,819
Erteleme Alışkanlığı	1	5	2,65	,90	,218	-,423	,798
Ebeveyn Desteği	1	4	1,50	,66	1,213	1,241	,834
Okul Tükenmişliği	1	5	2,74	,98	,415	-,567	,713

3.5. Araştırmanın Etik Boyutu

- Araştırmanın yürütülebilmesi için Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulundan 06.11.2024 tarihli ve 2024/859 sayılı (Bkz. EK-2) kararı ile etik kurul izni alınmıştır.
- Araştırmanın ilgili kurumlarda yürütülebilmesi için önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığından 04.12.2024 tarihli ve 602322 sayılı yazılı izin (Bkz. EK-3) alınmıştır.
- Araştırmanın ilgili kurumda yürütülebilmesi için Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığından 01.12.2024 tarihli ve 887082 sayılı yazılı izin (Bkz. EK-4) alınmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrencilere araştırma ile ilgili açıklama anket formunun ön kısmında belirtilmiştir ve sözel onam alınmıştır.

3.6. Araştırmanın Kısıtlılıkları

Araştırma Konya merkezde yer alan Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 4 farklı bölüm (beslenme ve diyetetik, fizyoterapi ve rehabilitasyon, sağlık yönetimi ve sosyal hizmet bölümü) öğrencilerini kapsamaktadır. Verilerin toplanması aşamasında ders yoğunluğu nedeni ile tüm öğrencilere ulaşmada zorluklar yaşanmıştır.

3.7. Araştırmanın Soruları

- Üniversiteler arası ve toplam sağlık bilimleri fakülte öğrencilerinin akademik başarıları ne düzeydedir?
- Atalet davranışı öğrencilerin akademik başarılarını etkilemekte midir?
- Üniversiteler arası ve toplam sağlık bilimleri fakülte öğrencilerinin akademik başarı puanları demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?
- Üniversiteler arası ve toplam sağlık bilimleri fakülte öğrencilerinin atalet davranış puanları demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların Akademik Başarı Envanteri ve Akademik Atalet ile ilgili istatistiki bulgular yer almaktadır.

4.1. Demografik Veriler

Araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören toplam 805 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi'nden katılanların %84,4'ünün (n=318) kadın, %15,6'sının (n=59) erkek olduğu; Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden katılanların ise %83,2'sinin (n=356) kadın, %16,8'inin (n=72) erkek olduğu görülmektedir. Bu dağılım, örneklemin büyük çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğunu ve bu durumun her iki üniversite için benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yaş grupları açısından değerlendirildiğinde, Selçuk Üniversitesi %48,5 oranla 18–20 yaş grubu (n=183); Necmettin Erbakan Üniversitesi ise %47,4 oranla 21–23 yaş grubu (n=203) ile en yoğun katılımın olduğu yaş aralığı olarak tespit edilmiştir. Her iki üniversite içinde 24 yaş ve üzeri grubu en az temsil edilen yaş grubu olmuştur (Selçuk Üniversitesi %8,5; Necmettin Erbakan Üniversitesi %7,7). Bu bulgular, örneklemin ağırlıklı olarak genç yetişkinlerden oluştuğunu göstermektedir.

Katılımcıların bölümlere göre dağılımı incelendiğinde, Beslenme ve Diyetetik bölümü 123 katılımcı ile Selçuk Üniversitesinde en çok (%32,6), 92 katılımcı ile Necmettin Erbakan Üniversitesinde (%21,5) en az katılımın sağlandığı bölüm olmuştur. Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü ise Necmettin Erbakan Üniversitesi %29,7 oranla (n=127) çoğunlukta katılımın sağlandığı bölüm olurken bu durum Selçuk Üniversitesi için %23,6 oranla (n=89) daha azınlıkta bir temsil oluşturduğu görülmektedir.

Sınıf düzeylerine göre dağılımda, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin %35,3'ü 1. sınıf, %30,2'si 3. sınıf, %26,5'i 2. sınıf ve %8'i 4. sınıf öğrencisidir. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde ise %35,3 oranla 3. sınıf en yüksek düzeyde temsil edilmektedir; 2. sınıf %32,5, 1. sınıf %24,3 ve 4. sınıf %7,9 oranındadır.

Not ortalaması açısından bakıldığında, Selçuk Üniversitesi'nde öğrencilerin %71,9'u 3,00 ve altı not ortalamasına sahiptir. %28,1'i 3,01 ve 4 arası ortalamaya sahiptir. Necmettin

Erbakan Üniversitesi'nde ise en yaygın not aralığı yine %91,4 ile 3,00 ve altıdır; onu %8,6 ile 3,01 ve 4 arası izlemektedir.

Katılımcıların çalışma durumu değerlendirildiğinde, Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin %88,1'i çalışmamakta, %11,9'u çalışmaktadır. Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde de benzer bir durum söz konusudur; %91,8'i çalışmamakta yalnızca %8,2'si çalışmaktadır. Bu durum, araştırma grubunun büyük çoğunluğunun tam zamanlı öğrenci statüsünde olduğunu desteklemektedir.

Katılımcıların ikamet ettikleri yer incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin %61,8'i yurttan, %33,2'si aile yanında ve %3,7'si ev arkadaşıyla yaşamaktadır. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde ise %54,9'u yurttan, %40'ı ailesiyle ve %4'ü de ev arkadaşı ile kalmaktadır. Her iki grupta da yurt ortamı en yaygın yaşam alanıdır.

Ebeveyn eğitim düzeylerine bakıldığında, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin ilköğretim mezunu olan annelerinin oranı %65, babalarının oranı %43,8'dir. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ise annelerin %67,5'i ile babaların %48,9'u ilköğretim mezunudur. Lisansüstü mezunu olan babalar her iki üniversite de sırasıyla %16,8 ile %13,8 oranına sahiptir.

Katılımcıların algıladıkları ekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin %83,3'ü orta, %8,5'i düşük ve %8,2'si yüksek ekonomik düzeyde olduklarını ifade etmiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde bu oranlar sırasıyla %84,8, %8,2 ve %7'dir. Veriler, katılımcıların çoğunluğunun orta düzey ekonomik koşullar içinde bulunduğunu göstermektedir. Bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Bulgular (n:805)

Değişken	Kategori	Selçuk Üniversitesi		Necmettin Erbakan Üniversitesi	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	318	84,4	356	83,2
	Erkek	59	15,6	72	16,8
Yaş	18-20	183	48,5	192	44,9
	21-23	162	43,0	203	47,4
	24-26	32	8,5	33	7,7
Bölüm	Beslenme ve Diyetetik	123	32,6	92	21,5
	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	89	23,6	127	29,7
	Sağlık Yönetimi	87	23,1	110	25,7
	Sosyal Hizmet Bölümü	78	20,7	99	23,1
Sınıf	1. Sınıf	133	35,3	104	24,3
	2. Sınıf	100	26,5	139	32,5
	3. Sınıf	114	30,2	151	35,3
	4. Sınıf	30	8,0	34	7,9
Not Ortalaması	3,00 ve altı	271	71,9	391	91,4
	3,01 ve 4 arası	106	28,1	37	8,6
Çalışma Durumu	Çalışıyor	31	8,2	51	11,9
	Çalışmıyor	346	91,8	377	88,1
Nerede Yaşadığı	Tek yaşıyorum	5	1,3	5	1,2
	Yurtta yaşıyorum	233	61,8	235	54,9
	Ailemle yaşıyorum	125	33,2	171	40,0
	Ev arkadaşıyla yaşıyorum	14	3,7	17	4,0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	245	65,0	289	67,5
	Lise	89	23,6	102	23,8
	Ön lisans	13	3,4	7	1,6
	Lisans ve üstü	30	7,9	30	7,0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	165	43,8	209	48,9
	Lise	128	34,0	143	33,4
	Ön lisans	21	5,6	17	4,0
	Lisans ve üstü	63	16,8	59	13,8
Ekonomik Durum	Düşük	32	8,5	35	8,2
	Orta	314	83,3	363	84,8
	Yüksek	31	8,2	30	7,0

4.2. Fark Analizleri

4.2.1. Ölçek puanlarında üniversiteye bağlı farklılıklar

Üniversite değişkenine göre akademik başarı ve atalet puanları incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin akademik başarı puan ortalaması (Ort.=4,31, SS=0,70), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından (Ort.=4,17, SS=0,68) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur, $t(805)= 3,03, p= 0,003$. Atalet puanları açısından ise Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması (Ort.=2,09, SS=0,53), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin ortalamasından (Ort.=2,27, SS=0,54) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur, $t(805) = -4,90, p=0,001$. Bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Üniversiteye Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklemi t Testi Sonuçları (n:805)

Değişkenler	Üniversite	n	Ort.	SS	95 Güven		t	P
					Aralığı			
					Alt	Üst		
					Sınır	Sınır		
Akademik Başarı	Selçuk Üniversitesi	377	4,31	,698	,052	,242	3,033	,003
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	428	4,17	,675				
Atalet	Selçuk Üniversitesi	377	2,09	,527	-,258	-,110	-4,900	,001
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	428	2,27	,535				

Hem akademik başarı hem de atalet ortalamalarında üniversiteye bağlı anlamlı farklılaşmalar elde edildiği için bundan sonra yapılacak olan bütün fark analizlerinde hesaplamalar iki üniversite için de ayrı ayrı yürütülecektir.

4.2.2. Ölçek puanlarında cinsiyete bağlı farklılıklar

Cinsiyet grupları arasında akademik başarı ve atalet açısından yapılan t testi sonuçları değerlendirildiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında akademik başarı düzeyi kadınlarda ort. = 4,33 (SS= 0,68), erkeklerde ort. = 4,25 (SS= 0,78) olarak bulunmuştur. Bu fark anlamlı değildir ($t(377)= 0,72, p=0,472$). Bu durum, erkek ve kadın öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ve cinsiyetin başarı üzerinde belirleyici olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde atalet puanlarında da kadın öğrencilerde ort.=2,08, erkeklerde ort.=2,09 değerleri elde edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(377)= -0,11, p= 0,910$). Bu durum, Selçuk Üniversitesi

bazında cinsiyetin akademik başarı ya da atalet davranışı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde de benzer bir eğilim gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerin akademik başarı puanı ort.= 4,16 (SS= 0,67) , erkeklerin ise ort.= 4,22'tür (SS= 0,70) ve bu fark anlamlı değildir. ($t(428) = -0,79, p = 0,428$). Atalet düzeylerinde ise kadınlarda ort.= 2,27 (SS= 0,52), erkeklerde ort.= 2,25 (SS= 0,60) olup bu fark da istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t(428) = 0,35, p = 0,727$). Bu durum, atalet davranışlarının daha çok bireysel farklar, öğrenme alışkanlıkları ve psikolojik etkenlerle açıklanabileceğini düşündürmektedir. Elde edilen bu bulgular, her iki üniversitede de akademik başarı ve atalet davranışı açısından cinsiyetler arasında kayda değer bir fark olmadığını göstermektedir.

Tüm grup için incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre akademik başarı ve atalet düzeyleri incelendiğinde, kadın (Ort.= 4,23, SS= 0,68) ve erkek öğrencilerin (Ort.= 4,24, SS= 0,73) akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(805) = -0,06, p = 0,952$. Benzer biçimde, atalet düzeyi açısından da kadın öğrenciler (Ort.= 2,18, SS= 0,53) ile erkek öğrenciler (Ort.= 2,18, SS= 0,61) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(805) = 0,11, p = 0,916$. Bu bulgular, akademik başarı ve atalet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını, yani kadın ve erkek öğrencilerin bu değişkenlerde benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Üniversite	Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	SS	95 Güven		<i>t</i>	<i>P</i>
						Aralığı			
						Alt Sınır	Üst Sınır		
Selçuk Üniversitesi	Akademik	Kadın	318	4,33	,683	-,123	,266	,719	,472
	Başarı	Erkek	59	4,25	,775				
	Atalet	Kadın	318	2,08	,511	-,156	,139	-,113	,910
		Erkek	59	2,09	,614				
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik	Kadın	356	4,16	,670	-,241	,102	-,794	,428
	Başarı	Erkek	72	4,22	,704				
	Atalet	Kadın	356	2,27	,523	-,112	,160	,349	,727
		Erkek	72	2,25	,595				

Tablo 4.4. Cinsiyete Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları (Devamı)

Tüm Grup	Akademik	Kadın	674	4,23	,680	-,133	,125	-,061	,952
	Başarı	Erkek	131	4,24	,734				
	Atalet	Kadın	674	2,18	,525	-,096	,106	,105	,916
		Erkek	131	2,18	,606				

4.2.3. Ölçek puanlarında yaşa bağlı farklılıklar

Ortalama puanlar incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında 21–23 yaş grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalaması ($\bar{X} = 4,43$) en yüksek değer olarak dikkat çekmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde ise 24–26 yaş grubunun akademik başarı ortalaması ($\bar{X} = 4,47$) en yüksek değer iken aynı yaş grubunda yer alan Selçuk Üniversitesi öğrencilerin akademik başarı ortalamasının ($\bar{X} = 4,09$) en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencileri arasında atalet puanları ortalaması ($\bar{X} = 2,09$) grubun en düşük değerini 24-26 yaş gruplarında alarak genel ortalama değerinin de altında kaldığı ancak aynı yaş grubunda yer alan Selçuk Üniversitesi öğrencilerin atalet ortalamasının ($\bar{X} = 2,21$) grubun en yüksek değeri olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda atalet ortalamaları akademik başarı ile ilişkilendirildiğinde en yüksek akademik başarı puanına sahip olan öğrencilerin en düşük atalet düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre akademik başarı ve atalet düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre akademik başarı açısından, ne yaş gruplarının ana etkisi ($p > 0,05$) ne de üniversitenin etkisi ($p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak yaş ve üniversite etkileşimi anlamlı düzeydedir ($F = 6,43$; $p = 0,002$). Bu bulgu, yaş gruplarına göre başarı düzeylerinde görülen farklılıkların, üniversiteye bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yaşlarına göre başarı düzeyleri iki üniversitede aynı yönde ilerlememektedir.

Atalet düzeyine ilişkin analizde, yaş gruplarının ana etkisi ($p = 0,257$) etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken yaş ile üniversite etkileşimi ($p = 0,051$) istatistiksel olarak anlamlıya yakın bir düzeyde bulunmuştur. Atalet düzeyi açısından üniversite değişkeninin anlamlı ana etkisi, öğrencilerin bulundukları üniversiteye göre atalet düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p = 0,046$). Ortalama değerler dikkate alındığında, Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin atalet düzeyleri ($\bar{X} = 2,27$) Selçuk

Üniversitesi öğrencilerine kıyasla ($X=2,09$) daha yüksektir. Bu durum, üniversite ortamının öğrencilerin atalet düzeyleri üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bulgular Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Yaş Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında)

Üniversite	Değişkenler	Yaş Grubu	n	Ort.	SS	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Selçuk Üniversitesi	Akademik Başarı	18-20	183	4,25	,670	4,15	4,35
		21-23	162	4,43	,716	4,32	4,54
		24-26	32	4,09	,685	3,85	4,34
		Total	377	4,31	,698	4,24	4,38
	Atalet	18-20	183	2,10	,512	2,02	2,17
		21-23	162	2,05	,536	1,96	2,13
		24-26	32	2,21	,563	2,00	2,41
		Total	377	2,09	,527	2,03	2,14
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik Başarı	18-20	192	4,13	,655	4,03	4,22
		21-23	203	4,16	,663	4,06	4,25
		24-26	33	4,47	,803	4,19	4,76
		Total	428	4,17	,675	4,10	4,23
	Atalet	18-20	192	2,32	,546	2,24	2,40
		21-23	203	2,25	,518	2,18	2,32
		24-26	33	2,09	,535	1,90	2,28
		Total	428	2,27	,535	2,22	2,32

Tablo 4.6. Yaş ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Toplam Kareler	Ortalama Kareler	F	P
Akademik Başarı	Üniversite	,004	,004	,010	,922
	Yaş	2,046	1,023	2,209	,110
	Üniversite*Yaş	5,952	2,976	6,427	,002
Atalet	Üniversite	1,122	1,122	3,998	,046
	Yaş	,765	,382	1,362	,257
	Üniversite*Yaş	1,676	,838	2,985	,051

4.2.4. Ölçek puanlarında fakülte bölümüne göre farklılıklar

Ortalama puanlar incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi'nde en yüksek akademik başarı ortalaması Sosyal Hizmet Bölümünde ($\bar{X}=4,44$), en düşük ise Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümünde ($\bar{X}=4,19$) görülmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ise en yüksek ortalama Sağlık Yönetimi Bölümüne ($\bar{X}=4,31$), en düşük ortalama ise Beslenme ve Diyetetik Bölümüne ($\bar{X}=4,03$) aittir. Her iki üniversitede de Sağlık Yönetimi Bölümü öğrencileri aynı başarı düzeyine sahiptir ($\bar{X}=4,31$). Atalet ortalamaları incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi'nde en düşük atalet Sosyal Hizmet ($\bar{X}=2,03$) ve en yüksek Beslenme ve Diyetetik ($\bar{X}=2,11$) bölümlerinde görülmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ise en yüksek atalet düzeyi Beslenme ve Diyetetik bölümünde ($\bar{X}=2,33$), en düşük atalet düzeyi ise Sağlık Yönetimi bölümünde ($\bar{X}=2,23$) kaydedilmiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin atalet ortalamalarının Selçuk Üniversitesi öğrencileri atalet ortalamalarının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, yüksek atalet düzeyinin genel olarak akademik başarı üzerinde olumsuz yansımaları olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik başarı ve atalet düzeyleri incelenmiştir. Fakülte bölümlerine göre akademik başarı düzeylerinin karşılaştırılmasında varyans homojenliği sağlanamamıştır (Levene's Test $p<0,05$). Bu durum, sonuçların dikkatli yorumlanması gerektiğini göstermektedir. Ancak örneklem büyüklüğünün yeterli olması ($n:805$) ve ANOVA'nın bu tür ihlallere karşı dayanıklılığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) nedeniyle analiz sürdürülmüştür. Bu bağlamda akademik başarı açısından bölüm değişkeninin ana etkisi bölümler arası istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,25$; $p =$

0,021). Üniversite değişkeni ana etkisi de akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur ($F=9,73$; $p=0,002$). Bu sonuç, iki üniversite arasında akademik başarı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında, Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin başarı düzeylerinin Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. İncelemenin devamında bölüm ile üniversite etkileşimi anlamlı bulunmamıştır ($p=0,108$). Bu bulgu, akademik başarı düzeylerinin bölümler arasında farklılaştığını, ayrıca üniversitelere göre de anlamlı fark bulunduğunu; ancak bölüm farklılıklarının üniversiteye bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Atalet düzeyleri açısından yapılan analizde, ne bölümün ana etkisi ($F=0,80$; $p=0,496$) ne de üniversite*bölüm etkileşimi anlamlı bulunmuştur ($p=0,836$). Üniversite değişkeni ise atalet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($F=25,21$; $p=0,000$). Bu bulgu, öğrencilerin atalet düzeylerinin bölümden bağımsız olarak, üniversiteye göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Bölüm Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında)

Üniversite	Değişkenler	Bölüm	n	Ort.	SS	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Selçuk Üniversitesi	Akademik Başarı	Beslenme ve Diyetetik	123	4,33	,612	4,22	4,44
		Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	89	4,19	,669	4,05	4,33
		Sağlık Yönetimi	87	4,31	,734	4,15	4,46
		Sosyal Hizmet Bölümü	78	4,44	,798	4,26	4,62
		Total	377	4,31	,698	4,24	4,38
	Atalet	Beslenme ve Diyetetik	123	2,11	,545	2,02	2,21
		Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	89	2,09	,517	1,98	2,20
		Sağlık Yönetimi	87	2,09	,494	1,98	2,19
		Sosyal Hizmet Bölümü	78	2,03	,552	1,91	2,16
		Total	377	2,09	,527	2,03	2,14

Tablo 4.6. Bölüm Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında-Devamı)

Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik Başarı	Beslenme ve Diyetetik	92	4,03	,585	3,91	4,15
		Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	127	4,11	,701	3,99	4,24
		Sağlık Yönetimi	110	4,31	,675	4,18	4,44
		Sosyal Hizmet Bölümü	99	4,21	,696	4,07	4,34
		Total	428	4,17	,675	4,10	4,23
	Atalet	Beslenme ve Diyetetik	92	2,33	,509	2,23	2,44
		Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	127	2,27	,538	2,17	2,36
		Sağlık Yönetimi	110	2,23	,564	2,12	2,33
		Sosyal Hizmet Bölümü	99	2,26	,523	2,16	2,37
		Total	428	2,27	,535	2,22	2,32

Tablo 4.8. Bölüm ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Toplam Kareler	Ortalama Kareler	F	P
Akademik Başarı	Üniversite	4,526	4,526	9,734	,002
	Bölüm	4,536	1,512	3,252	,021
	Üniversite*Bölüm	2,835	,945	2,032	,108
Atalet	Üniversite	7,142	7,142	25,208	,000
	Bölüm	,676	,225	,796	,496
	Üniversite*Bölüm	,243	,081	,285	,836

4.2.5. Ölçek puanlarında sınıfa göre farklılıklar

Ortalama değerler incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi'nde en yüksek akademik başarı ortalaması 4. sınıf öğrencilerine aittir ($\bar{X}=4,57$), bunu 1. ve 2. sınıf öğrencileri takip etmektedir ($\bar{X}=4,30$). Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ise 4. sınıf öğrencilerinin

ortalaması en yüksektir ($\bar{X}=4,39$), en düşük ortalama ise 2. sınıf öğrencilerindir ($\bar{X}=4,14$). Atalet puanlarının ortalamalarına bakıldığında, Selçuk Üniversitesi'nde en düşük atalet düzeyi 1. sınıf öğrencilerindedir ($\bar{X}=2,03$), en yüksek düzey ise 3. sınıf öğrencilerindedir ($\bar{X}=2,16$). Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ise 4. sınıf öğrencileri en düşük atalet ortalamasına sahiptir ($\bar{X}=2,21$).

Öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine göre akademik başarı ve atalet puanları incelenmiştir. Sınıf düzeyine göre akademik başarıda anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=2,82$; $p=0,038$) ve post-hoc analiz sonuçları, 4. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinin diğer sınıflardan istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Bu durum, öğrenim süresinin ilerlemesiyle birlikte akademik bilgi ve becerilerin pekiştiğini düşündürmektedir. Ayrıca üniversite değişkeninin de akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($F=7,00$; $p=0,008$). Ancak akademik başarı üzerindeki üniversite*sınıf etkileşimi anlamlı bulunmamıştır ($p=0,990$). Bu bağlamda, her iki üniversitede de 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin en yüksek, 3. sınıf öğrencilerinin ise düşük olması; sınıf düzeyinin akademik başarıya etkisinin üniversiteler arasında farklılaşmadığını, yani bu etkinin her iki üniversitede benzer biçimde gözlemlendiğini göstermektedir. Atalet düzeyine ilişkin analizde, sınıf düzeyinin ana etkisi ($p=0,485$) ve üniversite*sınıf etkileşimi ($p=0,284$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak üniversite değişkeni atalet puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=15,83$; $p = 0,000$). Bu bulgu, iki üniversite öğrencileri arasında atalet düzeylerinin benzer dağılmadığını göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında, Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin atalet puanlarının Selçuk Üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular Tablo 4.8 ve Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Sınıf Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında)

Üniversite	Değişkenler	Sınıf Grubu	n	Ort.	SS	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Selçuk Üniversitesi	Akademik Başarı	1. Sınıf	133	4,30	,738	4,17	4,42
		2. Sınıf	100	4,30	,668	4,16	4,43
		3. Sınıf	114	4,28	,679	4,16	4,41
		4. Sınıf	30	4,57	,668	4,32	4,82
		Total	377	4,31	,698	4,24	4,38

Tablo 4.8. Sınıf Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında- Devamı)

Selçuk Üniversitesi	Atalet	1. Sınıf	133	2,03	,498	1,95	2,12
		2. Sınıf	100	2,08	,534	1,97	2,19
		3. Sınıf	114	2,16	,550	2,06	2,26
		4. Sınıf	30	2,05	,540	1,84	2,25
		Total	377	2,09	,527	2,03	2,14
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik Başarı	1. Sınıf	104	4,17	,680	4,03	4,30
		2. Sınıf	139	4,14	,683	4,02	4,25
		3. Sınıf	151	4,15	,644	4,04	4,25
		4. Sınıf	34	4,39	,753	4,13	4,65
		Total	428	4,17	,675	4,10	4,23
	Atalet	1. Sınıf	104	2,26	,563	2,15	2,37
		2. Sınıf	139	2,33	,532	2,24	2,42
		3. Sınıf	151	2,24	,522	2,15	2,32
		4. Sınıf	34	2,21	,516	2,03	2,39
		Total	428	2,27	,535	2,22	2,32

Tablo 4.10. Sınıf ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Toplam Kareler	Ortalama Kareler	F	P
Akademik Başarı	Üniversite	3,283	3,283	7,001	,008
	Sınıf	3,965	1,322	2,819	,038
	Üniversite*Sınıf	,053	,018	,038	,990
Atalet	Üniversite	4,466	4,466	15,827	,000
	Sınıf	,691	,230	,817	,485
	Üniversite*Sınıf	1,074	,358	1,269	,284

4.2.6. Ölçek puanlarında not ortalamasına göre farklılıklar

Gruplar arasındaki farklılaşmalar yürütülen bağımsız gruplar için *t* testleri ile incelenmiştir. Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde, 3,00 ve altı not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik başarı puan ortalaması (Ort.=4,22, SS=0,65), 3.01 ve 4 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ortalamasından (Ort.=4,56, SS=0,75) anlamlı düzeyde

düşüktür, $t(375) = -4.35$, $p < 0,001$. Aynı üniversitede, atalet puanları açısından 3,00 ve altı gruptaki öğrencilerin ortalaması (Ort.=2,14, SS=0,54), 3.01 ve 4 arası gruptaki öğrencilerden (Ort.=1,94, SS=0,48) anlamlı düzeyde yüksektir, $t(375) = 3,45$, $p = 0,001$. Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde de benzer bir eğilim gözlenmiştir. 3,00 ve altı not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik başarı ortalaması (Ort.=4,13, SS=0,66), 3.01 ve 4 arası gruptakilerden (Ort.=4,51, SS=0,74) anlamlı düzeyde düşüktür, $t(426) = -3,32$, $p = 0,001$. Atalet puanları açısından ise 3,00 ve altı gruptaki öğrencilerin ortalaması (Ort.=2,29, SS=0,52), 3.01 ve 4 arası gruptakilerden (Ort.=2,06, SS=0,61) anlamlı düzeyde yüksektir, $t(426) = 2,50$, $p = 0,013$. Bu bulgular, hem Selçuk Üniversitesi hem de Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinde not ortalaması arttıkça akademik başarının arttığını ve atalet düzeyinin azaldığını göstermektedir. Bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.11. Not Ortalamasına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Üniversite	Değişkenler	Not Ortalaması	n	Ort.	SS	95 Güven Aralığı		t	P
						Alt Sınır	Üst Sınır		
Selçuk Üniversitesi	Akademik Başarı	3,00 ve altı	271	4,22	,65	-,49	-,19	-4,351	,000
		3,01 ve 4 arası	106	4,56	,75				
	Atalet	3,00 ve altı	271	2,14	,54	,09	,32	3,451	,001
		3,01 ve 4 arası	106	1,94	,48				
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik Başarı	3,00 ve altı	391	4,13	,66	-,61	-,16	-3,315	,001
		3,01 ve 4 arası	37	4,51	,74				
	Atalet	3,00 ve altı	391	2,29	,52	,05	,41	2,496	,013
		3,01 ve 4 arası	37	2,06	,61				

4.2.7. Ölçek puanlarında çalışma durumuna göre farklılıklar

Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında çalışma durumu değişkenine göre yapılan karşılaştırmada, çalışmayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin ortalama olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (çalışanlar ort.=3,82; çalışmayanlar ort.=4,36). Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -4,20$, $p = 0,000$). Bu sonuç, çalışan öğrencilerin zaman yönetimi, sorumluluk bilinci ve hedef odaklılık gibi akademik başarıyla doğrudan ilişkili becerileri daha etkin kullanamadıklarını gösterebilir. Ancak aynı örneklem grubunda, atalet puanları açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir (çalışan ort.=2,20; çalışmayan ort.=2,07;

$t=1,28$, $p=0,201$). Bu sonuç, çalışma durumunun öğrencilerin atalet davranışlarını anlamlı ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Yani öğrencilerin çalışıyor olması, erteleme ya da motivasyon kaybı gibi davranışsal atalet özelliklerinde belirleyici bir rol oynamayabilir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi verilerine göre de benzer bir tablo söz konusudur. Çalışmayan öğrencilerde akademik başarı puanı ortalaması 4,14 iken çalışan öğrencilerde bu değer 4,34'tür ($t=1,98$, $p=0,048$). Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ve çalışan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışan öğrencilerin daha yüksek başarı göstermesi olasılığında söz edilebilir; ancak Selçuk Üniversitesi ortalama değerleri dikkate alındığında bu durumun güçlü genellemelere temel oluşturamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Atalet puanları incelendiğinde, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir (çalışan ort.=2,28; çalışmayan ort.=2,27; $t=0,18$, $p=0,858$). Atalet açısından her iki üniversitede de benzer sonuçlar elde edilmesi, bu bulgunun örneklem geneline genellenebilir nitelikte olduğunu gösterebilmektedir. Bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Çalışma Durumuna Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri: Ortalama Puanlar ve Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Üniversite	Değişkenler	Çalışma Durumu	n	Ort.	SS	95 Güven Aralığı		t	P
						Alt Sınır	Üst Sınır		
Selçuk Üniversitesi	Akademik Başarı	Çalışıyor	31	3,82	,611	-,789	-,286	-4,200	,000
		Çalışmıyor	346	4,36	,689				
	Atalet	Çalışıyor	31	2,20	,393	-,068	,321	1,282	,201
		Çalışmıyor	346	2,07	,537				
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik Başarı	Çalışıyor	51	4,34	,720	,002	,396	1,982	,048
		Çalışmıyor	377	4,14	,666				
	Atalet	Çalışıyor	51	2,28	,594	-,143	,171	,179	,858
		Çalışmıyor	377	2,27	,527				

4.2.8. Ekonomik durum ile ölçek puanları arasındaki farklılıklar

Ortalama değerlere bakıldığında, Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasında en yüksek akademik başarı ortalaması yüksek ekonomik düzeye sahip öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=4,44$), en düşük ise düşük ekonomik düzey grubundadır ($\bar{X}=3,95$). Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde de benzer bir eğilim gözlenmiştir; en yüksek başarı ortalaması yüksek ekonomik düzeydeki öğrencilerde ($\bar{X}=4,32$), en düşük ise düşük ekonomik düzeydeki öğrencilerde bulunmuştur ($\bar{X}=3,83$). Atalet ortalamaları incelendiğinde, Selçuk Üniversitesi'nde en düşük atalet düzeyi yüksek ekonomik düzeye sahip öğrencilerde ($\bar{X}=2,06$), en yüksek atalet değeri ise düşük ekonomik düzeydekilerdedir ($\bar{X}=2,28$). Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ise düşük ekonomik düzeydeki öğrencilerin atalet düzeyi ($\bar{X}=2,56$) en yüksek, orta ekonomik düzeydeki öğrencilerin atalet düzeyi ise en düşük ($\bar{X}=2,24$) bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları ekonomik düzeylerine göre akademik başarı ve atalet puanları karşılaştırılmıştır. Akademik başarı açısından ekonomik düzey değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,49$; $p=0,000$). Bu bulgu, öğrencilerin kendilerini hangi ekonomik düzeyde gördüklerinin, akademik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Üniversite değişkeninin ana etkisi ($F=2,56$; $p=0,110$) ve üniversite*ekonomik durum etkileşimi ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=0,03$; $p=0,972$). Atalet düzeyine ilişkin analizde de ekonomik düzey değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=7,67$; $p=0,001$). Bu durum, öğrencilerin ekonomik düzeyine bağlı olarak atalet davranışlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Üniversite değişkeni bu bağlamda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=11,72$; $p=0,001$), ancak üniversite*ekonomik durum etkileşimi anlamlı değildir ($F=0,28$; $p=0,754$). Bu sonuçlar, hem ekonomik koşulların hem de üniversite ortamının atalet düzeyleri üzerinde belirli bir etkisinin olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan Post-hoc analizleri, özellikle düşük ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, hem orta hem de yüksek ekonomik düzeydeki öğrencilere kıyasla akademik başarı düzeylerinin anlamlı biçimde düşük olduğunu ortaya koymuştur ($p<0,05$). Aynı şekilde, düşük ekonomik gruptaki öğrencilerin atalet düzeyleri de diğer iki gruba kıyasla anlamlı biçimde yüksektir ($p<0,05$). Bulgular Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Ekonomik Durum Gruplarına Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeylerinin Ortalama Puanları (Üniversite Bazında)

Üniversite	Değişkenler	Ekonomik Durum	n	Ort.	SS	% 95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Selçuk Üniversitesi	Akademik Başarı	Düşük	32	3,95	,552	3,76	4,15
		Orta	314	4,34	,688	4,26	4,41
		Yüksek	31	4,44	,833	4,13	4,74
		Total	377	4,31	,698	4,24	4,38
	Atalet	Düşük	32	2,28	,490	2,11	2,46
		Orta	314	2,07	,517	2,01	2,13
		Yüksek	31	2,06	,634	1,82	2,29
		Total	377	2,09	,527	2,03	2,14
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Akademik Başarı	Düşük	35	3,83	,585	3,63	4,03
		Orta	363	4,19	,664	4,12	4,26
		Yüksek	30	4,32	,801	4,02	4,62
		Total	428	4,17	,675	4,10	4,23
	Atalet	Düşük	35	2,56	,523	2,38	2,74
		Orta	363	2,24	,516	2,19	2,30
		Yüksek	30	2,26	,673	2,01	2,52
		Total	428	2,27	,535	2,22	2,32

Tablo 4.14. Ekonomik Durum ve Üniversite Değişkenlerine Göre Akademik Başarı ve Atalet Düzeyleri İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyans Kaynağı	Toplam Kareler	Ortalama Kareler	F	P
Akademik Başarı	Üniversite	1,177	1,177	2,555	,110
	Ekonomik Durum	9,664	4,832	10,490	,000
	Üniversite*Ekonomik Durum	,026	,013	,028	,972
Atalet	Üniversite	3,258	3,258	11,715	,001
	Ekonomik Durum	4,264	2,132	7,668	,001
	Üniversite*Ekonomik Durum	,157	,079	,283	,754

4.3. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, akademik başarı puanı ile atalet puanı arasında **negatif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki** tespit edilmiştir ($r=-0,440$, $p<0,01$). Bu bulgu, öğrencilerin atalet davranışlarının arttıkça akademik başarı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bulgular Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Akademik Başarı ve Akademik Atalet Arasındaki İlişkiler: Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Akademik Başarı	
Akademik Başarı	<i>R</i>	1
	<i>P</i>	
Atalet	<i>R</i>	-,440***
	<i>P</i>	,000

*** $p<0,01$

4.4. Regresyon Analizi

Başarı düzeyinin yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, modelin anlamlı olduğunu göstermektedir, $F(1,803) = 196,52$, $p<0,001$, $R^2=0,19$. Atalet puanları başarı puanlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta= -0.44$, $p<0,001$). Modelde bağımsız değişken olarak yer alan olan atalet, başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık %19’unu açıklamaktadır. Bulgular Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.16. Atalet Düzeyinin Başarı Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	B	Std. Hata	β	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>F</i> (1,803)	<i>P</i> (model)
Sabit			5.472	0.091	—	60.182	< .001	196,524	< .001
Atalet	.440	.194	-0.567	0.040	-.443	-14.019	< .001		



5. TARTIŞMA

Araştırmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin atalet davranışlarının akademik başarı düzeylerine etkisi incelenmiş ve cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, ekonomik durum ile çalışma durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılıkları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 805 öğrencinin 428'i Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencisi iken 377'si Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik başarı envanteri ölçeği ortalama puanı $\bar{X}=4,17$ iken atalet ölçeği ortalaması $\bar{X}=2,27$ bulunmuştur. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ise akademik başarı envanteri ölçeği ortalaması $\bar{X}=4,31$ iken atalet ölçeği ortalaması da $\bar{X}=2,09$ bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin sergiledikleri atalet davranışları arttıkça akademik başarı düzeylerinin azaldığını ortaya koymakta ve araştırmanın temel bulgularından biri olan akademik atalet ile akademik başarı arasındaki negatif yönlü bir ilişkinin ($r=-0,440$) varlığını da desteklemektedir. Aynı zamanda regresyon analizi bulgusu atalet puanlarının başarı puanlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucunda vermiştir. Bu durum, akademik ataletin öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve zaman yönetimi becerisini olumsuz etkileyebileceğini, dolayısıyla başarı üzerinde doğrudan bir baskı oluşturduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda, öğrencinin kendine güveni ve akademik sorumluluk bilinci ile ilişkilendirilebilecek olan başarı algısı, atalet davranışlarının artmasıyla birlikte zayıflayabileceği söylenebilir. Alan yazında, doğrudan akademik atalet ile akademik başarıyı karşılaştıran çalışmaların oldukça sınırlı olmasının sebebi atalet kavramının genellikle erteleme davranışı, tembellik, başarısızlık algısı gibi benzer ya da ilişkili kavramlar çerçevesinde ele alınması, akademik başarının ise daha çok not ortalamaları ya da akademik performans puanları üzerinden değerlendirilmesi ile açıklanabilir. Şengül ve Seyfi (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda da akademik erteleme davranışının; plansızlık, işleri önem sırasına koyamama, çalışma motivasyonu eksikliği, yetersiz güdülenme, zor görevlerde sıkılma, başarısızlık kaygısı gibi nedenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Çeliköz ve Gül (2021), öğrencilerin başarısızlığı emek eksikliği, çaba göstermeme, plansız çalışma, motivasyon düşüklüğü ve sınav sistemine duyulan güvensizlik gibi faktörlerle açıkladıklarını belirtmiştir. İlgili çalışmalar, sergilenen atalet davranışlarının akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceğini

ortaya koymuş ve mevcut araştırmada elde edilen negatif yönlü ilişki bulgusu ile paralellik göstermiştir.

Literatürde, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Köse ve ark. (2023) çalışmasında, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, yaşadıkları yer ve ailelerinin gelir düzeyi ile akademik başarı envanteri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve yıl sonu not ortalamasına göre anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemiş; özellikle 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile not ortalaması 3.01–3.50 aralığında olan öğrencilerin akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle ilgili çalışma, sınıf düzeyi ve başarı ortalaması arasındaki ilişkiye dikkat çekerken, mevcut araştırmamız 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek başarı ortalamasına sahip olması yönüyle ayrılmaktadır. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ve sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte akademik başarılarının da arttığını ortaya koyan Ayyıldız ve ark. (2014) çalışması da bu bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin üniversiteye ilk başladıkları dönemde derslere uyum sağlamakta zorlandıkları, zamanla mesleki becerilerinin geliştiği ve bu sürecin akademik başarıyı olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, akademik başarının yaş ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerden bağımsız olmadığı sonucuna varan başka çalışmalar da mevcuttur (Karagöz, 2010; Özkan, 2023).

Çalışmada ilk değişken olan cinsiyet açısından, her iki üniversite örnekleminde de anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak literatürde cinsiyetin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, kadın öğrencilerin akademik başarılarının ve akademik öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Çobanoğlu ve Köse, 2024; Ayyıldız ve ark., 2014; Gelbal, 2008; Küçükkaya ve ark., 2022; Özkan, 2023). Buna karşın, bu araştırmayı destekleyen ve cinsiyetin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Köse ve ark., 2023; Karagöz, 2010).

Literatürde, okul başarısı üzerinde en etkili değişkenin sosyoekonomik düzey olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına göre ekonomik durum değişkeni yönünden özellikle düşük ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, hem orta hem de yüksek ekonomik düzeydeki öğrencilere kıyasla akademik başarı düzeylerinin anlamlı biçimde düşük olduğu

saptanmıştır. Çobanoğlu ve Köse (2024) araştırması, ekonomik düzeyin yükselmesiyle birlikte akademik başarının da arttığını ortaya koymakta ve mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde Akkurt ve Köse (2019) ve Karagöz (2010) tarafından yürütülen araştırmalar da sosyoekonomik değişkenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Çalışmada not ortalaması değişkenine göre elde edilen bulgular; 3,00 ve altı not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik başarı puanı 3.01 ve 4 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olması yönünde elde edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin not ortalamaları ile kendilerine ilişkin başarı algıları büyük ölçüde örtüşmekte; yüksek not ortalamasına sahip bireylerin, başarılarını daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin akademik başarılarını yalnızca demografik özellikler değil; bireysel ve çevresel faktörler de önemli ölçüde etkilemektedir. Batman'a (2016) göre bu faktörler, bireysel olarak kişilik özellikleri, motivasyon düzeyi ve içsel güdülenme; çevresel olarak ise öğrenme ortamı, öğretim elemanlarının niteliği ve öğretim sürecine ilişkin koşullar olarak iki temel gruba ayrılmaktadır. Buna karşılık, Topcu ve Uzundumlu (2012) yükseköğretimde akademik başarısızlık üzerinde etkili olan başlıca faktörleri daha detaylı biçimde tanımlamışlardır. Bu faktörler arasında kavramsal ve iletişimsel motivasyon eksikliği, etkili ders çalışma becerilerinden yoksunluk, yanlış alan tercihi, gelecek kaygısı, fakültenin fiziksel yetersizlikleri, olumsuz duyuşsal motivasyonlar, ders çıktılarında sapma gösteren yetersiz ölçme teknikleri, uygulamalı derslerde eksiklik ve bilişsel-davranışsal iletişim yetersizlikleri yer almaktadır. Tüm bu bulgular, akademik başarının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca bireysel değil, yapısal ve çevresel değişkenler tarafından da belirlendiğini göstermektedir.

“Akademik atalet düzeyi demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” sorusu çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde, ilk değişken olan cinsiyet bağlamında her iki üniversitede de kadın ve erkek öğrencilerin atalet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğrencilerin akademik atalet davranışları açısından benzer düzeyde olduklarını ortaya koymaktadır. Literatürde de benzer şekilde, cinsiyete göre atalet algı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Atalay ve Özkara, 2013; Kurban, 2022; Pasmaz, 2020). Ancak bununla çelişen bazı çalışmalarda ise cinsiyetin atalet davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çalışmalarda genellikle erkek öğrencilerin atalet puan ortalamalarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu ve bu nedenle anlamlı farklılıkların

ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Karayel, 2014; Uyurdağ ve Yıldırım, 2023). Öte yandan, cinsiyetin deneyimsel atalet düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını, ancak öğrenme ataleti açısından erkek öğrencilerin kadınlara göre yeni teknik ve yöntemleri öğrenmede daha atıl bir tutum sergilediğini belirten İmdat Yalçın ve Şentürk'ün (2018) çalışması, bu konuda literatüre farklı bir yorum kazandırmaktadır.

Çalışmanın dikkat çeken bulgularından biri de, benzer yaş grubunda yer alan öğrencilerin farklı üniversitelerde farklı düzeylerde atalet davranışı sergilemesidir. Bu durum, üniversite ortamı ve yapısal farklılıkların bireysel davranışlar üzerinde belirleyici bir etken olabileceğini ortaya koymakta, üniversite ana etkisinin önemine işaret etmektedir. Literatürde yaş değişkeni ile atalet düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Örneğin, Pasmaz (2020), örgütsel atalet düzeylerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmiş ve bu yönüyle mevcut çalışmanın bulgularını desteklemiştir. Benzer biçimde, yaş gruplarının ortalama atalet düzeyleri arasında anlamlı bir farkın tespit edilmediği başka araştırmalar da mevcuttur (Atalay ve Özkara, 2013; İmdat Yalçın ve Şentürk, 2018; Karayel, 2014). Bununla birlikte, yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan ve bu bulgularla mevcut araştırmadan ayrıran çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Örneğin, Türkmenoğlu (2023), daha genç bireylerin gelişim ihtiyacını yeterince hissetmemeleri ve aşırı özgüven geliştirmeleri sebebiyle atalet düzeylerinin yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Kurban (2022) da benzer şekilde genç bireylerde ataletin daha belirgin olabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, ileri yaştaki bireylerin yüksek atalet düzeyi göstermelerini; bilgi ve deneyimlerine aşırı güvenmeleri, alışkanlıklarından vazgeçememeleri ve yeni uygulamalara karşı direnç göstermeleriyle açıklayan Karayel (2014), yaşın atalet üzerinde farklı bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Uyurdağ ve Yıldırım (2023) ise yaşla birlikte gelişen mesleki yorgunluk ve tükenmişlik gibi faktörlerin performansta aksamalara neden olabileceğini vurgulayarak, yaşla birlikte artan atalet düzeyine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, yaş değişkeninin atalet üzerindeki etkisinin bağlama, bireysel deneyime ve çalışma ortamına göre değişebileceğini göstermektedir.

Araştırmada fakülte bölümü değişkenine ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin atalet düzeylerinin bölümden bağımsız olarak üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, üniversitelerin sahip olduğu kurumsal yapı, akademik ortam, yönetim tarzı ve öğrencilere sunulan destek sistemlerinin, öğrencilerin atalet davranışlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim Türktemiz (2022) de meslek

grupları arasında atalet davranışı açısından anlamlı bir fark bulmamış ve bu yönüyle mevcut araştırmanın bulgularını desteklemiştir. Ancak, atalet ile yakın anlamlı kavramlardan biri olan erteleme davranışının alanlara göre farklılık gösterdiğini tespit eden çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Örneğin Ekşi ve Dilmaç (2010) ile Mişe ve Hançer (2019), akademik erteleme davranışı düzeylerinin Anabilim dallarına göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre atalet davranışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, sınıf düzeyinin öğrenme ataletini etkilemediği yönünde elde edilen önceki bulgularla paralellik göstermektedir (Taşlıyan ve ark., 2024). Buna karşılık, ataletle ilişkili bir başka kavram olan erteleme davranışı üzerine yapılan çalışmalarda sınıf değişkeninin anlamlı etkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Ekşi ve Dilmaç (2010), öğrencilerin akademik ve genel erteleme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını, özellikle birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük erteleme eğilimi sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu farklılık, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe artan akademik sorumluluklar ve görev baskısı nedeniyle daha yüksek düzeyde erteleme davranışı göstermeleriyle açıklanabilir.

Çalışmada öğrencilerinin not ortalamalarına göre atalet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiş olup 3,00 ve altı not ortalamasına sahip olan öğrencilerin atalet düzeyinin 3.01 ve 4 arası not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde atalet davranışı sergilediğini göstermekte ve akademik başarının atalet üzerinde azaltıcı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Atalet kavramına yakın anlamlı bir davranış olan erteleme eğilimi üzerine yapılan çalışmalar da bu ilişkiye dair önemli bulgular sunmaktadır. Örneğin, akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin erteleme davranışlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmamışken (Mişe ve Hançer, 2019), Erdoğan (2019) tarafından yürütülen bir başka çalışmada başarılı öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Çalışmada her iki üniversitede de öğrencilerin çalışma durumlarına göre atalet puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin çalışıyor ya da çalışmıyor olmalarının atalet davranışlarını doğrudan etkilemediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Başpınar (2020) da öğrencilerin genel ve akademik erteleme eğilim düzeylerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Ekonomik durum açısından ise, öğrencilerin algıladıkları gelir düzeyine göre atalet davranışlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Özellikle düşük ekonomik gruptaki öğrencilerin atalet düzeyleri diğer iki gruba kıyasla anlamlı biçimde yüksek olması, maddi yetersizliklerin bireyleri edilgenliğe ve hareketsizliğe sürükleyebileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda ekonomik durum ile atalet davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örneğin, Atalay ve Özkara (2013) ve Türktemiz (2022) tarafından yürütülen araştırmalarda, öğrencilerin atalet düzeylerinin gelir durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca İmdat Yalçın ve Şentürk (2018) de öğrenme ve deneyim atalet düzeylerini gelir durumuna göre karşılaştırmış ve anlamlı bir fark saptamamıştır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi ile Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik atalet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki ile bu değişkenlerin demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular, iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, yani atalet düzeyi arttıkça akademik başarının azaldığını göstermektedir. Demografik değişkenler açısından yapılan analizlerde, 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek başarı düzeyine sahip olduğu, yaşla birlikte başarının arttığı belirlenmiştir. Ekonomik durumu yüksek öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek, düşük ekonomik düzeydekilerin ise atalet düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, akademik davranışların sosyoekonomik faktörlerden önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu olan sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin sahip olduğu akademik atalet düzeyleri Selçuk Üniversitesi öğrencileri için $\bar{X}=2,09$ ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri için ise $\bar{X}=2,27$ olarak bulunmuştur. Bu durum, sağlık profesyoneli adaylarının eğitim sürecinde sergiledikleri atalet davranışlarının gelecekte sunacakları sağlık hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Sağlık eğitiminde yaşanan ertelemeler telafisi olmayan sonuçlar doğurarak, mesleki yeterliklerde eksikliklere ve öğrenme yetersizliklerine yol açarak, hizmet sunumunun aksamasına ve sağlık hizmetlerinin kalitesinin düşmesine neden olabilir. Bu nedenle, sağlık bilimleri öğrencilerinin mesleklerini etkili bir şekilde icra edebilmeleri için akademik sorumluluklarını zamanında ve eksiksiz yerine getirme bilincine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Nitekim gelecek nesillerin sağlığından sorumlu olacak sağlık profesyoneli adaylarının, eğitim süreçlerinde edindikleri bilgi ve becerileri tam anlamıyla içselleştirmeleri ve mesleki donanımlarını eksiksiz biçimde kazanmaları beklenmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda uygulanabilir çeşitli öneriler sunulmaktadır.

-Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak ve akademik atalet düzeylerini azaltmak amacıyla kapsamlı eğitim programları geliştirilebilir. Bu programlarda, derse katılımı teşvik eden, öğrenmeyi keyifli hale getiren, etkileşimli ve uygulamaya dayalı öğretim

yöntemlerine öncelik verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin zaman yönetimi, öz düzenleme ve motivasyon becerilerini güçlendirecek çalışmalar planlanabilir. Akademik ataletin başarı üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çeken farkındalık seminerleri düzenlenerek öğrencilerin bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte, yurt ve ev ortamı gibi sosyal çevrelerin, olumlu akademik davranışları destekleyecek şekilde yapılandırılması da süreci güçlendirebilir.

-Araştırma bulgularına göre, ekonomik durumu düşük öğrencilerin atalet düzeyleri daha yüksek, akademik başarıları ise daha düşüktür. Bu durumun nedenlerini ve öğrencilerin atalet davranışlarına ilişkin algılarını, gerekçelerini ve bu davranışların yaşamlarına etkilerini daha derinlemesine incelemek amacıyla nitel bir araştırma yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin akademik ve psikolojik açıdan desteklendiği, öğrenme ortamlarının fiziksel ve duygusal olarak güçlendirildiği bir sistem oluşturulması ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için burs, kitap ve akademik destek programlarının yaygınlaştırılması da bu sürece önemli katkılar sağlayabilir.

-Araştırmanın Konya'daki iki üniversiteyle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu nedenle, farklı illerdeki üniversitelerden ve çeşitli fakültelerden (örneğin mühendislik, eğitim, sosyal bilimler vb.) öğrencileri kapsayan daha geniş örneklemle benzer araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Böyle bir yaklaşım, disiplinler arası farklılıkların ortaya konmasına, alanyazının zenginleşmesine ve konuyla ilgili daha kapsamlı sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akalın, M. (2025). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunları ve bu sorunları gidermeye yönelik çözüm önerileri. *Sosyal Güvençe Dergisi*, 27, 1459-1489. <https://doi.org/10.21441/sosyalguvence.1559128>
- Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 281-300.
- Akatay, A. (2016). Zaman yönetimi yönetsel zamanda etkinlik. A. Soysal, M. Ş. Şimşek & A. Çelik (Ed.), *İşlerin sürüncemede bırakılmaması* içinde, (99-165). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akbay, H. A. (2024). Sosyal eğitimin teorik temelleri ve uygulamaları: bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir araç. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 87-104. <https://doi.org/10.55774/mikad.1500118>
- Akcan, A., Meydanlıoğlu, A., & Yalçın, E. (2023). Türkiye’de bir ilde okul dönemindeki çocuklarda görülen kronik hastalıkların belirlenmesi. *Etkili Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 289-303. <https://doi.org/10.46483/jnef.1327420>
- Aksoy, A. (2015). *Bilgi ataleti ve örgütsel öğrenmenin girişimci davranış üzerine olan etkisi: Osmaniye ili organize sanayi bölgesi uygulaması* (Yayın No. 389779) [Yüksek lisans tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, C. C., & Yay, S. (2016). Öğrenilmiş çaresizlik ve değişime karşı pasif direnç. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(2), 58-71.
- Akkurt, Z., & Köse, E. K. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.9779/pauefd.451853>
- Aküzüm, C. (2014). Bilgi ataleti ve örgütsel öğrenme, örgütsel performansın açıklaması olarak. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 9(21), 1143-1155. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1885>
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi, Başlangıçtan 1993’e*. (5. baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Armstrong, T. (2006). *The best schools: How human development research should inform educational practice*. America: Association for Supervision & Curriculum Developme.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısına etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi* (Yayın No. 556070) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aşık, N. A. (2018). Örgüt iklimi ve işe yabancılaşma ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 29-41.
- Atalay, M., & Özkara, D. B. (2013). *Kurumsal ataletin yabancılaşma ve işten ayrılma niyetine etkisi* (Yayın No. 348001) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, İ. (2024). *Akademik Etik*. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın Öztürk, T. (2021, Mayıs 20). *Ev genci ya da NEET kavramı nedir? AçıkBeyin*.
- Ayyıldız, T., Şener, D. K., Veren, F., Kulakçı, H., Akkan, F., et al. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 222-228.
- Bakan, İ., Sezer, B., & Kara, C. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-138.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

- Başpınar, N. Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki, *Turkish Studies*, 15(2), 1197-1219. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41436>
- Batman, D. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği: Geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 217-232.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Becker, F., & Becker, S. (2008). *Young adult carers in the UK: Experiences, needs and services for carers aged 16-24*. New York: The Princess Royal Trust for Carers.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, United States of America: The George Washington University.
- Britton, B., & Tesser, İ. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Burak, D. (2023). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi: Meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 414-426. <https://doi.org/10.7884/teke.5597>
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-51.
- Carter, V. (1973). *Dictionary of education*. Phi Delta Kappa, (Eds.), New York : McGraw-Hill.
- Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), 323-337. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2005.11.001>
- Çankaya, İ. H. (2010). Okullarda kurumsal ataletin yenilmesi: Yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 705-718.
- Çeliköz, N., & Gül, M. (2021). Akademik olarak başarılı ve başarısız öğrencilerin başarı ve başarısızlığa yönelik algıları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(27), 151-169.
- Çiftçi, N. (2023). *Yüksek performanslı insan kaynakları yönetimi uygulamalarının iç girişimcilik davranışlarına etkisinde bilgi ataletinin rolü* (Yayın No. 823489) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çobanoğlu, G., & Köse, M. F. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının barınma ortamı ve diğer değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 212-223. <https://doi.org/10.32329/uad.1500037>
- Çoruhlu, A. (2023, Şubat 10). *Hareketsizlik sigara kadar zarar veriyor*. Gazete Oksijen. <https://gazeteoksijen.com/yazarlar/aysegul-coruhlu/hareketsizlik-sigara-kadar-zarar-veriyor-170111>
- Dabanlı, F., Arslan, C., & Yalçın, S. B. (2024). Üniversite öğrencilerinde kariyer kararsızlığı, benliğin farklılaşması ve uyumsuz düşünce stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 7(1), 1-22. https://doi.org/10.58501/kpdd.1288915_1
- Daronkolae, E. N., & Hojjat, M. B. (2012). A survey of man's alienation in the modern world: Existential reading of Sam Shepard's Buried Child and True West. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(7), 202-209.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. E. L. Deci & R. M. Ryan (Ed.), *In Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, (11-40). Perspectives on Social Psychology. Boston: Springer, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Demirhan, M., Şahin, Y., & Şahin, U. (2023). Öğretmenlerde empatik beceriler üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.22596/hej.1241731>
- Demirkol, M. (2025). Meslek Yüksekokulu eğitiminde mesleki yeterlilik: Öğrencilerin beklentileri ve gerçekleşen deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Field Education*, 11(1), 103-118.
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1999). Autonomy, parenting, parental involvement in schooling, and school achievement: Perception of Quebec adolescents. *International Journal of Educational Research*, 31(4), 243-257.

- Dil, S., & Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 17-24.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology Of Success*. New York: Random House.
- Ekenler, G., & Altınel, B. (2021). Hemşirelik öğrencilerinde uyku kalitesi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 6(4). <https://doi.org/10.26453/otjhs.883544>
- Ekşi, H., & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Elias, M. J., & Zins, J. E. (1997). *Promoting Social And Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Em, A. (2005). Küreselleşen dünyada öğretim ve eğitimin önemi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 61, 27-34.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And Improving Schools* (2). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşlı, S., & Baysülen, E. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentileri algılayış biçimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, Eğitim ve Toplum Özel sayısı, 5941-5954. <https://doi.org/10.26466/opus.705266>
- Erdoğan, M. Y. (2019). Akademik erteleme tahmin edicileri olarak öz saygı, başarı ve bazı demografik değişkenlerin rolleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.32433/eje.470965>
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 532-549. <https://doi.org/10.30831/akukeg.407029>
- Erman, M. S. (2017). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin benlik saygı ve sosyal görünüş kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 489777) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Esen, F., & Arslantaş, D. (2023). Tarihsel süreç içerisinde tıp eğitiminin dönüm noktaları. *Osmangazi Journal of Medicine*, 45(4), 615-628. <https://doi.org/10.20515/otd.1251161>
- Etlioğlu, M., & Tekin, M. (2020). Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 34-48.
- Evcimen, T. U. (2021). Geri bildirimi nasıl başarılı biçimde kullanırız? Biyolojiden algıya bir yolculuk. *Mühendis ve Makina Güncel*, 28-37.
- Facione, P. (1989). Critical thinking: A statement of expert consensus for educational evaluation and teaching characteristics. *Delphi Research Center of the American Philosophical Association*.
- Fettahlioğlu, Ö. O. (2018). Örgütsel kimlik dejenerasyonu üzerinde örgütsel atalet algısının etkisi. *Sosyal Zihniyet ve Araştırmacı Düşünürler Dergisi*, 4(8), 43-54. <https://doi.org/10.31576/smryj.37>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect, and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. baskı). New York: Teachers college, Columbia University.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. <http://archive.org/details/intelligencerefr0000gard>
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. USA: Polity Press.
- Godkin, L., & Allcorn, S. (2008). Overcoming organizational inertia: A tripartite model for achieving strategic organizational change. *Journal of Applied Business and Economics*, 1-14.
- Gordon, T. (1996). Etkili Anababa Eğitiminde Aile İletişim Dili (Çev: E. Aksay). *İstanbul: Sistem Yayıncılık*.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gül, H., Oktay, E., & Gökçe, H. (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 15, 1-11.
- Gültekin, D., & Özcanlı Baran, P. (2022). Türkiye’de zorunlu eğitim serencâmı: Ulusal, bölgesel ve uluslararası bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(3), 466-482.
- Gürdoğan, A., & Atabey, S. (2014). Banka çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyum düzeylerine yönelik bir çalışma. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 1(2), 14-28.
- Gürsoy, F., & Coşkun, T. (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 151-164.
- Güzel, H. (2024). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 4(11), 225-245. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1413>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-753. <https://doi.org/10.1080/0950069980200609>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Holt, J. (1999). Çocuklar Neden Başarısız Olur (Çev: G. Koca). *İstanbul: Beyaz Yayınları*.
- Hoover, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Huang, H. C., Lai, M. C., Lin, L. H., & Chen, C.T. (2013). Overcoming organizational inertia to strengthen business model innovation: An open innovation perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 26(6), 977-1002. <https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2012-0047>
- İmdat Yalçın, Ç., & Şentürk, F. K. (2018). *Kişilik özellikleri ve örgüt ikliminin bilgi ataleti üzerindeki etkisi: Düzce adliyeleri üzerinde bir araştırma* (Yayın No. 530027) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaburçak, S., Turhan, S., & Akalan, C. (2021). Akademik başarı, fiziksel aktivite, egzersiz ve spor ilişkisi: 2015'ten günümüze bibliyografik tabanlı sistematik derleme. *Journal of International Social Research*, 14(76), 594-601. <https://doi.org/10.17719/jisr.11463>
- Karagöz, Y. (2010). İlişki katsayıları ile iktisat fakültesi öğrencilerinin başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 425-446.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: bilimsel irade algı çerçevesi ile kavramlar - ilkeler - teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karayel, G. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel atalet düzeyleri: Bayrampaşa ilçesi örneği* (Yayın No. 376613) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karip, E. (2022). *Eğitimde Başarı*. TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/egitimde_basari
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kaya, Ş. D. (2020). Farklı boyutlarıyla örgütsel davranış. A. Bedük ve M. Öztürk (Ed.), *Atalet içinde*, (103-126). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kaya, Ş. D., & Yağcı, M. (2015). Sağlık çalışanlarının atalet durumlarının hasta güvenliği ile ilişkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 453-462. <https://doi.org/10.24289/ijsser.106445>
- Kelly, D., & Amburgey, T. (1991). Organizational inertia and momentum: A dynamic model of strategic change. *Academy of Management Journal*, 34(3), 591-612. <https://doi.org/10.2307/256407>
- Kinncar, C., & Roodt, G. (1998). The development of an instrument for measuring organisational inertia. *SA Journal of Industrial Psychology*, 24(2), 44-54.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçyiğit, Ö. F., Kul, M., & Solakumur, A. (2023). Farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 422-441. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1239817>
- Köse S., Binay Ş. K., & Karakurt P. (2023). Uzaktan eğitim döneminde hemşirelik öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Etkili Hemşirelik Dergisi*, 16(3): 368-382. Doi: 10.46483/jnef.1327469
- Kurban, C. (2022). *Okullardaki örgütsel işlev bozukluklarının örgütsel eylemsizlik ile ilişkisinde sinerji yönetiminin aracılık* (Yayın No. 722557) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükergin, K. G., & Uygur, S. M. (2012). Yiyecek-içecek işletmelerinde müşteri sadakati oluşum süreci ve müşteri tatmini ve ataletin bu sürece etkisi. *Turizm ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 4-23.
- Küçükkaya, B., Özdemir, B., & Süt, H. K. (2022). Hemşirelik öğrencilerinde sosyal medya kullanımı ile akademik başarı ve akademik özyeterlik arasındaki ilişki. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 9(1), 31-41. <https://doi.org/10.52880/sagakaderg.945297>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary: How leadership influences student learning*. University of Minnesota Center for Applied Research and Educational Improvement, 1-88.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Liao, S. (2002). Problem solving and knowledge inertia. *Expert Systems with Applications*, 22(1), 21-31. [https://doi.org/10.1016/S0957-4174\(01\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0957-4174(01)00046-X)
- Liao, S., Fei, W. C., & Liu, C. T. (2008). Relationships between knowledge inertia, organizational learning and organization innovation. *Technovation*, 28(4), 183-195. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2007.11.005>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Louis, J., & Schreiber, S. (1989). *Zamanı Kullanma Sanatı* (Çev: İ. Açıksöz,). İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Maharani, A. F., Wolor, C. W., & Swaramarinda, D. R. (2025). The influence of learning motivation and time management on the academic achievement of administrative economics students, Universitas Negeri Jakarta. *Uluslararası İşletme Eğitimi Ekonomi Muhasebe ve Yönetim Öğrenci Konferansı (ISC-BEAM)*, 3(1), 1096-1110. <https://doi.org/10.21009/ISC-BEAM.013.80>
- McCrae, R., & Costa, P. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The full five-factor model and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232. <https://doi.org/10.1177/014616729101700217>
- MEB. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Memduhoğlu, D. B., & Tanhan, Y. F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 106-124.
- Mişe, H., & Hançer, A. H. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 703-715. <https://doi.org/10.22559/folklor.975>
- Muk, F., & İnandı, Y. (2025). Okul yöneticilerinin demokratik ve otokratik liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel kariyer başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74, 283-300. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1503293>

- Newton, I., Cohen, I. B., & Whitman, A. (1999). *The Principia: Mathematical Principles of Natural Philosophy*. United States of America: Univ of California Press.
- Orçanlı, K., Bekmezci, M., & Boztoprak, H. (2021). Adaptation of Academic Success Inventory Scale for College Students to Turkish: Validity and Reliability Study. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 3999-4026. <https://doi.org/10.26466/opus.879645>
- Ökdem, Ş., & Yardımcı, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 228-234.
- Örs Özdiş, S. (2012). *Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemleri 2*, Süreç odaklı-tamamlayıcı yöntemler.
- Özdemir, F., Kılıç Zengin, E., Durmaz, A., & Karaca, A. (2024). Eğitim müfredatlarının uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-380. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10600704>
- Özden, F. (2013). *Örgüt iklimi ve örgütsel sinizm ilişkisi: Kütahya merkez meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Yayın No. 333625) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, M. (2020). *Covid-19 Salgını Sonrası Dünyada Eğitim*. <https://www.meb.gov.tr/covid-19-salgini-sonrasi-dunyada-egitim/haber/20936/tr>
- Özer, M., & Suna, E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer, & C. Korkut (Ed.), *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği içinde*, (113-126). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özkan, B. (2023). *Hemşirelik öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin akademik başarı düzeylerine etkisi* (Yayın No. 851747) [Yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, F., & Çiçek, H. (2025). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin kariyer kararlılığı ve öz yeterliliklerinin kariyer kaygısı üzerine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 539-552. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1319563>
- Pamuk, M. (2012). Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup rehberlik programı. *Firat University Journal of Social Sciences*, 22(1), 128-136.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. United States of America: Michigan Üniversitesi, Merrill.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 1-68.
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., et al. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission*, 26-31.
- Pulido, M., Augusto, L., & Lopez, Z. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde stres kaynakları: Nicel araştırmaların sistematik bir incelemesi. *Uluslararası Hemşirelik Dergisi*, 59, 15-25.
- Pusmaz, H. Y. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet algısı* (Yayın No. 663778) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>
- Saraçoğlu, G. K. (2024). Sınıf yönetimi. M. Özkan, (Ed.), *Sınıfın fiziksel düzeni ve yönetimi içinde*, (163-196). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Scoot, M. (1995). Zaman Yönetimi (Çev: A. Çelik). *İstanbul: Rota Yayınları*.
- Sekman, M. (2004). *Ulusal Ataleti Yenmek*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sekman, M. (2024). *Ataleti Yenmek: Tembellikle Mücadele Kitabı* (77. baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sekman, M., & Utku, A. (2017). *Çevik Şirketler*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Shalika, S., Lahoutpour, N., & Rahman, A. A. (2011). The study on the impact of knowledge inertia on organization. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(10), 1207-1213.

- Sharkey, S., & Weimer, M. (2003). Learner-centered teaching: Five key changes to practice. *Teaching Sociology*, 31(2), 251. <https://doi.org/10.2307/3211318>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sinha Dutta, S. (2023 Ekim 30). *Sitting is the new smoking*. News-Medical. <https://www.news-medical.net/health/Sitting-is-the-New-Smoking.aspx>
- Sivri, M., & Yılmaz, A. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, pedagojik bilgi ve becerileri ile bedensel okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1386-1422. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1276392>
- Smith, J. (1998). Zaman Yönetimi (Çev: A. Çimen). *İstanbul: Timaş Yayınları*.
- Soysal, A. (2010). Atalet: Etkin yönetim için kişisel ve örgütsel düzeyde bir analiz. *Çimento İşveren*, 24(3), 16-26.
- Suna, E. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Sunar, D. S., Celep, D. D., Demirtaş, D. D., & Şişman, D. E. (2024). TEDMEM 2024 Eğitim Değerlendirme Raporu. *Türk Eğitim Derneği (TED)*, 1-188.
- Şahin, İ. (2001). Küreselleşme, dijital teknoloji ve eğitimde yeni yaklaşımlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268-292. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.549463>
- Şengül, M., & Seyfi, R. Ö. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 755-773. <https://doi.org/10.30703/cije.643239>
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 105-126.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). London: Pearson Education.
- Tagay, Ö., & Cırcır, O. (2022). Validity and Reliability of Adolescents Academic Inertia Scale. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 283-296. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.324>
- Tarhan, N. (2022). Prof. Dr. Nevzat Tarhan: “Sosyal başarı ve duygusal beceri, akademik başarı kadar önemli”. Üsküdar Üniversitesi. <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/7997/prof-dr-nevzat-tarhan-sosyal-basari-ve-duygusal-beceri-akademik-basari-kadar-onemli>
- Taşdemir, S. (2018). *Fatih projesi kapsamında etkileşimli tahta kurulumu tamamlanmış okullarda teknoloji liderlerinin belirlenmesi, Bolu ili örneği* (Yayın No. 516563) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taşlıyan, M., Yeşil, S., Özbağış, A., & Gökyar, A. (2024). Üniversite yaşam kalitesinin, öğrenci tutkunluğu ve bilgi ataleti üzerine etkisi: İİBF öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 9(23), 65-81. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1144287>
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK. (2025a). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=başarmak>
- TDK. (2025b). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=başarı>
- TDK. (2025c). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=atalet>
- Topcu, Y., & Uzundumlu, A. S. (2012). Yüksek öğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *İğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 51-58.
- Tosun, E. (2023). Okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Anadolu Üniversitesi*, 221-244.
- Turanlar, T. (2022, Mart 27). *Anne-baba yaklaşımları*. Tuğçe Turanlar. <https://www.tugceturanlar.com/anne-baba-yaklasimlari/>
- Türkmenoğlu, G. K. (2023). *Öğretmen ataleti ile okul yöneticilerinin liderlik stiline öğretmen performansına etkisi* (Yayın No. 851244) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Türktemiz, H. (2022). *Radyasyon alanlarında görev yapan sağlık çalışanlarında örgütsel ataletin örgütsel performansa etkisinde psikolojik sözleşmenin aracı rolü* (Yayın No. 742626) [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uludüz, D. (2025, Ocak 28). *Kalabalık yalnızlık: Modern dünyanın sessiz çılgılığı*. Prof. Dr. Derya Uludüz: Nöroloji Uzmanı ile Baş Ağrısı Tedavisi. <https://www.deryauluduz.com/kalabalik-yalnizlik-modern-dunyanin-sessiz-cigliği/>
- Uyurdağ, N., & Yıldırım, A. (2023). Hastanelerde çalışan hemşirelerin atalet durumlarının kaçırılmış hemşirelik bakımı ile ilişkisi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20, 636-653. <https://doi.org/10.38079/igusabder.1207969>
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Vikipedi (2024). *Bezgin Bekir*. Vikipedi. https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Bezgin_Bekir&oldid=34198018
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.90.2.202>
- WHO. (2022). *The global status report on physical activity 2022*. <https://www.who.int/teams/health-promotion/physical-activity/global-status-report-on-physical-activity-2022>
- Wiggins, J. (2013). *Overcome inertia*. United States of America: Lulu.
- Xie, X. (2016). How does knowledge inertia affect firms product innovation? *Journal of Business Research*, 69(5), 1615-1620. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.027>
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Yavuzer, H. (2024). *Çocuk eğitimi el kitabı* (44. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldız, A. (2019). *Sosyal medya bağımlılığının örgütsel atalet üzerindeki etkisi: Sakarya hizmet sektörü örneği* (Yayın No. 538147) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/90021/T07763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi* (Yayın No. 439272) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yardımcı, R. (2017). Toplumsal sorunların çözümünde üniversitelerin rolü. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 138-149.
- Yılmaz, M. (2020). Yardımcı ders kitabı kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 804-811. <https://doi.org/10.31576/smryj.522>
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No. 206986) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yuan, X. (2022). Evidence of the spacing effect and influences on perceptions of learning and science curricula. *Cureus*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.7759/cureus.21201>
- Yüce, E. (2022, Mart 19). *Kalabalık ailede büyümenin çocuklara etkileri*. Sosyal Çocuk. <https://sosyalcocuk.net/blog/kalabalik-ailede-buyumenin-cocuklara-etkileri/>
- Zeyrek, M. (2014). Maddenin yapısı ve Higgs bozonu. *Fizik Dünyası*, 1(2), 1-5.

- Zhang, S., Liu, P., & Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 10(4), e1492. <https://doi.org/10.1002/wcs.1492>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.





8. EKLER

8.1. EK1 Anket Formu

Anket Formu

Değerli katılımcı,

Sizi Doç. Dr. Aydan YÜCELER ve Yl. Öğr. Gamze ARI tarafından yürütülen "Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Atalet Davranışlarının Akademik Başarı Düzeyine Etkisi: Konya İlinde Bir Uygulama" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırma öğrencilerin atalet davranışlarının akademik başarılarına etkisini ölçebilmek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Sorumlu Araştırmacı

Doç. Dr. Aydan Yüceler
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fak.

Yardımcı Araştırmacı

Gamze Arı
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Sağlık Yönetimi Yüksek Lisans Öğr.

Kişisel Bilgi Formu

- 1) Cinsiyetiniz? ()Kadın ()Erkek
- 2) Yaşınız? ()18-20 ()21-23 ()24-26
- 3) Sağlık Bilimleri Fakültesinde Okuduğunuz Bölüm?
()Beslenme ve Diyetetik ()Fizyoterapi ve Rehabilitasyon ()Sağlık Yönetimi ()Sosyal Hizmet Bölümü
- 4) Sınıfınız? () 1. Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4. Sınıf
- 5) Not Ortalamanız? ()2 ve altı ()2,1 ve 3 arası ()3,1 ve 4 arası
- 6) Çalışma Durumunuz? ()Çalışıyor ()Çalışmıyor
- 7) Eğitim Döneminizde Nerede Yaşıyorsunuz? ()Tek yaşıyorum ()Yurtta yaşıyorum ()Ailemle yaşıyorum ()Ev arkadaşıyla yaşıyorum
- 8) Annenizin Eğitim Durumu Nedir? ()Okuryazar ()İlköğretim ()Lise ()Ön lisans ()Lisans ()Lisansüstü
- 9) Babanızın Eğitim Durumu Nedir? ()Okuryazar ()İlköğretim ()Lise ()Ön lisans ()Lisans ()Lisansüstü
- 10)Ekonomik Durumunuzu Nasıl Değerlendiriyorsunuz? ()Düşük ()Orta ()Yüksek

İKİNCİ BÖLÜM

Atalet Davranışınızı En İyi İfade Eden Seçeneği (X) İle İşaretleyiniz. 1=Hiç uygun değil; 2=Pek uygun değil; 3=Biraz uygun; 4=Çoğunlukla uygun; 5=Tamamen uygun	1	2	3	4	5
1. Geleceğe yönelik planlama(üniversite, meslek, iş vs.)yaparım.					
2. Geleceğe yönelik beklentilerime ulaşabileceğime inanırım.					
3. Geleceğe yönelik ulaşılabilir planlarım var.					
4. Geleceğe yönelik somut planlarım var.					
5. Derslerime planlı çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünüyorum.					
6. Yanlış yapma korkusuyla yapabileceğim şeyleri bile yapamıyorum.					
7. Ailemin benden beklentilerinin yüksek olmasından dolayı başarısız olma korkusuyla ders çalışmam.					
8. Küçük düşürülme korkusuyla derslere katılmam.					

Anket formu (devamı)						
9. Yaptığım planlara uymakta güçlük yaşıyorum.						
10. Derslerime nasıl çalışmam gerektiğini bilmiyorum.						
11. Ders çalışmaya başladığımda farklı düşüncelere kapılıp odaklanamam.						
12. Ders çalışmak için program yapmama rağmen genellikle yorgun hissedip çalışmayı bırakırım.						
13. Teknolojik aletlere olan ilgimden dolayı derslerime çalışmak için zaman bulamam.						
14. Ailemin baskısından dolayı derslerime çalışmak istemem.						
15. Ailem ev işlerine yardımcı olmamı istediği için yeterince çalışmam.						
16. Ailemin benimle ilgilenmemesinden dolayı ders çalışmam.						
17. Aile içinde yaşanan şiddet nedeniyle derslerime odaklanamam.						
18. Aile içinde yaşanan huzursuzluk nedeniyle derslerime odaklanamam.						
19. Ailemin bana olan inancının düşük olmasından dolayı motivasyonum düşer.						
20. Maddi imkansızlıktan dolayı verimli ders çalışma ortamına sahip değilim.						
21. Okula devam zorunlu olmasa okula düzenli gitmem.						
22. Okul ve ödevlerin yoğunluğundan bitkinim.						
23. Okula gitsem de olur gitmesem de olur.						
24. Okula gitmek bana çok gereksiz geliyor.						
25. Ne kadar plan da yapsam her şey olacağına varır.						

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM							
Akademik Başarı Düzeyinizi En İyi Yansıtan Seçeneği (X) İle İşaretleyiniz. 1= Kesinlikle katılmıyorum; 2= Kısmen katılmıyorum; 3= Biraz katılmıyorum; 4= Kararsızım; 5= Biraz katılıyorum; 6= Kısmen katılıyorum; 7= Kesinlikle katılıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
1.Bu sene iyi bir çalışma programı uyguladım.							
2.Bu sene gerçekten çok sıkı çalıştım.							
3.Bu sene başarılı olabilmek için yapabileceğim her şeyi denedim.							
4.Bu sene çok çalıştım.							
5.Bu sene ders çalışma konusunda yeteneklerimi çok iyi kullandığımı düşünüyorum.							
6.Bu sene çok sıkı çalıştım, çünkü bu senenin konularını anlamak istedim.							
7.Bu sene ödevler konusunda çok iyiydim.							
8.Bu sene hedef belirleme stratejisini kullandım.							
9.İyi hazırlandım.							
10.İyi bir not alabileceğimi ispatlamak için sıkı çalıştım.							
11.Bu sene ajanda ve takvim gibi planlama araçlarını çok iyi kullandım.							
12.Bu sene sınavlara hazırlanırken doğru konulara çalıştım.							
13.Bu sene yeni konular öğrenmekten çok memnunum.							
14.Bu sene sadece öğrenmek uğruna öğrenme zorluğundan zevk aldım.							
15.Bu sene notlarımın iyi olacağından oldukça emindim.							
16.Not ortalamamı korumak için bu sene iyi notlar almam gerekiyordu.							
17.Bu sene derslere odaklanmakta zorlandım.							
18.Öğretmen etkili olmadığı için zayıf aldım.							
19.Öğretmenim daha iyi olsaydı çok daha iyisini yapardım.							
20.Ne öğrendiysem, kendi çabamla öğrendim. Bu seneki derslerin öğretmenleri iyi değil.							
21.Öğretimin kalitesi beni hayal kırıklığına uğrattı.							
22.Bu seneki derslerin öğretmenleri daha iyisini yapmam için beni gerçekten motive etti.							
23.Bu senenin derslerinin en zor konularını bile anlayabileceğimden emindim.							
24.Bu senenin gerektirdiği beceri ve yeteneklere sahip olduğumdan oldukça emindim							
25.Bu senenin derslerinden A veya B alabileceğimden oldukça emindim							
26.Sıkı çalışsaydım, daha iyisini yapabilirdim.							
27.Okuyacağım bölümü (Anadal) seçmekte çok zorlanıyorum.							
28.Bu sene performansımı etkileyen bazı kişisel sorunlarım vardı.							

Anket formu (devamı)							
29.Hayatımdaki diğer problemlerle uğraşmak zorunda kalmasaydım bu sene çok daha başarılı olurum.							
30.Kişisel sorunlarımdan dolayı bu sene derslerimde başarılı olamadım.							
31.Gelecekte başarılı olmam için bu sene çok önemli.							
32.İleride/gelecekte iyi bir işe girmek için bu derste başarılı olmak zorundaydım.							
33.Bu senenin kariyerime çok faydası olacak.							
34.Bu sene öğrendiğim konuları gelecekte gerçekten kullanacağımı düşünüyorum.							
35.Çok fazla partiye/eğlenceye katıldığım veya dışarıda arkadaşlarımla takıldığım için sınıfta geri kaldım.							
36.Alkol kullanmak, bazen ders çalışmamı engelledi.							
37.Faal bir sosyal hayatım olduğu için notlarım kötüye gitti.							
38.Mezun olduktan sonra hangi işi yapmak istediğimden eminim.							
39.Mezun olduktan sonra ne yapmak istediğimi biliyorum.							
40.Okuduğum bölümün tam bana göre olduğundan eminim.							
41.Ne kadar iyi hazırlanmış olursam olayım sınavlar bende gerginlik yarattı.							
42.Bu senenin sınavları beni endişelendirdi.							
43.Bu sene beni endişelendirdi.							
44.Bu sene derslerimde dalıp gitmemi engellemek çok kolaydı.							
45.Bu sene derslere odaklanmakta zorluk yaşamadım.							
46.Bu sene derslerde dikkatim çok kısa sürede dağıldı.							

8.1. EK2 Etik Kurul Onayı



T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Toplantı Sayısı: 49	Toplantı Tarihi: 06.11.2024
---------------------	-----------------------------

Karar Sayısı:2024/859;(Başvuru ID: 21673) N.E.Ü. Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Aydan YÜCELER'in "Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Atalet Davranışlarının Akademik Başarı Düzeyine Etkisi: Konya İlinde Bir Uygulama" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili başvurusu görüşüldü. Öğrenci Gamze ARI'nın yüksek lisans tez çalışmasının N.E.Ü. Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü Sağlık Hizmetleri Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Aydan YÜCELER'in sorumluluğunda yürütülmesinin uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Not: Çalışma ile ilgili gerekli izin ve yasal sorumluluk araştırmacıya aittir.

Sorumlu Araştırmacı: Doç. Dr. Aydan YÜCELER
Yardımcı Araştırmacılar: Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze ARI



Prof. Dr. Emine GEÇKİL
Etik Kurul Başkanı

8.1. EK3 Necmettin Erbakan Üniversitesi Kurum İzni



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-19087896-100-602322
Konu : Araştırma İzni (Doç. Dr. Aydan YÜCELER)

04.12.2024

SAĞLIK YÖNETİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26.11.2024 tarihli ve E-21844874-100-598076 sayılı yazınız.

Bölümümüz Sağlık Hizmetleri Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyesi **Doç. Dr. Aydan YÜCELER**'in danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Gamze ARI'nın; *"Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Atalet Davranışlarının Akademik Başarı Düzeyine Etkisi: Konya İlinde Bir Uygulama"* başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında, fakültemiz öğrencilerine anket uygulama talebi dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet Tuğrul YILMAZ
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : SH90-2T69-062E

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/necmettin-erbakan-ebys>

Adres: Yunusçeme Mh. Beyşehir Cd. D Blok No:281 Meram/KONYA
Telefon No : 0332 320 40 49

Fax No : 0332 320 40 59

Bilgi İçin : Sümeyra BOYDAK
Sürekli İyici

e-Posta : saglikdekanlik@konya.edu.tr

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Telefon No:0332 320 40 49



8.1. EK4 Selçuk Üniversitesi Kurum İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2024-E.887082



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-60249463-044-887082
Konu : Anketler

01.12.2024

Sayın Gamze ARI

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze ARI'nın "Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Atalet Davranışlarının Akademik Başarı Düzeyine Etkisi: Konya İlinde Bir Uygulama" adlı çalışması kapsamında Fakültemizde anket uygulaması yapabilmeniz Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Müjdat YEŞİLDAL
Dekan Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *ESP0SKYD12* Pin Kodu : 19552

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/selcuk-universitesi-cbys>

Adres : Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi No:299/1 Alacaddin Keykubat Yerleşkesi

Selçuklu/KONYA

Tel/Fax : 3322233521 Faks : 3322400056

e-Posta: sbf@selcuk.edu.tr Web: www.selcuk.edu.tr

Kay Adresi : selcukuniversitesi@hs01.kcp.tr

Bilgi için : Çetin DÜZGÜN

Unvanı : Bilgiyeer İletmeni

Tel No : 03322233507

