

Öz Yeterlik ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişkide Akademik Bütünleşme ve Zaman Yönetiminin Rolü

Nevra Cem Ersoy
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Mehmet Peker
Ege Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasını (GNO) yordayan faktörleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin öz yeterlik, akademik bütünleşme ve zaman yönetimi becerileri üzerine odaklanılmış; bu faktörlerin GNO ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya bir üniversitenin farklı bölümlerinde eğitim görmekte olan 304 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları akademik bütünleşmenin öğrencilerin öz yeterlik inançları ve not ortalamaları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğunu, zaman yönetiminin ise öz yeterlik ile akademik bütünleşme ilişkisi üzerinde düzenleyici rol aldığını göstermiştir. Son olarak sınanan düzenlenmiş aracılık modeli de anlamlı sonuç vermiştir; akademik bütünleşmenin aracılık ettiği öz yeterlik ve GNO ilişkisi yalnızca yüksek zaman yönetimi koşulunda anlamlı bulunmuştur. Bulgular, önemi giderek artan GNO'ya etki eden faktörler ve bunların etkileşiminin anlaşılmasına sağladığı katkı çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Genel not ortalaması, öz yeterlik, akademik bütünleşme, zaman yönetimi, üniversite öğrencileri

Abstract

The aim of this research was to examine the predictors of grade point average (GPA) among university students. To this end, university students' self-efficacy beliefs, their academic engagement and time management skills were focused. 304 university students from various departments participated in the research. Results showed that the relationship between self-efficacy and GPA was fully mediated by academic engagement. Moreover, time management moderated self-efficacy – academic engagement relationship. The moderated mediation hypothesis was also supported; the mediated relationship between self-efficacy, academic engagement and GPA was significant only at the high levels of time management. The contribution of these findings to our understanding of factors related to GPA and their interactive effects was discussed.

Keywords: GPA, self-efficacy, academic engagement, time management, university students

Akademik başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama hazırlanmaları ve geleceklerini şekillendirmeleri açısından son derece önemlidir. Akademik başarı ile genellikle okuldaki dersler, öğrenilen bilgiler ve geliştirilen beceriler kast edilmektedir. Derslerin kazandırması amaçlanan bilgi ve becerilerin edinilip edinilmediği genellikle dönem ve yıl içinde belirlenen sınav, proje veya sunum gibi bir takım ölçütler ile değerlendirilir. Bu değerlendirmelerin bütünü ise öğrencilerin Genel Not Ortalamasını (GNO) oluşturur. GNO, insan kaynakları elemanlarının işe alımlarda kullandığı bir seçme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2010; Imose ve Barber, 2015). Ayrıca akademik hayatta edinilen beceriler ve not ortalamasının iş yaşamındaki başarıyla da ilişkili olduğu bulunmuştur (Roth, BeVier, Switzer ve Schippmann, 1996; van Dierendonck ve van der Gaast, 2013). Vermeulen ve Schmidt'in (2008) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin not ortalaması ile ilk girdikleri işteki maaş ve iş tatminleri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca GNO'su yüksek öğrencilerin mezun olduktan sonra ilk işlerine GNO'su düşük öğrencilere kıyasla daha yüksek maaşlarla girdiklerini gösterilmiştir (Roth ve Clarke, 1998). GNO, çalışanların işlerinde aldıkları terfiler ve onlara sağlanan eğitimlerdeki başarılarıyla da olumlu yönde ilişkilidir (Cohen, 1984; Dye ve Reck, 1989). Bu bulguları destekleyecek çalışmalara yurt içi yazında rastlanmasa da GNO'nun iş yaşamındaki önemine ilişkin öngörü sağlamaları açısından önemlidirler. Buna ek olarak birçok öğrenci gerek daha iyi işler bulabilmek gerekse üniversite eğitimini aldıkları konuda uzmanlaşabilmek için yüksek lisans programlarına devam etmek istemektedir. GNO yüksek lisans kabullerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Tüm bu bulgular, GNO'nun önemli bir akademik başarı ölçütü olduğuna ve iş yaşamındaki pek çok başarı ölçütü ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

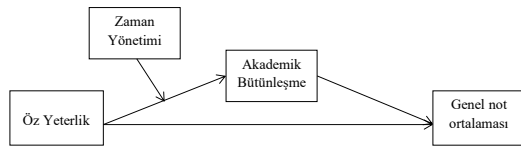
Akademik başarı ile zekâ, öğrenme hızı, benlik saygısı, kişilik yapısı, öz yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları, anne baba tutumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeterliliği ve tutumunun ilişkili olduğu araştırmalarca belirtilmektedir (Anıl, 2010; Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; McKenzie ve Schweitzer, 2001; Poropat, 2009; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Sarter, 2016; Wang, 2004). Bu faktörlerden birisi olan öz yeterlik, kişilerin bir işi başarmak için karşısına çıkan güçlüklerle nasıl başa çıkabileceği ile ilgili kendisi hakkındaki inancıdır (Bandura, 1994). Öz yeterlik, öğrencilerin kendi kapasitelerini olumlu değerlendirmeleri ve akademik yaşamda gerekleri yerine getirmelerinin temelini oluşturmaktadır (Bandura, 1994). Günümüze kadar yapılmış birçok araştırma öz yeterlik inançlarının, özellikle de

akademik alandaki öz yeterlik inançlarının, akademik performans, akademik katılım ve öğrencilerin mutluluğu ile olumlu yönde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur (Bandura 1986; Honicke ve Broadbent, 2016; Multon, Brown ve Lent, 1991; Schunk, 1995; Zimmerman ve Bandura, 1994).

Akademik bütünleşme; öğrencilerin aldıkları derslerin gereklerini yerine getirirken odaklanmalarını, enerjik ve mutlu hissetmelerini tanımlamaktadır (Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá ve Bakker, 2002). Bu kavram, öğrencilerin çalıştıkları konuları anlamlı bulup kararlılık ve sabırla ders gereklerini yerine getirmelerini de içermektedir (Schaufeli ve ark., 2002). Araştırmalar bütünleşme kavramının iş yaşamında iş performansıyla; eğitim alanında ise akademik başarıyla olumlu yönde bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur (Banerjee, Rivas-Drake, ve Smalls-Glover, 2017; Halbesleben ve Wheeler, 2008; Schaufeli, Taris ve Bakker, 2006; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2009). Öz yeterlik kişilerin genel olarak kendi kapasitelerine ve yeteneklerine olan inancıdır. Bu inancın belirli bir görevi tamamlarken kişilerin göreve yoğunlaşması, zorluklar karşısında sabır göstermesi ve olumlu duygu durumunu koruyabilmesi; diğer bir deyişle akademik bütünleşme ile ilişkili olması beklenebilir. Gerçekten de bazı araştırmalar akademik bütünleşmenin öz yeterlik ve akademik başarı arasında aracı rolü olduğunu ortaya koymuştur (Zumbrunn, McKim, Buhs ve Hawley, 2014). Bu araştırma diğer araştırmalardan farklı olarak belirgin bir derse ya da konuya dair öz yeterliğe değil, genel öz yeterlik kavramına odaklanmıştır. Ayrıca yine benzer çalışmalardan farklı olarak bu çalışma, iş ve örgüt psikolojisinde kavramsallaştırılmış işle bütünleşme kavramının akademik bağlama uyarlanmasıyla elde edilmiş akademik bütünleşme kavramıyla çalışmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda araştırmanın bir amacı, üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik inançları ve not ortalamaları arasındaki ilişkide akademik bütünleşmenin aracı rolünü araştırmaktır.

Zaman yönetimi kişilerin bir takım amaçlar belirleyip bu amaçları öncelik sırasına koymaları ve bu amaçlara ulaşmak için yapacakları işleri planlayıp bu plana uyup uymadıklarını gözlemleyip takip etmeleridir (Peeters ve Rutte, 2005). Ayrıca kişilerin kendi kapasitelerine göre yapabilecekleri işleri ve sorumlulukları kabul etmeleri, bu işleri öncelik sırasına koyup planlamaları da zaman yönetimi olarak tanımlanabilir (Kaufman, Lane ve Lindquist, 1991). Günümüz dünyasında zaman herkes için sınırlı bir kaynaktır. Bu nedenle, zamanın etkili yönetilmesi önemlidir. Öğrenciler için de zaman yönetimi çok önemlidir. Çünkü eğitim yaşamında farklı konularda yeni bilgi ve beceriler edinebilme ve entelektüel gelişim iyi bir zaman yönetimi ile mümkün olur. Daha önce yapılan araştırmalar, zaman yönetiminin akademik başarı

ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Britton ve Tesser, 1991; Burt ve Kemp, 1994; Trueman ve Hartley, 1996). Bir görevi planlama, işleri öncelik sırasına koyma, benzer işleri kendi aralarında gruplama ve yapılacak işler listesi yapma gibi zaman yönetimine örnek olabilecek davranışların akademik öz düzenleme ve akademik başarının önemli etmenlerinden olduğu gösterilmiştir (Claessens, Van Eerde, Rutte ve Roe, 2004). Bu nedenle, araştırmanın diğer bir amacı zaman yönetiminin öz yeterlik ile akademik bütünleşme ilişkisindeki ve akademik bütünleşmenin aracılık ettiği öz yeterlik GNO ilişkisindeki düzenleyici etkisini belirlemektir. Araştırma modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Öz Yeterlik ve GNO İlişkisinde Akademik Bütünleşmenin Rolü

Bütünleşme (engagement) kavramı *zindelik* (vigor), *kendini adama* (dedication) ve *özümseme* (absorption) gibi alt boyutlar ile tanımlanabilecek pozitif ve tatminkâr bir zihin durumudur (Schaufeli, 2013). Zindelik, öğrencilerin yüksek derecede enerji, istek ve buna bağlı olarak zorluklara karşı sabırlı ve kararlı olma hali olarak tanımlanabilir. Kendini adama ise dersler ile ilgilenirken azim, ilham ve keyif deneyimlerini kapsar. Üçüncü boyut olan özümseme ise bir iş ile ilgilenirken tamamıyla konuya odaklanma ve yüksek derecede odaklanmış halde iş yapma olarak tanımlanır. Bu bağlamda akademik bütünleşmesi yüksek öğrenciler dersleri dinlerken ya da çalışırken kendilerini mutlu ve enerjik hissederek, zamanın nasıl geçtiğini anlamazlar ve ders çalışmaktan zevk duyarlar. İşle bütünleşme kavramı “*zindelik, kendini adama ve özümse ile tanımlanabilen işle ilgili olumlu ve tatmin edici akıl durumudur*” (Schaufeli ve Bakker, 2010; Schaufeli ve ark., 2002, s.74). Bu kavramın tam tersi olan tükenmişlik ise kişilerin işe karşı motivasyonsuz ve yetersizlik duygusu içinde olmaları, iş gerekleri tarafından sıkılıp boğulmaları olarak tanımlanmıştır (Schaufeli ve ark., 2002). Tükenmişlik kavramı hali hazırda tanımı itibarı ile kendini yetersiz hissetmeyi içermektedir (Cherniss, 1993). Bu bağlamda bütünleşme ve tükenmişliğin birbirinin karşıtı kavramlar olduğu düşünülecek olursa (Schaufeli, 2013), öz yeterlik ve bütünleşme arasında olumlu bir ilişki olması beklenir. Nitekim Pintrich ve De Groot (1990) öz yeterlik duygularının bilişsel bü-

tünleşme açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bréso, Schaufeli ve Salanova (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz yeterlik duygularına yapılan müdahalelerin akademik bütünleşmeyi artırdığını göstermiştir. Araştırmalar ayrıca akademik bütünleşme ve okul başarısının birbiriyle ilişkili iki kavram olduğunu da ortaya koymuştur (Connell, Spencer ve Aber, 1994; Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Bütünleşme kavramı öğrenme ve eğitim alanında farklı alt boyutlar ile tanımlanmıştır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu boyutlar davranışsal, bilişsel ve motivasyonel bütünleşmedir. Davranışsal bütünleşme; öğrencilerin dikkatleri dağılmadan ders çalışmaları, ders çalışırken gerektiğinde yardım almaları, ödevleri yapmaları, dersi dinlemeleri ve derse katılım sağlamaları olarak özetlenebilir. Bilişsel bütünleşme öğrencilerin davranışsal olarak aktif olmasının yanında bilişsel olarak öğrendikleri konu ile ilgili düşünceleri, neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olmaları olarak tanımlanmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Motivasyonel bütünleşme ise öğrencilerin dersle ilgili konulara kişisel bir ilgi duymaları, genel olarak öğrenme sürecinde olumlu ve mutlu duygulara sahip olmalarıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). İş ve örgüt psikolojisi alanında tükenmişlik kavramının karşıtı olarak tanımlanmış olan işle bütünleşme kavramı bu davranışsal, bilişsel ve motivasyonel alt boyutlarını kapsamaktadır. İş performansı ile ilişkisi bağlamında pek çok araştırmaya konu olan bütünleşme, son yıllarda akademik alanda akademik bütünleşme olarak isimlendirilen yeni bir kavram içeriği kazanmış ve akademik performansı yordamaya çalışan araştırmaların konusu olmuştur (örn., Bréso ve ark., 2011). Schaufeli ve arkadaşları (2002) işle bütünleşme ve akademik bütünleşme kavramlarının kavram geçerliğini test etmiş ve iki kavramın anlamsal farklılık taşımadığını göstermişlerdir. İş ve örgüt psikolojisi alanyazını çalışanların iş performansını yordayan önemli bir faktörün işle bütünleşme olduğunu ortaya koymuştur (Demerouti ve Cropanzano, 2010; Salanova, Agut ve Peiró, 2005). Bu bağlamda akademik bütünleşme de öğrencilerin performansı açısından önemli bir rol oynayabilir. Çalışmalar da bu savı kanıtlar nitelikte olup akademik bütünleşme ile akademik performans arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Extremera, Durán ve Rey 2007; Salanova, Schaufeli, Martínez ve Bréso, 2010).

Günümüze kadar yapılmış birçok araştırma öz yeterlik inançlarının özellikle de akademik alandaki öz yeterlik inançlarının, akademik performans, akademik katılım ve öğrencilerinin mutluluğu ile olumlu yönde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur (Harter, 1992). Bütünleşme kavramının öğrencilerin akademik öz yeterlik ve okul başarısı arasında aracı rolü olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Zumbrunn ve ark., 2014). Bu

araştırmalar öğrencilerin öz yeterlik inançlarını özellikle belirgin bir derste yeterli duyguları olarak tanımlamış ve o derste başarıya odaklanmıştır. Ancak bu araştırmada genel akademik başarı yani GNO bağımlı değişken olarak seçildiği için belirli bir konudaki ya da dersteki öz yeterlik yerine üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik duyguları hedef alınmıştır. Ayrıca Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öz yeterliğin en önemli kaynaklarından biri kişilerdeki maharet algısıdır (sense of mastery). Bu algı, bireylerin sosyalleşme süreçlerinde yaşadıkları başarılar ve başarısızlıklar ile şekillenmektedir (Bandura, 1994). Maharet algısı ile ilgili yaşantılar, kişilerin başa çıkma becerilerini ve karşılaştıkları tehditleri kontrol edebilmeleri ile ilgili inançlarını şekillendirmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik alanında kişilerin maharet algıları ile şekillenen, tehditler ile başa çıkıp çıkamayacakları ve zorlukların üstesinden gelip gelemecekleri ile ilgili genel bir duygudur (Bandura, 1994). Bu nedenle öz yeterlik kavramının, kişilerin zorluklar karşısında başarı gösterebilme becerilerine dair algıları olarak genel çerçevede tanımlanıp bu şekilde araştırılması daha yerindedir. Tüm bunların ışığında araştırmanın birinci hipotezi: "Akademik bütünleşme, öz yeterlik ve GNO ilişkisinde aracı rol oynayacaktır" şeklinde oluşturulmuştur.

Zaman Yönetiminin Etkileri

Zaman yönetimi, belirli bir amaç için zamanı etkili kullanarak bir takım davranışlar sergilemektir (Claessens ve ark., 2004). Bu tanıma göre zaman yönetimi kendi başına bir amaç değil bir hedefe ulaşmak için kullanılan bir araç gibi değerlendirilebilir. Daha önceki araştırmalar zaman yönetimi kavramını iş ortamında ve akademik ortamda zamanı etkili olarak kullanabilmek için gösterilen davranışlara odaklanarak incelemiştir. Söz gelimi, bir görevi planlama, işleri öncelik sırasına koyma, benzer işleri kendi aralarında gruplama ve yapılacak işler listesi yapma bu davranışlardandır (Britton ve Tesser, 1991; Macan, 1994, 1996). Bunlara ek olarak kişilerin kendi zaman kullanımları hakkındaki farkındalıkları ve algıları, yani zaman kullanımları ile ilgili tutumları ve bilişleri de zaman yönetimi kapsamında değerlendirilebilir. Akademik başarı ile ilişkisi çerçevesinde Xu (2010), öğrencilerin ev ödevlerine ayırdıkları zamanı yönetmeleri ile not ortalamalarının olumlu yönde bir ilişki gösterdiğini raporlamıştır. Núñez ve arkadaşları (2015) ise ev ödevlerine ayrılan zamanın etkin bir biçimde yönetilmesinin akademik başarıya olumlu yönde etki ettiğini bulmuşlardır.

Zaman yönetimi yaşamda bir amaca sahip olmak ve özgüvenli olmak ile olumlu yönde ilişki gösteren bir kavramdır (Bond ve Feather, 1988). Lay ve Schouwenburg (1993) zaman yönetimi ve erteleme (procrastination) arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Bembenutty (2009) ise zaman yönetiminin öz yeterlik ile doğrudan ilişkili olduğunu raporlamıştır. Araştırmalar genel olarak tükenmişliği bütünleşmenin karşıtı olarak tanımlamış ve tükenmişlik ve zaman yönetimi arasında negatif bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur. Zaman yönetimi depresyon ve umutsuzluk ile de negatif bir ilişki göstermiştir (Bond ve Feather, 1988). Macan, Shaha-ni, Dipboye ve Phillips (1990) zamanı yönetebildikleri algısına sahip olan öğrencilerin daha az gerginlik yaşadığını belirtmişlerdir.

Zamanın kısıtlı bir olgu olduğunun farkına varıp bu bağlamda yapacakları işleri düzenleyebilen öğrenciler için öz yeterlik inancının olumlu etkisi artacaktır. Öğrenciler yapacakları işleri düzenleyip planladıkça ve bir öncelik listesi yapıp işleri tek tek bitirdikçe, kendileri ile ilgili olumlu inançları pekişecek, en önemlisi derslerine daha fazla odaklanıp çalıştıkları konuları daha anlamlı bulacak ve derslerde daha çok eğleneceklerdir. Kısacası, öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki olumlu ilişki zaman yönetimi ile daha güçlü hale gelecektir. Dolayısıyla araştırmanın ikinci hipotezine göre; öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki ilişki zaman yönetimi kavramı ile daha da kuvvetlenecektir. Zamanı daha iyi yönetebilen öğrenciler için -daha kötü yöneten öğrencilere kıyasla- öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki olumlu ilişki daha kuvvetli olacaktır.

Zaman yönetiminin iş performansına ve akademik performansa olan etkisi birçok araştırmada incelenmiştir. Zaman yönetimi satış performansını (Barling, Cheung ve Kelloway, 1996), iş performansını (Macan, 1994), akademik performansını (Burt ve Kemp, 1994) ve GNO'yu (Britton ve Tesser, 1991) olumlu yönde etkilemiştir. Özellikle GNO ile ilgili olan çalışmalar zaman yönetiminin akademik başarı ve GNO ile olumlu bir ilişki gösterdiğini bulmuştur (Britton ve Tesser, 1991; Ranellucci, Hall ve Goetz, 2015; Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bu bağlamda zaman yönetiminin, öz yeterlik, akademik bütünleşme ve GNO arasındaki ilişkide, olumlu bir etkisi olacağı öngörülebilir. Bu doğrultuda oluşturulan araştırmanın üçüncü hipotezine göre; öz yeterlik, akademik bütünleşme ve not ortalaması arasındaki aracılık ilişkisi zamanı iyi yönetebilen öğrenciler için daha kuvvetli olacaktır.

Özetlenecek olursa, araştırmanın birinci amacı öz yeterlik ve GNO ilişkisinde akademik bütünleşme faktörünün aracılık etkisini incelemektir (*Hipotez 1*). Araştırma, ikinci olarak zaman yönetimi kavramının öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki ilişkide düzenleyici etkisine odaklanmıştır (*Hipotez 2*). Son olarak, akademik bütünleşmenin aracılık ettiği öz yeterlik ile GNO ilişkisinde, zaman yönetiminin öz yeterlik ile akademik bütünleşme ilişkisinde düzenleyici rol oynadığı hipotez edilen düzenlenmiş aracılık modeli sınanacaktır (*Hipotez 3*).

Yöntem

Katılımcılar

Çalışma örneklemini İzmir’de bulunan bir üniversitenin farklı bölümlerinde eğitim gören yaşları 18 ile 39 arasında değişen 304 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan katılımcıların %56.3’ü kadın ($N = 171$), %43.7’si erkektir ($N = 133$). Örneklemin yaş ortalaması 21.61’dir ($S = 2.14$).

Veri Toplama Araçları

Akademik Bütünleşme Ölçeği. Çalışmada Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe çevirisine ilk yazarın web sayfasından erişilebilen Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği – Öğrenci Formu kullanılmıştır (Schaufeli ve Bakker, 2003). 6’lı Likert formda oluşturulan ölçek (1 = Hiçbir zaman, 6 = Her gün), kendini adama alt boyutunu ölçen 5 (örnek madde: “Yaptığım işi anlamlı ve amaç yüklü buluyorum”), zindelik alt boyutunu ölçen 6 (örnek madde: “Çalışırken kendimi enerji dolu hissedirim”) ve özümseme alt boyutunu ölçen 6 (örnek madde: “Çalışırken zaman akıp gider, nasıl geçtiğini anlamam”) maddeden oluşur üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada ters maddesi bulunmayan ölçeğin toplam puanı kullanılmış (Schaufeli ve Bakker, 2004) ve Cronbach alfa güvenilirlik değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Öz Yeterlik Ölçeği. Katılımcıların algılanan öz yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Scherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından uyarlanan Genel Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipte oluşturulan ölçek yanıtları 1 (hiç) ile 5 (çok iyi) arasında değişmektedir. Özgün ölçek, Genel Öz Yeterlik ve Sosyal Öz Yeterlik olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında başlama ($N = 9$; örnek madde: “Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınıyorum”), yılmama ($N = 5$; örnek madde: “Başarısızlık benim azmimi artırır”) ve sürdürme çabası – ısrar ($N = 3$; örnek madde: “Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım”) olmak üzere 17 maddeden oluşan ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Çalışma kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi sonucu düşük faktör yükü veren madde 8’in çıkarılmasıyla elde edilen tek boyutlu yapı kullanılmıştır. 11 ters anlamlı maddenin bulunduğu ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa güvenilirlik değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Zaman Yönetimi Ölçeği. Bu çalışmada Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışması Alay ve Koçak (2002) tarafından yapılan Zaman Yönetimi Anketi kullanılmıştır. 1 (hiçbir zaman) ve 5 (her zaman) arasında değişen 5’li Likert tipteki ölçek, üç alt boyuta sahiptir. Zaman planlaması alt boyutunu öl-

çen 16 madde (örnek madde: “Güne başlamadan önce gününüzü planlar mısınız?”), zaman tutumları alt boyutunu ölçen 7 madde (örnek madde: “Zamanınızı planlama işinde kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?”) ve boşa vakit harcayanlar alt boyutunu ölçen 4 madde olmak üzere (örnek madde: “Fayda sağlamayan alışkanlıklara ve aktivitelere devam eder misiniz?”) toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların zaman hakkındaki tutum ve alışkanlıklarını sorulara verdikleri cevaplarla ölçen testin çalışma amaçları doğrultusunda zaman planlaması alt boyutu kullanılmıştır. Alt boyutun Cronbach alfa güvenilirlik değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırma verileri gönüllülük esası temel alınarak toplanmış; katılımcılara çalışma amacını, haklarını ve araştırmacıların iletişim adreslerini belirten onam formu sunulmuştur. Daha sonra katılımcılara demografik bilgilerin, ölçeklerin ve GNO sorusunun yer aldığı anket verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Yaklaşık olarak 15 dakika süren anketlerin tamamlanmasının ardından katılımcılara teşekkür edilmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin ortalaması, standart sapma ve korelasyon değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde; öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasında olumlu ($r = .37$), öz yeterlik ve zaman yönetimi arasında olumlu ($r = .43$) ve öz yeterlik ve GNO arasında olumlu ($r = .12$) yönde ilişki gözlemlenmiştir. Akademik bütünleşme ve zaman yönetimi arasındaki ilişki ($r = .55$) ve akademik bütünleşme ve GNO arasındaki ilişki ($r = .34$) de olumlu yöndedir. Anılan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Son olarak GNO, zaman yönetimi ile anlamlı ve olumlu yönde ilişki göstermiştir ($r = .28$). Demografik değişkenlerden cinsiyet, akademik bütünleşme ($r = -.31$), zaman yönetimi ($r = -.21$) ve GNO ($r = -.26$) ile olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Kadın katılımcıların düşük sayısal değer ile kodlandığı göz önüne alındığında, kadınlar için akademik bütünleşme, zaman yönetimi ve GNO ilişkisinin erkeklere kıyasla daha kuvvetli olduğu söylenebilir. Yaş değişkeni ise GNO ile olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir ($r = -.12$). Yaş ve cinsiyetin etkilerinin kontrol edildiği ve edilmediği modellerin analiz sonuçları arasında bir fark bulunmadığı için hipotez sınamalarına bu değişkenler dahil edilmemiştir.

Çalışma hipotezlerinin analizleri, Hayes (2013) tarafından SPSS programı için geliştirilen PROCESS 2.16.3 programı ile gerçekleştirilmiştir. Akademik bütünleşmenin öz yeterlik genel not ortalaması ilişkisinde

Tablo 1. Değişkenlerin Ortalama Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

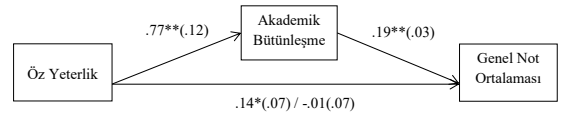
Değişken	Ort.	S	1	2	3	4	5	6
1. Yaş	21.61	2.14	-					
2. Cinsiyet	1.44	.50	.16**	-				
3. Öz yeterlik	3.70	.61	.03	.00	-			
4. Akademik Bütünleşme	3.33	1.29	-.05	-.31**	.37**	-		
5. Zaman yönetimi	3.00	.73	-.04	-.21**	.43**	.55**	-	
6. Genel not ortalaması	2.76	.72	-.12*	-.26**	.12*	.34**	.28**	-

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$.

aracı rol oynadığı ve bu aracılık modelindeki öz yeterlik akademik bütünleşme ilişkisinin zaman yönetimi tarafından düzenlendiği düzenlenmiş aracılık modeli testi için "aşamalı" (piecemeal) model testleri uygulanmıştır (Hayes, 2013, s.414). Üç aşamadan oluşan aşamalı testlerde ilk olarak zaman yönetiminin öz yeterlik akademik bütünleşme ilişkisinde düzenleyici rol aldığı model, ikinci olarak akademik bütünleşmenin öz yeterlik genel not ortalamasına aracılık ettiği model ve son olarak tüm model sınanmıştır. Dolaylı etkiler Preacher ve Hayes'in (2008) önerdikleri yaklaşımla test edilmiştir. Bu yaklaşımın Baron ve Kenny'in (1986) yöntemine kıyasla daha isabetli olması (Fritz ve Mackinnon, 2007) ve dolaylı etkilerin normal örneklem dağılımı sayılına ihtiyaç duymaması (Preacher ve Hayes, 2008) gibi avantajları olduğu raporlanmıştır. Yöntemde dolaylı etkilerin %95 güven aralığı değerleri en az 1000 örneklemlili bootstrap kullanarak hesaplanır. Yanlılığı giderilmiş güven aralığı değerinin sıfır değeri içermemesi, aracılık etkisinin anlamlı olduğunun göstergesidir.

Hipotez 1'de akademik bütünleşmenin öz yeterlik genel not ortalaması ilişkisinde aracı rol oynadığı ileri sürülmüştür. Bu savın testi için SPSS PROCESS Model 4 (Hayes, 2012) kullanılarak yapılan analiz sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir. Sonuçlara göre aracılık modeli anlamlıdır [$F(2, 301) = 20.27, p < .001, R^2 = .12$] ilişkiler incelendiğinde öz yeterliğin GNO üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu görülmüş ($b = .14, t = 2.08, p = .04$), fakat aracı değişkenin dâhil olduğu modelde bu anlamlı etki ortadan kalkmıştır ($b = -.01, SH = .07, t = -.16, p > .05$). Bu durum tam aracılık etkisine işaret etmektedir. Öz yeterlik akademik bütünleşme ilişkisinin ($b = .77, SH = .12, t = 6.88, p < .001$) ve akademik bütünleşme genel not ortalaması ilişkisinin ($b = .19, SH = .03, t = 5.98, p < .001$) olumlu yönde ve anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. 2000 örneklemlili bootstrap kullanılarak dolaylı etkinin yanlılığı giderilmiş %95 güven aralığı hesaplanmış ve standart olmayan değerler raporlanmıştır. Sonuç incelendiğinde aracılık etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür; (dolaylı etki =

.15, $SH = .03, \%95 GA [.09, .22]$). Sonuçlar, Hipotez 1'in desteklendiğini göstermektedir.



Not 1. Standart olmayan değerler raporlanmıştır, parantez içindeki değerler standart hata değerleridir.

Not 2. * $p < .05$, ** $p < .001$.

Şekil 2. Hipotez Edilen Aracılık Modeli

Hipotez 2'de zaman yönetiminin öz yeterlik ile GNO ilişkisinde düzenleyici rol oynayacağı öne sürülmüştür. Hipotez testi için ortalama değerinde merkezlenerek oluşturulan bağımsız değişkenlerle yapılan analizlerde SPSS PROCESS Model 1 (Hayes, 2012) kullanılmıştır. Test edilen model anlamlılık göstermiştir, [$F(3, 300) = 50.50, p < .001, R^2 = .34$]. Zaman yönetimi ana etkisi; ($b = .82, SH = .09, t = 8.97, p < .001$), öz yeterlik ana etkisi; ($b = .37, SH = .11, t = 3.38, p < .001$) ve zaman yönetimi öz yeterlik etkileşimi ($b = .33, SH = .14, t = 2.37, p = .018$) anlamlı bulunmuştur (bkz. Tablo 2). İlişkinin dinamiklerini incelemek için zaman yönetiminin artı bir ve eksi bir standart sapma değerlerindeki öz yeterlik akademik bütünleşme ilişkisinin grafiği oluşturulmuştur. Sonuçlar katılımcıların zaman yönetimi becerileri yükseldikçe öz yeterlik akademik bütünleşme ilişkisinin kuvvetlendiğini göstermektedir. Buna ek olarak, düşük zaman yönetimi söz konusu olduğunda öz yeterlik düzeyi akademik bütünleşme bildirimleri üzerinde bir etkide bulunmazken zaman yönetiminin artmasına bağlı olarak öz yeterliğin akademik bütünleşme üzerindeki etkisi artmıştır (bkz. Şekil 3). Bu bulgular Hipotez 2'nin desteklendiği yönündedir.

Hipotez 3'te akademik bütünleşmenin aracılık ettiği öz yeterlik – GNO ilişkisinde öz yeterlik akademik bütünleşme ilişkisinin zaman yönetimi tarafından dü-

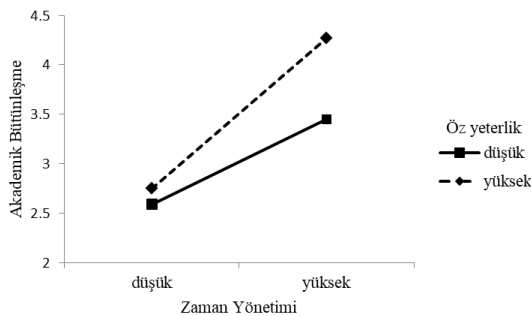
Tablo 2. Düzenlenmiş Aracılık Modeli Regresyon Katsayı Değerleri

Değişken	Birinci aşama (Bağımlı değişken = Akademik bütünleşme)						İkinci aşama (Bağımlı değişken = GNO)		
	Birinci adım			İkinci adım			b	SH	t
	b	SH	t	b	SH	t			
Kesim noktası	3.33	.06	54.58***	3.27	.07	49.54***			
Öz yeterlik	.34	.11	3.11**	.37	.11	3.38**			
Zaman yönetimi	.84	.09	9.13***	.82	.09	8.97***			
Öz yeterlik x Zaman yönetimi				.33	.14	2.37*			
Kesim noktası							2.11	.12	18.33***
Öz yeterlik							-.01	.07	-.16
Akademik bütünleşme							.19	.03	5.98***
R ²		.34			.35			.12	
ΔR ²					.01*				

Not 1. Standart olmayan değerler raporlanmıştır.

Not 2. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

zenleneceği ileri sürülmüştür. Öne sürülen düzenlenmiş aracılık modeli SPSS PROCESS Model 7 (Hayes, 2012) ile sınanmıştır. Zaman yönetiminin artı bir ve eksi bir standart sapma değerleri için 2000 örneklemlili bootstrap kullanılarak hesaplanan yanlılığı giderilmiş %95 güven aralıkları düşük zaman yönetimi koşulunda aracılık etkisinin anlamlı olmadığını; (dolaylı etki = .03, SH = .02, %95 GA [-.02, .08]), yüksek zaman yönetimi koşulunda anlamlı olduğunu göstermiştir; (dolaylı etki = .12, SH = .04, %95 GA [.06, .20]). Sonuçlar akademik bütünleşmenin öz yeterlik not ortalaması ilişkisindeki aracılık etkisinin zaman yönetimi becerileri yükseldikçe ortaya çıktığını göstermektedir. Bu sonuçlar Hipotez 3'ün desteklendiğini göstermektedir.

**Şekil 3.** Zaman Yönetimi Öz Yeterlik Etkileşim Grafiği

Tartışma

Araştırma sonuçları akademik bütünleşmenin öğrencilerin öz yeterlik inançları ve not ortalamaları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğunu, zaman yönetiminin ise öz yeterlik ve akademik bütünleşme ilişkisi üzerinde düzenleyici rol aldığını göstermiştir. Buna ek olarak sınanan düzenlenmiş aracılık modeline göre, yüksek zaman yönetimine sahip öğrenciler için akademik bütünleşmenin, öz yeterlik ve GNO ilişkisine aracılık ettiği saptanmıştır.

Richardson ve arkadaşlarının (2012) yayınladığı derleme makalede, performans odaklı öz yeterliğin GNO'nun en önemli belirleyicilerinden olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları derleme sonuçları ile uyumludur. Derlemede öz denetim ve öğrenme stratejilerinden biri olarak tanımlanan çaba düzenleme (effort regulation) faktörü de GNO'yu olumlu yönde yordayan bir faktör olarak belirtilmiştir. Çaba düzenleme, akademik yaşamda karşılaşılan zorluklar karşısında gayret ve kararlılık gösterme olarak tanımlanmıştır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Bu kavram, mevcut çalışmada kullanılan akademik bütünleşmenin alt boyutlarından olan zindelik kavramının tanımıyla kavramsal benzerlikler göstermektedir. Nitekim zindelik de öğrencilerin yüksek derecede enerji, istek ve buna bağlı olarak zorluklara karşı sabırlı ve kararlı olma halidir. Dolayısıyla Richardson ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında GNO'nun önemli yordayıcıları olarak belirlediği faktörler, bu araştırma sonuçları ile uyumludur. Araştırma sonuçları ayrıca öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasında olumlu bir

ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bresó ve arkadaşları (2011) öğrencilerin öz yeterliklerinin akademik bütünleşme ve başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda çalışma sonuçları alanyazınla paralellik göstermektedir.

Diğer araştırmalara benzer olarak (Pajares 1996; Schunk, 1995; Zumbun ve ark., 2014) bu araştırmada öz yeterlik, akademik bütünleşme ve başarının ilişkili olduğu bulunmuştur. Derslerde başarılı olabileceklerine daha çok inanan öğrenciler derslerde daha aktif olacaklar ve dolayısıyla daha yüksek başarıya sahip olacaklardır. Öz yeterlik gibi görece sürekli bir değişkenin GNO üzerindeki yordayıcı etkisinin akademik bütünleşme dâhil olduğunda anlamlı biçimde düşmesi önemli bir bulgudur. Linnenbrink ve Pintrich (2003) tarafından yapılan derleme araştırmasında, öz yeterliğin davranışsal ve motivasyonel özellikle olduğu, bilişsel bütünleşmeyi kolaylaştıracağı ve bunun da genel başarıyı artıracığı iddia edilmektedir. Dolayısıyla öğrencileri işle bütünleşme ve akademik bütünleşmeyi sağlayan faktörler konusunda bilgilendirmek önemli olabilir. Bu faktörlerden birisi, psikolojik kopma (psychological detachment) becerisidir. Her ne kadar psikolojik kopma çalışma yaşamındaki kişiler ile çalışılmış bir kavram olsa da akademik yaşama uyarlanıp incelenebilir. Psikolojik kopma, çalışan kişilerin iş dışındaki zamanlarda iş ile ilgili şeyleri düşünmeden zihinlerini boşaltacak aktiviteler ile ilgilenmeleridir (Sonntag, 2012). Bu bağlamda psikolojik kopma gibi bütünleşme ile ilişkili kavramlar hakkında öğrencilere farkındalık kazandırılabilir. Birçok üniversite öğrencilere üniversiteye başladıkları yılda bir dizi üniversiteye uyum programları hazırlamaktadırlar. Bu programlarda GNO'nun önemini yanında, GNO ile ilişkisi çerçevesinde akademik bütünleşme kavramı ve bu kavramı yordayan faktörler ile ilgili bilgilendirmeler yapılabilir. İleride yapılacak araştırmalar akademik bütünleşme ve psikolojik kopma kavramlarını araştırıp öğrencilere daha belirgin tavsiyelerde bulunabilir.

Bunlara ek olarak, bu araştırma öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki ilişkinin zaman yönetimi ile daha da arttığını göstermiştir. Zamanı daha iyi yönetebilen öğrenciler için öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki olumlu ilişki daha kuvvetlidir. Zaman yönetimi kavramı daha önceki araştırmalarda öğrenciler için olumlu sonuçları beraberinde getiren bir faktör olarak bulunmuştur. Örneğin, Misra ve McKean (2000) öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin onları akademik yaşamdaki strese koruduğunu göstermiştir. Ayrıca erteleme kavramı, yani bir işe başlama ve tamamlamada zorluklar yaşama ve zaman yönetimi birbirleri ile olumsuz yönde ilişkilidir (Lay ve Schouwenburg, 1993). Zaman yönetimi kavramı bazı araştırmalarda aracılık rolü, bazılarında ise düzenleyici rol üstlenmiştir.

Çin'de hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir araştırma öğrencilerin akademik bütünleşmeleri ve öğrenme adaptasyonları (yani akademik yaşama ve derslere uyum sağlamaları; learning adaptation) arasındaki ilişkide zaman yönetiminin kısmi aracılık gösterdiğini bulmuştur (Liu, Liu ve Yang, 2014). Örgütsel psikoloji alanında yapılan bir araştırma, zaman yönetiminin çalışanların iş yerinde yaşadıkları sıkıntı ve işe zarar verme davranışları arasındaki ilişkiyi azaltan bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Van der Heijden, Schepers ve Nijssen, 2012). İlgili alanyazın ile birlikte mevcut çalışmanın sonuçları; zaman yönetiminin, olumlu birtakım öncüllerin sonuçlara olan etkisini artıran ya da olumsuz birtakım durum ya da kişilik etkilerinin olumsuz sonuçlara yol açmasına engel olabilecek düzenleyici bir rolü olduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçları zaman yönetiminin önemini vurgulayan pek çok eğitim ve uyum programlarının bu uygulamalarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları ayrıca akademik bütünleşmenin öz yeterlik ve GNO arasındaki aracılık ettiği ilişkide zaman yönetiminin düzenleyici rol oynadığını bulmuştur. Bir başka deyişle akademik bütünleşmenin öz yeterlik ve GNO arasındaki aracılık rolü, ancak zaman yönetimi becerisi yüksek olan öğrenciler için anlamlıdır. Bu sonuç, akademik bütünleşmenin aracılık ettiği öz yeterlik ile GNO ilişkisinde gerekli olan bir koşul olarak yüksek zaman yönetimi becerisini önermesi yönüyle alanyazına özgün katkı sunmaktadır. Zaman yönetiminin eğitim yaşamındaki başarıyı yordayan bir faktör olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Carbonell, Philossaint, Kijai ve Bailey, 2011). Bu araştırmanın sonuçları ile daha yakından ilgili diğer bir araştırma, öğrencilerin öz denetim becerilerinin verilen bir eğitimle artırılabilirliğini ve bu eğitimden zaman yönetimi becerileri yüksek öğrencilerin zaman yönetimi becerileri düşük öğrencilere kıyasla daha çok yararlandığını bulmuştur (Stoeger ve Ziegler, 2008). İş ve örgüt psikolojisi alanında yapılan bir araştırma ise zaman yönetiminin iş yerindeki birtakım davranışlar ve görev performansı ilişkisini kuvvetlendirdiğini ortaya koymuştur (Rapp, Bachrach ve Rapp, 2013). Örgütsel davranış yazını da iş bütünleşmesi yaşayan kişilerin ahlında özel yaşamı ve iş yaşamını ayırabildiklerini, işteyken kendilerini tamamen işe verdiklerini ve özel yaşamlarında da işle ilgili sorunlar ya da konular ile zihinleri meşgul etmediklerini göstermektedir (Sonntag ve Jana, 2016). Bu araştırmalar her ne kadar zaman yönetimini doğrudan araştırmalara dâhil etmese de işle bütünleşme yaşayan kişilerin zamanı iyi yönetebilme becerisine sahip oldukları yönünde ipucu vermektedirler. Bu araştırma belirgin olarak akademik bütünleşme ve GNO'ya odaklandığı için zaman yönetimi yüksek öğrencilerin, diğer bir deyişle güne başlamadan önce günü planlayan, yapmak zorunda olduğu işlerin listesini

yapan öğrencilerin, öz yeterlik ve akademik bütünleşme arasındaki olumlu ilişkiyi daha güçlü yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmaya sadece bir üniversiteden öğrenciler dâhil etmiştir. Bu da araştırmanın dış geçerliğine bir tehdit olarak düşünülebilir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalar birçok farklı üniversiteden öğrencilere ulaşıp sonuçların genellenebilirliğini sınayabilir. Kesitsel araştırma deseni uyarınca verilerin toplandığı mevcut çalışma, tarama niteliğinde bir çalışmadır. İlerideki araştırmalar boylamsal desenler ile düzenlenip neden sonuç ilişkisini test etmeyi ve davranışların zaman içerisindeki değişimini incelemeyi hedefleyebilir.

Üniversiteler kişilerin hem ileride yapmak istedikleri işler ile ilgili donanım edindiği hem de entelektüel anlamda geliştikleri yerlerdir. Üniversite kulüplerine üye olma, güncel kültürel etkinlikleri takip etme gibi ders dışı aktivitelere katılım, ya da okudukları bölümler dışında farklı bölümlerden dersler alma gibi akademik faaliyetler, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle de öğrencilerin kısıtlı olan zamanı etkili bir biçimde kullanabilme becerisi onlara çok şey kazandıracaktır. Gelecekteki araştırmalar zaman yönetimi kavramını özel yaşam ve akademik yaşam dengesi/yönetimi şeklinde kavramlaştırıp bu iki alanı dengede yaşayabilme becerisinin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyebilir. Ayrıca üniversite öğrencilerine akademik bütünleşme ve zaman yönetimi ile ilgili bir takım eğitimler verip, bu eğitimlerin etkilerini araştırmak da gelecekteki araştırmaların konusu olabilir. Eğitimlerin öğrencilerin mutluluğuna, akademik başarısına ve üniversiteleri ile ilgili olumlu duygularına olan etkisinin incelenmesi ve bu eğitimlerin yararlı olup olmadığının saptanması önemlidir. Eğitimlerin etkili olduğu araştırmalarla kanıtlanırsa öğrencilere hazırlanan bu eğitimler verilip üniversite yaşamlarını hem mutlu hem de başarılı geçirmeleri sağlanabilir. Zaman yönetiminin, akademik bütünleşmenin aracı rol oynadığı öz yeterlik ile GNO ilişkisini hangi yollarla düzenlediği de araştırılabilir. Bu noktada olası bir değişken, başarı duygusu (sense of accomplishment) olabilir. Öz yeterliği yüksek öğrenciler kendilerine olan inançlarını iyi bir zaman yönetimi ile başarıya dönüştürüyor olabilirler ve bu başarı hissi sonraki görevlerde daha yüksek akademik bütünleşmeye yol açıyor olabilir. Bu noktada boylamsal çalışmalar neden-sonuç çıkarımlarını yapmaya olanak sağlayacaktır. Son olarak, GNO'ya yordayıcı olabilecek diğer bir faktör olarak öğrencilerin İngilizce yeterlik becerileri önerilebilir. Özellikle eğitim dili İngilizce olan üniversitelerde bu faktör GNO için önemli bir rol oynayabilir. Nitekim eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin oluşturduğu geniş bir örnekleme sahip araştırma sonuçları algılanan İngilizce yeterlik düzeyinin

GNO'nun önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Çapa Aydın, Yerin Güneri, Barutçu Yıldırım ve Çağ, 2016). Bu bağlamda, sadece İngilizce yeterlik düzeyi değil algılanan İngilizce yeterlik düzeyi de önemlidir ve ileride yapılacak araştırmalarda incelenmelidir.

Araştırma sonuçları özetle kişilerin öz yeterlik duygularına ek olarak akademik bütünleşme ve zaman yönetimi kavramlarının da GNO üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Bu araştırma bulguları önemlidir. Çünkü öz yeterlik gibi aslında kişilerin büyüme ve sosyalleşme süreçlerinde gelişen genel inançlarından farklı olarak, daha çok sonradan edinilebilen ve beceri kazanılabilen zaman yönetimi ve akademik bütünleşme kavramlarının etkilerini de vurgulamıştır. Bu bulgular ışığında, öğrencilere akademik yaşamları için yararlı olabilecek bir takım becerilerin kazandırılması ve bu konulardaki farkındalıklarının artırılması hedeflenebilir. Değişen ve rekabet düzeyi giderek artan üniversite yılları için bu bulgular önemlidir. Öğrenciler bu bulgular sonucunda tıpkı profesyonel yaşamda çalışan bireyler gibi bütünleşme kavramı ve zamanı etkili yönetme ve değerlendirme becerilerinin performanslarına olan etkileri hakkında fikir sahibi olabilecektir.

Kaynaklar

- Alay, S. ve Koçak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9–13.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34, 87–100.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359–373.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4) içinde (71-81). New York: Academic Press.
- Banerjee, M., Rivas-Drake, D. ve Smalls-Glover, C. (2017). Racial-ethnic socialization and achievement: The mediating role of academic engagement. *Journal of Black Psychology*, 43, 451–463.
- Barling, J., Cheung, D. ve Kelloway, E. K. (1996). Time management and achievement striving interact to predict car sales performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 821–826.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-efficacy, and time management among academically unprepared college students. *Psychological Reports*, 104, 613–623.
- Bond, M. J. ve Feather, N. T. (1988). Some correlates and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321–329.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. ve Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339–355.
- Britton, B. K. ve Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405–410.
- Burt, C. D. ve Kemp, S. (1994). Construction of activity duration and time management potential. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 155–168.
- Carbonell, N. J., Philossaint, M. L., Kijai, J. ve Bailey, R. N. (2011). Factors that contribute to the educational success of Haitian-American women. *Educational Psychology*, 31, 481–495.
- Chamorro-Premuzic, T. ve Furnham, A. (2010). *The psychology of personnel selection*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Ed.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* içinde (135–149). Philadelphia, USA: Taylor ve Francis.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G. ve Roe, R. A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 937–950.
- Cohen, P. A. (1984). College grades and adult achievement: A research synthesis. *Research in Higher Education*, 20, 281–293.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. ve Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506.
- Çapa Aydın, Y., Yerin Güneri, O., Barutçu Yıldırım, F. ve Çağ, P. (2016). Predicting College Student Success: College Engagement and Perceived English Language Proficiency. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 229–240.
- Demerouti, E. ve Cropanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. A. B. Bakker ve M. P. Leiter (Ed.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, içinde (ss. 147–163). New York, NY: Psychology Press.
- Dye, D. A. ve Reck, M. (1989). College grade point average as a predictor of adult success: A reply. *Public Personnel Management*, 18, 235–241.
- Extremera, N., Durán, A. ve Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 6, 1069–1079.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Fritz, M. S. ve Mackinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18, 233–239.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. ve Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 527–538.
- Halbesleben, J. R. B. ve Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work & Stress*, 22, 242–256.

- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within classroom: Processes and patterns of change. A. K. Boggiano ve T. S. Pittman (Ed.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* içinde (ss. 77-114). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. (06.07.2016 tarihinde <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf> adresinden alınmıştır).
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Honicke, T. ve Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84.
- Imose, R. ve Barber, L. K. (2015). Using undergraduate grade point average as a selection tool: A synthesis of the literature. *The Psychologist-Manager Journal*, 18, 1–11.
- Kaufman, C. F., Lane, P. M. ve Lindquist, J. D. (1991). Time congruity in the organization: A proposed quality-of-life framework. *Journal of Business and Psychology*, 6, 79–106.
- Lay, C. H. ve Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647–662.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Liu, J. Y., Liu, Y. H. ve Yang, J. P. (2014). Impact of learning adaptability and time management disposition on study engagement among Chinese baccalaureate nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 30, 502–510.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391.
- Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130, 229–236.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. ve Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768.
- McKenzie, K. ve Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20, 21–33.
- Misra, R. ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41–51.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., ve Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108, 204–216.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Peeters, M. A. ve Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64–75.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.
- Ranellucci, J., Hall, N. C. ve Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science*, 1, 98–120.
- Rapp, A. A., Bachrach, D. G. ve Rapp, T. L. (2013). The influence of time management skill on the curvilinear relationship between organizational citizenship behavior and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 98, 668–677.
- Richardson, M., Abraham, C. ve Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.
- Roth, P. L., BeVier, C. A., Switzer, F. S. ve Schippmann, J. S. (1996). Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 548–556.

- Roth, P. L. ve Clarke, R. L. (1998). Meta-analyzing the relation between grades and salary. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 386–400.
- Salanova, M., Agut, S. ve Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217–1227.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. ve Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress ve Coping*, 23, 53–70.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 609–627.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, ve E. Soane (Ed.), *Employee Engagement in Theory and Practice* içinde (15–35). London, UK: Routledge.
- Schaufeli W. B. ve Bakker A. B. (2003). İş deneyim listesi. (10.07.2016 tarihinde http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_TR_S_17.pdf adresinden alınmıştır.)
- Schaufeli W. B. ve Bakker A. B. (2004). *Utrecht work engagement scale preliminary manual*. (10.07.2016 tarihinde <http://www.wilmarschaufeli.nl/downloads/test-manuals-2/> adresinden alınmıştır.)
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. A. B. Bakker ve M. P. Leiter (Ed.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* içinde (10–24), New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464–481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. ve Bakker, A. B. (2006). Dr. Jekyll or Mr. Hyde: On the differences between work engagement and workaholism. R. J. Burke (Ed.), *Research companion to working time and work addiction* içinde (193–217). Cornwall, UK: Edward Elgar Publishing.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. *The Plenum series in social/clinical psychology* içinde (281–303). New York: Plenum Press.
- Sonnentag, S. (2012). Psychological detachment from work during leisure time: The benefits of mentally disengaging from work. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 114–118.
- Sonnentag, S. ve Jana, K. (2016). Coming back to work in the morning: Psychological detachment and reattachment as predictors of work engagement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21, 379–390.
- Stoeger, H. ve Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition and Learning*, 3, 207–230.
- Trueman, M. ve Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32, 199–215.
- Van der Heijden, G. A., Schepers, J. J. ve Nijssen, E. J. (2012). Understanding workplace boredom among white collar employees: Temporary reactions and individual differences. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 349–375.
- Van Dierendonck, D. ve Van der Gaast, E. (2013). Goal orientation, academic competences and early career success. *Career Development International*, 18, 694–711.
- Vermeulen, L. ve Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33, 431–451.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40–54.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational behavior*, 74, 235–244.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34–39.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 301–308.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. ve Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42, 661–684.

Summary

The Relationship between Self-efficacy and GPA: The Roles of Academic Engagement and Time Management

Nevra Cem Ersoy

Izmir University of Economics

Mehmet Peker

Ege University

GPA is one of the important criterias both for the students and organizations. As a result, factors related to GPA drawn considerable research attention. Self-efficacy beliefs of students emerged as one of the most important predictors related to GPA (Bandura, 1986; Klomegah, 2007; Schunk, 1995; Zimmerman & Bandura, 1994). Self-efficacy implies a person's evaluation of their capabilities to organize and implement the courses of action that are needed to attain expected performance. People with high self-efficacy therefore perform better at their courses because they have high levels of persistence and they can deal with challenging situations more effectively. Academic engagement is defined as a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption (Schaufeli et al., 2002). Schaufeli and his colleagues (2002) examined the construct validity of work engagement and academic engagement and concluded that these two constructs can be conceptualized as the same. The only difference is academic engagement relates to students' engagement of their courses whereas the latter one is particularly about work. Studies in the organizational psychology showed that work engagement is one of the predictors of work performance (Halbesleben & Wheeler, 2008). To this end, it makes sense to argue that academic engagement will be related to GPA scores of the students. Studies indeed showed that academic engagement is positively related to academic success (Schaufeli et al., 2002). Studies also showed that the relationship between self efficacy and GPA is mediated by academic engagement (Zumbrunn, McKim, Buhs, & Hawley, 2014). Therefore, we hypothesized the mediating role of academic engagement in the relationship between self efficacy and GPA (Hypothesis 1). Different from the previous studies, we included the general self-efficacy beliefs of students. Furthermore, the conceptualization of academic engagement is the opposite of burnout which was operationally

defined and validated by the previous research (Schaufeli et al., 2002).

Time management is conceptualized as individuals' attempts to plan, monitor, and control the use of time such as creating study schedules and allocating time for different activities. In addition to these, time management refers to the ability to accept and organize the duties and engage in certain actions (Kaufman et al., 1991; Wratcher & Jones, 1988). Studies suggested that burnout –which is defined as the opposite of engagement– and time management are negatively related to each other (Lay & Schouwenburg, 1993). Regarding the self-efficacy, Benbenutty (2009) found that time management is directly related to self-efficacy beliefs. As a result of these findings, it is reasonable to suggest time management skill of students would strengthen the relationship between self-efficacy and academic engagement (Hypothesis 2). As the students plan and organize the tasks they would perform, they would get better results, which in turn increase their engagement levels. To this end, we hypothesized that time management would be a moderator that increases the strength of the mediated relationship between self-efficacy, academic engagement and GPA (Hypothesis 3).

Method

Participants

The study sample consisted of undergraduate students studying in various departments of a university located at İzmir. Three hundred and four students aged between 18 and 39 participated in this study. The mean age was 21.62 ($SD = 2.14$) and 56.3% of the participants were women.

Measures

Academic Engagement Scale. To measure academic engagement of the students, we used 17- item

Utrecht Work Engagement Scale – Student Form (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker, 2002). The scale has three dimensions namely; Vigor, Dedication and Absorption. The Cronbach Alpha value for the current study was .95.

Self-Efficacy Scale. 17-item Self-Efficacy Scale which was developed by Scherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs and Rogers (1982) was utilized to measure self-efficacy levels of the students. Yıldırım and İlhan (2009) translated the scale into Turkish. The original scale has two dimensions (General Self-efficacy and Social Self-efficacy); however, the adapted version has ended up with three subscales, namely initiative, persistence and effort. In the current study, unidimensional structure was preferred and Cronbach Alpha score was .89.

Time Management Scale. The 27-item Time Management scale developed by Britton and Tesser (1991) was used to measure time management perceptions of participants. The scale was translated in Turkish by Alay and Koçak (2002). It consists of three dimensions namely; Time Planning, Time Attitudes and Time Wasters. For the current study, time planning dimension was used. The Cronbach Alpha score was .90.

Procedure

The data was collected on the voluntary basis. An informed consent describing the aim of the study, participants' rights, and researchers' contact information was presented to the participants before data collection. The completion of the scale form took approximately 15 minutes on average and participants were given debriefing after they filled out the scales.

Results

The moderated mediation model was tested with "piecemeal" approach (Hayes, 2013, p.414). In the first step, the mediation model was tested. Then, the hypothesized moderation was tested and finally the moderated mediation model was tested.

Hypothesis 1 predicted that academic engagement mediates the relationship between self-efficacy and GPA. The mediation model was tested with PROCESS Model 4 (Hayes, 2012) and the overall model reached significance, $R^2 = .12$, $F(2, 301) = 20.27$, $p < .001$. The total effect of self-efficacy on GPA was significant ($b = .14$, $SE = .07$, $t = 2.08$, $p = .04$). When academic engagement was introduced to the model, self-efficacy GPA relationship became non-significant ($b = -.01$, $SE = .07$, $t = -.16$, $p > .05$) which indicates full mediation. Lastly, self-efficacy – academic engagement relationship ($b = .77$, $SE = .12$, $t = 6.88$, $p < .001$) and academic engagement – GPA relationship ($b = .19$, $SE = .03$, $t = 5.98$, $p <$

.001) was significant. To test the significance of indirect effect, bootstrapping with 2000 resamples were created to place bias corrected 95% confidence intervals around estimates. The indirect effect was significant (coefficient = .15, 95% CI [.09, .22]). Thus, Hypothesis 1 was supported.

Hypothesis 2 asserted that time management moderates the relationship between self-efficacy and academic engagement. The moderation was tested with SPSS PROCESS Model 1 (Hayes, 2012). The independent variables were mean centered prior to analyses and the model was significant, $R^2 = .34$, $F(3, 300) = 50.50$, $p < .001$. The main effect of time management ($b = .82$, $SE = .09$, $t = 8.97$, $p < .001$), the main effect of self-efficacy ($b = .37$, $SE = .11$, $t = 3.38$, $p < .001$) and the time management – self-efficacy interaction ($b = .33$, $SE = .14$, $t = 2.37$, $p = .018$) were found significant. To further refine the dynamics of the interaction, the relationship between self-efficacy and academic engagement was graphed at the plus and minus 1 standard deviation values of time management. The results indicated that as time management skills of participants increased, the relationship between self-efficacy and academic engagement strengthened. As a result, Hypothesis 2 was also supported.

Hypothesis 3 predicted that academic engagement mediates the relationship between self-efficacy and GPA and this mediation was further moderated by time management. To test this model, SPSS PROCESS Model 7 (Hayes, 2012) was used. Bootstrapping with 2000 resamples was implemented to estimate bias corrected 95% confidence intervals at the plus and minus one standard deviation of time management. The results showed that while at the low time management condition the mediation model was not significant; coefficient = .03, 95% CI [-.02, .08], at the high time management condition it reached significance; coefficient = .12, 95% CI [.06, .20]. These results indicate that hypothesis 3 was supported.

Discussion

The first hypothesis showed that academic engagement mediates the relationship between self-efficacy and GPA. This result highlights that academic engagement is an important factor in self-efficacious children's academic success. Bresó and his colleagues (2011) aimed to improve academic engagement and academic success of students by improving their self-efficacy levels. We believe that along with improving self-efficacy, it is important to increase students' awareness of academic engagement. For example, regarding the engagement, psychological detachment is an important factor. It is defined as not occupying mind with work related issues outside of work and since job engagement and academic engage-

ment has shown to be conceptually similar (Schaufeli et al., 2002), factors improving job engagement can also be applicable for academic engagement.

The second hypothesis showed that time management improves the relationship between self-efficacy and academic engagement. The results indicated that even if a student believes in his self-capabilities, he will not be engaged in work he does unless a good time management takes place. The study results are in line with the literature. For example, Misra and McKean (2000) found that time management protects students from work stress. In this study we showed moderation of time management over self-efficacy – academic engagement relationship. Students who plans and organizes their action would probably be more successful in their assignments which in turn positively affects their engagement in subsequent tasks.

Lastly the significant third hypothesis suggests that the mediation of academic engagement over self-efficacy – GPA relationship exists when time management skill of students is high. This finding offers original contribution to the related literature by introducing a boundary condition to self-efficacy – academic engagement – GPA relationship. The work and organizational psychology literature provides indirect support to this claim. Highly engaged employees can focus their work effectively and do not let non-work related thoughts and problems disrupt their mind (Sonnentag & Jana, 2016). These studies did not include time management directly to their model however, it can be inferred that engaged employees would also have good time management skills because of the detachment between work and non-work domains. This result is especially important because it shows that a skill that can be learned (time management) can improve effect of relatively stable personality trait (self-efficacy) over academic engagement. To this end, designing intervention programs that increase time management skills of students would also improve their academic engagement levels and ultimately their GPA.