

Beşeri Değerler ile Devamsızlık Tutumları ve Gerekçeleri Arasındaki İlişkiler*

The Relationships between Human Values, Absenteeism Attitudes and Reasons

Kürşad DEMİRUTKU**, Sena TEKİNAY***

ÖZ: Bu çalışma, beşeri değerler ile devamsızlık tutumları ve devamsızlık gerekçeleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Ankara’da bulunan bir vakıf üniversitesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 180 öğrenci ile bir korelasyon çalışması yürütülmüştür. Katılımcıların değer yönelimleri Potre Değerler Anketi (Schwartz ve diğerleri, 2012) kullanılarak, devamsızlık tutumları ise semantik farklılıklar ölçeği ile ölçülmüştür. Ayrıca öğrenciler, ilgili alanyazından hareketle bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen ölçekler üzerinde, çeşitli gerekçelerle dersi olduğu halde okula gitmeme ve okula gittiği halde derse girmeme sıklığını rapor etmişlerdir. Korelasyon analizleri hazırlık ve uyarılma değerlerine verilen önemin devamsızlık tutumları ve gerekçeleriyle olumlu, özyönelim ve uyma değerlerine verilen önemin ise olumsuz ilişkiye girdiğini göstermiştir. Devamsızlık ile ilişkili tutum ve gerekçelerin çeşitli değerleri ifade etme işlevine sahip olabileceği önerilmiştir. Sonuçlar, araştırmanın ölçüm ve örneklem özellikleri ile ilişkili kısıtlılıkları hesaba katılarak tartışılmış ve bunlara ilişkin gelecek çalışma önerileri sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: beşeri değerler, devamsızlık, devamsızlık tutumları, devamsızlık gerekçeleri, üniversite öğrencileri

ABSTRACT: The present study was conducted to investigate the relationships between human values, absenteeism attitudes, and absenteeism reasons. A correlation study was carried out with 180 students who were enrolled in different programs in a private university located in Ankara. Value orientations of the participants was measured by using Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2012) and absenteeism attitudes were measured by using semantic differential scales. In addition, students reported the frequencies of not going to the campus in class-days, and not attending the classes despite being in the campus with various reasons on the scales developed by referring to the relevant literature to be used in the present study. Correlation analyses revealed that the importance of hedonism and stimulation values was positively, whereas the importance of self-direction and conformity values was negatively correlated with absenteeism attitudes and reasons. It was proposed that absenteeism attitudes and reasons might have the function of expressing different values. The results were discussed by taking into account the measurement- and sample-related limitations of the study, and corresponding suggestions for future research were presented.

Keywords: human values, absenteeism, absenteeism attitudes, absenteeism reasons, college students

1. GİRİŞ

Derse devamsızlık davranışı akademik süreçlerde öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurduğu öngörülen ve gözlenen bir olgudur. Devamsızlığın ilgili alanyazındaki tanımlarına bakıldığında, müzmin şekilde veya belli dönemlerde okula hiç gitmeme ve gün içinde bazı derslere veya hiçbir derse girmeme eğilimleri şeklinde kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bu eğilimlerin mazeretli veya mazeretsiz, ebeveynlerin onayı ve bilgisi dâhilinde veya haricinde

*Bu çalışma, birinci yazarın yönettiği bir çalışma grubu tarafından tasarlanmış olan bir projenin verisini içermektedir. Yazarlar, projenin geliştirilmesinde, verinin toplanmasında ve elektronik ortama aktarılmasında emeği geçen Merve Çıra’ya ve Ecrin Gülten’e teşekkür eder.

** Öğr. Gör. Dr., Atılım Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Kızılıcaşar Mah., İncek, Gölbaşı, 06836, Ankara, Türkiye, e-posta: kursad.demirutku@atilim.edu.tr / kdemirutku@gmail.com

*** Psikolog, e-posta: senatekny@gmail.com

olması da ayrıştırıcı nitelikler olarak ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak ve son tahlilde devamsızlığın işevuruk tanımı öğrencinin belli bir derse belli bir oranda katılmamasıdır (Reid, 2005). Bu çalışmada derse devam, üniversite öğrencilerinin kendi iradeleriyle seçtikleri bir davranış olarak kavramsallaştırılmış ve rapor ettikleri devamsızlık oranı esas alınmıştır.

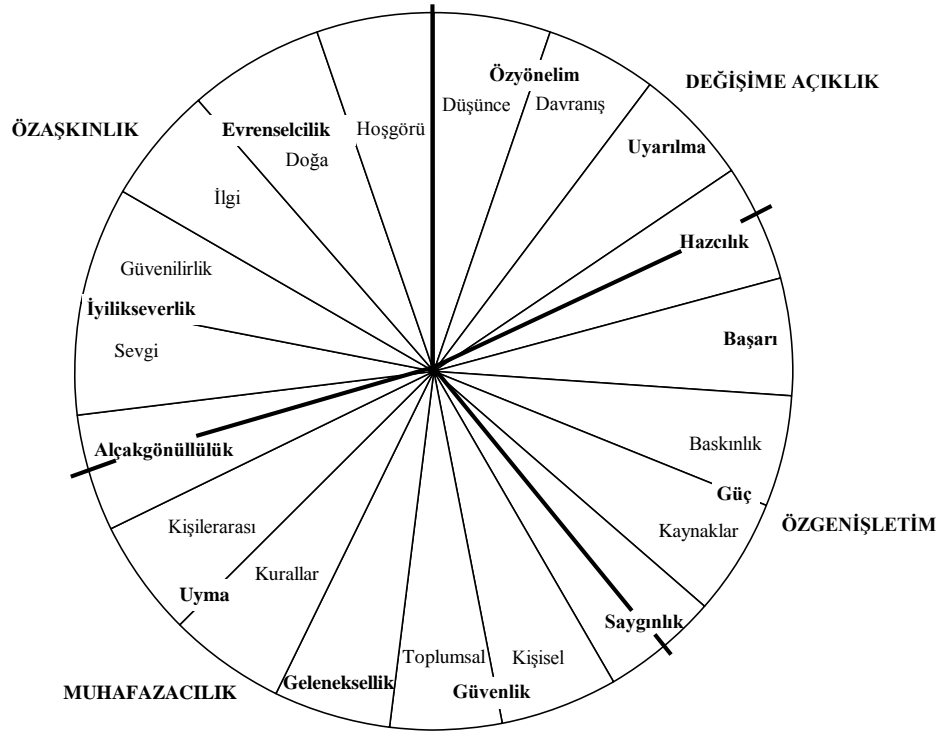
Devamsızlığın olumsuz etkisi öğrencinin akademik başarısına doğrudan yansımaktadır (Crede, Roch ve Kieszczyka, 2010). Geçmiş çalışmalarda, derse devamsızlık arttıkça genelde sınav notlarının ve akademik ortalamasının düştüğü gözlenmiştir (Gunn, 1993; Launius, 1997; Gump, 2005; Özkanal ve Arıkan, 2011). Bu durumun özellikle mazeretsiz devamsızlık (Altınkurt, 2008) ve belli bir haftaya kadar birikerek yapılan devamsızlık (Lin ve Chen, 2006) için geçerli olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık ile akademik başarı arasındaki ilişkinin altında yatan nedenin öğrencilerin derse devam etmedikleri haftalarda işlenen konularla ilgili sınav sorularını daha yüksek olasılıkla yanlış yanıtlamaları olabileceği yönünde bulgular da vardır (Marburger, 2001).

Her ne kadar nesnel veriler derse devam ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koysa da, Uğurlu, Usta ve Şimşek (2015) öğrencilerin bakış açısından durumun böyle olmayabileceğini düşündüren bulgular rapor etmişlerdir. Bu araştırmacıların yaptıkları niteliksel çalışmada örneklemdaki üniversite öğrencilerine devamsızlığın onlara ne ifade ettiği sorulduğunda, *hiçbirinin* (%0) devamsızlığı bir başarısızlık nedeni olarak ifade etmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin sadece %60.2'si derse devamı önemli gördüğünü rapor etmiştir. Öğrencilerin %84.6'sı devam(sızlık) ile ilişkili uygulamaların stres yaratan, saçma, kaldırılması gereken uygulamalar olduğunu ve devamsızlık yapmanın öğrencinin tercihinde yasal bir hak olduğunu düşünmektedir. Son olarak, öğrencilerin %30.2'si okulla, dersle, sınavlarla ve dersin sorumlusuyla ilgili nedenlerle derse devam etmediğini ve %69.3'ü de benzer başlıklarda alınacak önlemlerle devamsızlığın çözülebileceğini rapor etmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin devamsızlıkla ilgili bu türden öznel değerlendirmeleri devamsızlıkla ilişkili tutumlarla başka bazı bireysel farklılık değişkenlerinin devamsızlık davranışı ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Önceki çalışmalarda, devama verilen yüksek önemin (Gump, 2006), okula karşı olumsuz tutumun (Adıgüzel ve Karadaş, 2013) ve derse devam etme niyetinin (Ajzen ve Madden, 1986) daha fazla devamsızlıkla ve olumlu devam tutumunun daha yüksek devam etme niyetiyle (Ajzen ve Madden, 1986) ilişkili olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, uyumluluk, özdisiplin, duygusal dengelilik, dışadönüklük, yeniliğe açıklık, iyimserlik ve çalışma güdüsü gibi kişilik özellikleri arttıkça devamsızlığın azaldığı, ancak saldırganlık arttıkça devamsızlığın arttığı gözlenmiştir (Lounsbury, Steel, Loveland ve Gibson, 2004). Son olarak, değer öncelikleri ile devamsızlık arasındaki ilişkiler incelendiğinde, başkalarından saygı görmek ve kendine saygı duymak en önemli değer olduğunda devamsızlığın azaldığı, eğlence ve keyif en önemli değer olduğunda ise devamsızlığın arttığı bulunmuştur (Goff ve Goddard, 1999). Özetle, değer, tutum ve kişilik temelli bireysel farklılıklar devamsızlıkla ilişkilidir.

Alanyazında bireysel farklılık değişkenleri ile devamsızlık oranı arasındaki ilişkileri inceleyen böylesi çalışmaların varlığına karşın, bireysel farklılık değişkenleri ve özelden de beşeri değerler ile devamsızlık tutumları ve devamsızlık gerekçeleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır. Tutumların değerleri ifade etme işlevinin olduğu (Katz, 1960; Kristiansen ve Zanna, 1991, 1994) ve bununla tutarlı olarak değerlerin kendilerini ifade eden tutumlarla ilişkilerini gösteren görgül bulgular (Homer ve Kahle, 1988; Seligman ve Katz, 1996; Devos, Spini ve Schwartz, 2002) göz önüne alındığında beşeri değerlerin devamsızlık tutumlarıyla ve gerekçeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı değerler ile devamsızlık tutumları ve devamsızlık gerekçeleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

Beşeri değerler, hangi davranışların veya hedeflerin istenir olduğu hakkındaki bilişsel temsiller olarak tanımlanabilir (Schwartz, 1992). Değerler görece önemlerine göre hiyerarşik olarak sıralanarak değer önceliklerini oluştururlar (Rokeach, 1973). Değerler ve değer öncelikleri, kendilerini ifade eden tutumlara ve iradî davranışlara rehberlik eden ilkelerdir (Schwartz, 1996; Bardi ve Schwartz, 2003; Schwartz ve diğerleri, 2012). Değerler böylelikle çeşitli davranışları bireyin benliğini ifade edecek şekilde seçmesinde ölçüt işlevi gören bilişsel yapılardır (Verplanken ve Holland, 2002).



Şekil 1. Çembersel değer modeli

Not. Schwartz ve diğerlerinden (2012) sadeleştirilerek uyarlanmıştır.

Değerler ile devamsızlık tutumları arasındaki ilişkileri öngörebilmek için Schwartz'ın (1992) orijinal değer kuramından hareketle Schwartz ve diğerlerinin (2012) yeniden düzenledikleri ve Türkiye'yi de içeren 10 ülkede 15 örnekleme test ettikleri değer modeli kullanılmıştır. Modele göre değerler temsil ettikleri hedeflerin ve güdülerin benzerlikleri temelinde bir arada gruplanarak 19 değer tipini oluştururlar. Değer tipleri ise yine birbirlerine güdüsel benzerlikleri temelinde çembersel bir düzlemde sıralanırlar. Birbirleriyle uyumlu güdülerini temsil eden değer tipleri birbirlerine komşu alanlarda, birbiriyle zıt güdülerini temsil eden değer tipleri birbirleriyle zıt alanlarda, birbiriyle ilişkisiz değer tipleri ise birbirlerinden görece uzak alanlarda konumlanırlar. Çembersel model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Böylelikle 19 değer tipi iki ana çatışma ekseninde yer alır. Özgenişletim (*Başarı, Güç-Baskınlık ve Güç-Kaynaklar*) – Özafkinlik (*İyilikseverlik-Sevgi, İyilikseverlik-Güvenilirlik, Evrenselcilik-İlgi, Evrenselcilik-Doğa ve Evrenselcilik-Hoşgörü*) boyutları birinci çatışma eksenini, Değişime Açıklık (*Özyönelim-Düşünce, Özyönelim-Davranış ve Uyarılma*) – Muhafazacılık (*Güvenlik-Kişisel, Güvenlik-Toplumsal, Geleneksellik, Uyma-Kurallar ve Uyma-Kişilerarası*) boyutları da ikinci çatışma eksenini oluşturmaktadır. *Saygınlık, Alçakgönüllülük ve Hazcılık* değer tipleri ise, kendilerinden önce ve sonra gelen her iki boyuta da güdüsel benzerlik göstermektedir. Modelde önerilen değer tiplerinin diziliş sırasına göre adları, dâhil oldukları boyutlar ve kavramsal tanımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Değer boyutları, değerler ve tanımları

Değer Boyutu	Değer Tipi	Tanım
Özgenişletim	<i>Saygınlık</i>	Toplumsal imajını sürdürme ve aşağılanmaktan kaçınma ile gelen güvenlik ve güç
	<i>Güç-Kaynaklar</i>	Toplumsal ve maddî kaynaklar üzerinde denetim kurarak elde edilen güç
	<i>Güç-Baskınlık</i>	İnsanlar üzerinde denetim kurarak elde edilen güç
	<i>Başarı</i>	Toplumsal standartlara göre başarılı olma
Değişime Açıklık	<i>Hazcılık</i>	Zevk ve duyular aracılığıyla elde edilen doyum
	<i>Uyarılma</i>	Heyecan duyma, yenilik ve değişiklik arayışı
	<i>Özyönelim-Davranış</i>	Bireyin kendi davranışlarını belirleme özgürlüğü
Özaşkınlık	<i>Özyönelim-Düşünce</i>	Bireyin kendi fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü
	<i>Evrenselcilik-Hoşgörü</i>	Bireyin kendisinden farklı olanlara anlayış ve kabul göstermesi
	<i>Evrenselcilik-Doğa</i>	Doğal çevrenin korunması
	<i>Evrenselcilik-İlgi</i>	Eşitliğe, adalete ve bütün insanların korunmasına bağlılık
	<i>İyilikseverlik-Güvenilirlik</i>	İç grubun güvenilir ve inanılır bir üyesi olmak
Muhafazacılık	<i>İyilikseverlik-Sevgi</i>	Bireyin kendini iç grup üyelerinin esenliğine adanması
	<i>Alçakgönüllülük</i>	Bireyin kendisinin anlamsızlığını fark etmesi
	<i>Uyma-Kişilerarası</i>	Diğer insanlara rahatsızlık veya zarar vermekten kaçınma
	<i>Uyma-Kurallar</i>	Kurallara, yasalara ve resmî yükümlülüklerle uyma
	<i>Geleneksellik</i>	Kültürel, ailevî ve dinî gelenekleri sürdürmek ve korumak
	<i>Güvenlik-Toplumsal</i>	Toplumsal güvenlik ve istikrar yönelimi
	<i>Güvenlik-Kişisel</i>	Bireyin yakın çevresinin güven içinde olması

Not. Schwartz ve diğerlerinden (2012) sadeleştirilerek uyarlanmıştır.

Hangi değer tiplerinin devamsızlık tutumları ile ne yönde ilişkili olabileceğini öngörebilmek için devamsızlığın özelliklerini analiz etmek gereklidir. Her şeyden önce devamsızlık derse girmeye karşı iradî bir davranıştır. Ayrıca – bu araştırmanın yapıldığı üniversitenin yönetmelikleri çerçevesinde derse en az %70 devam zorunluluğu göz önüne alındığında – derse devam bir kural ve resmî yükümlülüktür. Öğrencilerin devam zorunluluğunu olumsuz algılayışları ve devamsızlığı özgür seçim olarak nitelermeleri (Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2015) ile ilgili bulgular da göz önüne alındığında, kendi davranışlarını belirleme özgürlüğünü temsil eden *Özyönelim-Davranış* değerlerine verilen önem arttıkça devamsızlıkla ilişkili tutumların olumlu hale gelmesi ve çeşitli gerekçelerle devamsızlık yapma sıklığının da artması beklenebilir.

Devamsızlık akademik bir kuralın çiğnenmesi olarak da düşünülebilir. Dolayısıyla, kurallara, yasalara ve resmî yükümlülüklerle uyma şeklinde tanımlanan *Uyma-Kurallar* değer tipine verilen önem arttıkça, devamsızlığa karşı tutumların da olumsuzlaşması ve çeşitli gerekçelerle devamsızlık yapma sıklığının da azalması öngörülebilir. Ayrıca, ilgili alanyazındaki devamsızlık gerekçeleri incelendiğinde (Friedman, Rodriguez ve McComb, 2001; Gump, 2004; Altinkurt, 2008; Haberli ve Güvenç, 2012), içlerinde öğrencilerin hoşuna giden, derslerin gerektirdiği çabaya karşı olan keyif verici ve ders rutini dışında değişiklik sağlayan etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler dersin içeriğinden veya sorumlusundan hoşlanmama gerekçeleriyle de derse devamsızlık yaptıklarını rapor etmektedirler. Bu bulgulardan hareketle zevk yönelimi ve duyular aracılığıyla doyum alma şeklinde tanımlanan *Hazcılık* değer tipine ve heyecan, yenilik ve değişiklik yönelimi olarak tanımlanan *Uyarılma* değer tipine verilen önem arttıkça, devamsızlık yapma ile ilişkili tutumlarının da olumlu hale gelmesi ve çeşitli gerekçelerle devamsızlık yapma sıklığının da artması beklenebilir.

Özetlenecek olursa, bu çalışmada değerler ile devamsızlık tutumları ve devamsızlık gerekçeleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak yukarıdaki paragraflarda sunulan mantıktan hareketle *Özyönelim-Davranış*, *Hazcılık* ve *Uyarılma* değerlerine verilen önemle devamsızlık tutumları ve gerekçeleri arasında olumlu korelasyonların, *Uyma-Kurallar* değer tipine verilen önemle devamsızlık tutumları ve gerekçeleri arasında ise olumsuz korelasyonların gözleneceği hipotez edilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın evreni Ankara'da özel bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. İlgili alanyazındaki bulgulardan hareketle bu çalışmada gözlenmesi beklenen ilişkilerin orta etki düzeyi ($|r| = .30$; Cohen, 1988) civarında olabileceği varsayılmıştır. Popülasyon parametresini %95 güvenle ve orta etki düzeyini içerecek şekilde $.15 \leq |\rho| \leq .45$ aralığında gözleyebilmek için gerekli örneklem büyüklüğünün en az 143 olduğu tespit edilmiştir (Algina ve Olejnik, 2003). Bundan hareketle, çalışma kapsamında 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılı Bahar döneminde, 17 farklı bölümde kayıtlı 180 (101 kadın, 79 erkek) öğrenciye uygunluk örneklemesi yoluyla (*convenience sampling*) ulaşılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18-30 arasındadır ve yaş ortalaması 21.8 yıldır ($ss = 1.98$). Örneklemde rapor edilen ortalama ağırlıklı genel not ortalaması 2.26 ($ss = .74$), devamsızlık ortalaması ise %32 ($ss = \%23.6$) olarak gözlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Demografik Sorular

Örneklem özelliklerini tespit etmek amacıyla katılımcılardan yaş, cinsiyet ve bölüm bilgilerini vermeleri istenmiştir. Katılımcılar ayrıca bir önceki döneme ait ağırlıklı genel not ortalamalarını (AGNO) ve yine bir önceki döneme ait devamsızlık yüzdelerini rapor etmiştir. Katılımcılardan kimlik belirten bir bilgi istenmemiştir.

2.2.2. Portre Değerler Anketi

Katılımcıların değer önceliklerini ölçmek için Türkçe uyarlamasını da içerecek şekilde Schwartz ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen 57 maddelik Portre Değerler Anketi (PDA57) kullanılmıştır. Ankette 19 farklı değer tipi üçer madde ile ölçülmektedir. Her madde hipotetik bir kişi için belli bir şekilde davranmanın önemli olduğu biçiminde ifade edilen bir cümlelik portrelerden oluşmaktadır (örneğin; "*Her zaman yapacak farklı şeyler aramak onun için önemlidir*"). Katılımcılardan her bir maddeyi altı aralıklı (1 = *Bana hiç benzemiyor*, 2 = *Bana benzemiyor*, 3 = *Bana çok az benziyor*, 4 = *Bana az benziyor*, 5 = *Bana benziyor*, 6 = *Bana çok benziyor*) grafik derecelendirme ölçeğinde uygun kutucuğu işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir. Schwartz ve diğerleri PDA57'nin yapı geçerliğini farklı kültürlerde görgül olarak göstermişlerdir. On dokuz değer tipi altölçeğinin test-tekrar test güvenilirlikleri .48 ile .81 arasında değişmekte olup (Demirutku ve Gümüş-Dirilen, 2014), bu çalışmada iç tutarlık katsayıları (Cronbach α) .52 ile .79 arasında gözlenmiştir. Değer tipi puanları, her bir altölçeği oluşturan üç maddenin bireyiçi ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Yüksek puanlar ilgili değer tipine görece daha yüksek önem verildiği anlamına gelmektedir.

2.2.3. Devamsızlık Tutumu Ölçeği

Öğrencilerin devamsızlık tutumlarını ölçmek için öncelikle Osgood ve Suci'nin (1955) çalışmasından hareketle dokuz adet sıfat çifti belirlenmiştir (*zararlı-yararlı, heyecan verici-tekdüze, hoş-nahoş, korkakça-cesurca, öğrenciye yakışır-öğrenciye yakışmaz, doğru-yanlış, sıkıcı-eğlenceli, akıllıca-akılsızca, iyi-kötü*). Her bir sıfat çiftinin olumlu ve olumsuz sıfatları zit uçlarda yer alacak şekilde yedi aralıklı semantik farklılıklar ölçeği oluşturulmuştur (benzer bir uygulama için bkz. Ajzen ve Madden, 1986). Öğrencilerden *dersi kırma* davranışı ile ilişkili değerlendirmelerini rassal sırada verilen bu sıfat çiftleri üzerinden yapmaları istenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde tek faktörlü çözümün (*özdeğer* = 3.701) %41.1 varyans açıkladığı gözlenmiş ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan dokuz sıfat çiftindeki puanların bireyiçi ortalaması alınmış ve devamsızlık tutum puanı olarak kullanılmıştır. Yüksek puan devamsızlığa karşı olumlu tutum, düşük puan ise devamsızlığa karşı olumsuz tutum anlamına gelmektedir.

2.2.4. Devamsızlık Gerekçeleri Ölçeği

Devamsızlık gerekçeleri ölçeği, öğrencilerin *dersi olduğu halde okula gitmemesi* (25 madde, Tablo 2) ve *okula gittiği halde derse girmemesi* (22 madde, Tablo 3) ile ilgili çeşitli gerekçelerin listelendiği iki ayrı formdan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, ilgili alanyazında yer alan maddeler içinden seçilerek oluşturulmuştur. Öğrencilerden bir önceki akademik dönemde bu gerekçelerle ne sıklıkta devamsızlık yaptıklarını beşli Likert tipi ölçek kullanarak (*1 = Hiç, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 = Sık sık, 5 = Neredeyse her zaman*) derecelendirmeleri istenmiştir.

Dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleri için yapılan bir dizi açımlayıcı faktör analizinde en anlamlı yapının tek faktörlü çözüm olduğu ve bu faktörün %23.3 varyans açıkladığı (*özdeğer* = 5.834) gözlenmiş olduğundan, ölçeği oluşturan 25 maddede yapılan derecelendirmelerin bireyiçi ortalaması alınmış ve ölçek puanı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan bir öğrencinin çeşitli gerekçelerle okula görece daha sık gitmediği anlamına gelmektedir.

Okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri için yapılan bir dizi açımlayıcı faktör analizinde en anlamlı yapının tek faktörlü çözüm olduğu ve bu faktörün %31.7 varyans açıkladığı (*özdeğer* = 6.972) gözlenmiş olduğundan, ölçeği oluşturan 22 maddede yapılan derecelendirmelerin bireyiçi ortalaması alınmış ve ölçek puanı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan bir öğrencinin çeşitli gerekçelerle derse görece daha sık girmediği anlamına gelmektedir.

Okula gitmeme ve derse girmeme gerekçeleri puanları birbiriyle yüksek pozitif korelasyona girmiştir ($r = .72, p < .001$). Ayrıca, çeşitli gerekçelerle belli sıklıkta okula gitmemenin ve derse girmemenin son tahlilde devamsızlık yüzdesini arttıracak düşünülduğünde, iki formdaki ölçümlerin devamsızlık yüzdesi ile pozitif korelasyona girmesi beklenir. Analizler hem okula gitmeme ($r = .36, p < .001$) hem de derse girmeme ($r = .36, p < .001$) gerekçeleri ile rapor edilen devam yüzdesinin beklenen ilişkilere girdiğini göstermiştir. Böylece, her iki ölçümün de aynılık geçerliğine (*convergent validity*) sahip olduğu söylenebilir.

2.3. İşlem

Araştırmanın verisi, üniversite yerleşkesi içinde farklı fakülte binalarında yer alan kafeteryalarda toplanmıştır. Araştırmanın ölçümlerini içeren anket formu, araştırmaya gönüllü olarak katılabileceğini sözlü beyan eden öğrencilere verilmiş ve formu kendilerinin doldurması istenmiştir. Katılımcılar anketi yaklaşık 20 dakikada doldurup teslim etmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Devamsızlık tutumları, devamsızlık oranları, devamsızlık gerekçeleri ve akademik başarı arasındaki ikili ilişkiler Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir ve Bulgular bölümünde çift kuyruklu anlamlılık düzeyleri rapor edilmiştir. Değerler ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri incelerken, bireysel yanıtama yanlılığını kontrol altına almak gerektiğinden (Schwartz, 1992) her bir katılımcının 57 değer maddesine verdiği yanıtların ortalaması hesaplanmış ve bu değerler istatistiksel olarak kontrol edilerek değerler ile diğer değişkenler arasında kısmî korelasyonlar hesaplanmıştır. Bulgular bölümünde bu korelasyonlar için tek kuyruklu anlamlılık düzeyleri rapor edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel İstatistikler

Araştırmanın değişkenleri için ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. İstatistikler incelendiğinde, devamsızlık tutumu puanlarının ölçümün orta noktasında olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin okula gitmeme ve derse girmeme gerekçeleri için ortalama rapor edilen sıklığın “*nadiren*” ile “*bazen*” çapaları arasına denk düştüğü ve rapor edilen ortalama devamsızlık yüzdesinin (%32) yönetmelikle belirlenmiş olan sınırdaki (%30) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle örneklemin yönetmelikle kabul edilebilir düzeyde ve çeşitli gerekçelerle görece düşük sıklıkta devamsızlık yapan öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 2: Öğrencilerin dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleri için ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>
1. Devamsızlık hakkımı kullanmak	3.19	1.26
2. Ailemin / bir yakınımın / akrabamın / arkadaşımın bana ihtiyaç duyması	3.08	1.20
3. Kampüs dışında yapmam gereken kişisel başka işlerimin olması	3.06	1.11
4. Hasta olmak	2.99	1.14
5. Uyanamamak	2.99	1.37
6. Sadece bir-iki saat dersimin olması	2.99	1.37
7. Evde başka bir derse / sınava çalışmak	2.90	1.24
8. O gün sevmediğim bir dersin / derslerin olması	2.88	1.27
9. Kız/erkek arkadaşımın buluşmak	2.87	1.24
10. Dışarıda arkadaşlarla eğlenceli bir gün geçirmeyi istemek	2.86	1.24
11. Çok yorgun olmak	2.84	1.23
12. Moralimin bozuk olması	2.58	1.22
13. Sınıftan / bölümden başka arkadaşlarımın da o gün gelmeyecek olması	2.47	1.24
14. O günkü bir dersin hocasından hoşlanmıyor olmak	2.47	1.30
15. Daha önce yapmadığım yeni bir şeyler yapmak	2.37	1.20
16. O günkü dersle / derslerle ilgili sorumlulukları (ödev, proje) yerine getirmemiş olmak	2.23	1.13
17. Askere uğurlama, düğün, vefat, vb. ailevi bir durumun olması	2.22	1.26
18. Otobüsü, minibüsü, servisi vb. kaçırmak	2.20	1.33
19. Okulu sevmemek ve/veya eğitimin faydasını görmediğimi düşünmek	2.12	1.26
20. O gün sabahtan akşama kadar sürekli ders olması	1.97	1.20
21. O günkü dersin hocasının öğrenciyi sınıfta küçük düşüren biri olması	1.78	1.24
22. Yol paramın olmaması	1.61	1.10
23. Para kazanmak için çalışmak	1.46	.99
24. Kampüste kendini güvende hissetmemek	1.42	.92
25. Toplumsal olaylar yüzünden sokağa çıkmaktan endişe duymak	1.36	.76

Dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleri ortalamaları azalacak ve standart sapmaları artacak şekilde sıralandığında, öğrencilerin ortak görüşünü temsil eden görece en sık devamsızlık yapma gerekçesi olan ilk üç madde “*Devamsızlık hakkımı kullanmak*”, “*Ailemin/bir*

yakınının/akrabamın/arkadaşımın bana ihtiyaç duyması” ve “Kampüs dışında yapmam gereken başka işlerimin olması” maddeleridir. Görece daha az sıklıkla okula gitmeme gerekçesi olan üç madde ise “Para kazanmak için çalışmak”, “Kampüste kendini güvende hissetmemek” ve “Toplumsal olaylar yüzünden sokağa çıkmaktan endişe duymak” maddeleridir (Tablo 2).

Tablo 3: Öğrencilerin okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri için ortalama ve standart sapma değerleri

	Ort.	ss
1. Hava çok güzel olduğu için kampüste dışarıda zaman geçirmek	2.97	1.26
2. Devamsızlık hakkımı kullanmak	2.97	1.27
3. Kantinde arkadaşlarımla sohbet ederek keyifli zaman geçirmek	2.92	1.28
4. Kütüphanede başka bir derse / sınava çalışmak	2.86	1.15
5. Kız / erkek arkadaşımınla kantinde / bahçede oturmak	2.85	1.23
6. Yardıma ihtiyacı duyan bir arkadaşımınla zaman ayırmak	2.80	1.19
7. O dersi sevmemek	2.74	1.32
8. Bir önceki ders çok yorulmuş olmak	2.62	1.18
9. Moralimin bozuk olması	2.58	1.29
10. O an için kendimi iyi hissetmemek	2.57	1.11
11. Sadece bir-iki saat dersimin olması	2.53	1.31
12. Sınıftan / bölümden başka arkadaşlarımla da o derse girmeyecek olması	2.52	1.23
13. Dersin başlama saatini kaçırmış olmak	2.44	1.20
14. O dersin hocasından hoşlanmamak	2.42	1.25
15. Kampüs içinde yapmam gereken kişisel başka işlerimin olması	2.36	1.17
16. O gün sabahtan akşama kadar sürekli ders olması	2.32	1.26
17. O dersle ilgili sorumluluklarımı (ödev, proje, vb.) yerine getirmemiş olmak	2.30	1.22
18. O dersin yararlı olduğunu düşünmemek	2.21	1.17
19. Üyesi olduğum öğrenci topluluğu için organizasyona yardımcı olmak	2.01	1.20
20. O dersin hocasının öğrenciyi sınıfta küçük düşüren biri olması	1.91	1.26
21. Daha önce tanımadığım birisiyle / birileriyle tanışmak	1.87	1.16
22. Bir öğrenci topluluğu vb, lideri olarak kampüs içi faaliyetler düzenlemek	1.81	1.17

Okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri de ortalamaları azalacak ve standart sapmaları artacak şekilde sıralanarak ortak görüşler incelenmiştir. Görece en sık devamsızlık yapma gerekçesi olan ilk üç madde “*Hava çok güzel olduğu için kampüste dışarıda zaman geçirmek*”, “*Devamsızlık hakkımı kullanmak*” ve “*Kantinde arkadaşlarımla sohbet ederek keyifli zaman geçirmek*” maddeleridir. Görece daha az sıklıkla ders girmeme gerekçesi olan üç madde ise “*O dersin hocasının öğrenciyi sınıfta küçük düşüren biri olması*”, “*Daha önce tanımadığım birisiyle/birileriyle tanışmak*” ve “*Bir öğrenci topluluğu vb., lideri olarak kampüs içi faaliyetler düzenlemek*” maddeleridir (Tablo 3).

3.2. Değişkenler Arasındaki İkili İlişkiler

3.2.1. Devamsızlık Değişkenleri ve Akademik Başarı

Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyonlar hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur. Devamsızlık tutumları ile devamsızlık yüzdesi arasında pozitif korelasyon ($r = .36, p < .001$) ve devamsızlık yüzdesi ile AGNO arasında negatif korelasyon ($r = -.31, p < .001$) gözlenmiştir. Devamsızlık tutumu ile AGNO ise ilişkili değildir ($r = -.01$).

Okula gitmeme ve derse girmeme gerekçeleri ile AGNO arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. AGNO’nun dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleriyle anlamlı ilişkisinin olmadığı ($r = -.11$) görülmüştür. Ancak okula gidip derse girmeme gerekçeleriyle AGNO’nun anlamlı ilişkisinin olduğu ($r = -.16, p < .05$), çeşitli gerekçelerle derse girmeme sıklığı arttıkça, AGNO’nun düştüğü bulunmuştur. Son olarak devamsızlık tutumları olumlu oldukça, dersi

olduğu halde okula gitmeme ($r = .32, p < .001$) ve okula gittiği halde derse girmeme ($r = .49, p < .001$) gerekçelerindeki sıklık da artmaktadır.

Tablo 4: Araştırmadaki değişkenler arasındaki korelasyonlar ile değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	1	2	3	4	5
1. Devamsızlık Tutumu	.85				
2. Okula Gitmeme Gerekçeleri	.32**	.87			
3. Derse Girmeme Gerekçeleri	.49**	.72**	.90		
4. Devamsızlık Yüzdesi	.36**	.36**	.36**	—	
5. AGNO	-.01	-.11	-.16*	-.31**	—
<i>Ort.</i>	3.94	2.44	2.48	.32	2.26
<i>ss</i>	1.19	.60	.72	.24	.74

Not. Eksik veriler nedeniyle korelasyon katsayıları 153 ile 180 arasında değişen örneklem büyüklüklerinde hesaplanmıştır. Uygun değişkenler için güvenilirlik katsayıları tablonun köşegeninde italik olarak verilmiştir.

* $p < .05$

** $p < .001$

3.2.2. Değerler ile Devamsızlık Tutumu ve Gerekçeleri Arasındaki İlişkiler

Değerler ile çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri ile incelenmiş ve bulgular Tablo 5’de sunulmuştur. İlk olarak, değerler ve devamsızlık tutumları arasındaki ilişkilere bakıldığında, hipotez edildiği gibi *Hazcılık* değerleri ile devamsızlık tutumları arasında ($r = .24, p < .001$) ve *Uyarılma* değerleri ile devamsızlık tutumları arasında ($r = .14, p < .05$) pozitif korelasyonlar gözlenmiştir. *Uyuma-Kurallar* değerleri ile devamsızlık tutumları arasında da yine hipotez edildiği gibi negatif korelasyon olduğu bulunmuştur ($r = -.12, p < .05$). Beklentinin tam aksine, *Özyönelim-Davranış* değerleri ile devamsızlık tutumları negatif korelasyona girmiştir ($r = -.14, p < .05$). Ayrıca, analizler devamsızlık tutumlarının *Güç-Kaynaklar* değerleri ile pozitif ($r = .25, p < .001$), *Evrenselcilik-Hoşgörü* değerleri ile ($r = -.18, p < .01$) ve *İyilikseverlik-Güvenilirlik* değerleri ile ($r = -.12, p < .05$) negatif korelasyona girdiğini ortaya koymuştur. Bunun dışında değerler ile tutumlar arasında anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir.

İkinci olarak, değerler ile devamsızlık gerekçeleri arasındaki ilişkiler, dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleri ve okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri için ayrı ayrı incelenmiştir. Hipotez edildiği gibi, dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleri ile *Hazcılık* değerleri ($r = .14, p < .05$) ve *Uyarılma* değerleri ($r = .18, p < .05$) arasında pozitif, *Uyuma-Kurallar* değerleri arasında negatif ($r = -.12, p < .05$) korelasyonlar tespit edilmiştir. Ancak *Özyönelim-Davranış* değerleri ile dersi olduğu halde okula gitmeme gerekçeleri arasında beklendiği gibi pozitif korelasyon gözlenmemiştir ve iki değişkenin ilişkisiz olduğu bulunmuştur ($r = -.02$). Değerler ile okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri arasındaki korelasyonlar hesaplandığında ise, hipotez edildiği gibi, *Hazcılık* değerleri ile derse girmeme gerekçeleri pozitif korelasyona girmiştir ($r = .15, p < .05$). Beklentinin tam aksine, *Özyönelim-Davranış* değerleri ile okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri arasında negatif korelasyon bulunmuştur ($r = -.23, p < .001$). Ancak, *Uyarılma* değerleri ($r = .11$) ve *Uyuma-Kurallar* değerleri ($r = -.02$) okula gittiği halde derse girmeme gerekçeleri ile beklendik yönde anlamlı ilişkiye girmemiştir. Son olarak, *Güç-Kaynaklar* değerleri ile pozitif ($r = .20, p < .01$), *Başarı* değerleri ($r = -.13, p < .05$) ve *Özyönelim-Düşünce* değerleri ($r = -.16, p < .05$) ile negatif korelasyonlar da tespit edilmiştir.

3.3. Diğer Analizler

Katılımcı cinsiyeti temelinde devamsızlık tutumu, devamsızlık yüzdesi, okula gitmeme ve derse girmeme gerekçeleri ile AGNO puanları karşılaştırılmıştır. Veriler bağımsız örneklemeler t

testi ile analiz edilmiştir. Hiçbir değişkende istatistiksel olarak anlamlı cinsiyet farkları gözlenmemiştir.

Tablo 5: Değerler ile devamsızlık tutumu ve gerekçeleri arasındaki ilişkiler

Değer Tipi	Devamsızlık Tutumu	Okula Gitmeme Gerekçeleri	Derse Girmeme Gerekçeleri
<i>Saygınlık</i>	.00	-.02	-.03
<i>Güç-Kaynaklar</i>	.25***	.07	.20**
<i>Güç-Baskınlık</i>	.11	-.02	.07
<i>Başarı</i>	-.08	-.08	-.13*
<i>Hazcılık</i>	.24***	.14*	.15*
<i>Uyarılma</i>	.14*	.18**	.11
<i>Özyönelim-Davranış</i>	-.14*	-.02	-.23***
<i>Özyönelim-Düşünce</i>	-.07	.04	-.16*
<i>Evrenselcilik-Hoşgörü</i>	-.18**	-.04	-.10
<i>Evrenselcilik-Doğa</i>	-.02	.06	-.01
<i>Evrenselcilik-İlgi</i>	-.07	.04	-.01
<i>İyilikseverlik-Güvenilirlik</i>	-.12*	.04	-.05
<i>İyilikseverlik-Sevgi</i>	-.00	-.01	-.03
<i>Alçakgönüllülük</i>	-.01	-.14*	-.07
<i>Uyma-Kişilerarası</i>	-.07	-.11	-.02
<i>Uyma-Kurallar</i>	-.12*	-.12*	-.02
<i>Geleneksellik</i>	-.03	-.09	-.00
<i>Güvenlik-Toplumsal</i>	.03	.07	.05
<i>Güvenlik-Kişisel</i>	-.01	-.00	.04

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, önceki çalışmalardan farklı olarak, değerler ile devamsızlık tutumları ve devamsızlık gerekçeleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Schwartz ve diğerlerinin (2012) önerdikleri değer modeli çerçevesinde hipotezler geliştirilmiş ve çoğunlukla beklentilere uygun değer-tutum ve değer-gerekçe ilişkileri gözlenmiştir. Öğrencilerin *Hazcılık* ve *Uyarılma* değerlerine verdikleri önem arttıkça, devamsızlık tutumları daha olumlu hale gelmekte, çeşitli gerekçelerle okula gitmeme ve okula gittiği halde derse girmeme sıklığı artmaktadır. Ayrıca, *Uyma-Kurallar* değerlerine verilen önem arttıkça, devamsızlık tutumları daha olumsuz hale gelmekte ve çeşitli gerekçelerle okula gitmeme sıklığı da azalmaktadır. Bu bulgular, okula ve derse devamsızlığın değer temelli altyapısında, akademik süreçlerin doğasında yer alan rutinlik ve öğrenciden beklenen düşünsel ve davranışsal çabanın yoğunluğuna tepki olarak hazzı, keyfi, yeniliğe ve değişkenliğe yönelimin olabileceğini düşündürmektedir.

Bu rutinin disiplinli şekilde sürdürülmesi söz konusu olduğunda, *Özyönelim-Davranış* değerlerine verilen önem arttıkça devamsızlığa karşı tutumun olumsuzlaşması ve okula gittiği halde çeşitli gerekçelerle derse girmeme sıklığının azalması tutarlı bir bulgudur. Bu bulgunun çalışmanın hipotezine zıt gözlenmiş olması, örneklemdaki öğrencilerin genellikle derse devam eden öğrenciler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer neden de öğrencilerin devamsızlık davranışını değil derse devam davranışını iradî algılamaları olabilir. Ne var ki, ilgili alanyazında bu önermeye zıt bulgular da bulunduğu (Ajzen ve Madden, 1986), ilk açıklama daha makul görünmektedir. Ayrıca, *Özyönelim-Düşünce* değerlerine görece önem veren öğrenciler için çeşitli gerekçelerle derse girmeme sıklığının da düştüğü gözlenmiştir. Bundan hareketle, eğitim sürecinin öğrenme, merak, ve özgür düşünme gibi hedeflerine hizmet edeceğine inanan öğrenciler için derse devaminin bu değerleri ifade etmeyi sağlayacak iradî bir davranış olduğu

düşünülebilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, devamsızlık ile ilgili tutumların ve gerekçelerin çeşitli değerlerin ifade bulması için işlevsel olduğunu düşündürmektedir (Kristiansen ve Zanna, 1991, 1994; Schwartz ve diğerleri, 2012).

Hipotezlerde öngörülenlere ek olarak iki değer-tutum ilişkisi daha gözlenmiştir. İlk olarak, toplumsal ve maddî kaynaklar üzerinde denetim kurarak güç elde etme yönelimlerini temsil eden *Güç-Kaynaklar* değerlerine verilen önem arttıkça devamsızlık tutumu daha olumlu hale gelmekte ve öğrencinin okula geldiği halde çeşitli gerekçelerle derse girmeme sıklığı artmaktadır. Araştırmanın vakıf üniversitesi öğrencilerinden oluşan bir örnekleme yapılmış olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu ilişkinin altında yatan iki olası süreç önerilebilir. Birincisi, ekonomik düzeyi görece yüksek bu grupta kendi maddî imkânlarına güvenen öğrencilerin derse devamsızlık ve olası başarısızlık sonucunda eğitim süresinin uzamasını önemsemiyor olabilecekları düşünülebilir. İkincisi, maddî imkânları geniş olan öğrencilerin, derslerden kaçınmak amacıyla keyif verici etkinliklere daha fazla kaynak ayırması söz konusu olabilir. Yine de, çalışmaya katılan öğrencilerden gelir düzeyi veya bursluluk durumu gibi ölçümler alınmadığından, bu açıklamalara ihtiyatla yaklaşmak gerekmektedir. İkinci olarak, bireyin kendisinden farklı olanlara anlayış ve kabul göstermesi olarak tanımlanan *Evrenselcilik-Hoşgörü* değer tipine verilen önem arttıkça devamsızlığa karşı tutum daha olumsuz hale gelmektedir. Üniversite ortamında bireysel farklılıklardan kaynaklanan düşünce ve yaşam tarzı karşıtılarıyla başedebilen öğrenciler için dersten – dolayısıyla kendisinden farklı kişilerden – kaçınmaya ihtiyaç duymama, bu ilişkinin altında yatan neden olabilir.

Her ne kadar önceki çalışmalarda devamsızlığın (ve devamin; Friedman, Rodriguez ve McComb, 2001) nedenleri hem niteliksel hem de niceliksel yöntemlerle ve betimsel düzeyde incelenmiş olsa da, devamsızlık tutumları ile nedenleri arasındaki ilişkiler incelenmemiştir. Bu çalışmanın ilgili alanyazına bir diğer katkısı ise niceliksel olarak tutum ve gerekçe ilişkilerinin gösterilmiş olmasıdır. Dersi olduğu halde okula gitmeme ve okula gittiği halde derse girmeme şeklinde bu çalışmaya özgü bir ayrımla ölçüm yapıldığında, bulgular devamsızlık tutumlarının olumlu olması durumunda her iki tür devamsızlığın çeşitli gerekçelerle daha sık yapıldığını ortaya koymuştur. İki sıklık puanı arasında gözlenen yüksek ilişki ölçümlerin görece ayrılmadığına işaret etse de, bunun bir nedeni iki formdaki benzer maddeler olabilir. Ayrıca okula gitmeden derse girilemeyeceğine göre, okula gitmeme ile derse girmeme durumlarının benzer bir yatkınlığın göstergeleri olduğu düşünülebilir. Son olarak, bu çalışmada devamsızlık gerekçeleri mazeretli-mazeretsiz boyutunda (Altınkurt, 2008) veya farklı boyutlar temelinde (örneğin, ailevî, dersle ilgili, vb.) ayrıştırılmadan ölçülmüştür. Dolayısıyla, devamsızlık gerekçelerinin genel ve tek boyutlu ele alınmış olmasına rağmen tutumla anlamlı ilişkiler göstermesi, öğrencilerde temel olarak devamsızlık yapmayla ilişkili yatkınlıkların, uygun ve öznel olarak kabul edilebilir şartlar oluştuğunda, devamsızlığa neden olabileceği izlenimini vermektedir. Araştırmada gözlenen bütün bulgular bir arada düşünüldüğünde, devamsızlığa yönelik böylesi bir yatkınlığın haz, değişken ve yeni uyarılma arayışının görece önemli ve bireyin kendi düşünce ve davranışlarını seçme iradesinin ise görece önemsiz olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadaki bir kısıtlılık, değişkenlerin genel düzeyde ölçülmüş olmasının bir yansıması olarak, değer-tutum ve değer-gerekçe ilişkilerinde etki büyüklüklerinin görece düşük ile orta düzey aralığında olmasıdır. Bulgular ve bunlardan hareketle önerilen çıkarımlar kendi içinde ve kuramsal olarak tutarlılık arz ediyor olsa da, gelecek çalışmalarda derse devam ve devamsızlık gerekçelerini değer tiplerine birebir karşılık gelecek şekilde ölçerek bu önermelerin görgül olarak sınanması gerekmektedir. Sözgelimi, *Hazcılık* değer tipi, bu değer tipini ifade etmesi kuramsal olarak öngörülen gerekçeler (örneğin, “Okul dışında eğlenceli bir gün geçirmek”, “Dersteki konuların sıkıcı olması” vb.) ve derse devam oranı bir arada ölçülerek değer-gerekçe-

davranış şeklinde kurgulanan bir modelin (ve farklı değer tipleri için de benzerlerinin) sınanması, devamsızlık tutumlarının ve gerekçelerinin değerleri ifade etme işlevine sahip olup olmadığını daha güçlü ve tutarlı sınamak açısından yararlı olacaktır.

Bu araştırmadaki önemli bir diğer kısıtlılık ise, örneklemedeki öğrencilerin yönetmelikte çizilen %70 devam / %30 devamsızlık sınırında öğrenciler olmasıdır. Böylelikle, araştırma konusunun devamsızlık olmasına karşın, verisinin devam etme eğilimi yüksek öğrencilerden gelmiş olması söz konusudur. Dolayısıyla, araştırma bulgularının müzmin devamsızlık eğilimi gösteren öğrencilere genellenmesi mümkün olmayabilir. Yine de analizler sonucunda ilgili alanyazınla tutarlı ve kuramsal beklentilerle çoğunlukla uyumlu gözlemlerin yapılması, sonuçların sağlıklı olduğuna işaret etmektedir. Her ne kadar önceki çalışmalarda devamsızlık oranı özbidirime dayalı ölçüldüğünde gerçek ölçüme benzer sonuçlar gözlenmiş olsa da (Friedman, Rodriguez ve McComb, 2001), gelecek çalışmalarda örneklemin devamsızlık yapma eğilimleri farklı olan öğrenci gruplarını içerecek şekilde seçilerek değerlerle devamsızlık değişkenleri arasındaki ilişkilerin tekrarlanabilirliğinin incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın vakıf üniversitesi öğrencileri ile yürütülmüş olması da önemli bir kısıtlılıktır. *Güç-Kaynaklar* değer tipinin tutum ve gerekçeler ile ilişkisi hakkında ve vakıf üniversitesi öğrencilerine özgü sunulan spekülasyonların devlet üniversitesi öğrencileri için geçerli olmayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, devlet ve vakıf üniversitesi öğrencilerinin devamsızlıkla ilişkili değer-tutum-gerekçe ilişkilerini karşılaştıran gelecek çalışmaların yapılmasıyla bulguların genellenebilirliği hakkında daha yeterli bilgi elde edilebilir.

Son olarak, beşeri değerler çalışmaları, bireylerin genel bir değer önceliğinin yanı sıra, farklı rolleri veya yönleri için farklı değer önceliklerinin de olduğunu (Verplanken, Trafimow, Khusid, Holland ve Steentjes, 2009; Daniel, Scheifer ve Knafo, 2011) ve farklı rollere özel değer önceliklerinin çeşitli sosyal tutumlarla daha güçlü ilişkiye girdiğini göstermektedir (Seligman ve Katz, 1996). Gelecekteki çalışmalarda, değer önceliklerinin öğrencilik rolüne özel ölçülmesi durumunda, değerler ile devamsızlık değişkenleri arasında daha güçlü ilişkilerin gözlenmesi beklenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49-66.
- Ajzen, I. ve Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Algina, J. ve Olejnik, S. (2003). Sample size tables for correlation analysis with applications in partial correlation and multiple regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 38, 309-323.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Bardi, A. ve Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crede, M., Roch, S. G. ve Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics [Öz]. *Review of Educational Research*, 80, 272-295.
- Daniel, E., Scheifer, D. ve Knafo, A. (2011) One and not the same: The consistency of values across contexts among majority and minority members in Israel and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 1167-1184.

- Demirutku, K. ve Gümüş-Dirilen, Ö. (2014). *Portre Değerler Anketi'nin (PDA57) ve Değer Sıralama Anketi'nin (DSA19) psikometrik özellikleri*. Yayınlanmamış ham veri.
- Devos, T., Spini, D. ve Schwartz, S. H. (2002). Conflicts among human values and trust in institutions. *British Journal of Social Psychology*, 41, 481-494.
- Friedman, P., Rodriguez, F. ve McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes: Myths and realities. *College Teaching*, 49, 124-133.
- Goff, B. G. ve Goddard, H. W. (1999). Terminal core values associated with adolescent problem behaviors. *Adolescence*, 34, 47-60.
- Gump, S. E. (2004). The truth behind truancy: student rationales for cutting class. *Educational Research Quarterly*, 28, 50-58.
- Gump, S. E. (2005). The cost of cutting class: Attendance as a predictor of student success. *College Teaching*, 53, 21-26.
- Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: Student attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies*, 32, 39-46.
- Gunn, K. P. (1993). A correlation between attendance and grades in a first-year psychology class. *Canadian Psychology*, 34, 201-202.
- Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1, 149-166.
- Homer, P. M. ve Kahle, L. R. (1988). A structural equation analysis of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 638-646.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kristiansen, C. M. ve Zanna, M. P. (1991). Value relevance and the value-attitude relation: Value expressiveness versus halo effects. *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 471-483.
- Kristiansen, C. M. ve Zanna, M. P. (1994). The rhetorical use of values to justify social and intergroup attitudes. *Journal of Social Issues*, 50, 47-65.
- Launius, M. H. (1997). College student attendance: Attitudes and academic performance. *College Student Journal*, 31, 86-92.
- Lin, T. ve Chen, J. (2006). Cumulative class attendance and exam performance. *Applied Economics Letters*, 13, 937-942.
- Lounsbury, J.W., Steel, R.P., Loveland, J.M. ve Gibson, L.W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 457-466.
- Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and undergraduate exam performance. *Journal of Economic Education*, 32, 99-109.
- Osgood, C. E. ve Suci, G. J. (1955). Factor analysis of meaning. *Journal of Experimental Psychology*, 50, 325-338.
- Özkanal, Ü. ve Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at Esgo English preparatory school. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 68-72.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. *Research in Education*, 74, 59-82.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. NY: Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (Der.), *Advances in experimental social psychology* (Cilt 25, s. 1-65) içinde. NY: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. C. Seligman, J. M. Olson ve M. P. Zanna (Der.), *The psychology of values: The Ontario symposium* (Cilt 8, s. 1-24) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J. E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus ve O., Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688.
- Seligman, C. ve Katz, A. N. (1996). The dynamics of value systems. C. Seligman, J. M. Olson ve M. P. Zanna (Der.), *The psychology of values: The Ontario symposium* (Cilt 8, s. 53-75) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2015). Yükseköğretimde devamsızlık olgusu ve nedenlerine ilişkin öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10, 1009-1030.

Verplanken, B. ve Holland, R. W. (2002) Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 434-447.

Verplanken, B., Trafimow, D., Khusid, I. K., Holland, R. W. ve Steentjes, G. M. (2009). Different selves, different values: Effects of self-construals on value activation and use. *European Journal of Social Psychology*, 39, 909-919.

Extended Abstract

Absenteeism behavior among college students poses a problem for their academic success (Crede, Roch, & Kieszczynska, 2010). Past research showed a negative correlation between attendance rates, exam performance, and grade point averages (Gunn, 1993) especially when the absences are cumulative (Lin & Chen, 2006). Other research suggested that absences might have led to higher probability for incorrect responding to exam questions covering the skipped classes (Marburger, 2001).

Although research has well documented the attendance-academic success link, particular research findings seem to suggest that college students do not recognize the consequences of their absenteeism. In a qualitative study Uğurlu, Usta, and Şimşek (2015) have reported that none of the students in their sample mentioned absenteeism as a reason for failure. It is possible that individual difference variables might account for the evaluation of absenteeism and a few studies investigated these relationships. In previous research, negative attitudes toward absenteeism (Gump, 2006) and higher intention to attend classes (Ajzen & Madden, 1986) were found to be related to higher attendance rates. Other dispositional correlates of absenteeism were personality characteristics (Lounsbury, Steel, Loveland, & Gibson, 2004) and value priorities (Goff & Goddard, 1999). Nevertheless, such research is scarce and failed to investigate the relationships in a theory-based manner.

The purpose of the present research was to investigate the relationships between value priorities, absenteeism attitudes and reasons in a systematic, theory-based manner. Human values can be defined as the cognitive representations of the desirable goals and behaviors (Schwartz, 1992), and they are hierarchically ordered as value priorities (Rokeach, 1973). Values serve to guide attitudes and volitional behaviors which are expressive of those values (Schwartz, 1996; Schwartz *et al.*, 2012). We based our predictions on the latest version of the circumplex model of values developed and tested in 15 samples from 10 countries by Schwartz *et al.* (2012). Focusing on the definitions of value types and the nature of the absenteeism behavior, we hypothesized that *Self-Direction-Action*, *Hedonism*, and *Stimulation* values would be positively, whereas *Conformity-Rules* values would be negatively correlated with absenteeism attitudes and reasons.

The sample consisted of 180 (101 female and 79 male) students with an average of 32% overall absenteeism, and 2.26 CGPA. According to the regulations of the university from which the sample was drawn, students had an average percentage of absences on the acceptable margin (30%). Value priorities were measured by the 57-item Portrait Values Questionnaire (Schwartz *et al.*, 2012). We measured the attitudes toward absenteeism with nine bipolar items in 7-point semantic differential scales. We developed reasons for absenteeism and measured the self-reported frequency for not going to the campus although the student had classes, and for not attending the classes although the student was in the campus because of each reason. Attitudes, reasons for not going to the campus, and reasons for not attending the classes were represented in single average scores. Finally, self-reported attendance rates and cumulative grade point averages (CGPA) were also measured.

Results were mostly in line with our expectations. First of all, we observed a significant positive correlation between the absenteeism attitudes and reasons. As students reported more positive attitudes towards absenteeism, they also reported higher frequencies of not going to the campus in class-days, and not attending the classes despite being in the campus with various reasons. Secondly, analyses revealed that higher importance attached to *Hedonism* and *Stimulation* values were associated with more positive absenteeism attitudes. Contrarily, higher importance attached to *Conformity-Rules* and *Self-Direction-Action* values were associated with more negative attitudes toward absenteeism. Thirdly, we observed a positive correlation between attitudes and *Power-Resources* values, and negative correlation between attitudes and *Universalism-Tolerance* values. *Hedonism*, *Stimulation*, *Self-Direction-Action*, and *Self-*

Direction-Thought values were also found to be correlated with different types of absenteeism measured as the frequency of absences with a variety of reasons. Finally, there were no significant gender differences in any of the variables of the study. We believe the data suggests that the attitudes toward and the reasons for absenteeism have value-expressive functions. The more students perceive the educational environment expressing their curiosity, learning, and independent thinking orientations, and the less they are predisposed to skip or cut classes for a variety of reasons, and the more they attend.

There are certain limitations of the present study. First of all, observed effect sizes for the value-outcome relations were small. Given the global measurement level in the present study, obtaining even small effects are promising for further investigation of the question in future empirical research. Measuring reasons specifically corresponding to the values they might potentially express might reveal stronger effects in future research. Secondly, the sample consisted of students with a tendency to attend as required by university regulations. Thus the generalizability of the findings to the chronically absent population, which could not be sampled in the present study, is limited. Thirdly, generalization to the population of state university students might be limited since we studied with private university students. Future research is needed to compare both groups in terms of their value-attitude-reason relationships. Finally, past research demonstrated that issue-specific value priorities guided attitudes better than the general value priority (Seligman & Katz, 1996). It is possible that the effect sizes might improve if the value priorities are measured specific to the student self-aspect.