ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK MOTİVASYONLARI İLE AKADEMİK YILMAZLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BAŞARI YÖNELİMLERİNİN ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Zeynep Ece Tezel
17 11 49 117

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2021

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK MOTİVASYONLARI İLE AKADEMİK YILMAZLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BAŞARI YÖNELİMLERİNİN ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Zeynep Ece Tezel
17 11 49 117
Orcid: 0000-0003-3765-6380

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2021



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulutarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulutarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada benden ümidini hiç kesmeyen, gerek akademik gerek kişisel tüm bocalamalarıma rağmen yanımda olmaya devam eden ve desteğini, bilgisini ve en önemlisi sabrını hiç esirgemeyen tez danışmanım Sayın Hocam Prof. Dr. Gürhan Can'a çok teşekkür ederim. Sizin bana olan inancınız ve sabrınızla bunu başardım.

Yaptığım uygulamanın araştırma grubuna ulaşması için yardımlarını cömertçe sunan tüm hocalarıma ve değerli vakitlerini ayırıp araştırmaya katılmış olan tüm araştırma katılımcılarına teşekkür ederim.

Bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan, kaygılarımı ve stresimi paylaştığım, yeri geldiğinde umutsuzluğumu umuda çeviren ve devam etmem için beni motive eden, bölüm arkadaşım Uzman Psikolojik Danışman Begüm Özgün Erdoğdu, oda arkadaşlarım Okul Öncesi Eğitimi Uzmanı Hamdi Özdemir ve Okul Öncesi Eğitimi Uzmanı Özlem Dönmez'e çok teşekkür ederim. Hem hocam olup, hem de beraber çalışma şansına sahip olduğum için minnettar olduğum ve benim için istatistiği temel istatistiksel işlemlerin ötesine götüren Uzman Psikolojik Danışman Savaş Karataş'a çok teşekkür ederim. Bu süreçte sizler yanımda olduğunuz için çok şanslıydım, sizlerin bilgileriyle zenginleştim.

Bana cömertçe bilgisayar programlarına dair bilgilerini ve desteklerini sunan, yeri geldiğinde bana benden çok inanan canım arkadaşım Veysel Ballı'ya çok teşekkür ederim. Birbirimizden uzak da kalsak gönüllerimizin yakın olduğunu her daim bildiğim 20 senelik can dostlarım güzel insanlar Bleda Can Sadıkoğulları'na ve Aslı Akdeniz'e çok teşekkür ederim. Lisede tanıştığımız ilk günden beri hayallerimi ve hayatımı paylaştığım biricik arkadaşım Elif Cansu Varlı'ya çok teşekkür ederim. Her konuda akıl danıştığım ve beni hiç yalnız bırakmamış olan hem arkadaşım hem meslektaşım Öğretim Görevlisi Diğdem Enerem'e çok teşekkür ederim. Bu yolculuğun son 1 senesinde hayatıma katılarak ben kendime olan inancımı kaybettiğimde bana her fırsatta yapabileceklerimi hatırlattığı için Sevgili Ekin Ertaç'a çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi hiçbir emeklerini esirgemeden beni büyüten aileme ise "teşekkür ederim" demek onların yaptıklarını hafife almak olacaktır. Sizlerin emeklerinin karşılığını verebildiğimi umarak beni ben yaptığınız için teşekkür ederim. Küçücük evimin içinde kendimi en yalnız ve çaresiz hissettiğim anlarda, uykusuz gecelerimde benimle oldukları için biricik patili çocuklarım Çakıl ve Tarçın'a çok teşekkür ederim. Sizler olmasaydınız ne yapardım bilemiyorum.

Son olarak her zaman ve her şeye rağmen yanımda olan, bana rol model olmayı hiç bırakmayan ve kendisi de doktora tezini yazma süreci içindeyken aramızdaki binlerce kilometreye rağmen beyaz ekranın karşı tarafında bana yol arkadaşı olan ablam Ayşe Tuğçe Tezel Penzes'e çok teşekkür ederim. Herkesin senin gibi bir ablası olmalı hayatında. Kıtaların ötesinden bile olsa senin varlığını hissetmek, yanımda olduğunu bilmek, benimle aynı kaygıları aynı üzüntüleri paylaştığını ve aslında bu süreçte yalnız olmadığımı bilmek en kıymetli dayanağımdı.

Bu satırlarda adını andığım her bir kişi benim hayatımda olduğu için çok şanslı bir insanım. Sizlerin desteği olmadan bu sürecin üstesinden gelmem mümkün olmazdı. Yanımda olduğunuz için hepinize çok teşekkür ederim.

Zeynep Ece Tezel

Eylül, 2021

ÖZ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK MOTİVASYONLARI İLE AKADEMİK YILMAZLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BAŞARI YÖNELİMLERİNİN ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Zeynep Ece Tezel
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanı ve öğretmen adaylarının akademik yılmazlıklarının akademik motivasyon ile ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 279 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılardan kişisel bilgi formu, Akademik Yılmazlık Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanmış olan veriler SPSS 25 ve SPSS Process makrosu ile analiz edilmiştir. Analizlerde Pearson Korelasyon Analizi ve SPSS Process makrosuna ait Model 4 ile aracı değişken analizi kullanılmıştır. Araştırmanın korelasyon analizi sonuçlarına göre; akademik yılmazlık ölçeği alt boyutları "azim" ile "adaptif yardım arama", akademik motivasyon ölçeği toplam puanı, başarı yönelimleri ölçeğinin tüm boyutları arasında pozitif yönlü ve negatif etki duygusal tepki arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik motivasyon ile azim ilişkisinde başarı yönelimlerinin orta değere yakın aracılık etkisi olduğu bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ile adaptif yardım arama ilişkisinde başarı yönelimlerinin yöneliminin orta değere yakın aracılık etkisi olduğu söylenebilmektedir. Akademik motivasyonun başarı yönelimlerinin aracılığı ile negatif etki duygusal tepki üzerindeki endirekt etkisi anlamsız olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bu bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır. Bulgular neticesinde gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akademik yılmazlık; Akademik motivasyon; Başarı yönelimleri, Öğretmen Adayları.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE MEDIATION ROLE OF GOAL ORIENTATIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC MOTIVATION AND THE ACADEMIC RESILIENCE OF TEACHER CANDIDATES

Zeynep Ece Tezel
Master Thesis
Educational Sciences Department
Guidance and Psychological Counseling Programme
Thesis Advisor: Prof. Dr., Gürhan Can
Maltepe University Graduate School, 2021

In this study, it was aimed to examine the mediating role of achievement goal orientations in the relationship between academic resilience and academic motivation of school counselors and teacher candidates. For this purpose, the study was conducted with 279 participants. Data were collected from the participants using a personal information form, Academic Resilience Scale, Academic Motivation Scale and 2x2 Achievement Goal Framework Scale. The collected data were analyzed with SPSS 25 and SPSS Process macro. Pearson Correlation Analysis and Model 4 of SPSS Process macro for mediator variable analysis were used in the analysis. According to the results of the correlation analysis; it has been determined that there is a positive relationship between the sub-dimensions of the academic resilience scale "perseverance" and "adaptive help seeking", the total score of the academic motivation scale, and all the dimensions of the achievement goal framwork scale, and there is a negative relationship between negative affect and emotional response. In the relationship between academic motivation and perseverance, it has been found that achievment goal orientations have a mediating effect close to the medium value. It can be said that in the relationship between academic motivation and adaptive help seeking, achievement goal orientations have a mediating effect close to the medium value . Finally, indirect effect of academic motivation on achievement goal orientations on negative affect emotional response were found to be insignificant. These findings were interpreted within the framework of the literature. As a result of the findings, suggestions for future research are presented.

Keywords: Academic resilience; Academic motivation; Goal orientations; Teacher Candidates.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ vi
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR xii
ÖZGEÇMİŞ xiii
BÖLÜM 1. GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 11
Önem 16
Varsayımlar 16
Sınırlıklar 17
Tanımlar 17
BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR 19
Yılmazlık 19
Akademik Yılmazlık 21
Motivasyon 23
Kişilik Kuramlarında Motivasyonun Ele Alınışı 25
Psikanalitik Kuram 25
Davranışçı Kuram 26
İnsancı Kuram 27
Sosyal Öğrenme Kuramı 31
Öz Belirleme Kuramı 31
Akademik Motivasyon 36
Başarı Yönelimleri 38
BÖLÜM 3. YÖNTEM 42
Araştırma Modeli 42
Evren ve Örneklem 43
Veriler ve Toplanması 48
Akademik Yılmazlık Ölçeği 48
Akademik Motivasyon Ölçeği 49
2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği 49
Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 50
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR 52
Bulgular 52
Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ön Analiz Bulguları 53
Akademik Motivasyon ve Akademik Yılmazlık İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 56
Akademik Motivasyon ve Azim İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 56

Akademik Motivasyon ve Adaptif Yardım Arama İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 60
Akademik Motivasyon ve Negatif Etki Duygusal Tepki İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular 64
Yorumlar 69
Akademik Motivasyon ve Başarı Yönelimleri Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Dair Yorumlar 69
Akademik Motivasyon ve Akademik Yılmazlık Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Dair Yorumlar 72
Başarı Yönelimleri ve Akademik Yılmazlık Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Dair Yorumlar 74
Akademik Motivasyon ve Akademik Yılmazlık Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne Dair Yorumlar 75
BÖLÜM 4. SONUÇ 77
Özet 77
Yargı 78
Öneriler 81
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 81
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 82
EK'LER 83
Ek 1: Aydınlatılmış Onam Formu 83
Ek 2: Demografik Bilgi Formu 84
Ek 3: Akademik Yılmazlık Ölçeği 85
Ek 4: Akademik Motivasyon Ölçeği 85
Ek 5: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu) 87
KAYNAKÇA 88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Başarı Yönelimleri Taksonomisi ve Özelliklerini Gösterir Tablo 40

Tablo 2. Araştırma Grubunun Demografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı 44

Tablo 3. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ön Analizi Sonuçları 54

Tablo 4. Akademik Motivasyon ve Azim İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Process Model 4 Bulguları 57

Tablo 5. Akademik Motivasyon ve Adaptif Yardım Arama İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Process Model 4 Bulguları 61

Tablo 6. Akademik Motivasyon ve Negatif Etki Duygusal Tepki İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Process Model 4 Bulguları 65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik Yılmazlığa Yönelik Hipotez Modeli 12

Şekil 2. Azim Alt Boyutuna İlişkin Hipotez Modeli 13

Şekil 3. Adaptif Yardım Arama Alt Boyutuna İlişkin Hipotez Modeli..... 14

Şekil 4. Negatif Etki Duygusal Tepki Alt Boyutuna İlişkin Hipotez Modeli..... 15

Şekil 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1987) 28

Şekil 6. İnsan Motivasyonunun Taksonomisi (Ryan ve Deci, 2000) 33

Şekil 7. Akademik Motivasyon ve Azim İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracı Rolü 58

Şekil 8. Akademik Motivasyon ve Adaptif Yardım Arama İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracı Rolü 62

Şekil 9. Akademik Motivasyon ve Negatif Etki Duygusal Tepki İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracı Rolü 66

KISALTMALAR

CFI : Comparative Fit Index; Karşılıklı uyum indeksi

NFI : Normed Fit Index; Normlaştırılmış uyum indeksi

NNFI/ TFI : TuckerLewis Index; normlaştırılmamış uyum indeksi

AYÖ : Akademik Yılmnazlık Ölçeği

AMÖ : Akademik Motivasyon Ölçeği

BYÖ : Başarı Yönelimleri Ölçeği

LLCI : Lower Limit Confidence Interval; Güven aralığı alt limiti

ULCI : Upper Limit Confidence Interval; Güven aralığı üst limiti

R^2 : Coefficient of Determination; Korelasyon katsayısı

K^2 : Kappa-Squared; Tam standardize etki büyüklüğü (Aracılık etkisi için)

β : Beta Coefficients, Standardized Regression Coefficients; Beta katsayısı, Standardize regresyon katsayısı

p : P-value, Significance Level, Anlamlılık düzeyi

α : Cronbach Alpha, İç Tutarlılık Katsayısı

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep Ece Tezel

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls.	2021	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Ls.	2017	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Ls.	2016	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İngilizce Programı
Lise	2011	Kağıthane Anadolu Lisesi (Almanca)

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2017 -	Araştırma Görevlisi. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

Yıl	*Kurum*
2019 -	Üye: World Association of Positive Psychotherapy

Alınan Burs ve Ödüller

Yıl	*Burs/Ödül*
2011	Maltepe Üniversitesi ÖSYM Eğitim Bursu

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

Varlıklı, G., Tezel, Z. Ece, "Assessment of Positive Psychotherapy Based on Life's 4 Dimensions," **Workshop, 7th World Congress for Positive and Transcultural Psychotherapy, Antalya, 2019. ISBN 978-605-031-232-4**

Hakan A. (Ed.) "Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi," **İstanbul, 2017.**

Bülbül, B., Tezel, Z. Ece, "Alcohol Addiction Alcoholic Anonymous What is Addiction?" "Alkol Bağımlılığı Adsız Alkolikler (AA) Madde Bağımlılığı Nedir?", **Maltepe Üniversitesi "Addicted To…" Uluslararası Öğrenci Kongresi, İstanbul, 2014. ISBN: 978-975-6760-64-2**

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

Problem

Bireylerin eğitim hayatında geçirdikleri süre özellikle gelişmiş toplumlarda daha da uzamış ve akademik yaşantının uzamasıyla akademik yaşantıda bireyin verdiği kararlar ve elde ettiği deneyimler de ileriki yaşantılarına daha fazla yön vermeye başlamıştır. Bireylerin eğitim hayatında geçirdikleri süre hem tıp ve beslenme koşullarının iyileşmesi ile biyolojik yetişkinlik süresi ile sosyal yetişkinlik arasındaki sürenin açılmasına hem de toplumların iş gücüne katılımda bilgiye önem vermeye başlamalarıyla uzamaya başlamıştır (Hamilton ve Hamilton, 2006). Akademik yaşantının bu denli ön plana çıkmasıyla bireylerin akademik yaşantıda geçirdikleri sürede kazandıkları akademik yılmazlık, akademik motivasyon, başarı yönelimi, öz yeterlik ve bunların dışında kalan daha birçok beceri ve yetenek önem kazanmıştır. Kişide strese neden olan olaylar karşısında toparlanmak (spring back), iyileşmek (rebound), başarılı adaptasyon sağlama yeteneğini ifade eden yılmazlık (Office of Superintendent of Public Information Student Support, 2012; aktaran; Henderson ve Milstein, 2003) araştırmacılar tarafından otuz yılı aşkın süredir incelenmekte olan bir konudur (örneğin; Holling, 1973; Burke, 1980; Warren Little ve Bird, 1984). Akademik yılmazlık her ne kadar psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında yaklaşık kırk yıllık bir geçmişe sahip olsa da özellikle son on yılda dikkat çeken bir araştırma konusu olmaya başlamıştır (örneğin; Singh, 2020; Agasisti, Avvisati, Borgonovi ve Longobardi, 2018; Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad, 2018; Coronado-Hijón, 2017; Li, 2017; Sandoval-Hernández ve Białowolski, 2016; Cassidy, 2015; Martin, 2013; Schelble, Franks ve Miller, 2010).

Yılmazlık, insanların maruz kaldıkları aşırı durumların ve olumsuz etkilerin üstesinden gelmek için sahip oldukları psikolojik bir unsur veya kapasite olarak tanımlanabilir (Brewer, van Kessel, Sanderson, Naumann, Lane, Reubenson ve Carter, 2019). Buna bağlı olarak yılmazlık, psikolojik ve duygusal iyilik hali ve akademik başarı

ile ilgili temel psikolojik özelliklerden birini temsil etmektedir (Trigueros, Padilla, Aguilar-Parra, Mercader, López-Liria ve Rocamora, 2020). Özel olarak akademik yaşantı ele alındığında da bireylerin eğitim hayatları boyunca uyum sağlamaları gereken olumlu ya da olumsuz birçok akademik deneyimlerle ve durumlarla karşılaştığı, karşılaştıkları, deneyimledikleri olumsuz durumlara bir şekilde tepki de bulundukları ve yaşadıkları durumun üstesinden gelmelerinin de değişkenlik gösterdiği bilinmektedir (Trigueros ve diğerleri, 2020). Wang, Haertel ve Walberg'e göre (1994) bireyin erken yaşam özellikleri, koşulları ve deneyimlerindeki olumsuz koşullara rağmen eğitim hayatında ve diğer yaşam alanlarında artan başarı olasılığı olarak tanımlanan akademik yılmazlığın, bireylerin akademik yaşantıda deneyimledikleri olumsuz etkilerin üstesinden gelme yeteneği olduğu söylenebilir. Akademik yılmazlık ve başarı, öncelikli olarak gelişimsel psikopataloji çerçevesinde uyumsuz davranış gösteren çocuk ve ergenlerin incelenmesi ile çerçeve kazanmaya başlamıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar risk altındaki birçok öğrencinin öğrenme başarısını teşvik etme ve sürdürme yollarını belirleyecek yeni eğitim programları için zengin bir teorik ve deneysel temel sağlamıştır. Araştırmacılar bu temelden yola çıkarak risk durumunda olmasına rağmen akademik başarı ve yaşamın diğer alanlarında başarı gösteren kimselerin bunu "nasıl" gerçekleştirdiği ile ilgilenmeye başlamışlardır (Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Yılmazlık çalışmalarının olumsuz yaşantılar ve başarısızlıklara sebep olan faktörlerden koruyucu ve başarıyı getiren faktörlere odaklanmaya başlamaları bu şekilde başlamıştır. Böylece risk grubu çalışmaları doğrultusunda sadece risk faktörleri değil zamanla koruyucu faktörler, yeterlilik ve adaptasyon kavramları da incelenmeye başlamış; gelişim ve öğrenme süreçlerinde zorlukların üstesinden başarıyla gelen çocuklar sayesinde de "yılmazlık" kavramı ortaya konmuştur (Wang, Haertel ve Walberg, 1994).

Akademik yılmazlık için, ilk çalışmalarda zarar görmezlik anlamına gelen "invulnerability" terimi kullanılmıştır. Akademik yılmazlığa sahip öğrenciler, Alva (1991) tarafından "kişiyi okulda başarısız olma ve nihayetinde okulu bırakma riskine sokan stresli olayların ve koşulların varlığına rağmen akademik olarak başarısız olmayan, zarar görmeyen, yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performans sürdüren kişiler" olarak tanımlanmıştır. Martin ve Marsh (2006) da yaptıkları bir çalışmada akademik yılmazlığa ilişkin halen sınırlı çalışma bulunduğunu ve konuya ilişkin yapılan çalışmaların da sıklıkla etnik azınlık grupları ve aşırı derece başarısız öğrenciler üzerine

yapıldığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra tüm öğrencilerin dönemsel de olsa, düşük performans gösterebileceği, zorluk ya da stres yaşayabileceğinden yola çıkarak akademik yılmazlığın tüm öğrencilerle ilişkili olduğuna dikkat edilmesi gereğini ileri sürmüşlerdir (Martin ve Marsh, 2006). Kimi araştırmacılar ise, akademik yılmazlığın tek bir tetikleyici olayın ürünü olmadığını; çevre, bireysel özellikler ve karakteristik özellikler arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünü olduğunu belirtmişlerdir (Wang, Haertel ve Walberg, 1997). Her gelişim dönemi için olduğu gibi beliren yetişkinlik dönemi için de geçerli olan bu durum, özelikle bu dönemdeki bireylerin iş yaşamına girmeden önceki son durakları olan üniversite yıllarında akademik yılmazlık düzeylerini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilecek faktörlerin araştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu araştırmalardan elde edilecek bulgular ışığında gençlerin akademik yılmazlık düzeylerinin geliştirilebilmesine yönelik önlemlerin işe koşulmasının önemli bir gereklilik olduğunu düşündürmektedir. Yaşamsal değişikliklerin ve olayların sürekli meydana geldiği gelişimsel bir geçiş dönemi olarak nitelendirilen beliren yetişkinlikte çok sayıda olumsuz deneyim zorlukların artmasına neden olmaktadır (Özbay ve Aydoğan, 2020). Böyle bir durum kuşkusuz birçok özellikleri yanı sıra, beliren yetişkinlerin akademik motivosyon yönelimlerin, başarı yönelimleri ve yılmazlık düzeylerini de etkileyecektir.

Beliren yetişkinlik ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecindeki bireyleri kapsayan bir kavram olarak Arnett tarafından tanımlanmıştır (1994). Geçiş aşamasındaki bu bireylerin “eğitim sürecini tamamlama”, “işgücüne katılma”, “ bağımsız ev geçindirme”, “evlilik” ve “ebeveyn olma” durumlarının yetişkinliğe geçişteki yeri ile ilgili geçiş aşamasını yaşayan bireylerden toplanan veriler ışığında bireylerin yaşadıkları davranışsal, bilişsel, duygusal, biyolojik, yasal değişimlere ve diğer sorumluluklarına açıklık getirilmiştir. Bireylerin “yetişkin olma” düşüncesinin oldukça bireyleşmeye dayalı olduğu; birçok konuda bağımsızlık, otonom, kendine yeterli olma ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Arnett, 1994).

Bu nedenle iş yaşantısına başlamadan hemen önce geçirilen üniversite süreci içindeki bireylerin akademik yılmazlıklarının farklı açılardan incelenmesi modern dünya insanının gelişimi ve dönüşümü hakkında bir fikir oluşturabilir ayrıca insanın ilerleyen zaman içerisinde yani yetişkinlik yaşamında gireceği süreçlere ilişkin yeni görüşler ortaya koyabilir. İnsanın değişen dünyanın beklentileri karşısında gösterdiği değişimin ayrıntılı

incelenmesi, özellikle yaşamdaki geçiş dönemlerinde bu incelemenin yapılması, insana ve insanın bilişsel ve duygusal gelişim süreçlerine dair araştırmacılara fikir verebilir.

Akademik yılmazlık eğitim yaşantısının ve akademik becerilerin bireylerin yetişkinlik yaşantısını yoğun olarak etkilediği günümüzde önem kazanan bir kapasite olmuştur. Günümüzde özellikle ülkemiz için lise ve sonrası öğretim için uygulanan sınavlar düşünüldüğünde akademik başarının kişilerin yetişkinlik yaşantılarına ulaşırken geçtikleri yolda birçok aşamada karşılarına çıktığı söylenebilir. Ancak akademik yaşantı sonrası bireyleri bekleyen ve kişinin yetişkinlik hayatının belki de en önemli parçalarından biri olan iş sahibi olma ülkemizdeki birçok kişide kaygı uyandırmaktadır. Dursun ve Aytaç'ın (2012) üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve kaygı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada iş bulma kaygısı ve geleceğe yönelik umutsuzluğun bireyin genel kaygı ve umutsuzluk düzeyini etkileyen faktörlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Yaptıkları çalışma bulgularında mezun olduktan sonra iş bulma konusunda ümitsiz olan öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygı düzeyleri ve umutsuzluk düzeylerinin, iş bulma konusunda ümidi olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Dursun ve Aytaç, 2012). Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2019 yılı Nisan dönemindeki işsiz sayısı geçen yılın aynı dönem işsizlik sayısından 1 milyon 116 bin kişi artmıştır. 15-24 yaş arası bireyler için işsizlik oranı ise 6,3 puanlık artış göstermiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). 2018 yılı istihdam oranlarına bakıldığında ise 15-24 yaş arası bireylerden genel lisede eğitim görmüş kişilerin istihdam oranı %24.7 iken yükseköğretim seviyesinde istihdam oranının %54 olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018).

Toplumumuzdaki işsizlik oranındaki artış ve bireylerin işsizlik kaygılarının yaşamlarına etkisi düşünüldüğünde mesleğe yönelik tutum ve yeterliliklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Doğan ve Çoban da (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu tutumlarının arttıkça kaygı düzeylerinin düştüğünü bulgulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının hem mesleklerine karşı olumlu tutumları hem de akademik motivasyonlarının bilinçli meslek tercihinden etkilendiği bulgulanmıştır (Çeliköz, 2009). Bu bilgiler ışında düşünüldüğünde eğitim fakültesi mezunlarının yüksek akademik motivasyona sahip olmaları ve mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları ortak faktörlerden etkilenmesi ve mesleğe karşı olumlu tutumun

kişinin iş bulmaya yönelik kaygısını azaltması bireylerin akademik yılmazlıklarının akademik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Ancak akademik yılmazlık ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin öncesinde bu araştırma grubunu oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerinin yani öğretmen ve okul psikolojik danışman adaylarının akademik yılmazlıklarının incelenmesinin gerekliliğinin nedenleri üzerinde durulacaktır.

Öğretmenlik ve okul psikolojik danışmanlığının toplumlardaki yeri düşünüldüğünde; öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları mükemmel olmasa da öğrencilerine yine de yararlı bir eğitim ve öğretim hizmetini sunmakla sorumludurlar (Cuban, 1969). Öğretmenler ve öğretmenlerin toplumsal rolü üzerine yapılmış çalışmalar; öğretmenlerin toplum yapısı içerisinde toplumun eğitim ve öğretimine yönelik çalışması ve eğitim sürecinin içinde de en yoğun olarak bulunan çocukları ve gençleri yani gelecekteki toplumu etkileme gücüne sahip olduklarından, toplum tarafından öğretmenlere geleceğe yönelik küresel beklentileri yeni nesle aktarma rolü verilmiştir. Öğretmenlerin yalnızca eğitim alanında değil, öğrenimin desteklenmesi, öğrencilerin psikolojik dengesinin sağlanması, kültürlerarası eğitim sunmaları ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yardımcı olmaları da beklenmektedir (Esteve, 2000). Özellikle öğretmen ve okul psikolojik danışmanlarının yeterlilikleri sıklıkla birçok toplumda konu edilmiştir ve edilmeye de devam etmektedir (bkz. Axinte, 2014; Pantić ve Wubbels, 2010; Gläser-Zikuda ve Fuß, 2008; Alexander, Kruczek ve Ponterotto, 2005). Öğretmenin ve okul psikolojik danışmanının sağlayacağı hizmetin sunulmasının çoğu okulda gerçekleşir. Ancak sunulan hizmetin etkili olması için önemli bir kısmının evlere ve topluma yayılması gerekir ve bu yayılmanın sağlanabilmesi için de ebeveynin öğretmeni, gerçekten de sunabileceği bazı becerilere sahip ve sadece topluluğu "organize etmeye" kararlı başka iyi niyetli bir birey olarak görmesi gerekmektedir (Cuban, 1969). Hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarında öğretmenlerden uygulamada, müfredat dışı veya sınıf dışı etkinliklerde, spor, drama, müzik, kulüpler, okul gezileri ve kamplar, danışmanlık, bilişim teknolojileri gibi çeşitli alanlarında rehberlik, stajyerlerin denetimi, okuryazarlık veya aritmetik uzmanlaştırma, davranış yönetimi gibi çok çeşitli rolleri yerine getirmesi beklenmektedir (Skilbeck ve Connell, 2004). Bu kadar rol beklentisi içerisinde öğretmenlerin yeterlilikleri ve mesleğe yönelik tutumları ve motivasyonları da incelenmesi gereken konular halini almıştır.

Bilişim teknolojileri ve yeni ölçme teknikleri artık geçmiştekinden çok daha kapsayıcı ve geniş ölçekli araştırma biçimleri sunmaktadır. Eğitim sistemi içinde sınıf, okul, yerel bazlı (örneğin; ÖSYM sınavları) ve hatta uluslararası olarak (örneğin; PISA) öğrencilerin düzenli aralıklarla test edilmesi mümkün hale gelmiştir. Buna bağlı olarak öğretmen performansları da değerlendirilebilir ve öğretmenlerin bu performans bilgileri de okullar ve veliler tarafından ulaşılabilir hale gelmiştir (Norris, 2012). Veliler ve okullar tarafından öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin ulaşılabilir hale gelen bu bilgiler eğitim hizmetlerini bir bakıma market haline getirmiştir. Eğitim hizmetlerinin bir market haline gelmesi de öğretmen yeterliliklerinin ve performanslarının önem kazanmasını peşinden getirmiştir. Öğretmen yeterliliklerine ilişkin çalışmalarda değerler ve çocuk yetiştirme; eğitim sisteminin anlaşılması ve gelişimine katkı; konu bilgisi, pedagoji ve müfredat; ve öz değerlendirme ve mesleki gelişim (Pantić ve Wubbels, 2010), yeterliliklerine odaklandığını göstermiştir. Öğretmen eğitiminin önemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da alan bilgisi arttıkça öğretme etkililiğinin belli bir düzeye kadar arttığı ancak sonrasında etkisinin azaldığı, ancak öğrenme bilgisi, öğretim yöntemleri ve müfredat dahil olmak üzere pedagojik bilgi ölçümlerinin öğretim performansını etkilediği ve genellikle konu bilgisinden daha güçlü etkisi olduğu görülmüştür (Perkes, 1967; Begle ve Geeslin, 1972; Byrne, 1983; Evertson, Hawley ve Zlotnick, 1985; Ashton ve Crocker, 1986; Guyton ve Farokhi, 1987; Ferguson ve Womack, 1993; Monk, 1994; aktaran Darling-Hammond, 2000).

Yapılan çalışmalarda yılmaz öğrencilerin özsaygılarının ve odaklanma kontrol becerilerinin yılmazlığı düşük öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Finn ve Rock, 1997). Waxman, Huang ve Padrón (1997) yılmaz öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Masten ve Coastworth (1998), dikkatlerini yönlendirmekte ve dürtülerini kontrol etmekte zorlanan öğrencilerin zeka testlerindeki ve sınıf içi değerlendirmedeki başarılarının düşük olması nedeniyle, öz düzenleme becerilerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak da yeterlilik ve yılmazlığı açıklamada etkisi olduğu düşünülen zeka puanlarının bir kısmının öz düzenleme becerileriyle açıklanmasının mümkün olduğu ileri sürülmüştür (Masten ve Coatsworth 1998). Bu açıdan öz düzenleme becerileri ile yılmazlık arasında

dolaylı bir ilişki kurulmuştur denebilmektedir. Akademik yılmazlığa ilişkin okul terki üzerine yapılmış olan bir çalışmada ise tüm akademik yılmazlık faktörlerinin -çalışmada ele alınanlar özgüven, ailenin okul desteği ve okul sonrası etkinlikler- başarı puanları ve okul terkinin yaşandığı sınıf derecesini öngördüğü bulgulanmıştır (Wayman, 2002). Akademik yılmazlık ve stres ilişkisi incelendiğinde yılmazlığı yüksek öğrencilerin iki farklı kültüre dâhil olduğu, daha izole, aile içinde kutuplaşmış, kültürel anlamda içe dönük, öz eleştirel ve motivasyonlarını sürdürebilir oldukları bulgulanmıştır (Morales, 2008a). Ayrıca bir diğer çalışmada öğrencilerin entelektüel yetenekleri çaba, iyi stratejiler ve başkalarının yardımıyla zaman içinde geliştirilebilecek bir şey olarak görmeye yönlendirilebilirlerse, zorlu öğrenme fırsatlarıyla karşılaştıklarında yılmazlıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Yeager ve Dweck, 2012). Bae ve Park (2014) yine karakter özellikleri çerçevesinde iletişim becerileri gelişmiş olan kişilerin daha yüksek akademik yılmazlık gösterdiğini bulgulamıştır. Benzer şekilde hemşirelik öğrencileriyle yapılmış bir başka çalışmada da yüksek akademik yılmazlığa sahip bireyler arasında sadece birkaç kişinin düşük aile içi ve kişiler arası ilişkiler tatmini olduğu bulgulanmıştır (Hwang ve Shin, 2018). Bu çalışmalar doğrultusunda akademik yılmazlığı, bireylerin kişisel özellikleri merkezinde, etkileyen faktörler olarak özgüven, özsaygı, iletişim becerileri ile ilişkisi üzerine çalışıldığı söylenebilmektedir.

Akademik yılmazlık okul yaşantısı ile doğrudan ilişkili bir konu olduğu için akademik yılmazlığı etkileyen eğitimsel faktörlerde araştırmalara sıkça konu edilmiştir. Eğitimsel faktörler üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde; destekleyici eğitim ortamı, okula aidiyet duygusu, aile ve akran desteği ve okula verilen değerin akademik yılmazlığın tutarlı yordayıcıları olduğu bulgulanmıştır (Gonzalez ve Padilla, 1997). Cappella ve Weinstein (2001) yaptıkları çalışma ile öğrencilerin çoğunluk etnik grubun geçiş döneminden önce içsel bir kontrol odağına sahip olmak ve akademik bir izlence almanın akademik yılmazlığı pozitif yönlü olarak etkilediğini saptamışlardır. Aynı çalışmalarında ayrıca aile eğitimi ve sosyoekonomik düzeyin akademik yılmazlığı tahmin etmede rol oynadığını ancak bu ilişkinin geçiş döneminde bir kontrol odağına sahip olmak, eğitimsel olarak yüksek isteklilik ve akademik müfredatın yordayıcılığında olduğunu ortaya koymuşlardır (Cappella ve Weinstein, 2001). Akademik yılmazlık üzerine yapılan çalışmada akademik yılmazlığın okuldan zevk alma, sınıfa katılım ve öz saygıyı öngördüğünü göstermiş ve ayrıca akademik kendini gerçekleştirmenin de

akademik yılmazlığın önemli bir belirleyicisi olduğu belirlenmiştir (Martin ve Marsh, 2006). Latin-Amerikalı öğrencilerle yapılmış bir çalışmada genel ağırlıklı not ortalaması, risk faktörleri ve kişisel ve çevresel koruyucu faktörler, alınan ödüllerle önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır (Perez, Espinoza, Ramos, Coronado ve Cortes, 2009). Aynı çalışmada ayrıca daha az saat bir işte çalışmak zorunda olan öğrencilerin, okula daha fazla değer verdiği, ders dışı ve gönüllü faaliyetlere daha fazla katılım sağladığı ve buna bağlı olarak daha yüksek sayıda okul ödülü aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Perez ve diğerleri, 2009). Morales'in (2008a) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin yalnızca iyi bir üniversitenin kapılarına ulaşmak için değil, aynı zamanda bu kapılara ulaşmak için kullandıkları koruyucu faktör eğilimlerini kapılardan içeri girdiklerinde de burada mükemmelleşmek için ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bu açıdan bu çalışma ile ilgili en dikkat çekici olan nokta öğrencilerin yalnızca üniversiteye girerken değil, üniversiteye girdikten sonra da sahip oldukları ve akademik yılmazlıklarını destekleyen becerilerini adapte ederek kullanmaya devam ettiklerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin üniversiteye girişte sahip oldukları koruyucu faktörlerini uyarlayabildiklerini, karşılarına çıkan yeni zorluklara uyguladıklarını ve akademik ve profesyonel başarı yolunda ilerlediklerini bulgulamıştır (Morales, 2008a). Bu nedenle, çalışmanın sonunda uyarlayabilme/ adaptasyon becerisinin başarıyı mümkün kılan önemli bir temel kişilik özelliği olduğu vurgulanmıştır (Morales, 2008a). Muhammad ve Mirza (2017) Pakistan'da yaptıkları çalışmalarında, öğretmenin, destekleyici ortam sağlayarak ve yılmazlığa katkıda bulunan koruyucu faktörler geliştirerek, risk altındaki öğrenciler arasında yılmazlık özelliklerini, koruyucu bir mekanizma edinmelerine yardımcı olarak geliştirebileceğini göstermiştir. Öğretmenin yılmazlığına ilişkin olarak Gibbs ve Miller (2014) meslektaşların, yöneticilerin ve liderlerin desteği olmadan moral ve motivasyonunun olumsuz etkilenebileceğini ve buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini giderek daha izole ve etkisiz hissedebileceğini vurgulamıştır. Bu yılmazlık kaybının en az üç potansiyel olarak ciddi sonucu; (1) öğretmenin sağlığının kötü etkilenmesi ve işten ayrılmak zorunda kalması, (2) çocuklar için daha az iyi yönetilen bir öğrenme ortamı ve (3) işveren için eğitime yapılan yatırımda bir kayıp olacağını belirtmişlerdir (Gibbs ve Miller, 2014). Öğrencilerin üzerinde böyle önemli bir role sahip öğretmenlerin bu destekleyici ortamı sağlayabilmeleri için kendi akademik ve psikolojik yılmazlıklarıyla ilgili çalışılması da eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır.

Akademik yılmazlık üzerine yapılan çalışmalar konunun karmaşık ve çok faktörlü yapısını ortaya koymuştur. Morales (2008) yaptığı çalışmasında da öğrenciler kendilerinin dışına çıkıp hem kendilerini hem de çevrelerini değerlendirme ve düşüncelerini ve eylemlerini üretken yollarla yeniden yönlendirme konusunda benzersiz bir yetenek sergilediklerini ve bu üstbilişsel yetenekleri olmasaydı, geliştirilen koruyucu faktörlerin kullanımının da sınırlı olacağını belirtmiştir. Morales'in vurguladığı öğrencilerin kişisel beceri ve yeteneklerinin akademik yılmazlıklarını sürdürebilmeleri için önemli bir parçası oluşu bu çalışmada da öğrencilerin kişisel beceri ve yetenekleri üzerine odaklanılmasının temel sebebini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın değişkenlerinden birini oluşturan akademik motivasyon, öğrencinin derste yaratıcı ve verimli şekilde aktif katılımını sağlayan en önemli faktörlerden biridir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Motivasyon bireyin ya da bir grubun belirli bir amaca ulaşmada ortaya koyduğu çabaların tümü olup, insanın çaba göstermesini sağlayanlar ise kişinin düşünceleri, inançları, ihtiyaçları, korkuları, istekleri ve elde etmeyi umut ettikleri şeylerdir (Eren, 2004). Akademik motivasyon ise akademik çalışmaları gerçekleştirebilmek için enerji üretilmesidir (Bacanlı & Şahinkaya, 2011). Buna bağlı olarak akademik motivasyon öğrencilerin enerjisi ve öğrenme, etkili çalışma ve okuldaki potansiyellerine ulaşma dürtüsü ve bu enerji ve dürtüden gelen davranışlar olarak kavramsallaştırılabilir (Martin, 2002). Akademik yılmazlığın okuldan zevk alma, derse katılım davranışlarını yordadığı, akademik motivasyonun ise öğrencilerin okul ve ders çalışmaya olan ilgisi, ders çalışmaktan zevk alması ve başarısı üzerinde etkili olduğu (Martin, 2002) bilinmektedir. Buradan hareket ederek bireyin akademik motivasyonu ile akademik yılmazlığı arasında bir ilişki olabileceği söylenebilir.

Nitekim, bu ilişkiye dair literatür taraması sonuçlarında; yılmazlığın başarı motivasyonu ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi yordadığı bulgulanmıştır (Kang, Park, Choi ve Lee, 2018). Benzer şekilde İtalyan işçiler üzerine yapılan başka bir çalışmada da duyguları doğru bir şekilde algılama, erişme ve düzenleme yeteneğinin, insanların stresli bir çalışma ortamıyla daha iyi başa çıkmalarına ve organizasyonel hedeflere ulaşmak için duygusal düzenlemeler yapmalarına olanak tanıyan bazı özdenetim süreçlerini geliştirmeye yardımcı olduğu ve bu nedenle, duygusal zekanın yılmaz olmanın bir ön şartı olduğu ve yılmazlığın, duygusal zeka aracılığı ile iş başarısı için daha iyi

motivasyona yol açabilecek özel bir yol olduğu ifade edilmiştir (Magnano, Craparo ve Paolillo, 2016). Literatürdeki bu bulgular ışığında da akademik motivasyonun bu çerçevede bireyin akademik yılmazlığını yordayıcı etkisinin olacağı ileri sürülmektedir.

Çalışmanın bir diğer değişkenini oluşturan başarı yönelimleri ile yılmazlığın ilişkisini açıklayabilmek için başarı yönelimlerinin şekillendiği kuram olan başarı hedefleri (achievement goal) kuramını incelemek gerekir. Motivasyon; hedefe yönelik davranışın başlangıcını, yönünü, büyüklüğünü, devamlılığını, sonuna kadar devam ettirme azmini ve kalitesini etkileyen şey olarak tanımlanmıştır (Maehr, 1974; Maehr ve Meyer, 1997). Bu tanımda hedefin önemi açıktır ve başarı hedefleri teorisine göre de hedefler "bir aktiviteye amaç veya anlam veren" olarak tanımlanmıştır (Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı hedefleri teorisi de başarı ile ilgili davranışları yönlendiren amaç türlerini belirtmektedir (Maehr ve Zusho, 2009). Bu noktada hedefler ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir.

Hedefler klasik anlamda bir kişilik özelliği değil daha çok bilişsel temsillerdir ve bu nedenle hem kişisel olarak istikrar hem de bağlamsal duyarlılık gösterebilmektedir (Pintrich, 2000a). Başarı (Achievement) odaklı hedeflerde kişiler sonucu açıklamak için dört farklı nedensel faktörü değerlendirir; beceri, çaba, görev zorluğu ve şans ve bu nedenle başarı ile ilişkili bir olayın sonucu açıklanırken kişi kendi ya da eylemi gerçekleştiren kişiyi bu faktörlere göre değerlendirmektedir (Weiner, 1976). Bu faktörlere yüklenen anlamlar yani yapılan atıflar kişinin görev karşısındaki motivasyon düzeyini de etkilemektedir (Schuster, Försterlung ve Weiner, 1989). Buna bağlı olarak akademik motivasyon ve başarı yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler olması beklenmektedir. Örneğin Elliot, McGregor ve Gable (1999) performans yaklaşımı ve performanstan kaçınma hedefleri arasında ayrım yaptılar ve ikincisinin değil, ilkinin üniversite öğrencilerinin kendi bildirdikleri çabaları ve hedefe yönelik ısrarları ile pozitif olarak ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Literatürdeki diğer çalışmalar tarandığında; lisans öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada hedeflerin motivasyonu kavramsallaştırmada işlevsel bir yol olduğu bulgulanmıştır (Archer, 1994). Elliot ve Harackiewicz (1996), yaptıkları çalışmalarında başarısızlıktan kaçınmaya odaklanan performans hedeflerinin hem ustalık hedefine hem de performans hedefinde yeterliliğe ulaşmaya yönelik içsel motivasyonu engellediğini bulgulamıştır.

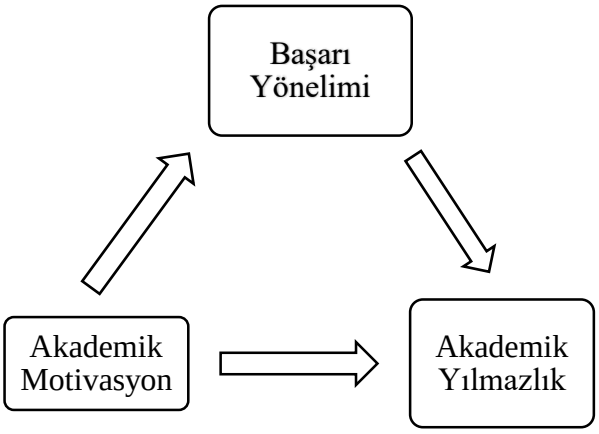
Akademik yılmazlık ile akademik motivasyonun, motivasyon ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkilerin literatürde ortaya konması ile başarı yönelimleri ve akademik yılmazlık ilişkisinin de incelenmesi kolaylaşmıştır. Bu konuda yapılmış olan çalışmadan elde edilen sonuçlar, akademik yılmazlığın boyutlarını tahmin etmede dört faktörlü hedef yönelim modelinin yararlı olduğuna dair ampirik kanıtlar sunmuştur (Jowkar, Kojuri, Kohoulat ve Hayat, 2014). Sonuçlara göre “”ustalık yaklaşımı” ve “performans yaklaşımı”, “ev bakım/yüksek” in anlamlı ve pozitif bir yordayıcısıdır, ayrıca “performans kaçınma yaklaşımı” “okul/toplum” boyutunu pozitif olarak ve “ustalık yaklaşımı” da “akran bakımı”nın pozitif olarak yordamaktadır (Jowkar, Kojuri, Kohoulat ve Hayat, 2014). Ancak literatür taramalarında bu iki kavramın daha ayrıntılı çalışılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Literatürden elde edilen bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı kapsamında kurulan modeller, çalışmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının akademik yılmazlıklarının; akademik motivasyonları, başarı ve başarısızlığa yükledikleri anlam ve başarı hedefleriyle ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın amacına ulaşılması için ikinci bölümde çalışmada konu edilmiş kavramların alanyazındaki gelişimlerine dayanılarak ilişkilendirilmelerini kolaylaştırmak için her bir kavram ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Amaca yönelik ayrıntılı modellere ve araştırma sorularına “Amaç” bölümünde yer verilmiştir.

Amaç

Bu tezin amacı; öğretmen adaylarının akademik yılmazlıklarının akademik motivasyon ve başarı yönelimleri ile ilişkisinin, akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile akademik yılmazlığı yordayıcılığının incelenmesidir. Akademik yılmazlık kavramını açıklamada motivasyon ve başarı yönelimlerinin anlamlı bir ilişkiye sahip olup olmadığının ve bu olası ilişkinin anlamlılığının sorgulanması amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan denence modelleri Şekil 1’den itibaren verilmiştir. Akademik motivasyonun, başarı yönelimleri aracılığı ile akademik yılmazlık üzerindeki dolaylı etkisi (bkz. Şekil 1). Kullanılan ölçeklerden “Akademik Yılmazlık Ölçeği” ve “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)” için toplam ölçek puanı elde

edilemediğinden alt boyutlarla oluşturulan denence modelleri Şekil 2'den 4'e kadar oluşturulmuştur.



Şekil 1. Akademik Yılmazlığa Yönelik Hipotez Modeli

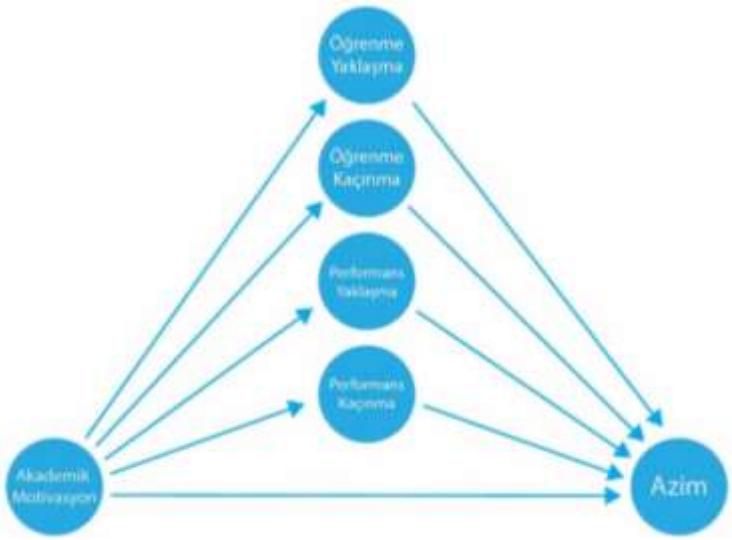
Bu çalışmada Şekil 1'de sunulmuş olan hipotez modelini sınamak amacıyla aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Akademik motivasyon başarı yönelimini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

2. Akademik motivasyon akademik yılmazlığı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3. Akademik motivasyon başarı yönelimleri aracılığı ile akademik yılmazlığı yordamakta mıdır?

Araştırmada konu edilen denencelerinin analiz edilebilmesi için kullanılan ölçekler çerçevesinde araştırmaya ait alt denence modelleri Şekil 2, 3 ve 4'te verilmiştir.



Şekil 2. Azim Alt Boyutuna İlişkin Hipotez Modeli

Şekil 2'de göre sunulmuş olan hipotez modeli ile aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Akademik motivasyon Başarı Yönelimi alt boyutlarından "öğrenme yaklaşma" yönelimini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

2. Akademik motivasyon Başarı Yönelimi alt boyutlarından "öğrenme kaçınma" yönelimini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3. Akademik motivasyon Başarı Yönelimi alt boyutlarından "performans yaklaşma" yönelimini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

4. Akademik motivasyon Başarı Yönelimi alt boyutlarından "performans kaçınma" yönelimini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

5. Akademik motivasyon azmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

6. Akademik motivasyon öğrenme yaklaşma yönelimi aracılığı ile azmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

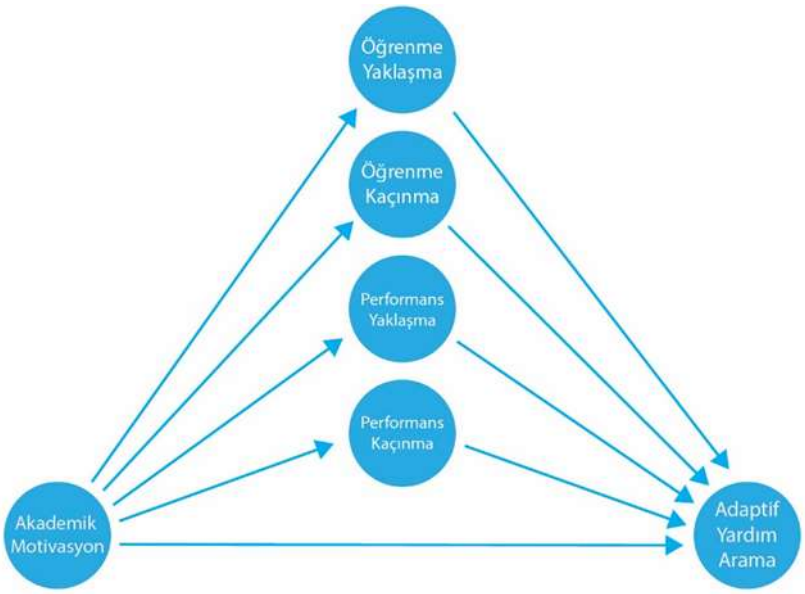
7. Akademik motivasyon öğrenme kaçınma yönelimi aracılığı ile azmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

8. Akademik motivasyon performans yaklaşma yönelimi aracılığı ile azmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

9. Akademik motivasyon performans kaçınma yönelimi aracılığı ile azmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

10. Akademik motivasyon başarı yönelimleri aracılığı ile azmi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Şekil 3'te yer alan hipotez modeline ait araştırma soruları aşağıda verilmiştir:



Şekil 3. Adaptif Yardım Arama Alt Boyutuna İlişkin Hipotez Modeli

1. Akademik motivasyon adaptif yardım aramayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

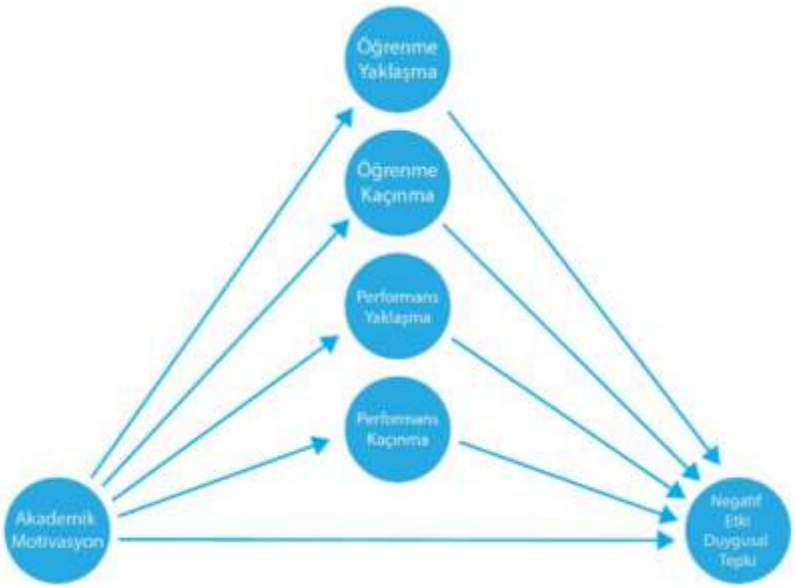
2. Akademik motivasyon öğrenme yaklaşma yönelimi aracılığı ile adaptif yardım aramayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3. Akademik motivasyon öğrenme kaçınma yönelimi aracılığı ile adaptif yardım aramayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

4. Akademik motivasyon performans yaklaşma yönelimi aracılığı ile adaptif yardım aramayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

5. Akademik motivasyon performans kaçınma yönelimi aracılığı ile adaptif yardım aramayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

6. Akademik motivasyon başarı yönelimleri aracılığı ile adaptif yardım aramayı anlamlı olarak yordamakta mıdır?



Şekil 4. Negatif Etki Duygusal Tepki Alt Boyutuna İlişkin Hipotez Modeli

Şekil 4'te verilmiş olan hipotez modelinde Akademik Yılmazlık Ölçeğinin "Negatif Etki Duygusal Tepki" alt boyutunun "Akademik Motivasyon" ve "Başarı Yönelimleri" ile ilişkisine dair oluşturulmuş araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Akademik motivasyon negatif etki duygusal tepkiyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

2. Akademik motivasyon öğrenme yaklaşma yönelimi aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

3. Akademik motivasyon öğrenme kaçınma yönelimi aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

4. Akademik motivasyon performans yaklaşma yönelimi aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

5. Akademik motivasyon performans kaçınma yönelimi aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

6. Akademik motivasyon başarı yönelimleri aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Önem

Öğretmen adaylarının akademik yılmazlıklarının akademik motivasyon ve başarı yönelimleri ilişkisinin incelenmesinin üniversite eğitim sistemi içerisindeki bu bireylerin psikolojik süreçlerine ilişkin akademisyenlere, eğitim bilimcilere bilgi sağlayabileceği gibi eğitim sisteminde gidilebilecek değişikliklerde üniversite öğrencilerinin psikolojik yapılarının da göz önünde bulundurulması adına eğitim programcılarına fikir vermesi umulmaktadır. Bu kavramlar Dünya ve Türkiye literatüründe ayrı ayrı incelenmiş olmasına karşın birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesiyle akademik yılmazlık, akademik motivasyon, başarı ve başarısızlığa ilişkin nedensel ilişkiler ve başarı hedefleri kavramları derinleştirilebilir.

Ayrıca bu kavramların ilişkilerinin incelenmesi sonucunda Türkiye'deki öğretmen adaylarının akademik yılmazlığını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere ilişkin bulgular sağlaması açısından önemlidir. Belirgin bir araştırma grubu olaraksa öğretmen adayları ile çalışmanın gelecek nesli yetiştirecek olan ve onların eğitim sürecinde en aktif rol alacak olan bireylerin kendi eğitim süreçleri ile ilgili bilgi edinilmesi ve geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Varsayımlar

1. Çalışma grubunun uygulanan ölçeklere içtenlikle cevap verdiği, varsayılmıştır.

2. Çalışmaya katılmış olan öğretmen ve psikolojik danışman adaylarının akademik yılmazlık, akademik motivasyon ve başarı yönelimleri üzerinde etkili olabilecek başka bir deneyime maruz kalmadıkları varsayılmıştır.

Sınırlıklar

1. Araştırma ulaşılmış çalışma grubundaki 279 öğretmen ve okul psikolojik danışman adayı ile,

2. Verilerin toplanma süresi 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılları ile sınırlıdır.

Tanımlar

a) Yılmazlık: bireyin zorlayıcı durumlar karşısında durumla baş edebilme kapasitesi, baş etme süreci ve zorlayıcı duruma uyum sağlama becerisidir (Howard ve Johnson, 2000).

b) Akademik Yılmazlık: bireyin yaşamının erken dönemlerinde deneyimlemiş olduğu çevresel olumsuzluklara rağmen okul başarısının ve diğer yaşam başarılarının olasılığının artmasıdır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993).

c) Motivasyon: inanç ve değerlere dair bireysel farklılıkların davranışlarda bireysel farklılıklar oluşturmasıdır (Dweck ve Leggett, 1988).

d) Akademik Motivasyon: bireyin isteğinin akademik alanda olması ve enerji harcaması olarak tanımlanmıştır (Direktör ve Nuri, 2017).

e) Başarı Yönelimi (Achievement Goal): başarıyla ilişkili davranışları yönlendiren hedeflerin belirlenmesidir (Dweck ve Leggett, 1988).

f) Azim: Akademik yılmazlık alt boyutlarından ilki olan azim; çok çalışma ve deneme, pes etmeme, planlara ve hedeflere bağlı kalma, geri bildirimi kabul etme ve kullanma, yaratıcı problem çözme ve zorlukları zorluklarla başa çıkmak ve gelişmek için bir fırsat olarak ele alma gibi öğeleri içermektedir (Cassidy, 2016).

g) Adaptif Yardım Arama: Güçlü ve zayıf yönleri yansıtma, çalışma yaklaşımlarını değiştirme, yardım, destek ve teşvik arama, çaba ve başarıları izleme ve ödül ve cezaları yönetme gibi temaları içermektedir (Cassidy, 2016).

h) Negatif Etki Duygusal Tepki: Kaygı, felaketleştirme, olumsuz duygusal tepkilerden kaçınma, iyimserlik ve umutsuzluk gibi temalar içermektedir (Cassidy, 2016).

i) Öğrenme-Yaklaşma: Başarı yönelimi olarak verilmiş olan görevi tam anlamıyla öğrenmek ve anlamak, kendini geliştirme, ilerleme, görevi derinlemesine anlamak hedeflenmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

j) Öğrneme-Kaçınma: Yanlış anlamaktan, öğrenmeme veya görevde ustalaşmamaktan kaçınma, göreve bağlı olarak yanlış olmama, yanlış yapmamak hedeflenmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

k) Performans-Yaklaşma: Diğerlerinden üstün olmak, diğerlerini geçmek, en akıllı olmak, verilen görevde diğerlerine kıyasla en iyisi olmak, en iyi veya en yüksek notları almak, sınıfta en iyi olmak veya en iyi performans gösteren olmak hedeflenmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

l) Performans-Kaçınma: Başkalarına kıyasla aptal görünmemeye çalışmak, aşağılık (inferiority) duygusundan kaçınmak, en kötü notları alamama, sınıfta en düşük performansa sahip olmamak hedeflenmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

BÖLÜM 2. İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak araştırmada konu edilen kavramların tarihsel süreçlerinin incelenmesi, amacın kuramsal temelinin ve aralarındaki bağlantının kurulabilmesi için akademik yılmazlık, akademik motivasyon, başarı hedefleri kavramlarına ilişkin literatüre yer verilmiştir.

Yılmazlık

Yılmazlık ilk olarak Holling (1973) tarafından, alternatif çekicilere sahip ekosistemlerin bozulmalara maruz kalan orijinal durumunda kalmaya devam etme kapasitesini açıklamak için ortaya atılan bir kavramdı. Yapılan ilk çalışmalarda yılmazlık teriminin "yenilmezlik" olarak ele alındığı görülmüştür (bkz: Burke, 1980). Ancak zaman içerisinde "yenilmezlik" kavramı herkesin belli bir sınıra kadar yılmazlık gösterebilmesi, çok kapsamlı oluşu yani tüm risk durumlarına karşı gösterildiğini düşündürmesi, kavramın kişinin içsel bir özelliği gibi algılanması ve bu özelliğin değişmez olduğunu düşündürmesi nedeniyle yerini "yılmazlık" kavramı almıştır (Rutter, 1993).

Yılmazlık kavramı sonrasında "psikolojik sağlamlık" olarak incelenmeye başlanmış ve özellikle risk altında olan çocuklarda sağlamlık kavramı üzerine yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Fleming ve Ledogar, 2008). Bu çalışmalarda yılmazlığa etki eden faktörlere de dikkat çekilmiştir. Bireyin yılmazlığı ile ilgili çalışmaların sınırlılığı ve "yılmazlık" kavramının birçok farklı boyutunun bulunması kavramın daha ayrıntılı incelenmesi ihtiyacını da ortaya koymuştur (Conchas, 2006; aktaran Morales, 2008b). Yılmazlık kavramına etki eden faktörlerden özellikle "kişi ve ortam" ilişkisinin bireyin okul ortamında ortaya koyduğu yılmazlığın incelenmesi, kavramın anlaşılması konusunda ayrıntılı bilgi sağlayabilir (Garmezy, 1991).

Temel olarak, yılmazlık, zorluk yaşamasına rağmen olumlu adaptasyon veya zihinsel sağlığı koruma veya yeniden kazanma yeteneğini ifade eder (Wald, Taylor, Asmundson, Jang ve Stapleton, 2006). Bilimsel bilgi arttıkça yılmazlığın ele alındığı

alanlar da alanların yaptığı tanımları da gelişmiştir. Yılmazlık, psikoloji, psikiyatri, sosyoloji ve daha yakın zamanda genetik, epigenetik, endokrinoloji ve sinirbilim gibi biyolojik disiplinler dâhil olmak üzere farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson ve Yuen, 2011).

Yılmazlık, bireyin zorluklar, ciddi tehditler ve olumsuz duygu durumları karşısında başarılı adaptasyon veya değişim kapasitesini ifade etmektedir (Masten, 2001; Dowrick, Kokanovic, Hegarty, Griffiths ve Gunn, 2008). Psikososyal yılmazlık araştırmaları, oldukça olumsuz ortamlara maruz kalan ancak nispeten duygusal olarak sağlıklı oldukları ortaya çıkan popülasyonları incelemiştir (bkz. Hart, Wilson ve Hittner, 2006; Lan ve Wang, 2019; Ntontis, Drury, Amlôt ve Rubin, 2017; Rutter, 1987; Taylor, Barr, Stevens, Bryson-Taylor, Agho, Jacobs ve Raphael, 2010; Williams ve Drury, 2011). Bu anlamda stresle başa çıkma konusunda "yılmazlık" önemli bir olumlu faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. "Yılmazlık" durumunu sağlayan özelliklerden biri bireyin stresli bir durum karşısında durumu tehdit olarak değil bir meydan okuma olarak değerlendirmesidir (Plotnik, 2009, s. 494). Bunun dışında "yılmazlık" durumunun bireyin kontrol ve adanmışlık özellikleriyle de doğrudan ilişkili olduğu kişilik üzerine yapılan çalışmalarla bulgulanmıştır (Beasley, Thompson ve Davidson, 2003).

Bu çalışmada ise psikoloji bilimi kapsamında yapılmış olan tanımı ele alınacaktır. Yılmazlık, önemli risk veya zorluklar bağlamında olumlu adaptasyon kalıplarını ifade eder (Masten ve Powell 2003). Genel yılmazlık; yeni olanlar da dâhil olmak üzere, bir sistemin herhangi bir parçasının her türlü şoklara karşı yılmazlığı olarak tanımlanmıştır (Folke, Carpenter, Walker, Scheffer, Chapin ve Rockström, 2010). Özelleştirilmiş yılmazlık kavramı ise belirli bir duruma karşı ya da durumda gösterilen yılmazlığı ifade eder (Carpenter, Walker, Anderies ve Abel, 2001).

1970'lerde, öncü bir grup gelişimci bilim insanı, dikkatlerini problemler ve psikopatoloji riski taşıyan ve hayatta yine de başarılı olan çocukların gözlemlenebilir davranışlarına çevirdi (Masten, 1999). Bu araştırmacılar, bu tür durumları anlamanın, "yılmazlık" çalışmasının, yeterliliği teşvik etmeye ve çocukların yaşamlarındaki sorunları önlemeye veya iyileştirmeye yönelik programları, politikaları ve müdahaleleri bilgilendirme potansiyeli taşıdığını savundu (Masten ve Reed, 2002). Bu noktada "yılmazlığa" etki eden faktörlerin ayrıntılı incelenmesi önem taşımaktadır. Bireyin

yaşadığı zorluk durumunda onu yılmazlığa yönelten faktörleri anlamak yaşanılan zorluğa ilişkin diğer bireyler için geliştirilebilecek olan önleyici ve iyileştirici çalışmalara yön verecektir.

Yılmazlığın iki temel yaklaşımla incelendiği görülmüştür. Bunlardan biri değişkenlere odaklanılan diğeri ise bireye odaklanan yaklaşımdır. Birey odaklı yaklaşımlar, yılmaz insanları tanımlar ve zorluklarla başa çıkamayan veya gelişmeye yönelik tehditlerle karşılaşmayan kişilerden nasıl farklı olduklarını anlamaya çalışır (Masten ve Reed, 2002). Değişken odaklı yaklaşımlar, risk veya zorluk yüksek olduğunda uyum göstergeleri üzerinde neyin iyi sonuçları açıkladığını belirlemeye çalışmak için bireylerin, çevrelerin ve deneyimlerdeki özellikler arasındaki bağlantıları inceler (Masten ve Reed, 2002). Bu yöntem, tüm örneklemin veya tüm risk grubunun gücünün yanı sıra çok değişkenli istatistiklerin güçlü yönlerinden etkili bir şekilde yararlanabileceğinden bu çalışmada da değişken odaklı bir yılmazlık yaklaşımına yer verilmiştir.

Sosyo-ekolojik sistemlerde, özelleştirilmiş yılmazlık, "neyin, neye yılmazlığı" sorusuna yanıt olarak ortaya çıkar (Carpenter, Walker, Anderies ve Abel, 2001). Buna bağlı olarak bu çalışmada konu edilen özelleştirilmiş yılmazlık ise akademik becerileri konu alan "akademik yılmazlık" kavramıdır. Bir sonraki bölümde "akademik yılmazlık" kavramının literatürdeki gelişimine yer verilmiştir.

Akademik Yılmazlık

Akademik yılmazlık teriminin ilk ortaya çıktığı çalışma 1984'te Warren Little ve Bird'un "Report on Pilot Study of School-Level Collegial Teaming" çalışmasında görülmüştür. Yapılan tanımlar incelendiğinde; erken yaştaki koşullar ve deneyimlerle oluşmuş olan çevresel olumsuz etkenlere rağmen bireyin gösterdiği okul başarısı ve hayata dair kazanımlar (Wang, Haertel ve Walberg, 1994); bireyin okulu bırakma veya başarısız olması ile sonuçlanabilecek olumsuz ve stres yaratan etmenlere rağmen yüksek kazanım motivasyonu ve performansını sürdürebilmesi (Alva, 1991) olarak tanımlandığı görülmüştür. Yılmazlık tanımlanırken iki önemli nokta vurgulanmaktadır; bunlardan ilki bireyin beklenen davranışı iyi ya da beklenenden daha iyi şekilde gerçekleştirmesi, ikinci ise olumlu sonucu etkileyebilecek bir tehdit durumunun varlığından emin olunması gerekmektedir (Masten ve Reed, 2002). Akademik yılmazlık, risk altındaki öğrencilerin

uyum ve akademik başarılarına katkıda bulunan içsel (bireysel) koruyucu faktörler ve dışsal (çevreye dayalı) koruyucu faktörler ile ilişkili koruyucu nitelikleri içeren dinamik bir gelişimsel süreç olarak kabul edilmiştir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Bu durum ışığında ise çevresel risk faktörleri altındaki çocuk ve ergenlerin başarılı bir şekilde uyum sağlama becerilerinin araştırılması konusunda yılmazlık üzerine yapılan çalışmalar ortaya çıkmıştır (Masten ve Reed, 2002).

Gizir ve Aydın 2009'da sundukları çalışmalarıyla özellikle Türkiye'de maddi zorluk yaşayan ergenlerin akademik dayanıklılığı üzerindeki olumsuz etkisini azaltan süreçler ve özellikler üzerine yapılan çalışmaların azlığına vurgu yapmış ve çalışmalarında da akademik yılmazlığı arttıran bireysel özellikler ve çevresel koruyucu faktör üzerine çalışmışlardır. İlgili çalışmada evdeki yüksek beklentilerin, okuldaki değer görülen ilişkilerin ve yüksek beklentilerin, akranlar arası değer görülen ilişkilerin maddi zorluk yaşayan ergenler için önemli dışsal koruyucu faktörler olduğunu, akademik becerilere ilişkin olumlu benlik saygısının da önemli içsel koruyucu faktörlerden biri olduğu bulgulanmıştır (Gizir ve Aydın, 2009). Benzer bir şekilde Jakarta'da lisans öğrencileriyle yapılan akademik yılmazlık çalışmasında da benlik saygısı ve özyeterliliğin akademik yılmazlığı pozitif yönde etkilediğine dair bulgular sunulmuştur (Wulandari ve Istiani, 2021). Kadınların lisansüstü eğitimde başarılı olmak için kullandıkları kişisel stratejileri ve akademik yılmazlıkları üzerine yapılan çalışmada da özyeterliliğin akademik yılmazlıkta etkili olduğu belirtilmiştir (Culpepper, 2004). Bandura (2010) özyeterliliğin kişilerin hayatlarına etkileyecek durumlara müdahil olabilme yeteneklerine dair inançlarıyla ilgilendiğini belirtmiştir. Culpepper (2004) çalışmasında öz-yeterliliğin önemli göstergeleri olarak kişilerin hedeflerini erişilebilir olarak görmeleri, başarılı olmak için mevcut koşullarında düzenleme yapabilmeleri olduğu aktarmış ve bu özelliklerin kişileri motive ettiğini vurgulamıştır. Kişilerin hayatlarındaki durumlara müdahale edebileceklerine olan inancın insanın motivasyonunun, performans başarılarının ve duygusal refahının temeli olduğu da yadsınamaz bir gerçektir (Bandura,1997, 2006). Nitekim kişilerin motivasyonlarının da akademik yılmazlıklarını içsel bir faktör olarak etkileyebildiği belirtilmiştir (Culpepper, 2004).

Motivasyon

Motivasyon Fransızca kökenli bir kelime olup harekete geçirmek, teşvik etmek anlamlarına gelen "motiver" fiilinin "+tion" ekiyle çekilmesiyle "güdüleme, harekete geçiren şey" anlamlarına gelmektedir (Nişanyan Sözlük Çağdaş Türkçenin Etimolojisi, 2019). Türkçe ve İngilizce kaynaklar kıyaslandığında motivasyon yerine Türkçe güdülenme kelimesinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Ancak kavram karmaşasının önüne geçmek amacıyla bu çalışmada motivasyon kavramı kullanılmıştır.

Motive olmak, bir şeyler yapmak için harekete geçmek olarak tanımlanabilir (Ryan ve Deci, 2000). Doğuştan gelen bir fenomen olarak motivasyon, dört faktörden; (1) bağlam (context: çevre ve dış uyaranlar), (2) ruh hali (temper: bir organizmanın iç durumu), (3) hedef (goal: davranışın amacı, amaç ve eğilim) ve (4) araçlardan (instruments: hedefe ulaşma araçları) etkilenir ve insan, hedeflerine, ihtiyaçlarına ve içgüdülerine ulaşmak için yeterli olan düzeyde motivasyonu edinir (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011). Harekete geçmek için hiçbir dürtü ya da ilham hissetmeyen bir kişi, motive olmamış olarak nitelendirilirken, bir amaca doğru enerjisini yönlendiren veya harekete geçen biri motive olmuş olarak kabul edilir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon kuramları, insanların doğası ve eylemlerine ivme kazandıran faktörler hakkındaki bir dizi varsayım üzerine inşa edilir (Deci ve Ryan, 1985).

Araştırmacılar motivasyonla ilgili çalışırlarken beş noktaya odaklanmışlardır;

1) Bireylerin davranışlarıyla ilgili ne tür kararlar verdikleri,

2) Davranışa başlamaları için ne kadar süre gerektiği,

3) Seçilen eylemdeki yoğunluk ya da katılım seviyesinin ne kadar olduğu,

4) Bireylerin ısrar etmesi ya da pes etmesini neyin neden olduğu ve

5) Bireyin eylem ile uğraşırken neler düşündüğü ve hissettiği (Woolfolk, 2016).

Motivasyon içsel ya da dışsal faktörlerden etkilenerek oluşur. İçsel motivasyon kişinin davranışta bulunmaya herhangi bir dışsal etken olmadan geçmesine denir. Dışsal motivasyon ise birey davranışı göstermek için pekiştireç gibi dışsal bir etken ile geçer.

İçsel ve dışsal motivasyonun dışında kalan ve bireyin davranışa geçmemesi durumu ise amotivasyon olarak isimlendirilmiştir (Woolfolk, 2016). Bu kuramlar temelde mekanik ve organizmik olarak iki uç değişken arasında çeşitlilik gösterirler (Deci ve Ryan, 1985). Mekanik kuramlar insanı fizyolojik dürtüler ve çevresel uyaranlar tarafından harekete geçirilen pasif bir organizma olarak görürken, organizmik kuramlar insana daha aktif bir rol vermiştir (Deci ve Ryan, 1985). Organizmik kuramlara göre insan irade sahibi ve davranışlarının başlatıcısıdır, organizmanın içsel ihtiyaçları ve fizyolojik dürtüleri vardır ve bu içsel ihtiyaçlar insanın yani organizmanın çevreye karşı harekete geçmesi, duygularının ve dürtülerinin yönlerini yönetmek için enerji sağlar (Deci ve Ryan, 1985).

Kişinin davranışına yön veren çevresel koşullar, kişisel deneyimler ve izlenimler, sosyal tutumlar gibi farklı uyarıcı unsurlar da bulunmaktadır. Bu anlamda kişinin içinde yaşadığı ortama uygun istekleri kabul edebilir ve kişi bu kabul edilebilir isteklerine karşı güdülerini devam ettirebilmektedir (Eren, 2004). Motivasyonun teorilerini incelediğimizde karşımıza dört temel başlık çıkmaktadır. Bunlar; içgüdü, bilişsel faktörler, teşvik ve ödül/zevk merkezi teorileridir (Plotnik, 2009).

İlk teori McDougall tarafından ortaya atılmış olan "içgüdü" teorisidir. Buna göre insanların motivasyonları içgüdülerine bağlıdır. Bazı alışkanlıklar (habits) bu anlamda temel içgüdüler olarak tanımlandığında geri kalan alışkanlıklar temel içgüdülerden çeşitlenmiştir ve içgüdü olmadığında hiçbir düşünce ve eylem kazanılamayacak ve tekrarlanamayacaktır (McDougall, 2001). Ancak teori motivasyonu oluşturan sebepleri açıklamaktan çok sınıflama anlamında katkı sağlamıştır ve insan motivasyonunu açıklamada yetersiz kalmıştır (Plotnik, 2009).

Dackis ve O'Brien'ın çalışmaları ikinci teorinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırmacılar fMRI taramalarıyla beyindeki accumben çekirdeği ve ventral tegmental alan bölgelerinin insan zevk aldığı bir aktiviteyi yaptığında harekete geçtiğini tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak da insanın beynindeki bahsi geçen bölgeler uyarıldığı için davranışı tekrarlamaya motive oldukları öne sürülmüştür (2001).

Petri ve Govern "motivasyon" kavramını "bir davranışı başlatmak ya da yönetmek için organizmanın üzerinde ya da içinde hareket eden kuvvetler" olarak tanımlamıştır ve ikincil bir anlam olarak "davranışın yoğunluğundaki farklılıkları" belirtmek için

kullanılmaktadır (2013). Davranış ve kişilik psikoloji biliminin belki de en temel sorunlarını oluşturduğundan motivasyon için yapılmış olan bu tanımdan yola çıkarak insanın kişiliği açıklamak için geliştirilmiş olan kuramların motivasyonu nasıl açıkladığını incelemek gerekmiştir.

Kişilik Kuramlarında Motivasyonun Ele Alınışı

Motivasyonun farklı tanımları kişilik kuramları içersinde de farklı yaklaşımlarla ele alınmasını sağlamıştır. Bu nedenle sonraki bölümlerde kişilik kuramlarının motivasyonu ele alış şekillerine yer verilmiştir.

Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuramın kurucusu olan Sigmund Freud'un motivasyonu ele alışının biyolojik ve hayatta kalma modeli bağlamında geliştiği gözden kaçırılmamalıdır (Weiner, 1985). Bu yaklaşıma göre bireyler, sınırlı ve kısıtlı kaynaklardan oluşan bir dünyada kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır (Weiner, 1985). Bu ihtiyaçları karşılamak için, istenen hedeflere götürecek davranışlarda bulunulmalıdır. Hemen hemen tüm bu tür hedefler dış dünyada bulunur. Bu nedenle, birey eldeki dünyaya uyum sağlamalı ve içinde faaliyet göstermelidir. Buna bağlı olarak bireyin davranışının iki farklı boyutu vardır. İlki "homeostasis/homeostaz" yani dengeyi sağlamak için etkinlikte bulunmadır (Weiner, 1985). Karnı acıkan kişinin açlığın yarattığı rahatsızlığı giderebilmek için yemek yemesi bu durumu açıklamada en sık kullanılan örneklerden biridir. Homeostaz, "nispeten istikrarlı bir iç ortamın sürdürülmesine yönelik eğilim" anlamına gelir (Weiner, 1985). Buna bağlı olarak eğer homeostaz davranışın yönetim ilkesiyse yani nedeni ise, zevk, kişinin tüm hedeflerinin tatmin edildiği bir denge durumunda olmanın sonucudur denebilir. Zevk yani hedonizm ilkesi Freud'un motivasyon yaklaşımının diğer açısını oluşturur (Weiner, 1985). Freud'a göre zevke ulaşmış olan kişi sahip olduğu denge durumunu bozmak için bir uyarıcı arayışına girmeyecektir (Weiner, 1985). Ancak bazı davranışları açıklamada zevke ulaşma durumu bireyin davranışı neden gösterdiğini açıklamamaktadır. Freud özellikle travmatik yaşantılara dair rüyalar ve bireyin çocukluk travmalarına ilişkin psikanaliz sırasında yaşanan geri dönüşlerin tekrarlanmasının bireyin yaşanmış olumsuz duygu durumuna karşı bir ustalık (mastery) kazanma çabası ile açıklamıştır (1961).

Freud'un motivasyon yaklaşımındaki hedonizim özellikle psikolojik enerjiye ilişkin geliştirmiş olduğu "entropi ilkesi"nde çok daha ayrıntılı bir şekilde görülebilir. Freud psikolojik enerjiye ilişkin olarak enerjinin yaratılamayacağı ya da yok edilemeceği düşüncesinden yola çıkarak bu ilkeyi geliştirmiştir (von Helmholz, 1847; aktaran Weiner, 1985). Entropi belli bir enerji miktarının birey başka bir alanda yoğunlaştırdığı için kullanılamayacak durumda olmasını ifade etmektedir. Kişi bir nesneye karşı hasret duyduğu için tekrarlı düşünceler ve fantazileri nedeniyle enerjisini nesneye odaklamış durumdadır ve birey amacına ulaşana kadar yani nesneye duyduğu hasret giderilene kadar enerji özgür kalamaz. Buradaki kilit nokta kişinin hasret duygusunun ya da arzusunun giderilmesidir buna bağlı olarak da psikolojik enerjinin dağılımı kişinin mutluluğuna bağlıdır (Weiner, 1985). Buradan yola çıkarak kişiyi amacına yani hasretini duyduğu nesneye erişmeye yönelten nesnesine ulaştığında yaşayağı mutluluktur.

Davranışçı Kuram

Motivasyon bireyin ya da organizmanın içinde olduğundan anlaşılması ve çalışılması güç bir konu olarak görülmüştür (Locke, 1996). Bu bağlamda Skinner'ın ortaya koyduğu davranışçı yaklaşıma göre neden-sonuç ilkesi çerçevesinde dışarıdan verilen uyarıcı karşısındaki davranışlara odaklı motivasyonu bireyin/organizmanın dışında değerlendiren bir yaklaşım göstermiştir (Locke, 1996). Ancak motivasyona sadece dışsal olarak yaklaşmanın zamanla bu fenomeni açıklamakta yetersiz kaldığı görülmüştür (Locke, 1996). Modern davranışçılık ise motivasyona daha kapsamlı bir yaklaşım sunar. Seçme ve yerleştirmeye yönelik davranışsal yaklaşım, görevi ve kritik başarıları belirlemek için iş analizleri yapmakla başlar (McGee ve Johnson, 2015). Ardından bu başarılara ulaşmak için gereken davranışları belirler ve son olarak uygun davranışları üretmek için gereken bilgi, beceri ve yetenekleri belirler (McGee ve Johnson, 2015). Ülkemizdeki üniversite sınavı sistemindeki yaklaşım buna örnek olarak düşünülebilir. Belli bir üniversiteye veya bölüme yerleşebilmek için belli sayıdaki ve belli alanlardaki sorunun doğru yanıtlanması gerekir. Bireyin ya da verilmiş olan örnekteki öğrencinin önceki öğrenme geçmişleri üniversiteye yerleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan diğer yaklaşımlardaki davranışla ilişkili olduğuna inanılan özelliklerin ön plana çıkartılması yerine davranışçı yaklaşımda bilgi, beceri, yetenek ve önceki davranışlara vurgu yapılır (McGee ve Johnson, 2015).

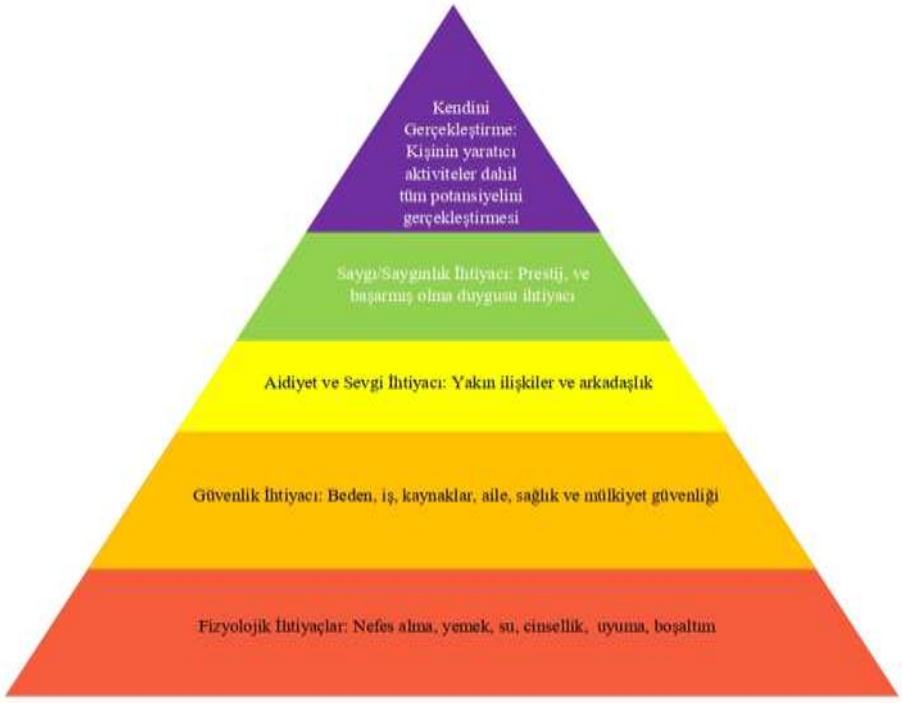
Davranışçı yaklaşımda pekiştirmenin organizmayı motive ettiği üzerinde durulmaktadır. Buna bağlı olarak Thorndike pekiştirici olayın çevre ve tepki ile ilişkili nöronal bağlantıları güçlendirdiğini savunurken, Skinner pekiştirmenin basit bir neden ve sonuç örneği olmadığını, sonuçlara göre bir seçim biçimi, canlı sistemlere özgü ve benzersiz bir nedensel durum olduğunu savunmuştur (Timberlake, 1993). Skinner ise diğer kuramcılarda üzerinde durulmamış olan, pekiştireç ve tepki arasındaki boşluğu uyaranlar ve nöronların aracılık ettiği tepkiler arasındaki bağlantıları inceleyerek önceki pekiştireçler tarafından oluşturulan "*refleks rezervi*" ile açıklamıştır (1938).

İnsancı Kuram

1960'larda o zamana kadar geliştirilmiş olan psikolojik yaklaşımlar olan psikanalitik ve davranışçı kuramdan sonra "insancı yaklaşımın" oluşmaya başladığı görülmektedir. İnsancı yaklaşım dört temel prensip ile şekillenmiştir. Buna göre bireylerin gerçek yaşam koşullarında incelenmesi gereklidir ve insanlar, çalışmanın nesnelerinden ziyade özneleridir, insanın tercihi, yaratıcılığı ve kendini gerçekleştirmesi araştırılması gereken konulardır, insana dair çalışmalarda anlamlılık esas alınmalıdır ve son olarak insanın onuruna en büyük değer verilmelidir, psikologlar bireyin davranışını öngörmek ve kontrol etmektense anlamaya çalışmalıdır (Weiner, 1985).

Buna göre Maslow ve Rogers bireyin temel yöneliminin kendini gerçekleştirme potansiyeline yönelik olduğunu savunmuşlardır (Weiner, 1985). Maslow kendini gerçekleştirmeyi açıklamak için "insanın ne kadar uzun boylu olabileceğini öğrenmek istiyorsak, şu anda en uzun boylu olan insanları konu almalı ve onlar üzerine çalışmalıyız" olarak ifade etmiştir (1943).

Maslow'un motivasyon yaklaşımı: Maslow insancı kuramın en önemli temsililerinden biri olarak kabul edilmektedir (Neher, 1991). Maslow'un yaklaşımının en önemli bileşeni bireyin kendini gerçekleştirmesine ilişkin olarak geliştirdiği beş basamaklı ihtiyaçlar hiyerarşisidir (Bkz. Şekil 3).



Şekil 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1987)

Maslow, motivasyon kuramı için başlangıç noktası olarak alınan ihtiyaçların sözde fizyolojik itkiler olduğunu belirtmiştir (1987). Bu birincil basamk için Freud'un geliştirdiği yaklaşıma benzer şekilde homeostaz kavramını kullanmıştır. Maslow'a göre homeostaz, vücudun kan dolaşımının durgun, normal bir durumunu sürdürmeye yönelik otomatik çabalarını ifade etmektedir (1987). Ancak bu fizyolojik ihtiyaçların tam olarak listelenmesinin mümkün olmadığını belirtmiş ve duyusal zevk doyumlarını bu ihtiyaçların dışında bırakmıştır (Maslow, 1987).

Buradan yola çıkarak insanın ancak temel ihtiyacı giderildiğinde bir sonraki daha yüksek ihtiyaca geçebildiğini vurgulamıştır (Maslow, 1987). Maslow organizma için yeterli ve düzenli olarak fizyolojik ihtiyaçlarını gidermesi için kaynak sunulduğunda bir sonraki daha yüksek ihtiyacın ortaya çıktığını belirtmiştir. Ortaya çıkan bu yeni ihtiyaçlar sırasıyla tatmin edildiğinde, yine yeni ve daha yüksek ihtiyaçlar ortaya çıkar ve bu böyle devam etmektedir (Maslow, 1987). Temel insan ihtiyaçlarının göreceli bir üstünlük hiyerarşisi halinde organize edildiğini bu yolla açıklanmıştır (Maslow, 1987). Bu çıkarımdan yola çıkarak organizmanın görece daha fizyolojik bir ihtiyacının giderilmesi ve böylece diğer daha sosyal amaçların ortaya çıkması nedeniyle, motivasyon teorisinde

doyumun yoksunluk kadar önemli bir kavram haline gelmiştir (Maslow, 1987). Buna göre Maslow organizmanın davranışının yalnızca doyurulmamış ihtiyaçlarca yönlendirileceğini belirtmiştir (1987).

Hiyerarşinin ikinci basamağını ise "güvenlik ihtiyacının" oluşturduğunu belirtmiştir. Güvenlik ihtiyacı bireyin güvenlik, sabitlik, korunma, kaygı korku ve karmaşadan özgür olma, yapı, yasa ve sınırlara ihtiyacını belirtmektedir (Maslow, 1987). Hukuka, düzene ve toplumun otoritesine yönelik gerçek tehditler olduğunda, güvenlik ihtiyaçları sosyal sahnede çok acil hale gelebilmektedir (Maslow, 1987). Birçok kişi için kişi daha yüksek seviyedeki bir ihtiyaçtayken kaos tehdidi yaşadığında güvenlik ihtiyacına gerileme yaşanabilmektedir (Maslow, 1987). Güvenlik ihtiyacının karşılanması ile ise hiyerarşideki bir sonraki ihtiyaç olan aidiyet ve sevgi ihtiyacı ortaya çıkar.

Aidiyet ve sevgi ihtiyacında kişi genel olarak insanlarla şefkatli ilişkilere, yani kendi grubunda veya ailesinde bir yere açlık çekecek ve bu açlığını gidermek için büyük bir yoğunlukla çabalayacaktır (Maslow, 1987). Artık yalnızlık, dışlanma, reddedilme, dostluk, köksüzlük sancılarını keskin bir şekilde hissedecektir (Maslow, 1987). Aidiyet ve sevgi ihtiyacında sevgi hem sevme hem de sevilme ihtiyacı olarak ele alınmıştır (Maslow, 1987). Aidiyet ihtiyacı giderildiğinde ise bireyin saygı ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Maslow'a göre patalojik bazı istisnalar dışında toplumdaki tüm insanlar kendileri hakkında istikrarlı, sağlam temelli, genellikle yüksek bir değerlendirme, kendine saygı veya özgüven ve başkalarının saygısı için temel bir ihtiyaç veya arzuya sahiptir (1987). Maslow bu ihtiyacı iki boyutta incelemiştir. Bunlardan ilki güç, başarı, yeterlilik, ustalık, dünya karşısında güven, bağımsızlık ve özgürlük arzusudur (Alderfer, 1967). İkincisi ise diğer insanlardan alınacak olan saygıya yani itibar veya prestij, statü, şöhret ve şan, egemenlik, tanınma, ilgi, önem, haysiyet veya takdire duyulan ihtiyaçtır (Maslow,1987). Bu ihtiyaç karşılanırken kişinin kendine güven, değer, güç, yapabilirlik ve yeterlilik, işe yararlık ve dünyada önemli olma duygularının oluşması gerekmektedir (Maslow, 1987).

Sonraki aşamada ortaya çıkan ihtiyaç olan kendini gerçekleştirmeye ilişkin olarak ise Maslow tüm diğer ihtiyaçlar karşılansa bile kişi kendisi için uygun olan şeyi gerçekleştirmedikçe bir hoşnutsuzluğun ve huzursuzluğun ortaya çıkacağını belirtmiştir (1987). Bu kavram ilk olarak Golstein tarafından ortaya atılmıştır (1939; aktaran Maslow 1987). Kendini gerçekleştirme bireyin potansiyel olarak olabileceği şeyi gerçekleştirmesi olarak tanımlanmıştır (Maslow, 1987). Maslow ayrıca bu ihtiyacın bireyden bireye değişeceğini de vurgulamıştır (1987).

Maslow'a göre herhangi bir bilinçli arzu veya hedef, temel ihtiyaçlara yakınlıkları derecesinde önem taşımaktadır (1987). Aynı çıkarımı çeşitli davranışsal eylemler için de yapılabilmektedir (Maslow, 1987). Buna göre bir eylem, temel ihtiyaçların karşılanmasına doğrudan katkıda bulunuyorsa, psikolojik olarak önemlidir; ne kadar az doğrudan katkıda bulunursa veya bu katkı ne kadar zayıfsa, bu eylemin dinamik psikoloji açısından o kadar az önemli olduğu düşünülmektedir (Maslow, 1987). Maslow çeşitli savunma veya başa çıkma mekanizmaları için de benzer bir açıklama yapılabileceğini savunmuştur (1987). Maslow ayrıca çalışmasında bilmeye ve anlamaya yönelik arzu için klinik ortamda önemli olmadığı için üzerine yapılan çalışmalar az olduğunu öne sürmüştür (1987). Her ne kadar insanın bilme arzusu çok eski bir düşünme konusu olsa da günümüzde farklı yaklaşımlardan araştırmacıların çalışmalarıyla insanın bilmeye ve anlamaya yönelik ihtiyacı daha ayrıntılı incelenmektedir (örneğin; Ross, Perkins ve Bodey, 2016; Garrison, 2013; Leighton, 2005). Maslow ayrıca bu ihtiyaçların tek ve belirli bir davranış ile karşılanamayacağını, insanın birçok davranışının çok belirli ya da birden çok motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir (1987).

Yükleme Kuramına Göre Motivasyon: Yükleme kuramcıları nedensellik algısını ya da belirli bir olayın neden meydana geldiğine dair yargıyı araştırmaktadırlar (Weiner, 1972). Yükleme kuramı, belirli bir bilimsel kavramdan çok bir çalışma alanını ifade eder ve "neden" sorularının yanıtlarına nasıl ulaşıldığı ile ilgili hipotezler üretir (Weiner, 1972). Sorumluluğun paylaştırılması, açık bir şekilde sonraki davranışa rehberlik etmektedir (Weiner, 1972). Weiner'in yaklaşımı yüklemelerin öncüllerini, kendi başına nedenlere ek olarak nedenlerin boyutlarını veya özelliklerini ve belirli nedensel iddiaların duygusal, bilişsel ve davranışsal sonuçlarını içermektedir (Graham ve Taylor, 2016). Aynı zamanda, Weiner'ın yükleme teorisi bireylerin kendi sonuçları hakkında yaptıkları

yüklemelerle olayın dışındaki kişilerin diğer insanların sonuçları hakkında yaptığı atıfların sonuçları arasında da ayrım yapmaktadır (Graham ve Taylor, 2016). Bu nedenle eğitim yaşantısındaki motivasyonu ele almak için çok daha kapsamlı bir çerçeve sunduğu söylenebilmektedir (Graham ve Taylor, 2016).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'ya göre ortaya konan birçok davranış diğer insanlardan gözlemlenen ve bu davranışların modellenmesi ile kazanılmaktadır (Bayrakçı, 2007). Etkili bir modellemenin oluşabilmesinin dört bileşeni vardır ve bunlar; (1) dikkat, (2) akılda tutma, (3) yeniden üretme ve (4) motivasyon (Malone, 2002; aktaran Bayrakçı, 2007). Motivasyon kişinin modellediği davranışı eğer içsel ya da dışsal motivasyonu mevcutsa edinmesinin daha muhtemel olduğu yaklaşımıyla ele alınmaktadır (Bandura 1977; aktaran; Bethards, 2014). Modellemenin son aşaması olarak motivasyon ele alınmaktadır. Çünkü kişinin öğrendiğini uygulamaya istekli olması ile ancak modelleme tamamlanabilir. Örneğin; bir çocuğa kitap okumanın neden önemli olduğunu anlatmış olabilirsiniz ve çocuk da kitap okumanın önemlerini aklında tutmuş olabilir. Hatta belki bu konuya ilişkin sorulan tüm sorulara da doğrulukla cevap verebilir ancak kitap okumaya yönelik bir motivasyonu yoksa kitap okumamaya devam edecektir. Dolayısıyla modellemenin tam olarak gerçekleştiğinin kanıtı olacak olan davranışın ortaya konuması noktasında kişinin motivasyonu ön plana çıkmaktadır.

Öz Belirleme Kuramı

Öz Belirleme Kuramına göre; motivasyon bireyin bir şeyi başarmasını etkileyen önemli belirleyicilerden biridir (Deci ve Ryan, 1985). Kurama göre motivasyon kavramı özerklik/otonomi derecesine göre çeşitlilik gösterdiği ve üç tür motivasyon olduğu varsayılmaktadır; içsel, dışsal ve amotivasyon (Can ve Satıcı, 2017). Buna bağlı olarak motivasyon içsel ya da dışsal faktörlerden etkilenerek oluşur. İçsel motivasyon kişinin davranışta bulunmaya herhangi bir dışsal etken olmadan geçmesine denir. Dışsal motivasyon ise birey davranışı göstermek için pekiştireç gibi dışsal bir etken ile geçer. İçsel ve dışsal motivasyonun dışında kalan ve bireyin davranışa geçmemesi durumu ise amotivasyon olarak isimlendirilmiştir (Woolfolk, 2016).

İçsel motivasyon kendi içerisinde özerklik durumuna göre üçe ayrılmaktadır; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarana yönelik içsel motivasyon (Can ve Satıcı, 2017). Dışsal motivasyonun alt başlıkları ise şu şekilde sıralanmaktadır; dışa bağlı düzenleme (external regulation), içe yansıtma düzenlemesi (introjected regulation), tanımlanmış düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş düzenleme (integrated regulation) (Özer, Altınok, Yöntem ve Bayoğlu, 2017). Motivasyonun alt başlıklarını özerklik durumlarına göre sıralandığında içsel motivasyonlar aynı derece özerklik içermektedirler ve en yüksek özerkliğe sahip alt boyutlardır. Dışsal motivasyonun alt başlıkları en özerkten en az özerk olan başlığa göre sıralandığında sıralama şu şekildedir; bütünleşmiş düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme, son olarak en az özerkliğe sahip motivasyon türü ise amotivasyondur (Can ve Satıcı, 2017). Nitekim Ryan ve Deci'nin (2000) gliştirmiş olduğu motivasyon görüşüne ilişkin insan motivasyonunun taknomisini gösterir Şekil 6'da motivasyon başlıklarının düzenleme biçimi, ilgili süreçleri ve algılanan nedensellik odakları yer almaktadır. Şekil 6'da verilmiş olan motivasyon türlerinin daha ayrıntılı anlaşılabilmesi için her bir motivasyon türü ayrı başlıklar altında incelenmiştir.



Şekil 6. İnsan Motivasyonunun Taksonomisi (Ryan ve Deci, 2000)

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon, insanların yenilik ve meydan okuma sağlayan çeşitli aktivitelere olan doğal ilgisine dayanan bir motivasyon türüdür (Deci ve Ryan, 2010). İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, dış ödüller gerektirmez; daha ziyade, bir kişinin kim olduklarına ve onları ilgilendiren şeylere dair bir ifadesidir (Deci ve Ryan, 2010). İçsel olarak güdülenmiş davranışlar, yükleme teorisinde içsel olarak algılanan bir nedensellik odağına sahiptir (de Charms, 1968; aktaran Ryan ve Deci, 2000). Yükleme teorisine göre insanlar gündelik yaşamlarında kendiliğinden nedensel düşünmeye yönelmektedirler (Weiner, 1985). Bu kendiliğinden oluşan durumları araştırmada yakalamak zor olduğundan, başarı alanındaki atıflarla ilgili çoğu çalışma, katılımcıların bazı uyaranlara yanıt vermesini sağlayarak başarıya yönelik atıfları ortaya çıkarmaya çalışır (Graham ve Williams, 2009).

Dışsal Motivasyon: Dışsal olarak motive olmuş bireyler, eylemi gerçekleştirirken yaşayabilecekleri içsel zevk için değil, daha çok eylemin sonunda olumlu bir şey elde etmek ya da olumsuz bir şeyden kaçınmak için etkileşime girerler (Deci, 1976; Kruglanski, 2016). İçsel ve dışsal motivasyonun ayrımı için iki önemli noktaya dikkat çekilmektedir; (1) içsel motivasyonda katılımın amacı sürecinkendisinde yatarken, dışsal motivasyonda katılımın amacı eyleme katılmanın sonucundaki faydalara odaklanmaktadır, (2) içsel olarak motive olmuş kişiler motive oldukları aktiviteye karşı zevk alma, özgür ve rahat hissetme gibi hoş duygular besler ve ilgili göreve karşı çok az baskı ve gerginlik hissederlerken dışsal motivasyonda kişi gergin ve baskı altında hisseder (Vallerand, 1997).

Dışsal motivasyon da aynı içsel motivasyon gibi çok boyutlu olarak ele alınabilmektedir ve dört alt boyutu (dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi,)bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Dışa bağlı düzenleme genel olarak dışsal motivasyon denildiğinde ilk akla gelen şekli tanımlamaktadır; buna göre kişi ödül veya kısıtlamalar gibi dışsal etkenlerden kaynaklı olarak davranışı ortaya koyar (Vallerand, 1997). İçe yansıtma düzenlemesinde ise kişi eylemi gerçekleştirme nedenlerini içselleştirmiştir koyar (Vallerand, 1997). Ancak bu içselleştirme kişinin kendini belirmesine yönelik değildir, dışa bağlı düzenlemedeki dış kontrol kaynakları içsel olanlar ile değiştirilmiştir (Vallerand, 1997). Örnek vermek gerekirse; çocuk annesi kızacağı için değil annesine karşı suçluluk duyacağı için onun dediklerini yerine

getirdiğinde bu içe yansıtma düzenlemesine örnek olarak verilebilir. Bu örnekte çocuk duyacağı suçluluk duygusundan kaçınmak için görevlerini yerine getiriyordur. Bu durumda motivasyon içselleştirilmiştir ancak kişi tarafından belirlenmemiştir (Vallerand, 1997). Üçüncü dışsal motivasyon türü olan tanımlanmış düzenlemede davranış seçimden ortaya çıkmaktadır (Vallerand, 1997). Davranış birey tarafından çok değerli ve önemli olarak tanımlanmaktadır. Son olarak ise bütünleşmiş düzenleme yer almaktadır (Vallerand, 1997). Burada ise seçim tek bir davranış ile sınırlı kalmaz ve kişinin benlik yapılanmasındaki bir parçadır (Vallerand, 1997). Öz-belirlenime göre dışsal motivasyon türleri düşükten yükseğe sıralanması istendiğinde; dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, tanımlanmış düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olarak sıralanmaktadır (Vallerand, 1997).

Amotivasyon: Amotivasyon; insanların isteklilik ve motivasyon eksikliğini veya bir diğer deyişle herhangi bir potansiyel davranış ya da davranış dizisi ile ilgili olarak pasif, etkisiz veya amaçsız olma derecesini tanımlamaya yönelik olarak ortaya atılmıştır (Ryan ve Deci, 2017). Amotivasyon bir şekilde öğrenilmiş çaresizliğe benzer (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978) çünkü amotivasyon yaşayan kişi yetersizlik duyguları ve kontrol edilemez beklentiler ile başa çıkmaya çalışır (Vallerand, 1997). Amotive bireyler, faaliyetle ilgili olarak nispeten amaçsızdır ve bu nedenle onu gerçekleştirmek için çok az motivasyona (içsel veya dışsal) sahiptir (Vallerand, 1997). Kendini Gerçekleştirme Kuramına göre amotivasyon da içsel motivasyon ve dışsal motivasyon gibi çeşitli şekillerde olabilir (Ryan ve Deci, 2017). Buna göre amotivasyonun çeşitlerine bakıldığında ilk olarak, kişinin herhangi bir eylem yoluyla sonuçları kontrol edemeyeceği (evrensel çaresizlik) algısının bir sonucu olarak ya da gerekli eylemleri kişisel olarak etkili bir şekilde gerçekleştiremeyeceğini algılaması sonucunda ortaya çıkan yetkinlik eksikliğine dayalı amotivasyondan söz edilebilir (Ryan ve Deci, 2017). İkinci bir amotivasyon biçimi ise kişinin ilgisi, konuya tanıdık olma durumu veya değer eksikliğinden kaynaklanır ve birey harekete geçme yeterliliğine veya yetkinliğine sahip olduğunda bile görülebilir (Ryan ve Deci, 2017). Son olarak ise kendini gerçekleştirme kuramı kapsamında ele alınan amotivasyon türü, etkilenmeye karşı çıkmak veya direnmekle ilgilidir. Burada, amotivasyon olarak görünen şey, özerklik veya ilişkililik için temel bir ihtiyacı engelleyen taleplere karşı koymak için kişinin gösterdiği motive edilmiş bir eylemsizlik veya muhalefet davranışıdır (Ryan ve Deci 2017). Bu tür

amotivasyonların her birinin farklı bir süresi ve etkisi olabilir ve her birinin kendine özgü belirleyicileri ve dinamik çıkarımları vardır (Ryan ve Deci, 2017).

Motivasyon kendi içinde kaynakları açısından bu şekilde çeşitlenmiştir. Ancak bu çalışmada ele alınan genel bir psikolojik motivasyon durumundan çok öğrenme ortamı içerisindeki bireylerin öğrenmeye ve başarıya yönelik motivasyonlarını ele alan "akademik motivasyon" kavramıdır. Bir sonraki bölümde akademik motivasyon kavramına ilişkin literatürde yapılmış olan çalışmalar ve kavramın gelişimi incelenecektir.

Akademik Motivasyon

Akademik motivasyona ilişkin olarak Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal ve Vallières (1992) "Akademik Motivasyon Ölçeği" geliştirme çalışmalarında motivasyonun eğitimdeki en önemli psikolojik kavramlardan biri olduğunu ve motivasyonun meraki, azim, öğrenme ve performans ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Akademik motivasyon, bireyin yetenekleri, niyetleri, hedefleri ve belirli bir faaliyeti sergilemek için ihtiyaç duyduğu ilgili duygusal tepki hakkındaki inanç setini içeren üç boyutlu bir olgudur (Stapic, 2001, aktaran; Blašková, Majchrzak-Lepczyk, Hriníková ve Blaško, 2019).

Motivasyon kavramındakine benzer şekilde Vallerand ve arakadaşları "Akademik Motivasyon Ölçeği"ni geliştirirken Deci ve Ryan'ın (1985) öne sürmüş oldukları motivasyonun üçlü yapısından, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon, yola çıkarak ölçeklerini geliştirmişlerdir. Bu bakış açısından gelişerek ve ilerleyerek günümüze gelmiş olan akademik motivasyon kavramına ilişkin yapılan çalışmalarda eiğitimin her düzeyi ve her paydaşı ele alınmaya çalışılmıştır (bkz. Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Akademik motivasyon üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencileri için okumakta oldukları sınıfın akademik motivasyona bakış açılarını etkilediğine dair bulgular olduğu görülmüştür (Van Etten, Pressley, McInerney ve Liem, 2008). Akademik motivasyonlarını etkileyen dışsal faktörler olarak; akademik faktörler (uygulanan değerlendirme türleri; sınavlar, ödevler vb.; aldıkları geri bildirimler; ödüller) sosyal faktörler (eğitmen, aile üyeleri ve akranlar); üniversitenin fiziksel olanakları,

akademik işbirlikleri, uygulama yapma ya da staj olanakları ve ders dışı etkinlikler sıralanmıştır (Van Etten, Pressley, McInerney ve Liem, 2008). Van Etten, Pressley, McInerney ve Liem (2008) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyen içsel faktörlerin ise öğrencinin üstbilişi ve karakteristik özellikleri ile oluştuğunu belirtmiştir. Öğrencinin kontrole dair inancı, öğrenme ve uzmanlaşmaya dair inançları, ders ve eğitmene dair beklentileri, çaba, strateji ve yeteneklerine dair inançları ve aktivite planlama becerisinin öğrencinin üst bilişini (*metacognition*), sosyal sınıf, yüksek beklenti ve amaçları olması, kendi eğitimi için ödeme yapıyor olması, sağlık durumu ve algıladığı tanınmışlık/takdirin öğrencinin karakteristiğini oluşturduğunu belirtmiştir (Van Etten, Pressley, McInerney ve Liem, 2008). Bir başka çalışmada; vicdanlılık ve deneyime açıklığın akademik performansı kestirebileceğini göstermiştir (Komarraju ve Karau, 2005; aktaran Hazrati-Vian, Rad ve Torabi, 2012). Hazrati-Vian, Rad ve Torabi (2012), akademik motivasyon üzerine yaptıkları çalışmada Komarraju ve Karau'nun (2005) elde ettiği bu sonuçtan yola çıkarak vicdanlılık ve açıklık konusunda yüksek puan alan öğrencilerin üniversitede daha başarılı olacağını düşündürdüğünü ifade etmiştir ve çalışmalarında da buna bağlı olarak motivasyonun kişilik özellikleri ile akademik performans arasındaki ilişkilerde aracılık rolü oynadığını doğrulamıştır. Naz, Hassan ve Luqman (2021) tarafından yapılan araştırma bulguları motivasyonun erteleme davranışı üzerinde etkili olduğunu ve mükemmeliyetçilik, erteleme ve akademik motivasyon arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak akademik motivasyonun hem çevresel hem de kişisel farklı özelliklerle sıklıkla incelenmiş bir konu olduğu söylenebilmektedir. Araştırmanın sonraki bölümünde konu edilmiş olan son değişken olan "Başarı Yönelimi" kavramına ilişkin literatür incelemesi mevcuttur. Başarı yöneliminin teorik alt yapısı ve konuya ilişkin yapılan çalışmalar örneklendirilmiştir.

Başarı Yönelimleri

Başarı yönelimleri yaklaşımı diğer motivasyon yaklaşımlarından farklı olarak doğrudan başarıdavranışını açıklamaya yönelik olarak öğrencilerin akademik görevlerde ve eğitim ortamlarındaki öğrenmelerini ve performanslarını açıklamak için eğitim, gelişim ve motivasyon alanlarında çalışan psikologlar tarafından geliştirilmiştir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Başarı yönelimleri teorisi 1970'lerde ve 1980'lerin başında ortaya çıktığında, yeni tür sosyal-bilişsel başarı motivasyonu teorileri olan beklenti-değer teorisi (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece ve Midgley, 1983), atıf teorisi (Weiner, 1980) ve sosyal öğrenme teorisi (Bandura, 1986) içeresinde yer almaktaydı (Urdan ve Kaplan, 2020). Başarı hedefi teorisinin geliştirilmesinde en çok adı geçen ve kuramın temelini oluşturduğu söylenebilecek olan dört bilim insanı Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr ve John Nicholls olmuştur (Elliot, 2005). Araştırmacıların çalışmalarına bakıldığında Maehr, başarı güdüsünün motivasyona etkileri üzerine yapılan araştırmaların, özellikle önemli sosyal, kültürel ve bağlamsal faktörleri dışlayarak bireyin içsel süreçlerine çok fazla odaklandığını savunan American Psychology dergisindeki, 1974 tarihli yayınıyla ün kazanmıştır, Ames ve Ames'in (1981), araştırmaları ise farklı sınıf içi ödül yapılarının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki bağlamsal etkilerine, özellikle rekabete karşı bireysel ilerlemeyi vurgulayanlara odaklanmıştır (Urdan ve Kaplan, 2020). Dweck (1986) ve Nicholls'ın (1984) motivasyonun altında yatan sosyal-bilişsel süreçlere odaklanan araştırma hatları; Nicholls'un çocukların yetenek anlayışları üzerine gelişimsel bir bakış açısı kullanması ve Dweck'in çocukların zekanın doğası hakkındaki inançları ve bu kavram ve inançların farklı motivasyon türlerini nasıl desteklediği hakkında bir kişilik bakış açısı kullanması ile başarı yönelimleri kuramının temellerini oluşturmuştur (Urdan ve Kaplan, 2020).

Başarı yönelimleri, başarıya yönelik görevlere katılmanın amaçlarını veya nedenlerini ifade eder (Kaplan ve Maehr, 2007; Pintrich, 2003). Başarı yönelimi teorisi, öğrencilerin bir hedefe neden ulaşmak istedikleri ve göreve nasıl yaklaştıkları ve göreve nasıl katıldıkları ile ilgilenir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Başarı yönelimi; başarı durumlarına yaklaşmanın, katılmanın ve bunlara yanıt vermenin farklı yollarının ortaya koyulması için geliştirilmiş bir yaklaşım modelidir (Ames, 1992). Başarı yönelimleri,

sadece performans hedeflerini (bir sınavdan 90 almak gibi) değil başarı görevlerini sürdürmemizin nedenleridir (Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı yönelimi, bireylerin performanslarını ve hedeflerine ulaşmadaki başarı veya başarısızlıklarını yargıladıkları bir tür standardı da yansıtır (Elliot, 1997; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; aktaran; Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Başarı yönelimlerinin iki genel başlık altında toplanması mümkündür. Bunlar; öğrenme (mastery) ve performans (performance) yönelimleridir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Öğrenme yönelimi (mastery goal orientation), öğrenmeye odaklanma, kendi belirlediği standartlara veya kendini geliştirmeye yönelik görevde ustalaşma, yeni beceriler geliştirme, yetkinliği geliştirme veya iyileştirme, zorlu bir şeyi başarmaya çalışma ve anlama veya içgörü kazanmaya çalışma olarak tanımlanır. (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988; Maehr ve Midgley, 1991; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr Urdan, Anderman, Anderman ve Roeser, 1998; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000c; aktaran; Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Öğrenme ve performans yaklaşımları da kendi içinde odaklarına göre ikiye ayrılmaktadır ve bunlar; yaklaşma (approach) ve kaçınma (avoidance) olarak isimlendirilmiştir (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a, 2000c; aktaran; Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Bu bağlamda başarı yönelimleri taksonomisini ve yönelimlerin genel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Tablo 1. Başarı Yönelimleri Taksonomisi ve Özelliklerini Gösterir Tablo

	Yaklaşma Odaklı	**Kaçınma Odaklı**
Öğrenme Yönelimi	Odak: Verilmiş olan görevi tam anlamıyla öğrenmekte ve anlamaktadır. Standartlar: Kendini geliştirme, ilerleme, görevi derinlemesine anlamak	Odak: Yanlış anlamaktan, öğrenmeme veya görevde ustalaşmamaktan kaçınmadır. Standartlar: Göreve bağlı olarak yanlış olmama yanlış yapmamak
Performans Yönelimi	Odak: Diğerlerinden üstün olmak, diğerlerini geçmek, en akıllı olmak, verilen görevde diğerlerine kıyasla en iyisi olmaktadır. Standartlar: En iyi veya en yüksek notları almak, sınıfta en iyi olmak veya en iyi performans gösteren olmak	Odak: Başkalarına kıyasla aptal görünmemeye çalışmakta ve aşağılık (inferiority) duygusundan kaçınmaktadır. Standartlar: En kötü notları alamama, sınıfta en düşük performansa sahip olmamak

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere "yaklaşma odaklı" yönelimler öğrenmeyi ya da performansı en iyi şekilde ortaya koymakla ilgili iken, "kaçınma odaklı" yönelimler başarısızlıktan, aşağılık duygusundan, öğrenememek gibi olumsuz olarak düşünülebilecek durumlardan kaçınmaya odaklıdır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Araştırmalar, öğretmenlerin motivasyonunun, öğretmenlerin öğrencileri nasıl eğittiği gibi kişisel inançları ve davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Richardson, Watt ve Karabenick, 2014). Bu durumdan yola çıkarak Butler (2014) öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretmelerini belirleyen başarı yönelimleri için geçerli olduğu söylenebileceğini belirtmiştir. Dickhäuser, Janke, Daumiller ve Dresel (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin başarı yönelimleri ile ilişkili çevresel faktörler hakkında çok az çalışma olduğundan yola çıkarak çalışma koşullarının öğretmenlerin başarı yönelimleri ile ilişkili olduğuna dair sonuçlar elde etmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimleri üzerinde yapılmış olan çalışmada; üniversite türü (vakıf veya devlet), öğrencinin üniversitedeki yılı ve okumakta olduğu programın hedef geliştirme üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır (Grajcevci ve Shala,

2021). Başka bir çalışmada ise duygusal zeka ile başarı yönelimleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Costa, Gomes, Fernandez ve Zonatto, 2021). Türkiye'de başarı yönelimleri üzerine üniversite öğrencileriyle yapılmış olan çalışmada ise öğrenci ilişkileri ile öğrenme ve performans yaklaşma yönelimleri arasında düşük doğrusal bir ilişki, performans yaklaşma yönelimi ile performans kaçınma yönelimleri arasında ise düşük düzeyde doğrusal bir ilişki bulunmuştur (Avcu, Börekçi, Ateş ve Kaya, 2021). Aynı çalışmada Avcu ve diğerlerinin (2021) elde ettiği bir diğer sonuç ise öğrenme yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yöneliminin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, öğrenme ve performans yaklaşma yöneliminin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği, haftalık ders yüküne göre performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimlerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Nitekim bu çalışmada da literatürde farklı çalışma gruplarında ortaya konmuş olan motivasyon ve başarı yönelimleri ilişkisinin öğretmen adayları açısından ele alınmasına olanak sunmuştur. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde yöntem başlığı yer almaktadır.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin izlenmiş olan araştırma modeli, evren ve örneklem ve verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler ve verilerin analizinde kullanılmış olan yöntemlere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel, deneysel olmayan, ilişkisel tarama modelinin korelasyon türü ilişki taraması kullanılmıştır. Korrelasyonel ilişkisel taramalarda ikiden çok değişken arasındaki birlikte değişim düzeyleri incelenir. Bu değişim yönsüz, aynı yönlü ya da ters yönlü olabilir (Karasar, 2015).

Korelasyonel araştırma türleri "keşfedici" ve "yordayıcı" olarak ikiye ayrılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006; aktaran; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Keşfedici korelayonel araştırmalarda değişkenler arası ilişkiler çözümlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Uzak bir hedef olarak neden-sonuç ilişkisine ilişkin ipuçları bulunabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda ise değişkenlerden birinin bilinen değerlerinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri yordanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmalarda değişkenler yordayıcı ve ölçüt değişken olarak isimlendirilirilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; aktaran; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Yordayıcı değişken değeri bilinen ve yordamanın yapılacağı değişkendir. Ölçüt değişken ise değeri belirlenecek olandır (Fraenkel ve Wallen, 2006; aktaran; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Yordayıcı koresyonel desenler de kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar tek faktörlü yordayıcı korelasyon desen (tek yordayıcı değişken varsa) ve çok yönlü korelasyon (iki ya da daha fazla yordayıcı değişken varsa) desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada akademik motivasyon ile akademik yılmazlık değerlerinin

ilişkisi başarı yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) yordayıcılığında ele alınacaktır. Buna bağlı olarak araştırma modeli çok yönlü korelasyon desenindedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi toplu olarak istatistiksel olarak incelemek için çoklu paralel aracı model kullanılmıştır. Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen çoklu paralel aracılık analizine göre bağımsız değişkenin aracı değişkenler üzerindeki doğrudan etkisi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisi ve aracı değişkenlerin bağımlı değişkene doğrudan etkisi incelenmiştir. Bağımsız değişkenin doğrudan etkisi, aracı değişkenler için kontrol edilerek tekrar incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Türkiye'de toplam 191 lisans eğitimi veren üniversite bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı, 2019). Bu üniversitelerin 103'ünde eğitim fakültesi, altısında ise eğitim bilimleri fakültesi bulunmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci küresel salgın sürecinde gerçekleştirildiğinden çalışma grubunu; kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilmiş olan, gönüllü 279 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan psikolojik danışman ve öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir. Demografik bilgilerin elde edilmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan sorulara bakıldığında kişisel bilgiler ve eğitim bilgileri olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde; yaş, cinsiyet, doğum yeri, yaşamlarını çoğunlukla geçirdikleri il, birlikte yaşadıkları kişiler, medeni durum, evli katılımcılar için evlilik süresi, anne ve babanın hayatta olma durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş varlığı ve kardeş sayısı bulunmaktadır. Eğitsel bilgiler bölümünde ise; üniversite türü, lisans bölümü, lisanstaki sınıf düzeyi, daha önce lisans eğitimi alma durumu, okunmakta olan bölümün kişinin tercihi olup olmadığı ve mezun olunan lise türü vardır.

Demografik bilgiler incelendiğinde araştırma grubunun yaş ortalaması 21,12 olarak bulgulanmıştır. En küçük katılımcı 18, yaşça en büyük katılımcı ise 38 yaşındadır ve araştırma katılımcılarının yaşlarının standart sapması 3,02 olarak saptanmıştır.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Demografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	233	83,5
Erkek	46	16,5
Doğum Yeri		
İzmir	5	1,8
Ordu	5	1,8
Mersin	6	2,2
Zonguldak	6	2,2
Kastamonu	7	2,5
Kocaeli	7	2,5
Ankara	8	2,9
Bursa	10	3,6
Gaziantep	17	6,1
İstanbul	101	36,2
Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri İl		
Mersin	5	1,8
Ankara	6	2,2
İzmir	6	2,2
Kahramanmaraş	6	2,2
Kastamonu	6	2,2
Antalya	7	2,5
Kocaeli	9	3,2
Bursa	9	3,2
Gaziantep	19	6,8
İstanbul	116	41,6
Birlikte Yaşadıkları Kişiler		
Çekirdek ailemle yaşıyorum	211	75,6
Eşimle yaşıyorum	6	2,2
Akrabam ile yaşıyorum	1	,4
Ev arkadaşımla yaşıyorum	8	2,9
Öğrenci yurdunda yaşıyorum	19	6,8
Annemle yaşıyorum	17	6,1
Babamla yaşıyorum	1	,4
Kardeşlerimle anne/babamızdan ayrı yaşıyorum	3	1,1
Tek yaşıyorum	5	1,8
Diğer	8	2,9
Medeni Durum		
Evli	5	1,8
Bekar	273	97,8
Boşanmış	1	,4
Evlilik Süresi		
25-36 ay arası	1	20
49 ay ve üzeri	4	80
Ebeveynlerin Hayatta Olma Durumu		
Her ikisi de yaşıyor	267	95,7
Annem öldü, babam yaşıyor	1	,4
Babam öldü, annem yaşıyor	11	3,9

Ebeveyn Eğitim Durumu			
	Okuryazar değil	13	4,7
	İlkokul mezunu	111	39,8
	Ortaokul mezunu	44	15,8
Anne	**Lise mezunu**	73	26,2
	Üniversite mezunu	36	12,9
	Lisansüstü eğitim	2	,7
	İlkokul mezunu	76	27,2
	Ortaokul mezunu	54	19,4
Baba	**Lise mezunu**	89	31,9
	Üniversite mezunu	56	20,1
	Lisansüstü eğitim	4	1,4
Gelir Düzeyi			
0-2000 TL		35	12,5
2001-4000 TL		104	37,3
4001-6000 TL		68	24,4
6001 TL ve üzeri		72	25,8
Kardeşi Olma Durumu			
Var		261	93,5
Yok		18	6,5
Kardeş Sayısı			
11 kardeşi olanlar		1	0,4
8 kardeşi olanlar		1	0,4
Kardeşi olmayan		2	0,7
6 kardeşi olanlar		3	1,1
5 kardeşi olanlar		11	3,9
4 kardeşi olanlar		12	4,3
3 kardeşi olanlar		36	12,9
2 kardeşi olanlar		82	29,4
1 kardeşi olanlar		114	40,9
Üniversite Türü			
Devlet		68	24,4
Vakıf		211	75,6
Program			
İlköğretim Matematik Öğretmenliği		1	,4
İngilizce Öğretmenliği		21	7,5
Okul Öncesi Öğretmenliği		49	17,6
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		207	74,1
Resim Öğretmenliği		1	,4
Sınıf Düzeyi			
1. sınıf		105	37,6
2. sınıf		59	21,1
3. sınıf		70	25,1
4. sınıf		45	16,1
Diğer Lisans			
Var		251	90,0
Yok		28	10,0
Okudukları Bölümü Tercih Durumları			
Kendileri		271	97,1
Diğer		8	2,9
Mezun Oldukları Lise Türü			
Anadolu Lisesi		164	58,8

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	20	7,2
Fen Lisesi	2	,7
Anadolu İmam Hatip Lisesi	23	8,2
Özel Lise (Yabancı Dille Eğitim Veren)	10	3,6
Temel Lise	34	12,2
Düz Lise	5	1,8
Anadolu Öğretmen Lisesi	7	2,5
Sosyal Bilimler Lisesi	5	1,8
Açık Lise	7	2,5
Yabancı Dil Ağırlıklı Süper Lise	2	,7

Tablo 2'de görüleceği üzere araştırmaya katılan 279 kişinin 233'ü kadın, 46'sı ise erkektir. Kişisel bilgi sonuçları incelendiğinde; araştırma grubu katılımcılarının Türkiye'nin 81 ilinin 58'inde doğumuş katılımcı olduğu, 4 katılımcının ise doğum yerinin yurtdışı olduğu görülmüştür. Tablo 2'de verilenler katılımcıların doğum yeri olarak en fazla belirttiği 10 ildir.

Katılımcıların yaşamlarını geçirdikleri illere bakıldığında ise Türkiyede'ki 81 ilin 52'sinden katıldıkları ve katılımcıların 1'inin yaşamının çoğunluğunu yurtdışında geçirdiği görülmüştür. Tablo 2'de verilenler katılımcıların yaşamlarını geçirdikleri il olarak en fazla belirttiği 10 ildir.

Katılımcıların birlikte yaşadıkları kişilere bakıldığında 279 katılımcının 211'inin çekirdek ailesiyle yaşadığı, 19'unun öğrenci yurdunda yaşadığı, 17'sinin ise annesi ile yaşadığı bulgulanmıştır. Diğer seçeneğinin içinde geniş ailesiyle birlikte yaşayan (büyükanne, büyükbaba, hala, teyze, anne, baba ve kardeşler vb.) katılımcılar bulunmaktadır.

Katılımcıların 273'ünün bekar, 5'inin evli ve 1'inin ise boşanmış olduğu görülmüştür. Araştırma grubundaki 5 evli katılımcının 4'ü 4 yıldan uzun zamandır evli iken yalnızca 1 katılımcı evlilik süresini 25-36 ay arasında olarak belirtmiştir. Demografik bilgilere göre 279 katılımcının 6'sının çocuğu vardır.

Araştırma grubunun ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına ilişkin 267 katılımcının ebeveynlerinin hayatta olduğu, 11 katılımcının babasının vefat ettiği, 1 katılımcının ise annesinin vefat ettiği bulgulanmıştır.

Bir diğer demografik bilgi olarak katılımcıların ebeveynlerine ait eğitim düzeylerinin dağımına bakıldığında 111'inin annesinin ilkokul mezunu olduğu, babası

ilkokul mezunu olan katılımcı sayısının ise 76 olduğu bulgulanmıştır. Annesi okuryazar olmayan katılımcı sayısı 13 iken, babası okuryazar olmayan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin kaçının ortaokul mezunu olduğuna bakıldığında; babası ortaokul mezunu olan katılımcı sayısı 54, annesi ortaokul mezunu olan katılımcı sayısı 44 olarak saptanmıştır. Annesi lise mezunu olan 73, babası lise mezunu olan 89 katılımcı bulunmaktadır. Üniversite ve lisansüstü eğitim yapmış annesi olan katılımcı sayısı 38, babası üniversite ya da lisansüstü eğitim mezunu katılımcı sayısı 60'tır.

Katılımcıların aylık gelir aralıklarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımına göre; katılımcıların 104'ü (%37,3) 2001-4000 TL arası aylık geliri olduğunu belirtmiştir. 72 katılımcı 6001 TL ve üzeri aylık geliri olduğunu belirtmiş, 4001 ve 6000 TL arası aylık geliri olan katlıımcı sayısı 68'dir. 35 katılımcı ise 2000 TL ve altında aylık geliri olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan kişilerin kardeş sahibi olup olmadığına ilişkin demografik bilgi formundan elde edilen bilgiye göre katılımcıların 261'inin (%93,5) kardeşi vardır ve 18'inin (%6,5) kardeşi yoktur. Kardeşi olan 261 katılımcının kardeş sayılarına ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde; katılımcılarının 115'inin bir kardeşi varken, 82'sinin 2, 36'sının ise 3 kardeşi olduğu bulgulanmıştır.

Katılımcıların devlet ve vakıf üniversitesinde okuma durumları incelendiğinde 68'inin (%24,37) devlet üniversitesinde, 211'inin (%75,63) ise vakıf üniversitesinde okuduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okudukları bölümlere göre yüzde ve frekans dağılımları 207'sinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı öğrencisi, 49'unun Okul Öncesi Öğretmenliği, 21'inin İngilizce Öğretmenliği, 1'inin İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 1'inin ise Resim Öğretmenliği öğrencisi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları sınıflara ilişkin bilgilere bakıldığında; 105'i (%37,6) 1. Sınıf, 59'u (%21,1) 2. Sınıf, 70'i (%25,1) 3. Sınıf ve 45'i (%16,1) 4. Sınıf öğrencisidir.

Katılımcılar 251'i başka bir lisans eğitimi almadıklarını belirtirken, 28'i Çift Anadal programı da dahil olmak üzere başka lisans eğitimi aldıklarını iletmiştir.

Katılımcıların 271'i okumakta oldukları bölümü kendilerinin tercih ettiğini, 8'i ise kendilerinin tercih etmediğini bildirmiştir.

Mezun oldukları lise türlerine göre yüzde ve frekans dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan kişilerin 164'ü (%58,8) Anadolu Lisesi, 34'ü (%12,2) Temel Lise, 23'ü (8,2) Anadolu İmam Hatip Lisesi, 20'si (%7,2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 10'u (%3,6) yabancı dille eğitim veren özel lise mezunudur. 7'şer kişi Anadolu Öğretmen Lisesi ve Açık Lise mezunudur. 5'er kişi düz lise ve sosyal bilimler lisesi mezunu iken, 2'şer kişi de Fen Lisesi ve yabancı dil ağırlıklı süper lise mezunudur. Çalışmaya katılanların demografik bilgilerinin yüzde frekans değerlerinin ardından bir sonraki bölümde yapılan araştırmanın veri toplanması sürecinde kullanılan ölçeklerin ayrıntılı bilgisi verilmiştir.

Veriler ve Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, akademik yılmazlığa ilişkin durumlarını saptamak amacıyla "Akademik Yılmazlık Ölçeği", hem araştırma grubunun motivasyona ilişkin özelliklerini belirlemek hem de akademik yılmazlık ve motivasyon ilişkisini incelemek için "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve son olarak başarı yönelimlerine ilişkin özelliklerin ve akademik yılmazlık ve başarı yönelimleri ilişkisinin incelenebilmesi için "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)" kullanılmıştır.

Akademik Yılmazlık Ölçeği

Cassidy (2016) tarafından geliştirilmiş olan "The Academic Resilience Scale-30"nin, Aliyev, Akbaş ve Özbay tarafından yapılmış olan Türkçe uyarlamasıdır. Ölçek 30 maddelik beşli likert tipinde olup, "azim", "adaptif yardım arama" ve "negatif etki duygusal tepki" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama sonucu yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre CFI .94, NFI değeri ise .91 bulunmuştur. Her bir alt boyutun iç tutarlılık katsayısının (cronbach alpha/α) azim için .83, adaptif yardım arama için .79 ve negatif etki duygusal tepki için .68 olduğu saptanmıştır (Aliyev, Akbaş, & Özbay, 2018). Bu çalışa da azim alt boyutu .86, adaptif yardım arama .82, negatif etki duygusal tepki .76 olarak bulgulanmıştır. Cronbach alpha sonuçlarına bakıldığında azim alt boyutu ve adaptif yardım arama alt boyutunun iyi derecede güvenirliğe sahip olduğu,

negatif etki duygusal tepkinin ise kabul edilebilir derece güvenirliğe sahip olduğu söylenebilmektedir.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier (1989) tarafından önce Fransızca olarak geliştirilmiş olan bu ölçek Vallerand ve diğerleri tarafından 1992'de İngilizce'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin İngilizce versiyonunu Türkçe'ye uyarlayan Can (2015) doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinalinde olduğu gibi ölçeğin Türkçe versiyonunda yedi faktörlü yapı gösterdiğini saptamıştır (CFI= .92, NNFI= .90) olarak raporlanmıştır. Ölçek alt boyutları bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, dürtüye bağlı içsel motivasyon, tanımlanmış düzenleme dışsal motivasyon, dışa bağlı düzenleme dışsal motivasyon, içe yansıtma düzenlemesi dışsal motivasyon ve amotivasyon olarak sunulmuştur (Can, 2015). Bu çalışma için akademik motivasyon ölçeğinin cronbach alpha değeri incelendiğinde .911 olarak bulgulanmıştır ve cronbach alpha sonucu çok iyi derece güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Başarı Yönelimleri Ölçeği, Elliot ve McGregor'ın (2001) geliştirmiştir. Orijinal adı "A 2x2 Achievment Goal Framework" olan bu ölçeğin 2008 yılında gözden geçirilen formu, 2015 yılında Arslan ve Akın tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 12 maddelik beşli likert tipi ndeki bu ölçeğin dört alt boyutu vardır her bir alt boyut üç madde ile ölçülmektedir. Alt boyutlar; öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimidir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin CFI değeri .98, NFI değeri de .98 olarak raporlanmıştır (Arslan ve Akın, 2015). Ölçek sonucu hesaplanırken her bir alt boyut için toplam puan hesaplanır ve madde sayısına bölünür ve en yüksek puana sahip alt boyut kişinin başarı yönelimini belirtir (Arslan ve Akın, 2015). Çalışma grubu için ölçek alt boyutlarının cronbach alpha katsayıları incelendiğinde; öğrenme-yaklaşma .89, öğrenme-kaçınma .84, performans-yaklaşma .93 ve performans-kaçınma .87 olarak bulgulanmıştır. Buna göre öğrenme-yaklaşma ve öğrenme kaçınmanın iyi derecede güvenirliğe sahip olduğu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarının ise çok iyi derecede güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Veri toplama süreci küresel salgın döneminde gerçekleştirildiğinden ilgili form ve ölçekler çevrimiçi ortamda elektronik posta ve sosyal medya gruplarında paylaşılarak araştırmanın çalışma grubuna uygulanmış ve bulgular elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada Hayes'in önermiş olduğu regresyon temelli bootsraping tekniği ile öne sürülen aracılık modelleri test edilmiştir. Bu işlemlerden önce değişkenlere ait betimsel istatistikler ve ölçeklere ait cronbach alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha değerleri yorumlanırken $\alpha > .9$ çok iyi, $\alpha > .8$ iyi, $\alpha > .7$ kabul edilebilir, $\alpha > .6$ tartışmalı, $\alpha > .5$ zayıf, $\alpha < .5$ kabul edilemez değerleri kullanılmıştır (George ve Mallery, 2020).

Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri görebilmek için pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tüm bu analizler IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Akademik motivasyon ve akademik yılmazlık ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesi için oluşturulmuş modellerin analizi için SPSS Process makrosu 3.5.3 (Hayes, 2019) kullanımıştır. Process makrosu bootstrap yöntemini esas alan bir regresyon analizi sunmaktadır.

Bootstrap yönetimini kısaca tanımlamak gerekirse "n" büyüklüğündeki orijinal örnek, orijinal olarak örneklenen popülasyonun minyatür bir temsili olarak kabul edilir ve bu örnekteki gözlemler daha sonra değiştirme ile "yeniden örneklenir" ve bu yeniden örnekleme süreci ile oluşturulan yeni n büyüklüğündeki örneklemde ilgili istatistikleri hesaplanır (Hayes, 2018). Aracılık rolünün analizinde, bootstrapping, dolaylı etkinin örnekleme dağılımının ampirik olarak türetilmiş bir temsilini oluşturmak için kullanılır ve bu ampirik temsil, bir güven aralığı oluşturmak için kullanılır (Hayes, 2018).

Araştırmanın denence modelleri akademik motivasyonunun başarı yönelimleri aracılığı ile akademik yılmazlık alt boyutlarını yordayacılığı üzerinedir. Bu nedenle SPSS programı için Hayes'in (2018) geliştirmiş olduğu bootstraping temelli makro PROCESS 3.5.3 (2020) versiyonu kullanılmıştır. Denence modelleri için Process modellerinden "Model 4" kullanılmıştır. Bu modeller test edilirken %95 güven aralığı kullanılmıştır ve

5000 yeniden örnekleme yapılmıştır. Aracı modellerin tam standardize etki büyüklükleri (K^2) ise Preacher ve Kelley (2011) göre bulgulanmıştır.

K^2, örnek tarafından gösterilen toplam olası etkinin oranını temsil eder (Preacher ve Kelley, 2011). K^2= 0, doğrusal bir dolaylı etki olmadığını ve K^2= 1, dolaylı etkinin potansiyel olarak olabileceği kadar büyük olduğunu ima etmektedir ve buna göre aynı Cohen'in Kappa katsayısındakine benzer şekilde; .01 düşük etkiyi, .09 orta düzeyde etkiyi ve .25'te yüksek düzeyde etkiyi ima etmektedir (Preacher ve Kelley, 2011).

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında önce araştırmada konu edilen değişkenler olan akademik motivasyon akademik yılmazlık ve başarı yönelimlerinin korelasyonel ilişkilerine ait bulgular, ardından akademik motivasyon ve yılmazlık ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracılık rolüne ilişkin bulgular verilmiştir.

Akademik motivasyonun akademik yılmazlık üzerindeki kestirici rolünü belirleyebilmek için katılımcıların akademik motivasyon puanları ile akademik yılmazlık ölçeğinin alt boyutlarından elde etmiş oldukları puanlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda, akademik motivasyonun; azim, adaptif yardım arama, negatif etki duygusal tepki üzerindeki kestirici rolleri sırasıyla verilmiştir. Akademik motivasyon ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık rolünü belirleyebilmek için ise katılımcıların akademik motivasyon puanları ile akademik yılmazlık ölçeğinin ve başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda, akademik motivasyonun akademik yılmazlık ile olan ilişkisinde başarı yönelimleri ölçeğinin dört alt boyutunun (öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi) aracılık edip etmediği ayrı ayrı incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin betimleyici analiz sonuçları ve araştırmada kullanılmış ölçeklerden elde edilmiş verilere ilişkin betimleyici analiz sonuçlarına ve Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına ön analizler başlığı altında yer verilmiştir. Ardından araştırma sorularının test edilmesi için kullanılmış olan; akademik yılmazlık ile akademik motivasyon ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesine dair sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ön Analiz Bulguları

Bu bölümde öncelikle araştırma verilerinin betimleyici istatistik sonuçları ve Pearson Korelasyon Analizi sonuçları paylaşılmıştır. Betimleyici istatistik analizi sonuçlarına bağlı olarak bulguların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek bulgulanmıştır.

Araştırmanın bulgularının hesaplanmasında ilk iki adımı oluşturan değişkenlere ait betimleyici istatistik sonuçları ve değişkenler arası korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Korelasyon analizleri akademik yılmazlık alt boyutları (azim, adaptif yardım arama ve negatif etki duygusal tepki), akademik motivasyon toplam puanı (t puanına dönüştürülmüş hali ile) ve başarı yönelimleri alt boyutları (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) arasındaki ilişkilerin düzeylerini göstermektedir.

Araştırmada kullanılmış olan "Akademik Motivasyon Ölçeği" toplam puan hesaplama formülü uygulandığında katılımcıların aldıkları puanların minimum değeri -4,83 olarak bulunduğundan ölçek toplam puan t puanına çevrilerek standardize edilmiştir ve çalışmanın devamında akademik motivasyon toplam puanının t-puanı değerleri kullanılmıştır (bkz. Can ve Satıcı, 2017).

Tablo 3. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Ön Analizi Sonuçları

	N	Minimum Değer	Maksimum Değer	M	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6	7
1. Azim[a]	279	28	70	56,65	8,215	-,643	,252							
2. Adaptif Yardım Arama[a]	279	14	45	35,41	6,114	-,638	,506	.725**						
3. Negatif Etki Duygusal Tepki[a]	279	6	27	16,96	4,726	-,055	-,616	-.370**	-,170**					
4. Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam Puanı (T-Puanı)	279	25,76	71,92	50,63	8,788	-,561	,013	.427**	.445**	,106				
5. Öğrenme-Yaklaşma[b]	279	4	15	13,08	2,153	-1,255	1,598	.462**	.427**	-,051	,469**			
6. Öğrenme-Kaçınma[b]	279	3	15	12,40	2,580	-1,127	1,343	.416**	.329**	-,056	,355**	,645**		
7. Performans-Yaklaşma[b]	279	3	15	11,89	3,243	-,956	,165	.283**	.278**	,020	,216**	,429**	,362**	
8. Performans-Kaçınma[b]	279	3	15	11,87	3,059	-,905	,254	.205**	.209**	,162**	,175**	,349**	,358**	,708**

*p<.05, **p<.01

a: Akademik Yılmazlık Ölçeğine ait bir alt boyuttur.

b: Başarı Yönelimleri Ölçeğine ait bir alt boyuttur.

Araştırmada yer alan akademik motivasyon, akademik yılmazlık ve başarı yönelimi değişkenlerine ait Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de paylaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; akademik yılmazlık ölçeği alt boyutları "azim" ile "adaptif yardım arama" (.73, p<.01), akademik motivasyon ölçeği toplam puanı (.43, p<.01), başarı yönelimleri ölçeğinin tüm boyutları ("öğrenme-yaklaşma" boyutu (.46, p<.01), "öğrenme-kaçınma" (.42,p<.01), "performans-yaklaşma" (.28, p<.01) ve "performans-kaçınma" (.21, p<.01)) arasında pozitif yönlü ve negatif etki duygusal tepki (-.37, p<.01) arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Saptanmış ilişkilerin hepsi anlamlıdır. Adaptif yardım arama ile negatif etki duygusal tepki (-.17, p<.01) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Adaptif yardım arama alt boyutu ile akademik motivasyon ölçeği (.45, p<.01), başarı yönelimleri ölçeğinin tüm boyutları ile ("öğrenme-yaklaşma" boyutu (.43, p<.01), "öğrenme-kaçınma" (.33,p<.01), "performans-yaklaşma" (.28, p<.01) ve "performans-kaçınma" (.21, p<.01)) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Negatif etki duygusal tepki alt boyutu ile akademik motivasyon (-.11, p>.05), öğrenme-yaklaşma (-.05, p>.05), öğrenme-kaçınma (-.06, p>.01) arasında tespit edilen negatif ilişkiler anlamsız olarak bulgulanmıştır. Negatif etki duygusal tepki ile performans-yaklaşma yönelimi arasında (.20, p>.05) pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki saptanmıştır. Negatif etki duygusal tepki ile performans-kaçınma (.16, p<.01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik motivasyon ölçeği toplam puanı ile başarı yönelimleri ölçeğinin tüm alt boyutları ("öğrenme-yaklaşma" (.47, p<.01), "öğrenme-kaçınma" (.36, p<.01), "performans-yaklaşma" (.22, p<.01) ve "performans-kaçınma" (.18, p<.01)) arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu saptanmıştır. Başarı yönelimleri ölçeği alt boyutu "öğrenme-yaklaşma" ile "öğrenme-kaçınma" (.65, p<.01), "performans-yaklaşma" (.43, p<.01) ve "performans-kaçınma" (.35, p<.01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. "Öğrenme kaçınma" ile "performans-yaklaşma" (.36, p<.01) ve "performans-kaçınma" (.36, p<.01) arasında pozitif yönlü ilişki bulgulanmıştır. "Performans yaklaşma" ile "performans-kaçınma" (.71, p<.01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bu noktada kurulmuş olan denence modelinde akademik yılmazlık alt boyutları olan azim, adaptif yardım arama ile akademik motivasyon toplam puanı arasındaki

ilişkinin anlamlılığı denence modelinin araştırılması için bir ön koşul olmamakla birlikte modeli güçlendirmektedir. Hayes (2018)'de aracı değişkenlerin test edilmesinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki korelasyonun artık gerekli görülmediğini Bollen'in (1989) korelasyon eksikliğinin nedenselliği çürütmediği ve korelasyonun nedensellik için ne gerekli ne de yeterli bir koşul olduğuna dair görüşüne atıfta bulunarak literatürdeki başka çalışmalarda da bu görüşün benimsendiğini belirtmiştir (bkz., Cerin ve MacKinnon, 2009; Hayes, 2009; Hayes ve Rockwood, 2017; MacKinnon, 2008; Rucker, Preacher, Tormala ve Petty, 2011; Shrout ve Bolger, 2002; Zhao, Lynch ve Chen, 2010). Buna bağlı olarak akademik yılmazlık ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan negatif etki duygusal tepki için de PROCESS makrosu ile ilgili aracı modellerin analizinin yapılması uygun görülmüştür.

Aynı tabloda verilmiş olan araştırmada kullanılmış olan değişkenlere ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir. Tablodaki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde araştırma değişkenlerinin tümünün çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 aralığında olduğundan normal dağıldığı söylenebilmektedir (George ve Mallery, 2020; Gravetter ve Wallnau, 2014; Field, 2009 ve Trochim ve Donnelly, 2006).

Akademik Motivasyon ve Akademik Yılmazlık İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde araştırmanın denence modelini oluşturmuş olan akademik motivasyonun akademik yılmazlık alt boyutlarını başarı yönelimleri alt boyutları aracılığı ile yordayıcılığına dair yapılan process analizi sonuçları verilmektedir. Sırasıyla akademik yılmazlığın azim, adaptif yardım arama ve negatif etki duygusal tepki alt boyutlarına ait denence modellerinin bulguları verilecektir.

Akademik Motivasyon ve Azim İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

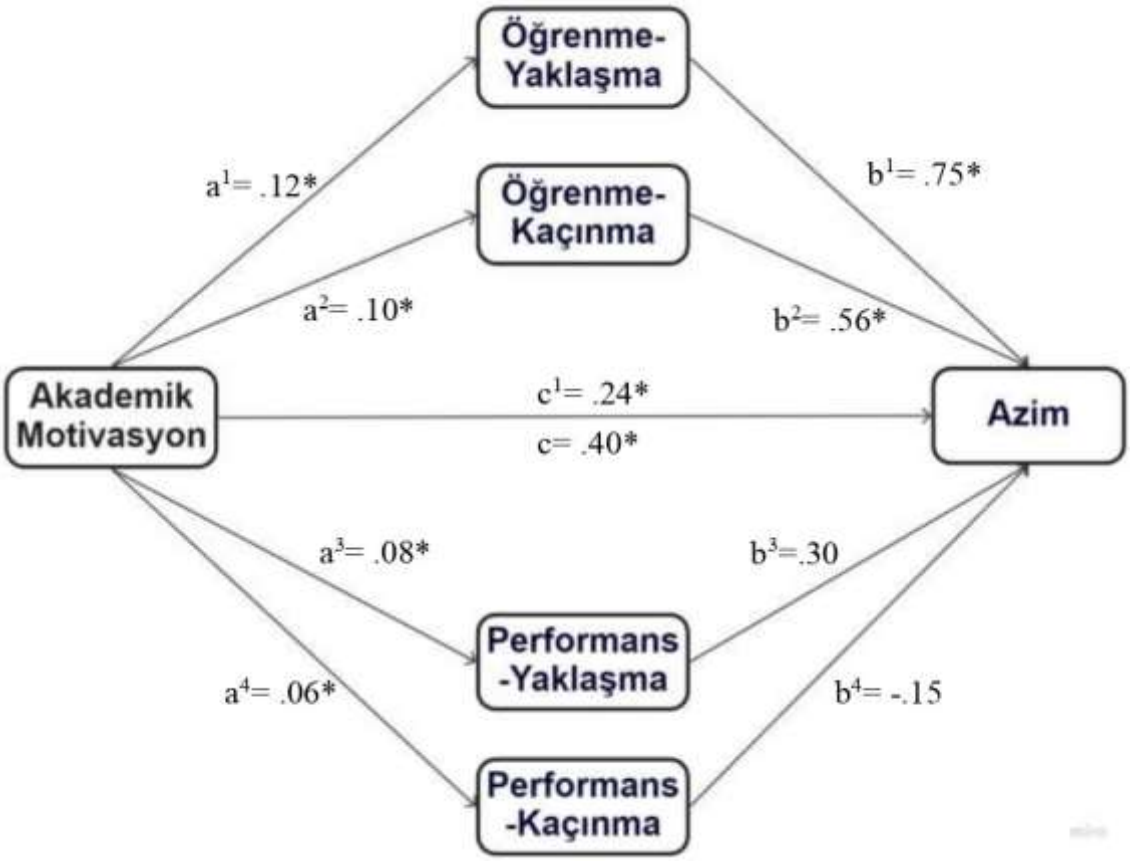
Akademik motivasyonun akademik yılmazlık alt boyutlarından azim alt boyutunu tüm başarı yönelimlerinin aracılığı ile yordayıclığı ile yöntem bölümünde verilmiş olan ilk denence modeline ait araştırma soruları cevaplanmıştır. Tablo 4'te ve Şekil 7'de akademik motivasyon ve azim ilişkisinde öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin aracılık rolüne ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Motivasyon ve Azim İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Process Model 4 Bulguları

	Sonuç																		
	Öğrenme-Yaklaşma				Öğrenme-Kaçınma				Performans-Yaklaşma				Performans-Kaçınma				Azim		
Öncül		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*
Akademik Motivasyon	a^1	0.115	0.013	.000	a^2	0.104	0.017	.000	a^3	0.080	0.022	.000	a^4	0.061	0.021	.003	c^1	0.240	0.054	.000
Öğrenme-Yaklaşma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^1	0.750	0.279	.008
Öğrenme-Kaçınma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^2	0.556	0.216	.011
Performans-Yaklaşma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^3	0.304	0.190	.109
Performans-Kaçınma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^4	-0.153	0.200	.436
Sabit	i_{M1}	7.266	.668	<.001	i_{M2}	7.114	.847	<.001	i_{M3}	7.842	1.112	<.001	i_{M4}	8.779	1.058	<.001	i_y	25.973	3.023	<.001
		R^2= 0.220 F(1,277)= 78.051, *p*= .000				R^2= 0.164 F(1,277)= 40.066, *p*= .000				R^2= 0.047 F(1,277)= 13.607, *p*= .000				R^2= 0.047 F(1,277)= 13.607, *p*= .000				R^2= 0.296 F(5,273)= 22.925, *p*= .000		

İlk paralel çoklu aracılık modelinde akademik motivasyonun başarı yönelimlerinin dört alt boyutu olan "öğrenme-yaklaşma", "öğrenme-kaçınma", "performans-yaklaşma" ve "performans-kaçınma" aracılığı ile azmi yordayıcılığı incelenmiştir.

Verilen Şekil 7'de gösterilen tüm etkiler standardize olmayan beta katsayılarıdır, a^1 akademik motivasyonun öğrenme-yaklaşma, a^2 akademik motivasyonun öğrenme-kaçınma üzerindeki etkisini, a^3 akademik motivasyonun performans-yaklaşma üzerindeki etkisini, a^4 akademik motivasyonun performans-kaçınma üzerindeki etkisini göstermektedir. Başarı yönelimlerinin azim üzerindeki etkisini b^1 (öğrenme-yaklaşma), b^2 (öğrenme-kaçınma), b^3 (performans-yaklaşma), b^4 (performans-kaçınma) göstermektedir. c^1 akademik motivasyonun azim üzerindeki direkt etkisini ve c ise toplam etkisini göstermektedir.



Şekil 7. Akademik Motivasyon ve Azim İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracı Rolü

Buna göre aracı model sonucunun birinci bölümü yani akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin ilişkileri incelendiğinde akademik motivasyonun öğrenme-yaklaşmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.12, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0893 –ULCI= .1405; p<.001). Ayrıca öğrenme-yaklaşma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %22'sini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.22, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve öğrenme-kaçınma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun öğrenme kaçınmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.10, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0719 –ULCI= .1368; p<.001). Ayrıca öğrenme-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %13'ünü anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.13, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve performans-yaklaşma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun performans yaklaşmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.08, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.372 –ULCI= .1225; p<.001). Ayrıca performans-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %1'ini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.1, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve performans-kaçınma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun performans kaçınmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.06, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0205 –ULCI= .1016; p<.001). Ayrıca performans-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin ‰3'ünü anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.03, p=.003) bulgulanmıştır.

Aracı modele ilişkin sonuçların ikinci bölümü olan b^1, b^2, b^3, b^4 ve c^1 yolları incelendiğinde; akademik motivasyonun azmi anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.24, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.1342–ULCI= .3466; p<.001). Öğrenme-yaklaşma boyutunun azmi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır (β=.75, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.2015 –ULCI= 1.2987; p=.008). Öğrenme-kaçınma boyutunun azmi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır (β=.56, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.1304 –ULCI= .9812; p=.011). Performans-yaklaşma boyutunun azmi pozitif yönde anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=.30, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.0686 –ULCI= .6775; p=.109). Performans-kaçınma boyutunun azmi negatif yönde ve anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=-.15, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.5378 –ULCI= .2323; p=.436).

Modelin genel olarak azimdeki değişimin %30'unu anlamlı olarak (R^2= .30 ve p<.001) açıkladığı söylenebilmektedir.

Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile azimdeki değişimin %18'ini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.18, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile azim üzerindeki toplam etkisine bakıldığında (β=.40, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.2996–ULCI=.4995, p<.001), tam standardize etki büyüklüğü ise (K^2=.17, Güven Aralığı Değerleri LLCI=.0927–ULCI=.2551) bulgulanmıştır. Buna göre aracılığın orta düzeyde etkisi olduğu söylenebilmektedir.

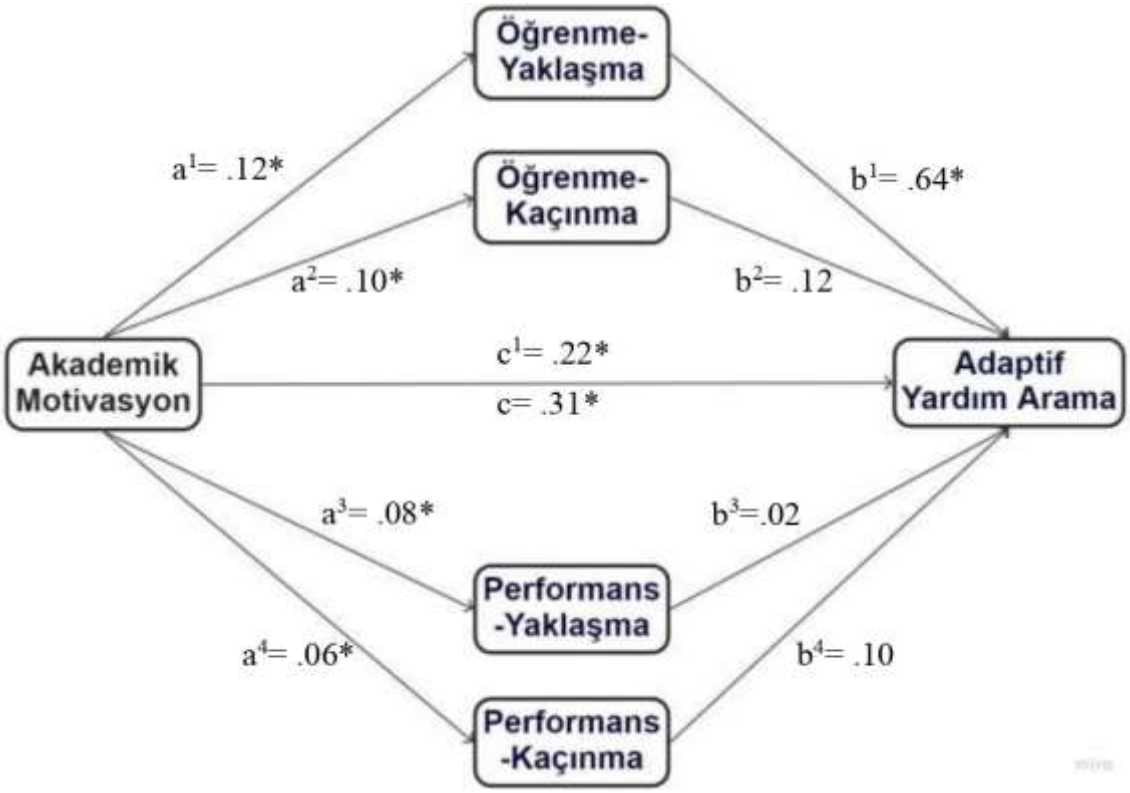
Akademik Motivasyon ve Adaptif Yardım Arama İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde akademik motivasyonun akademik yılmazlık alt boyutlarından adaptif yardım arama alt boyutunu tüm başarı yönelimlerinin aracılığı ile yordayıclığı ile yöntem bölümünde verilmiş olan ikinci denence modeline ait araştırma soruları cevaplanmıştır. Akademik yılmazlığın ikinci alt boyutu olan "adaptif yardım arama" ile akademik motivasyonun ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracı rolüne ait model Şekil 8'de verilmiştir. Yapılan analiz sonucuna ilişkin bulgular tablo 5'te mevcuttur.

Tablo 5. Akademik Motivasyon ve Adaptif Yardım Arama İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Process Model 4 Bulguları

	Sonuç																			
		Öğrenme-Yaklaşma				Öğrenme-Kaçınma				Performans-Yaklaşma				Performans-Kaçınma				Adaptif Yardım Arama		
Öncül		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*
Akademik Motivasyon	a^1	0.115	0.013	.000	a^2	0.104	0.017	.000	a^3	0.080	0.022	.000	a^4	0.061	0.021	.003	c^1	0.220	0.041	.000
Öğrenme-Yaklaşma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^1	0.642	0.212	.003
Öğrenme-Kaçınma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^2	0.121	0.164	.463
Performans-Yaklaşma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^3	0.020	0.144	.891
Performans-Kaçınma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^4	0.100	0.149	.500
Sabit	i_{M1}	7.266	.668	<.001	i_{M2}	7.114	.847	<.001	i_{M3}	7.842	1.112	<.001	i_{M4}	8.779	1.058	<.001	i_y	25.973	3.023	<.001
		R^2= 0.220 F(1,277)= 78.051, *p*= .000				R^2= 0.164 F(1,277)= 40.066, *p*= .000				R^2= 0.047 F(1,277)= 13.607, *p*= .000				R^2= 0.047 F(1,277)= 13.607, *p*= .000				R^2= 0.264 F(5,273)= 19.624, *p*= .000		

İkinci paralel çoklu aracılık modelinde akademik motivasyonun başarı yönelimlerinin dört alt boyutu olan "öğrenme-yaklaşma", "öğrenme-kaçınma", "performans-yaklaşma" ve "performans-kaçınma" aracılığı ile akademik yılmazlık alt boyutlarından adaptif yardım aramayı yordayıcılıkları incelenmiştir. Verilen Şekil 8'de gösterilen tüm etkiler standardize olmayan beta katsayılarıdır, a^1 akademik motivasyonun öğrenme-yaklaşma, a^2 akademik motivasyonun öğrenme-kaçınma üzerindeki etkisini, a^3 akademik motivasyonun performans-yaklaşma üzerindeki etkisini, a^4 akademik motivasyonun performans-kaçınma üzerindeki etkisini göstermektedir. Başarı yönelimlerinin adaptif yardım arama üzerindeki etkisini b^1 (öğrenme-yaklaşma), b^2 (öğrenme-kaçınma), b^3 (performans-yaklaşma), b^4 (performans-kaçınma) göstermektedir. c^1 akademik motivasyonun adaptif yardım arama üzerindeki direkt etkisini ve c ise toplam etkiyi göstermektedir.



Şekil 8. Akademik Motivasyon ve Adaptif Yardım Arama İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracı Rolü

Buna göre aracı model sonucunun birinci bölümü yani akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin ilişkileri incelendiğinde akademik motivasyonun öğrenme-yaklaşmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.12, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0893 –ULCI= .1405; p<.001). Ayrıca öğrenme-yaklaşma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %22'sini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.22, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve öğrenme-kaçınma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun öğrenme kaçınmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.10, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0719 –ULCI= .1368; p<.001). Ayrıca öğrenme-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %13'ünü anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.13, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve performans-yaklaşma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun performans yaklaşmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.08, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0372 –ULCI= .1225; p<.001). Ayrıca performans-yaklaşma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %1'ini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.1, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve performans-kaçınma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun performans kaçınmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.06, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0205 –ULCI= .1016; p=.003). Ayrıca performans-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin ‰3'ünü anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.03, p=.003) bulgulanmıştır.

Aracı modele ilişkin sonuçların ikinci bölümü olan b^1, b^2, b^3, b^4 ve c^1 yolları incelendiğinde akademik motivasyonun adaptif yardım aramayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.22, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.1351–ULCI= .2966; p<.001). Öğrenme-yaklaşma boyutunun adaptif yardım aramayı pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır (β=.64, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.2249 –ULCI= 1.0595; p=.003). Öğrenme-kaçınma boyutunun adaptif yardım aramayı pozitif yönde, anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=.12, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.2027 –ULCI= .4445; p=.463). Performans-yaklaşma boyutunun adaptif yardım aramayı pozitif yönde anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=.02, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.2640 –ULCI= .3035; p=.891). Performans-kaçınma boyutunun adaptif yardım aramayı pozitif yönde ve anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=.10, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.1925 –ULCI= .3933; p=.500).

Modelin genel olarak adaptif yardım aramadaki değişimin %26'sını anlamlı olarak (R^2= .26 ve p<.001) açıkladığı söylenebilmektedir.

Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile adaptif yardım aramadaki değişimin %20'sini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.20, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile adaptif yardım arama üzerindeki toplam etkisine bakıldığında (β=.31, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.2363–ULCI=.3836, p<.001), tam standardize etki büyüklüğü ise (K^2=.14, Güven Aralığı Değerleri LLCI=.0601–ULCI=.2192) bulgulanmıştır. Buna göre aracılığın orta düzeyde etkisi olduğu söylenebilmektedir.

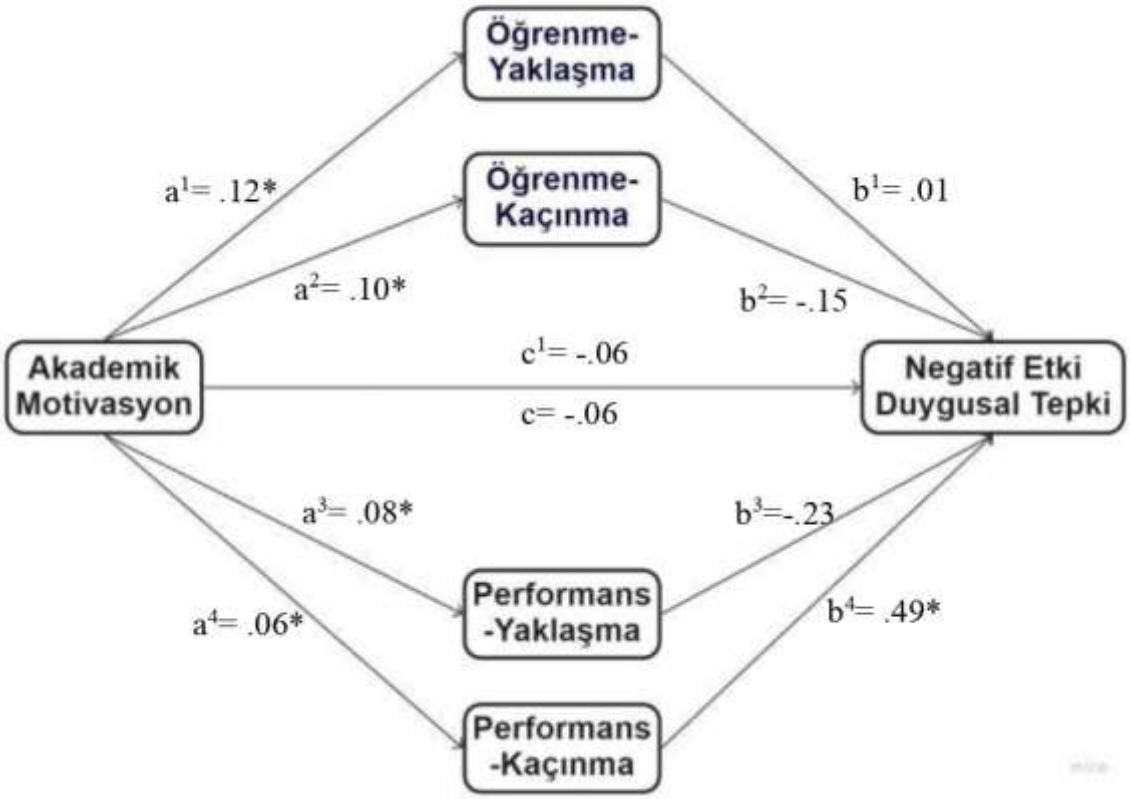
Akademik Motivasyon ve Negatif Etki Duygusal Tepki İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde akademik yılmazlık ölçeğinin üçüncü ve son alt boyutu olan "negatif etki duygusal tepki"nin akademik yılmazlıkla ilişkisi başarı yönelimleri alt boyutlarının aracılığında incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6 ve Şekil 9'da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik Motivasyon ve Negatif Etki Duygusal Tepki İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne İlişkin Process Model 4 Bulguları

	Sonuç																			
		Öğrenme-Yaklaşma				Öğrenme-Kaçınma				Performans-Yaklaşma				Performans-Kaçınma				Negatif Etki Duygusal Tepki		
Öncül		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*		β	SS	*p*
Akademik Motivasyon	a^1	0.115	0.013	.000	a^2	0.104	0.017	.000	a^3	0.080	0.022	.000	a^4	0.061	0.021	.003	c^1	-0.055	0.036	.127
Öğrenme-Yaklaşma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^1	0.012	0.185	.950
Öğrenme-Kaçınma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^2	-0.148	0.143	.302
Performans-Yaklaşma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^3	-0.227	0.126	.072
Performans-Kaçınma		-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	b^4	0.491	0.130	.000
Sabit	i_{M1}	7.266	.668	<.001	i_{M2}	7.114	.847	<.001	i_{M3}	7.842	1.112	<.001	i_{M4}	8.779	1.058	<.001	i_y	18.296	2.005	<.001
		R^2= 0.220 F(1,277)= 78.051, *p*= .000				R^2= 0.164 F(1,277)= 40.066, *p*= .000				R^2= 0.047 F(1,277)= 13.607, *p*= .000				R^2= 0.047 F(1,277)= 13.607, *p*= .000				R^2= 0.064 F(5,273)= 3.699, *p*= .003		

Son paralel çoklu aracılık modelinde akademik motivasyonun başarı yönelimlerinin dört alt boyutu olan "öğrenme-yaklaşma", "öğrenme-kaçınma", "performans-yaklaşma" ve "performans-kaçınma" aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi yordayıcılığı incelenmiştir. Verilen Şekil 9'da gösterilen tüm etkiler standardize olmayan beta katsayılarıdır, a^1 akademik motivasyonun öğrenme-yaklaşma, a^2 akademik motivasyonun öğrenme-kaçınma üzerindeki etkisini, a^3 akademik motivasyonun performans-yaklaşma üzerindeki etkisini, a^4 akademik motivasyonun performans-kaçınma üzerindeki etkisini göstermektedir. Başarı yönelimlerinin negatif etki duygusal tepki üzerindeki etkisini b^1 (öğrenme-yaklaşma), b^2 (öğrenme-kaçınma), b^3 (performans-yaklaşma), b^4 (performans-kaçınma) göstermektedir. c^1 akademik motivasyonun negatif etki duygusal tepki üzerindeki direkt etkisini ve c ise toplam etkisini göstermektedir.



Şekil 9. Akademik Motivasyon ve Negatif Etki Duygusal Tepki İlişkisinde Başarı Yönelimlerinin Aracı Rolü

Buna göre aracı model sonucunun birinci bölümü yani akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin ilişkileri incelendiğinde akademik motivasyonun öğrenme-yaklaşmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.12, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0893 –ULCI= .1405; p<.001). Ayrıca öğrenme-yaklaşma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %22'sini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.22, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve öğrenme-kaçınma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun öğrenme kaçınmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.10, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0719 –ULCI= .1368; p<.001). Ayrıca öğrenme-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %13'ünü anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.13, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve performans-yaklaşma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun performans yaklaşmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.08, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.372 –ULCI= .1225; p<.001). Ayrıca performans-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin %1'ini anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.1, p<.001) bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ve performans-kaçınma ilişkisine bakıldığında akademik motivasyonun performans kaçınmayı anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı bulgulanmıştır (β=.06, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.0205 –ULCI= .1016; p<.001). Ayrıca performans-kaçınma boyutunun akademik motivasyondaki değişimin ‰3'ünü anlamlı olarak açıkladığı (R^2=.03, p=.003) bulgulanmıştır.

Aracı modele ilişkin sonuçların ikinci bölümü olan b^1, b^2, b^3, b^4 ve c^1 yolları incelendiğinde; akademik motivasyonun negatif etki duygusal tepki boyutunu negatif yönde ve anlamsız olarak yordadığı bulgulanmıştır (β=-.06, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.1251–ULCI=.0157; p=.127). Öğrenme-yaklaşma boyutunun negatif etki duygusal tepkiyi pozitif yönde ve anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=.01, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.3525 –ULCI= .3755; p=.950). Öğrenme-kaçınma boyutunun negatif etki duygusal tepkiyi negatif yönde ve anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=-.15, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.4304 –ULCI= .1340; p=.302). Performans-yaklaşma boyutunun negatif etki duygusal tepkiyi negatif yönde anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır (β=-.23, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.4746 –ULCI= .0204; p=.072). Performans-kaçınma boyutunun negatif etki duygusal tepkiyi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır (β=.49, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.2351 –

ULCI= .7460; p<.005). Modelin genel olarak negatif etki duygusal tepkideki değişimin ‰6'sını anlamlı olarak (R^2= .06 ve p=.003) açıkladığı söylenebilmektedir.

Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile negatif etki duygusal tepkideki değişimin ‰1'ini anlamsız olarak açıkladığı (R^2=.01, p=.077) bulgulanmıştır. Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile negatif etki duygusal tepki üzerindeki toplam etkisine bakıldığında (β=-.06, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=-.1203–ULCI=.0062, p=.077) negatif yönlü ve anlamsız bir etki olduğu bulgulanmıştır. Modelin aracılık etki sonucu anlamsız olduğu K^2 değeri verilmemiştir.

Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde literatürdeki çalışmalar incelenerek, elde edilmiş bulguların literatür ile tutarlılığı incelenecektir. Bu amaçla "Yorumlar" bölümü bulgularda ortaya konmuş olan değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; "akademik motivasyon ve başarı yönelimleri arasındaki korelasyonel ilişkiye dair yorumlar", "akademik motivasyon ve akademik yılmazlık arasındaki korelasyonel ilişkiye dair yorumlar", "akademik yılmazlık ve başarı yönelimleri arasındaki korelasyonel ilişkiye dair yorumlar" ve "akademik motivasyon ve akademik yılmazlık alt boyutları arasındaki ilişkilerde başarı yönelimlerinin aracılık rolüne dair yorumlar" olarak adlandırılmıştır.

Akademik Motivasyon ve Başarı Yönelimleri Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Dair Yorumlar

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan akademik motivasyon ve başarı yönelimleri boyutlarına ilişkin olarak yapılmış olan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına bakıldığında akademik motivasyon ölçeği toplam puanı ile başarı yönelimleri ölçeğinin tüm alt boyutları (*öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma*) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Yapılan literatür incelemesinde akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin ilişkisine dair doğrudan yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak akademik motivasyon ve başarı yönelimlerine ilişkin literatürdeki çalışmalar incelendiğinde kavramların özellikle akademik başarı, öz yeterlilik, akademik katılım ile ilişkili olarak çalışıldığı görülmüştür (bkz. Abdelrahman, 2020; Datu ve Yang, 2021; Gupta ve Mili, 2016; Jafari ve Asgari, 2020). Buna bağlı olarak akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin ilişkisi incelendikleri ortak kavramlarla ilişkileri üzerinden anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Buna bağlı olarak ilk olarak akademik başarı üzerinden kavramların anlamlı ilişkisi ele alınmıştır.

Akademik motivasyonun akademik başarıyla ilişkisine dair çalışmalarda akademik motivasyonun akademik başarıyla ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Abouserie, 1995; Guay, Ratelle, Roy, Litalien, 2010; Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011). Benzer şekilde Sivrikaya'da (2019) yaptığı çalışmada akademik başarı ile içe yansıtma

düzenlemesi dışsal motivasyon arsında anlamlı ilişki bulgulamıştır. Ancak başarı yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisi üzerine yapılan çalışmaların sonuçların tartışmalı olduğu görülmüştür.

Mattern (2005) yaptığı çalışmada başarı yönelimlerinden öğrenme yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiğini bulgulamış, ancak çalışmasında performans yaklaşma ve performans kaçınma yaklaşımlarının akademik başarı ile ilişkili olmadığını bulgulamıştır. Akademik başarı üzerine yapılan birçok farklı çalışmada ise öğrenme-yaklaşma yöneliminin akademik başarıyla ilişkisiz olduğu (Barron ve Harackiewicz, 2001; Elliot ve Church, 1997, Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000; Seaton, Parker, Marsh, Craven ve Yeung, 2014), performans-yaklaşma yöneliminin ise akademik başarı ile ilişki olduğu olduğu görülmüştür (Church, Elliot ve Gable, 2001; Elliot ve Church, 1997; Harackiewicz ve diğerleri, 2000; Roebken, 2007). Başarı yönelimlerinin akademik başarıyla ilişkisine dair farklı çalışmaların farklı sonuçlar vermiş olmasını Mattern (2005) olası bir aracılık etkisine bağlı olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde başarı yönelimleri ile akademik başarıya ilişkin literatürdeki çalışmalarda bulgulanmış bu farklılıkların aracı bir değişkene bağlı olabileceğini Senko, Hulleman ve Harackiewicz (2011) de vurgulamışlardır.

Akademik motivasyon ve başarı yönelimleri ile sıkça ele alınan bir başka kavram olan öz yeterlilikle ilgili çalışmalar incelendiğinde; D'Lima, Winsler ve Kitsantas (2014) yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal akademik motivasyon ile öz yeterlilik, öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans kaçınma başarı yönelimleri ile anlamlı ilişki tespit etmiştir. Hsieh, Sullivan ve Guerra (2007) ise yaptıkları çalışmada özyeterlilik ile öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimleri ile anlamlı ilişkiler bulgulamıştır. Benzer anlamlı ilişkiler literatürdeki başka çalışmalarda da bulgulanmıştır (bkz. Alkharusi, 2009; Garcia, Restubog, Toledano, Tolentino ve Rafferty, 2011; Wahyu Ariani ve Sri Susilo, 2018)

Akademik motivasyon ve özyeterlilik çalışmaları incelendiğinde de; Cerino (2014) ise akademik motivasyon, öz yeterlilik ve akademik erteme üzerine yaptığı çalışmasında akademik motivasyon ve öz yeterlilik konusunda yaptığı çalışmada akademik motivasyon alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya

yönelik içsel motivasyon, dürtüye bağlı içsel motivasyon, tanımlanmış düzenleme dışsal motivasyon ve içe yansıtma düzenlemesi dışsal motivasyon ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit etmiştir. Amotivasyon alt boyutu ile ise negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulgulamış, ancak dışa bağlı düzenleme dışsal motivasyon alt boyutu ile ise anlamlı ilişki bulgulamamıştır (Cerino, 2014).

Son olarak akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin akademik katılım davranışıyla ilişkisine dair literatür incelenerek araştırmada görülmüş olan akademik motivasyon ve başarı yönelimlerinin anlamlı ilişkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Karimi ve Sotoodeh (2019) yaptıkları çalışmada içsel motivasyon ve askademik katılım arasında olumlu ilişki bulgulamıştır. Benzer şekilde Mauana, Helms-Lorenz ve van de Grift (2016) yaptıklrı çalışmada içsel motivasyon ile akademik katılım arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir.

Başarı yönelimleri ile akademik katılım ilişkisine dair literatür incelendiğinde; Ahmad ve Fong (2020) başarı yönelimleri ile akademik katılım arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Yine akademik katılıma ilişkin yapılmış olan çalışmada davranışsal katılım, bilişsel katılım ve duygusal katılım ile öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performas-yakşama arasında pozitif yönli anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır (Datu ve Park, 2019). Benzer şekilde öğrenme-yaklaşma ve öğrenme kaçınmanın akademik katılımı etkilediği bulgulanmıştır (Phan, 2014).

Bu çalışmada da akademik motivasyon ile başarı yönelimlerinin tüm alt boyutlarının anlamlı ilişkisinin literatür tarafından da desteklendiği düşünülebilmektedir. Başarı yönelimlerinin ve akademik motivasyonun akademik başarı, özyeterlilik ve akademik katılım gibi ortak değişkenlerle kurdukları anlamlı ilişkilerine dair bulgulardan yola çıkarak bu çalışmada elde edilen anlamlı korelasyonel ilişkiler literatürde ile tutarlılık göstermektedir.

Akademik Motivasyon ve Akademik Yılmazlık Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Dair Yorumlar

Akademik yılmazlık ölçeği alt boyutlarından "azim" ve "adaptif yardım arama" ile akademik motivasyon ölçeği toplam puanı arasında yapılmış olan Pearson Korelasyon Analizinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Akademik motivasyon toplam puanı ile negatif etki duygusal tepki boyutu arasında ise anlamlı ilişki görülmemiştir. Akademik yılmazlığın tanımına bakıldığında "okulda başarısız olmalarına hatta okulu bırakmalarına neden olabilecek stresli olay ve koşullara rağmen yüksek başarı motivasyonunu ve performansını sürdürebilen öğrenciler" akademik yılmazlığa sahip öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Alva, 1991). Akademik yılmazlığın tanımında motivasyonun sürdürebilirliğinin bulunması kavramların birbirleriyle ilişkili olduğunu doğrudan ifade etse de bu çalışmada akademik yılmazlığın alt boyutlarına odaklanılarak ve başarı yönelimleri aracılığı ile ilişkileri incelendiğinden sadece akademik yılmazlığın bu tanımına dayalı olarak motivasyon ile ilişkisini ortaya koymak yetersiz olacaktır.

Martin (2001) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik yılmazlığı koruma ve akademik yılmazlığı düşük öğrencilerin hangi alanlarda motivasyona ihtiyaç duyduklarını daha belirli alanlarda ortaya koyabilmek adına "The Student Motivation Scale/Öğrenci Motivasyon Ölçeği"ni geliştirmiştir. Martin'in (2001) bu çalışmasındaki hedefinden yola çıkarak akademik motivasyon ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin önemi ortaya konmaktadır. Cappella ve Weinstein (2001) de yaptıkları çalışmada akademik yılmazlık üzerinde psikolojik ve çevresel birçok farklı faktörün (örneğin; motivasyon, öğretmenin yetkinliği, okul toplumu gibi) etkisi olabileceğini çalışmalarının bir sınırlılığı olarak belirtmişlerdir. Hayattaki zor durumların üstesinden gelmek için koruyucu mekanizmaların hayata geçirilmesi, esnek insanların akademik başarı, belirli bir topluluğa ait olma duygusu, algılanan öz yeterlilik, kendi kendini güçlendirme, içsel motivasyon ve iç kontrol odağı gibi özelliklerini fark etmelerine yol açmaktadır (McMillan ve Reed, 1994; Sagor, 1996).

Akademik yılmazlık ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiye dair çalışmalar incelendiğinde Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021) yaptıkları çalışmada akademik motivasyonun alt boyutları olan bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, dürtüye bağlı içsel motivasyon, tanımlanmış düzenleme dışsal

motivasyon, dışa bağlı düzenleme dışsal motivasyon ve içe yansıtma düzenlemesi dışsal motivasyon ile akademik yılmazlık ölçeğinin alt boyutları olan azim ve adaptif yardım arama arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulgulamıştır. Bir diğer çalışmada Chegini, Lavasani ve Hejazi (2017) içsel motivasyon ile akademik yılmazlık arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Martin (2002) öğrencilerin geliştirilmesine yönelik olarak ortaya koyduğu akademik yılmazlık ve motivasyon modelinde de öğrencilerin akademik yılmazlığının potansiyellerine erişmelerinde, karşılarına çıkan zorluklarla baş etmelerinde ve stresle başa çıkmalarında kaynaklık eden bir kavram olması nedeniyle motivasyon ile birlikte ele alınması gerekliliğini vurgulamıştır. Akademik yılmazlık ve akademik motivasyon ilişkisini ele alan farklı yaş gruplarını inceleyen çalışmalarda da pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Alfaro, Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, Bámaca ve Zeiders, 2009; Trigueros ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde Anderson ve Keith'in (1997) gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada da akademik yılmazlık için akademik motivasyonun koruyucu faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir.

Oyoo, Mwaura ve Kinai (2018); akademik yılmazlık ile akademik tükenmiş üzerine yaptıkları çalışmada akademik yılmazlığı yüksek öğrencilerin stresli, çaba gerektiren, ya da tehditkar koşullarda bunu kişisel gelişim ve ve fayda için bir fırsat olarak değerlendirdiğini bu nedenle içinde bulundukları olumsuz durumdan hızla sıyrılabildiklerini ve bunun akademik yılmazlığı yüksek öğrencilerin yüksek akademik motivasyon düzeylerini koruyacaklarının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca akademik motivasyon ve başarı yönelimlerindekine benzer şekilde akademik yılmazlığın da özyeterlilikle pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu bulgulanmıştır (Martin ve Marsh, 2006; Sadoughi, 2018). Literatürdeki bu bulgulara dayalı olarak bu çalışma sonucunda görülmüş olan akademik yılmazlık alt boyutlarından azim ve adaptif yardım arama ile akademik motivasyon arasındaki anlamlı ilişkinin literatürdeki çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilmektedir.

Amotivasyona ilişkin olarak ise azim ve adaptif yardım arama ile negatif yönlü anlamlı, negatif etki duygusal tepki boyutuyla pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir (Aliyev, Akbaş ve Özbay, 2021). Akademik motivasyon toplam puanı formülüne göre amotivasyon değeri çıkma işlemine tabi tutularak hesaplandığından (bkz. Can, 2015) bu araştırmadaki verilerle Aliyev, Akbaş ve Özbay'ın (2021) çalışma sonuçlarının tutarlı

olduğu söylenebilmektedir. Negatif etki duygusal tepki boyutunun akademik motivasyonun diğer alt boyutlarına (*bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, dürtüye bağlı içsel motivasyon, tanımlanmış düzenleme dışsal motivasyon, dışa bağlı düzenleme dışsal motivasyon ve içe yansıtma düzenlemesi dışsal motivasyon*) dair Aliyev, Akbaş ve Özbay (2021) yaptıkları çalışmada negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmada negatif etki duygusal tepki boyutu ile akademik motivasyon toplam puanının arasındaki ilişkinin anlamsız bulgulanmış olması araştırma örnekleminin sınırlılığından kaynaklı olabileceği düşüncesini yaratmıştır. Ancak Aliyev, Akbaş ve Özbay'ın (2021) çalışmasında akademik motivasyonun toplam puanı ele alınmadığından bu çalışmadaki bulgularla tamamen çeliştiği söylenememektedir.

Başarı Yönelimleri ve Akademik Yılmazlık Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Dair Yorumlar

Akademik yılmazlık ölçeği alt boyutları ve başarı yönelimleri ölçeği altboyutlarına ilişkin Pearson Korelasyonel Analiz bulguları incelendiğinde; "azim" ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutları olan "öğrenme-yaklaşma", "öğrenme kaçınma", "performans yaklaşma" ve "performans kaçınma" arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, akademik yılmazlığın bir diğer alt boyutu olan "adaptif yardım arama" ile başarı yönelimleri ölçeğinin tüm boyutları arasında (*öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma*) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Son olarak akademik yılmazlık ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan "negatif etki duygusal tepki" ile performans-kaçınma başarı yönelimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde akademik yılmazlık ve başarı yönelimleri ilişkisine dair çalışmalara bakıldığında; akademik yılmazlığın öğrencilerin kararlılığı ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Martin ve Marsh, 2003). Martin ve Marsh (2003) elde ettikleri bu sonuca ilişkin olarak öğrencilerin kararlılığını arttırma konusunda öğrenme-yaklaşma yönelimini geliştirmenin önemini vurgulamıştır (bkz. Nicholls, 1989; Qin, Johnson ve Johnson, 1995). Benzer şekilde Phair ve Norris (2014) de yaptıkları çalışmada akademik yılmazlık ile motivasyon ve katılım arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Bir önceki bölümde akademik motivasyon ve akademik katılımın ilişkisi ve başarı yönelimleri ile

akademik katılımın anlamlı ilişkilerinden yola çıkarak akademik motivasyon ve başarı yönelimleri arasındaki anlamlı ilişkilerin tutarlılığı sunulmuştur. Buradan yola çıkarak akademik motivasyon, akademik katılım ve başarı yönelimleri arasındaki anlamlı ilişkilerden yola çıkarak akademik yılmazlık ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin de bu bağlamda literatür ile tutarlı olduğu söylenebilmektedir. Jowkar, Kojuri, Kohoulat ve Hayat (2014) yaptıkları çalışmada öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin akademik yılmazlıkla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkileri olduğu bulgulamıştır. Performans-kaçınma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin ise akademik yılmazlıkla anlamlı ilişkisi olmadığını bulgulamıştır. Literatürde ve yapılan çalışmada görülen bulgular arasındaki fark kültürel farklılıklardan kaynaklı olabileceği düşünülmüştür. Ancak yapılmış olan literatür taramasında akademik yılmazlık üç faktörlü bir yapıdan çok tek faktörlü bir yapı olarak incelendiğinden literatür ile yapılan çalışma bulguları arasında farklar oluşmuş olabileceği düşünülmüştür.

Akademik Motivasyon ve Akademik Yılmazlık Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerde Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolüne Dair Yorumlar

Son olarak araştırmada oluşturulmuş olan aracılık ilişkisine dair modellerin sonuçları incelendiğinde; akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile "azim"deki değişimin %40'ını anlamlı olarak açıkladığı bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ile akademik yılmazlığın ilk alt boyutu olan "azim" ilişkisinde başarı yönelimlerinin orta değere yakın ve anlamlı aracılık etkisi olduğu söylenebilmektedir. Akademik yılmazlığın ikinci alt boyutu olan "adaptif yardım arama" boyutuna ait aracılık modellinin sonucuna bakıldığında; akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile adaptif yardım aramadaki değişimin %31'ini anlamlı olarak açıkladığı ve bu aracılık etkisinin orta değere yakın olduğu görülmüştür. Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile negatif etki duygusal tepkideki değişimi anlamsız olarak açıkladığı bulgulanmıştır. Akademik motivasyonun performans kaçınma aracılığı ile negatif etki duygusal tepkiyi (β=.49, Güven Aralığı Değerleri; LLCI=.2351 –ULCI= .7460; p=.002) anlamlı olarak yordamaktadır.

Yorumların önceki bölümlerinde belirtildiği üzere akademik yılmazlık, akademik motivasyon ve başarı yönelimlerine dair çalışmalarda doğrudan birbirleri ile ilişkileri üzerinden ele alındıkları çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Sıklıkla öz yeterlilik,

akademik başarı, akademik katılım, problem çözme gibi değişkenler kapsamında incelendikleri görülmüştür (bkz. Alkharusi, 2009; Freeman, Stoch, Chan ve Hutchinson, 2004; Garcia, Restubog, Toledano, Tolentino ve Rafferty, 2011; Wahyu Ariani ve Sri Susilo, 2018). Ancak çalışmanın tam olarak bu noktada literatüre katkı sunduğu söylenebilmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak literatürde de yer yer görülen farklılaşmanın ve buçalışmanın da literatürdeki kimi bulgu ile tutarlı iken kimi çalışma ile farklılaşmış olmasının kaynağının seçilen örneklem farklarından kaynaklı olabileceğini düşündürmüştür. Korelasyonel ilişkiler için literatürdeki çalışmalardaki ortak değişkenler üzerinden ortaya konan tutarlılıklardan yola çıkarak bu çalışmada elde edilen bulguların sıklıkla literatürdeki çalışmalarla tutarlı olduğu söylenebilmektedir.

BÖLÜM 4. SONUÇ

Araştırmanın son bölümünü oluşturun "sonuç" bölümünde araştırmanın özeti, bu çalışmada elde edilen bulgular ve literatür doğrultusunda oluşturulmuş olan yargılara ve son olarak bu çalışmada konu edilmiş akademik yılmazlık, akademik motivasyon ve başarı yönelimleri üzerine çalışacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Özet

Akademik motivasyon ve akademik yılmazlık ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracı rolünün incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 279 öğretmen ve okul psikolojik danışman adayı katılım göstermiştir. Araştırma 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılları arasında ulaşılmış olan 279 öğretmen ve okul psikolojik danışman adayı ile sınırlıdır. SPSS 25 ve SPSS Process Macrosu ile analizler yapılmıştır. Araştırmada kullanılmış olan "Akademik Yılmazlık Ölçeği", "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)" sonuçlarından elde edilen sonuçların analizlerine geçilmeden önce araştırma grubuna ait elde edilen verilerin demografik değişkenlerine ilişkin yüzde ve frekans analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21,12 olarak bulgulanmıştır. Yaşça en küçük katılımcı 18 ve en büyük katılımcı ise 38 yaşındadır.

Ardından kullanılan ölçeklerden elde edilen sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek adına betimleyici istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Betimleyici istatistik analizi sonuçlarında ölçekler ve alt boyutları için çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 arasında olduğu yani normal dağıldığı görülmüştür.

Ardından öncelikle ölçek toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkileri ve olası ilişkilerin anlamlılığını incelemek amacıyla Pearson Korelasyonel analizi yapılmıştır. Pearson Koralasyon analizi sonunda; akademik yılmazlık ölçeği alt boyutları "azim" ile akademik motivasyon ölçeği toplam puanı ve başarı yönelimleri ölçeğinin tüm

boyutları (“öğrenme-yaklaşma”, “öğrenme-kaçınma”, “performans-yaklaşma” ve “performans-kaçınma”) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik yılmazlık ölçeğinin ikinci alt boyutu olan adaptif yardım arama ile akademik motivasyon ölçeği, başarı yönelimleri ölçeğinin tüm boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Akademik yılmazlık ölçeğinin son alt boyutu olan negatif etki duygusal tepki ile akademik motivasyon, öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma arasında tespit edilen negatif ilişkiler ve performans-yaklaşma ile arasında tespit edilmiş olan pozitif yönlü ilişki anlamsız olarak sonuçlanmıştır. Negatif etki duygusal tepki ile performans-kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Akademik motivasyon ölçeği toplam puanı ile başarı yönelimleri ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır.

Akademik motivasyon ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkide başarı yönelimlerinin aracılık etkisinin incelenmesi için Hayes’in (2018) geliştirmiş olduğu SPSS Process Macrosu’na ait Model 4 ile aracılık rolü analizleri gerçekleştirilmiştir. Akademik motivasyon ile akademik yılmazlığın ilk alt boyutu olan “azim” ilişkisinde başarı yönelimlerinin orta değere yakın ve anlamlı aracılık etkisi olduğu bulgulanmıştır. Akademik motivasyon ile adaptif yardım arama ilişkisinde başarı yönelimlerinin orta değere yakın aracılık etkisi olduğu söylenebilmektedir. Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile negatif etki duygusal tepki üzerindeki etkisi anlamsız olarak bulgulanmıştır. Son olarak akademik motivasyon ile negatif etki duygusal tepki ilişkisinde performans-kaçınma yönelminin düşük değere yakın aracılık etkisi olduğu bulgulanmıştır. Elde edilmiş olan bu sonuçlar için p değeri .005’den küçüktür.

Yargı

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilmiş olan yargılara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda akademik motivasyon ile başarı yönelimlerinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu bulgu literatürdeki akademik motivasyon ve başarı yönelimleri çalışmaları ile de tutarlılık göstermektedir.

Akademik yılmazlık ölçeği alt boyutlarından “azim” ile akademik motivasyon ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna bağlı olarak akademik motivasyona dair yapılacak çalışmaların kişilerin “azim” durumuna da

etki edeceği söylenebilmektedir. Azim ile başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme-yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuca bağlı olarak kişilerin başarı yönelimi fark etmeksizin akademik yılmazlık alt boyutlarından "azim" boyutunun etkileneceği düşünülebilir.

Adaptif yardım arama alt boyutu ile akademik motivasyon ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer sonuç olarak ise adaptif yardım arama ile başarı yönelimleri ölçeğinin tüm boyutları arasında (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak adaptif yardım arama davranışına ilişkin yapılacak çalışmaların bireylerin akademik motivasyonlarına ve başarı yönelimlerinin tüm boyutlarına etki edeceği söylenebilir.

Negatif etki duygusal tepki ile akademik motivasyon, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma arasındaki ilişkiler negatif yönlü ve anlamsız olarak bulgulanmıştır. Performasn yaklaşma yönelimi ile negatif etki duygusal tepki arasında ise pozitif yönlü ve anlamsız bir ilişki saptanmıştır. Ancak negatif etki duygusal tepki ile performans-kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak akademik yılmazlığın negatif etki duygusal tepki alt boyutu ile ilgili yapılacak çalışmalarda performans-kaçınma başarı yöneliminin de etkilenebileceği söylenebilmektedir.

Akademik motivasyon ölçeği toplam puanı ile başarı yönelimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilmektedir. Ancak özellikle dikkat çeken nokta akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile azimdeki değişimin %18'sini, anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak akademik yılmazlığın azim alt boyutu ile akademik motivasyon ilişkisi üzerine yapılacak çalışmalarda başarı yönelimlerinin etkilerinin de ele alınması önem taşıyacaktır.

Akademik motivasyon ve azim ilişkisinde başarı yönelimlerinin alt boyutlarının beta katsayıları incelendiğinde; öğrenme-yaklaşma boyutunun azmi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, öğrenme-kaçınma boyutunun azmi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Başarı yönelimlerinin diğer iki alt boyutu olan performans-

yaklaşma boyutunun azmi pozitif yönde anlamsız olarak yordadığı, performans-kaçınma boyutunun ise negatif yönde ve anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır. Bu bakımdan akademik motivasyon ve yılmazlığa yönelik çalışmalarda kişilerin başarı yönelimlerinin dikkate alınması gerekliliği ortaya konmuştur.

Akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile adaptif yardım aramadaki değişimin %20'sini anlamlı olarak açıkladığı sonucu dikkat çekmektedir. Başarı yönelimleri ayrı ayrı ele alındığında öğrenme-yaklaşma boyutunun adaptif yardım aramayı pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Öğrenme-kaçınma performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarının adaptif yardım aramayı pozitif yönde, anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak akademik motivasyon ile adaptif yardım arama ilişkisinde başarı yönelimlerinin orta değere yakın aracılık etkisi olduğu söylenebilmektedir. Bu nedenle bireylerle başarı yönelimlerinin üzerine yapılacak bir çalışmada adaptif yardım arama ile akademik motivasyon değerlerinin de etkileneceği söylenebilmektedir. Özellikle öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi yüksek bireylerde bu etkinin daha fazla olacağı düşünülmektedir.

Akademik yılmazlık ölçeğinin son alt boyutu olan negatif etki duygusal tepki ile akademik motivasyon ilişkisine dair yordayıcılık için oluşturulmuş PROCESS sonuçlarında akademik motivasyonun negatif etki duygusal tepki boyutunu negatif yönde ve anlamsız olarak yordadığı bulgulanmıştır. Negatif etki duygusal tepki boyutunu ile başarı yönelimlerinin yordayıcılık durumları incelendiğinde; öğrenme-yaklaşma boyutunın pozitif yönde ve anlamsız olarak, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma boyutlarının negatif yönde ve anlamsız olarak yordadığı saptanmıştır. Performans-kaçınma boyutunun ise negatif etki duygusal tepkiyi pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ancak akademik motivasyonun başarı yönelimleri aracılığı ile negatif etki duygusal tepkideki değişimi anlamsız olarak açıkladığı bulgulanmıştır. Bu noktada akademik yılmazlık boyutlarından negatif etki duygusal tepki değeri yüksek bireylerin başarı yönelimlerinden performans-kaçınma yöneliminin yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Öneriler

Araştırmada konu edilmiş olan öğretmen adaylarının akademik yılmazlığının akademik motivasyonları ile ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracılık rolünün incelenmesinden elde edilmiş bulgular doğrultusunda akademik yılmazlık kavramını çalışmayı düşünen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen ve okul psikolojik danışmanı adaylarının eğitim yaşantılarında onların akademik yılmazlıkları ve motivasyonlarıyla birebir karşılaşacak olan öğretim elemanlarına yönelik öneriler "*uygulayıcılara yönelik öneriler*" başlığı altında verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Mevcut çalışmada; akademik yılmazlığın akademik motivasyon ile ilişkisinde başarı yönelimlerinin aracı rolü incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda akademik yılmazlığın literatür taramalarında karşılaşılmış olan ancak henüz Türkiye örneklemlerinde incelenmesi gerçekleşmemiş öz-yeterlilik, mesleğe yönelik tutum, hayat doyumu, algılanan stres, stresle baş etme becerileri gibi farklı bağlamlarda hem ilişkisel olarak hem de aracılık rolü ile incelenmesinin akademik yılmazlığın Türkiye'deki gelişimi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yalnızca öğretmen ve psikolojik danışman adayları konu edilmiştir. Bu nedenle farklı meslek grubu adayları ile (mühendis adayları, tıp öğrencileri vb.) bir çalışma gerçekleştirilmesi farklı mesleklerin adaylarının akademik yılmazlığa ilişkin durumlarının saptanması açısından önerilmektedir.

Yapılmış olan çalışma Türkiye'deki öğretmen adayları ve psikolojik danışman adaylarının akademik yılmazlıkları incelenmiş olduğundan kültürlerarası farkların saptanması için farklı ülkelerdeki öğretmen adaylarının akademik yılmazlıkları ile kıyaslamalı bir çalışma yapılmasının uluslararası akademik yılmazlık literatürüne katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir sınırlılığı olarak veri toplama süreci küresel salgın sürecinde gerçekleştiğinden ve elde edilen veriler çevrimiçi olarak toplandığından yüz yüze eğitim öğretim sürecinde verilerin toplanması gerçekleşseydi farklı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının akademik yılmazlıklarına ilişkin olarak yapılmış bu çalışmada bireylerin başarı yönelimlerinin kişilerin akademik motivasyonları ile akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkide orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmen ve psikolojik danışman yetiştiren Eğitim Fakültelerinin öğretmen ve psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyonları ve akademik yılmazlıklarına yönelik yapacakları çalışmalarda başarı yönelimlerini dikkate alarak programlarını düzenlemeleri faydalı olabilir.

EK'LER

Ek 1: Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı:

Sayın gönüllü,

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep Ece Tezel'in Prof. Dr. Gürhan CAN'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu tez çalışması kapsamında, yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

1. Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının akademik yılmazlık düzeylerinin başarı hedefleri ve başarı/başarısızlığa yönelik algıları ile ilişkilerinin incelenmesidir.
2. Çalışmaya katılmak için eğitim fakültesi lisans programlarının araştırma grubu için seçilmiş olan programlarında öğrenci olmanız gerekmektedir.
3. Çalışma kapsamında ekte mevcut olan ölçeklerin dürüstlükle ve hiçbir madde boş bırakılmadan cevaplanması gerekmektedir.
4. Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için harcayacağı süre en fazla 30 dakikadır.
5. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaklardır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Zeynep Ece Tezel

Buna göre;

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım.

Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının İmzası:
Tarih:

Ek 2: Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu	
Kişisel Bilgi Formu	
Yaş:	**Cinsiyet: ( )Kadın ( )Erkek**
Doğum Yeri:	**Yaşamınızın çoğunluğunu geçirdiğiniz il:**
Birlikte yaşadığınız kişiler:	
( )Anne ve babamla yaşıyorum	( )Annemle yaşıyorum
( )Eşimle yaşıyorum	( )Babamla yaşıyorum
( )Akrabam ile yaşıyorum (Belirtiniz:)	( )Kardeşlerimle anne/babamızdan ayrı yaşıyorum
( )Ev arkadaşımla yaşıyorum	( )Tek yaşıyorum
( )Öğrenci yurdunda yaşıyorum	( )Diğer:
Medeni Durumunuz: ( )Evli ( )Bekâr ( )Dul ( )Boşanmış	
Evli iseniz ne kadar süredir?:	
( )12 ay ve altı	( )37-48 ay arası
( )13-24 ay arası	( )49 ay ve üzeri
( )25-36 ay arası	
Çocuğunuz var mı? ( )Var ( ) Yok	**Var ise kaç tane?**:……
Anne ve babanız hayatta mı?	**Anne ve babanız hayatta ise birlikte mi yaşıyorlar?**
( ) Her ikisi de yaşıyor	( ) Evli
( ) Annem öldü, babam yaşıyor	( ) Boşanmış
( ) Babam öldü, annem yaşıyor	( ) Boşanmış, birlikte yaşıyorlar
( ) Her ikisi de öldü	( ) Birlikte yaşıyorlar
Annenizin Öğrenim Düzeyi	**Babanızın Öğrenim Düzeyi**
( ) Okuryazar değil	( ) Okuryazar değil
( ) İlkokul mezunu	( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu	( ) Ortaokul mezunu
( ) Lise mezunu	( ) Lise mezunu
( ) Üniversite mezunu	( ) Üniversite mezunu
( ) Diğer:	( ) Diğer:
Ailenizin Aylık Gelir Düzeyi: ( )0-2000₺ ( )2001-4000₺ ( )4001-6000₺ ( )6001₺ ve üzeri	
Kardeşiniz var mı?: ( )Var ( ) Yok	**Var ise kaç tane?:**……..
Eğitim Bilgisi Formu	
Bölüm:	**Genel Ağırlıklı Not Ortalaması:**
Sınıf:	**Lisans Eğitiminde Geçirdiği Yıl:**
Daha önce lisans eğitimi aldınız mı?: ( )Evet ( )Hayır	**(Evet ise) Daha Önceki Lisans Eğitimi Bölümü:**
Şu anda okumakta olduğunuz bölümü siz mi tercih ettiniz?: ( )Evet ( )Hayır	
Mezun olduğunuz lise türü: ( )Anadolu Lisesi ( )Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( )Fen Lisesi ( )Anadolu İmam Hatip Lisesi ( )Özel Lise (Yabancı dille eğitim veren) ( )Temel Lise ( )Diğer:……	

Ek 3: Akademik Yılmazlık Ölçeği

Bu belge, Yükseköğretim Kurulutarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek 4: Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu belge, Yükseköğretim Kurulutarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek 5: 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu)

Bu belge, Yükseköğretim Kurulutarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

KAYNAKÇA

Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon, 6*(9), e04192. doi:10.1016/j.heliyon.2020.e04192

Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education, 20*(1), 19-26. doi:10.1080/03075079512331381770

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic Resilience: What Schools and Countries Do To Help Disadvantaged Students Succeed in PISA. *(167)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/e22490ac-en

Ahmad, N. A., & Fong, Y. L. (2020). Goal orientations, academic burnout and academic engagement among undergraduate students in Malaysia. *Educational Development & Innovative Technological Applications for Improing Societal Wellbeing* (s. 114-123). Malaysia: International Cenference on education, Technology & Humanities 2020.

Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy,. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 5*(9), 39-46. doi:10.21833/ijaas.2018.09.008

Alderfer, C. P. (1967). An organizational syndrome. *Administrative Science Quarterly, 12*(3), 440-460. doi:10.2307/2391314

Alexander, C. M., Kruczek, T., & Ponterotto, J. G. (2005). Building multicultural competencies in school counselor trainees: An international immersion experience. *Counselor Education & Supervision, 44*(4), 255-266. doi:10.1002/j.1556-6978.2005.tb01754.x

Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bámaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of adolescence, 32*(4), 941-962. doi:10.1016/j.adolescence.2008.08.007

Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2018). Akademik Yılmazlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *6th International Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, (s. 76). Prizren.

Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-16. doi:10.1080/21683603.2021.1904068

Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning* (s. 104-116). Malaysia: INTI University College.

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*(1), 18-34. doi:10.1177/07399863910131002

Ames, C. (1992). Clasrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology, 73*(3), 411-418. doi:10.1037/0022-0663.73.3.411

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 399-402. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.111

Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of acadeic success for at-risk high school students. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 259-268. doi:10.1080/00220671.1997.10544582

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 4*, 430-446. doi:10.1006/ceps.1994.1031

Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*(4), 213-224.

Arslan, S., & Akın, A. (2015, Nisan). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 5*(1), 7-15. doi:10.19126/suje.05454

Ashton, P., & Crocker, L. (1986). Does teacher certification make a difference? *Florida Journal of Teacher Education, 3*, 73-83.

Avcu, Y. E., Börekçi, C., Ateş, B., & Kaya, G. E. (2021). Investigating the goal orientations for teaching of teachers in Turkey according to different variables. *International e-Journal of Educational Sciences, 5*(9), 41-54. doi:10.31458/iejes.776274

Axinte, R. (2014). The school counselor: Competencies in a constructivist model of counseling for career development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142*, 255-259. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.290

Bacanlı, H., & Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 12*, 562-567. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.068

Bae, Y. J., & Park, S. Y. (2014). Study on predictors of academic resilience in nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 15*(3), 1615-1622. doi:10.5762/kais.2014.15.3.1615

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion, 12*(1), 8-10. doi:10.4278/0890-1171-12.1.8

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. I. B. Weiner, & W. E. Craighead içinde, *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Cilt 4th Edition, s. 1534-1535). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(5), 706-722. doi:10.1037/0022-3514.80.5.706

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 198-210.

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in Response to Life Stress: The Effects of Coping Style and Cognitive Hardiness. *Personality and Individual Differences, 34*(1), 77-95. doi:10.1016/S0191-8869(02)00027-2

Begle, E. G., & Geeslin, W. E. (1972). *Teacher effectiveness in mathematics instruction.* Mathematical Association of America and National Council of Teachers of Mathematics. Washington DC: National Longitudinal Study of Mathematical Abilities Reports.

Bethards, M. L. (2014). Applying social learning theory to the observer role in simulation. *Clinical Simulation in Nursing, 10*(2), e65-e69. doi:10.1016/j.ecns.2013.08.002

Blašková, M., Majchrzak-Lepczyk , J., Hriníková, D., & Blaško , R. (2019). Sustainable academic motivation. *Sustainability, 11*(21), 5934. doi:10.3390/su11215934

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables.* New York: Wiley-Interscience Publication.

Brewer, M. L., van Kesel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(6), 1105-1120. doi:10.1080/07294360.2019.1626810

Burke, S. O. (1980). The invulnerable child. *Canadian Journal of Nursing Research Archive, 12*(1 & 2), 48-53.

Butler, R. (2014). What Teachers Want to Achieve and Why It Matters: An Achievement Goal Approach to Teacher Motivation. P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. Watt (Dü) içinde, *Teacher Motivation:Theory and Practice* (s. 20-35). New York: Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, C. J. (1983). Teacher knowledge and teacher effectiveness: A literature review, theoretical analysis, and discussion of research strategy. *14th Annual Convention of the North-Eastern Educational Research Association.* Ellenville: NY.

Can, G. (2015). Turkish Version of The Academic Motivation Scale. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 388-408.

Can, G., & Satıcı, S. A. (2017). The Relationship between School Related Variables and Motivational Patterns of Undergraduates: A Logistic Regression Analysis. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 32*(2), 23-34. doi:10.18239/ensayos.v32i2.1482

Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 758-771. doi:10.1037/0022-0663.93.4.758

Carpenter, S., Walker, B., Anderies, J. M., & Abel, N. (2001). From metaphor to measurement: Resilience of what to what? *Ecosystems, 4*, 765–781. doi:10.1007/s10021-001-0045-9

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*(1781). doi:10.3389/fpsyg.2015.01781

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7*, 1787. doi:10.3389/fpsyg.2016.01787

Cerin, E., & MacKinnon, D. P. (2009). A commentary on current practice in mediating variable analyses in behavioural nutrition and physical activity. *Public Health Nutrition, 12*(9), 1182-1188. doi:10.1017/S1368980008003649

Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 19*(4), 156-163. doi:10.24839/2164-8204.JN19.4.156

Chegini, T., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2017). The mediation role of intrinsic motivation in relationship between perceptions of parenting styles with academic resilience. *Developmental Psychology: Iranian Psychologist, 13*(52), 383-394.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43-54. doi:10.1037/0022-0663.93.1.43

Conchas, G. Q. (2006). *The Color of Success: Race and High-Achieving Urban Youth.* New York: Teachers College Press.

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic Resilience: A Transcultural Perspective. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 237*, 594-598. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.013

Costa, L. C., Gomes, D. G., Fernandez, R. N., & Zonatto, V. C. (2021). Emotional intelligence, achievement goals, and academic performance: A study with undergraduate students of accounting sciences. *21st USP International Conference in Accounting: Accounting and Actuarial Sciencies Improving Economic and Social Development*, (s. 3181). Sao Paulo.

Cuban, L. (1969). Teacher and community. *Harvard Educational Review, 39*(2), 253-272. doi:10.17763/haer.39.2.n7614t6x509xl3n1

Culpepper, A. S. (2004). Women graduates' academic resilience and their personal strategies for doctoral success. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Of Education in Higher Education*. Florida, Miami: Florida International University.

Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1357-1365. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.240

Dackis, C. A., & O'Brien, C. P. (2001). Cocaine Dependence: A Disease of the Brain's Reward Centers. *Journal of Substance Abuse Treatment, 21*, 111-117. doi:10.1016/S0740-5472(01)00192-1

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matter. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166-173. doi:10.1177/0022487100051003002

Datu, J. A., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology, 40*(8), 3958-3965. doi:10.1007/s12144-019-00358-y

de Charms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior.* New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1976). The hidden costs of rewards. *Organizational Dynamics, 4*(3), 61-72. doi:10.1016/0090-2616(76)90036-x

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic Motivation. I. B. Weiner, & W. E. Craighead içinde, *The Corsini Encyclopedia of Psychology.* New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Dickhäuser, O., Janke, S., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations: A hierarchical approach. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 391-408. doi:10.1111/bjep.12370

Direktör, C., & Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: Otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 1*(1), 66-75. doi:10.31461/ybpd.316130

D'Lima, G., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *The Journal of Educational Research, 107*(5), 341-356. doi:10.1080/00220671.2013.823366

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157-168.

Dowrick, C., Kokanovic, R., Hegarty, K., Griffiths, F., & Gunn, J. (2008). Resilience and depression: Perspectives from primary care. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine, 12*(4), 439–452. doi:10.1177/1363459308094419

Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 373-388.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learining. *American Psychologist, 41*(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. J. T. Spence (Dü.) içinde, *Achievement and Achievement Motives* (s. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Dü) içinde, *Advances in Motivation and Achievement Volume 10* (s. 243-279). Greenwich: CT:JAI Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3

Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Dü) içinde, *Handbook of Competence and Motivation* (s. 52-72). New York: The Guilford Press.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement. *Goal Framework, 80*(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goalsi study strategiesi and exam performance: A mediation analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563. doi:10.1037/0022-0663.91.3.549

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (Genişletilmiş 8 b.). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review, 52*(2), 197-207. doi:10.1080/713664040

Evertson, C. M., Hawley, W. D., & Zlotnik, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education, 36*(3), 2-12. doi:10.1177/002248718503600302

Ferguson, P., & Womack, S. T. (1993). The impact of subject matter and on teaching performance. *Journal of Teacher Education, 44*(1), 55-63. doi:10.1177/0022487193044001008

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3 b.). London: Sage Publications Ltd.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221

Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Canadian Institutes of Health Research, 6*(2), 7-23.

Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., & Rockstörm, J. (2010). Resilience thinking: Integrating resilience, adaptability and transformability.

Ecology and Society, 15(4). https://www.jstor.org/stable/26268226 adresinden alındı

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and Evaluate Research in Education* (6 b.). New York: McGraw-Hill.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8 b.). New York: McGraw-Hill.

Freeman, J. G., Stoch, S. A., Chan, J. S., & Hutchinson, N. L. (2004). Academic resilience: A retrospective study of adults with learning difficulties. *The Alberta Journal of Educational Research, 50*(1), 5-21.

Freud, S. (1961). *Beyond The Pleasure Principle.* (J. Strachey, Dü., & J. Strachey, Çev.) New York: W. W. Norton & Company.

Garcia, P. R., Restubog, S. L., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. E. (2011). Differential Moderating Effects of Student- and Parent-Rated Support in the Relationship Between Learning Goal Orientation and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment, 20*(1), 22-33. doi:10.1177/1069072711417162

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 416-430. doi:10.1177/0002764291034004003

Garrison, K. L. (2013). This intense desire to know the world: Cultural competency as a personal and professional disposition in collection development practices. *IFLA World Library and Information Congress*, (s. 1-18). Singapore.

George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by Step: A Simple Guide and Reference* (16 b.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching, 20*(5), 609-621. doi:10.1080/13540602.2013.844408

Gizir, C. A., & Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*(1), 38-49. doi:10.1177/2156759X0901300103

Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on students emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 136-147. doi:10.1016/j.ijer.2007.11.013

Goldstein, K. (1939). *The Organism.* New York: American Book.

Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(3), 301-317. doi:10.1177/07399863970193004

Graham, S., & Taylor, A. Z. (2016). Attribution Theory and Motivation in School. K. R. Wentzel, & D. B. Miele içinde, *Handbook of Motivation at School* (s. 11-33). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Graham, S., & Williams, C. (2009). An Attributional Approach to Motivation. K. R. Wentzel, & A. Wigfield içinde, *Handbook of Motivation at School* (s. 11-35). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Grajcevci, A., & Shala, A. (2021). Exploring achievement goals tendencies in students: the link between achievement goals and types of motivation. *Journal of Education Culture and Society, 12*(1), 265-282. doi:10.15503/jecs2021.1.265.282

Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences* (8 b.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644-653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001

Gupta, P. K., & Mili, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies, 2*(10), 44-51. doi:10.5281/zenodo.321414

Guyton, E., & Farokhi, E. (1987, September-October). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge, and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education, 38*(5), 37-42. doi:10.1177/002248718703800508

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2006). School, Work, and Emerging Adulthood. J. J. Arnett, & J. L. Arnett içinde, *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (s. 257-277). Washington, DC: American Psychological Association.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term concequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 316-330. doi:10.1O3W0022-O663.92.2.316

Hart, K. E., Wilson, T. L., & Hittner, J. B. (2006). A psychosocial resilience model to account for medical well-being in relation to sense of coherence. *Journal of Health Psychology, 11*(6), 857-862. doi:10.1177/1359105306069082

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408-420. doi:10.1080/03637750903310360

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis.* New York: The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2019). PROCESS Macro Version 3.5.

Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy, 98*, 39-57. doi:10.1016/j.brat.2016.11.001

Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 32*, 367-371. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.055

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators.* California: Corwin Press, Inc.

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is Resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265. doi:10.1177/070674371105600504

Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics, 4*, 1-23. http://www.jstor.org/stable/2096802 adresinden alındı

Howard, S., & Johnson, B. (2000). What Makes the Difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies, 26*(3), 321-337. doi:10.1080/03055690050137132

Hsieh, P.-H., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientations. *Journal of Advanced academics, 18*(3), 454-476. doi:10.4219/jaa-2007-500

Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 71*, 54-59. doi:10.1016/j.nedt.2018.09.011

Jafari, S., & Asgari, A. (2020). Pedicting students' academic achivement based on the classroom climate, mediating role of teacher-student interaction and academic motivation. *Интеграция образования, 24*(1), 98. doi:10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education, 2*(1), 33-38.

Kang, M., Park, Y., Choi, S., & Lee, S. (2018). The effects of PBL (problem-based learning) on academic resilience, learning flow, and academic motivation of nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 19*(6), 291-298. doi:10.5762/KAIS.2018.19.6.291

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (28 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2019). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*. doi:10.1080/13562517.2019.1623775

Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences, 39*(3), 557-567. doi:10.1016/j.paid.2005.02.013

Kruglanski, A. W. (2016). Endogenous Attribution and Intrinsic Motivation. M. R. Lepper, & D. Greene (Dü) içinde, *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation* (s. 85-108). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Lan, X., & Wang, W. (2019). Direct and interactive effects of peer support and resilience on psychosocial adjustment in emerging adults with early left-behind experiences. *Psychology Research and Behavior Management, 12*, 277-288. doi:10.2147/prbm.s

Leighton, K. (2005). Being adopted and being a philosopher: Exploring identity and the 'desire to know'differently. S. Haslanger, & C. Witt (Dü) içinde, *Adoption Matters: Philosophical and Feminist Essays* (s. 146-170).

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology, 37*(8), 1001-1014. doi:10.1080/01443410.2017.1322179

Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology, 5*(2), 117-124. doi:10.1016/S0962-1849(96)80005-9

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164

MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis.* New York: Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group.

Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist, 29*(12), 887-896. doi:10.1037/h0037521

Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-409. doi:10.1023/A:1024750807365

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 399-427. doi:10.1080/00461520.1991.9653140

Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. K. R. Wentzel, & A. Wigfield içinde, *Handbook of Motivation at School* (s. 77-104). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research, 9*(1), 9-20.

Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy, 12*(1), 10-13.

Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 11*(1), 1-20. doi:10.1017/s1037291100004301

Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education, 46*(1), 34-49. doi:10.1177/000494410204600104

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday'and 'classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488-500. doi:10.1177/0143034312472759

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment.* Sydney: Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281. doi:10.1002/pits.20149

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. doi:10.1037/h0054346

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality.* New York: Harper & Row Publishers Inc.

Masten, A. S. (1999). The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions: Comments on Rolf and Johnson: Positive life adaptations. M. D. Glantz, & J. L. Johnson içinde, *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (s. 251-258). New York: Kluwer Academic Publishers.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238. doi:10.1037/0003-066x.56.3.227

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220. doi:10.1037/0003-066X.53.2.205

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. S. S. Luthar içinde, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 1-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder, & S. J. Lopez içinde, *Handbook of Positive Psychology* (s. 74-88). New York: Oxford University Press.

Mattern, R. A. (2005). College students' goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 27-32.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2016). Chapter 15 The Role of Autonomous Motivation for Academic Engagement of Indonesian Secondary School Students: A Multilevel Modelling Approach. R. B. King, & A. B. Bernardo (Dü) içinde, *The Psychology of Asian Learners* (s. 237-252). Singapore: Springer Science+Business Media.

McDougall, W. (2001). *An Introduction to Social Psychology.* Kit: Batoche Books.

McGee, H. M., & Johnson, D. A. (2015). Performance motivation as the behaviorist views it. *Performance Improvement, 54*(4), 15-21. doi:10.1002/pfi.21472

McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing academic success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 67*(3), 137-140. doi:10.1080/00098655.1994.9956043

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Hicks Anderman, L., . . . Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*(2), 113-131. doi:10.1006/ceps.1998.0965

Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review, 13*(2), 125-145. doi:10.1016/0272-7757(94)90003-5

Morales, E. E. (2008a). Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education, 7*(3), 228-248. doi:10.1177/1538192708317119

Morales, E. E. (2008b). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum, 72*(2), 152-167. doi:10.1080/00131720701805017

Muhammad, I. A., & Mirza, M. S. (2017). Effectiveness of an intervention program in fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Bulletin of Education and Research, 39*(1), 251-264.

Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research, 8*(1), 13-20.

Neher, A. (1991). Maslow's theory of motivation: A critique. *Journal of Humanistic Psychology, 31*(3), 89-112. doi:10.1177/0022167891313010

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328

Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education.* Cambridge: Harvard University Press.

Nişanyan Sözlük Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. (2019, 06 15). Nişanyan Sözlük Çağdaş Türkçenin Etimolojisi: https://www.nisanyansozluk.com/?k=motivasyon adresinden alındı

Norris, N. (2012). Evaluation, Economics and Performance Indicators. J. Elliott içinde, *Reconstructing Teacher Education* (s. 31-38). Oxon: Routledge.

Ntontis, E., Drury, J., Amlôt, R., & Rubin, G. J. (2018). Emergent social identities in a flood: Implications for community psychosocial resilience. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 28*(1), 3-14. doi:10.1002/casp.2329

Office of Superintendent of Public Information Student Support. (2012, Şubat 22). Fostering Resilience in Kids. *Tough Topics Series Learning and Teaching Support(4),* 1-2. (M. Johnson, Dü.) Olympia, Washington, United States of America: Office of Superintendent of Public Information. Şubat 2019 tarihinde https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/militarykids/pubdocs/toughtopicsmilitarykids.pdf adresinden alındı

Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research, 6*(3), 187-200.

Özbay, Y., & Aydoğan, D. (2020). Cumulative risk factors and family relationship quality in understanding Turkish emerging adults' resilience. *Journal of Adult Development, 27*(2), 95-107. doi:10.1007/s10804-019-09344-x

Özer, Ö., Altınok, A., Yöntem, M. K., & Bayoğlu, F. (2017). Danışanlar için terapi motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 9*(1), 13-30. doi:10.18863/pgy.281048

Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education-Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694-703. doi:10.1016/j.tate.2009.10.005

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31*(2), 149-181. doi:10.1177/0739986309333020

Perkes, V. A. (1967). Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement. *Journal of Research in Science Teaching, 5*(2), 121-126. doi:10.1002/tea.3660050205

Petri, H., & Govern, J. (2013). *Motivation Theory, Research and Application* . Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Phair, J. K., & Norris, K. (2014). Motivation and academic resilience in university students: The moderating role of age. *The 49th APS Annual Conference*, (s. 99). Tasmania.

Phan, H. P. (2014). An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement. *Europe's Journal of Psychology, 10*(1), 41-66. doi:10.5964/ejop.v10i1.680

Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017

Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways:The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544-555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544

Pintrich, P. R. (2000c). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Dü) içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş.* (T. Geniş, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi:10.3758/BRM.40.3.879

Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods, 16*(2), 93-115. doi:10.1037/a0022658

Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competative efforts and problem solving. *Review of educational Research, 65*(2), 129-143. doi:10.3102/00346543065002129

Richardson, P. W., Watt, H. M., & Karabenick, S. A. (2014). Teacher Motivation Matters: An Introduction. P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. Watt (Dü) içinde, *Teacher Motivation: Theory and Practive* (s. xiii-xxii). New York: Routledge.

Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 679-704.

Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research, 38*(1), 2-9. doi:10.1016/j.lisr.2016.01.002

Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(6), 359-371. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626-631. doi:10.1016/1054-139X(93)90196-V

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* . New York: The Guilford Press.

Sadoughi, M. (2018). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment, and academic performance among medical students. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences, 11*(2), 7-14. doi:10.29252/edcbmj.11.02.02

Sagor, R. (1996). Building resiliency in students. *Educational Leadership, 54*(1), 38-43.

Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pasific Education, 17*, 511-520. doi:10.1007/s12564-016-9447-4

Schelble, J. L., Franks, B. A., & Miller, M. D. (2010). Emotion dysregulation and academic resilience in maltreated children. *Child & Youth Care Forum, 39*(4), 289-303. doi:10.1007/s10566-010-9105-7

Schunk, D. H., Meece, J., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education Theory, Research, and Applications* . Harlow: Pearson.

Schuster, B., Försterlung, F., & Weiner, B. (1989). Perceiving the causes of success and failure: A cross-cultural examination of attributional concepts. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*(2), 191-213. doi:10.1177/0022022189202005

Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology, 34*(1), 49-72. doi:10.1080/01443410.2013.825232

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26-47. doi:10.1080/00461520.2011.538646

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445. doi:10.1037//1082-989X.7.4.422

Singh, J. K. (2020). Academic resilience among international students: lived experiences of postgraduate international students in Malaysia. *Asia Pacific Education Review, 22*, 129-138. doi:10.1007/s12564-020-09657-7

Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training, 5*(2), 309-315. doi:10.20448/journal.522.2019.52.309.315

Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). *Teachers for the future: The changing nature of society and related issues for the teaching workforce.* the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment Training and Youth Affairs.

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms An Experimental Analysis.* New York: Appleton Century Crofts Inc.

Stapic, D. J. (2001). Angizesh baraye yadgiry (as nazariyye ta amal). (R. Hassanzadeh, & N. Amuee, Çev.) Tehran: Donyaye pajohesh.

Taylor, M., Barr, M., Stevens, G., Bryson-Taylor, D., Agho, K., Jacobs, J., & Raphael, B. (2010). Psychosocial stress and strategies for managing adversity: measuring population resilience in New South Wales, Australia. *Population Health Metrics, 8*(1), 1-9. doi:10.1186/1478-7954-8-28

Timberlake, W. (1993). Behavior systems and reinforcement: An integrative approach. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 60*(1), 105-128. doi:10.1901/jeab.1993.60-105

Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Moralez-Gázquez , M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the mediterranean diet. A Study with

university students. *International journal of environmental research and public health, 17*(6), 2071. doi:10.3390/ijerph17062071

Trochim, W. M., & Donnolly, J. P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base* (3 b.). Cincinnati: Atomic Dog Ğublishing Inc.

Türkiye Cumhuriyeti Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2019, Haziran 29). *2019 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Temmuz 12, 2019 tarihinde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı: https://www.osym.gov.tr/TR,16858/2019-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html adresinden alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). *Türkiye İstatistik Kurumu Merkezi Dağıtım Sistemi.* Ağustos 2019 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=t adresinden alındı

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019, Temmuz 16). *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni: İşgücü İstatistikleri Nisans 2019.* Ağustos 14, 2019 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK): http://tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=30684 adresinden alındı

Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101862. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101862

Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 7-32.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology, 29*, 271-360. doi:10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323-349. doi:10.1037/h0079855

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. doi:10.1177/0013164492052004025

Van Etten, S., Pressley, M., McInerney, D. M., & Liem, A. D. (2008). College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 812-828. doi:10.1037/0022-0663.100.4.812

von Helmholz, H. (1847). *Über die Erhaltung der Kraft, eine Physikalische Abhandlung* . Berlin: Impression Anastaltique.

Wahyu Ariani, D., & Sri Susilo, Y. (2018). Why do ir later? Goal orientation, self-efficacy, test anxiety, on procrastination. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 17*, 45-73. doi:10.7358/ecps-2018-017-wahy

Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). *Literature review of concepts: Psychological resiliency.* Toronto: Defence Research and Development Canada.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249-294. doi:10.3102/00346543063003249

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 45-72.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). *Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools.* Mid-Atlantic Lab. for Student Success. Philadelphia: National Research Center on Education in the Inner Cities.

Warren Little, J., & Bird, T. (1984). *Report on a Pilot Study of School-Level Collegial Teaming.* San Francisco, California: Far West Lab. for Educational Research and Development.

Waxman, H. C., Huang, S. L., & Padrón, Y. N. (1997). Motivation and learning environment differences between resilient and nonresilient Latino middle school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(2), 137-155. doi:10.1177/07399863970192003

Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research, 95*(3), 167-178. doi:10.1080/00220670209596587

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research, 42*(2), 203-215. doi:10.3102/00346543042002203

Weiner, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Education, 4*, 179-209. doi:10.2307/1167116

Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher, 9*(7), 4-11. doi:10.3102/0013189X009007004

Weiner, B. (1985). *Human Motivation.* New York: Springer- Verlag.

Williams, R., & Drury, J. (2011). Personal and Collective Psychosocial Resilience: Implications for Children, Young People and Their Families Involved in War and Disasters. D. T. Cook, & J. Wall (Dü) içinde, *Studies in Childhood and Youth:*

Children and Armed Conflict Cross-Disciplinary Inverstigations (s. 57-75). New York: Palgrave Macmillan.

Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology.* Essex: Pearson.

Wulandari, A. P., & Istiani. (2021). The effect of self-esteem and self-efficacy on the academic resilience of undergraduate students in Jakarta. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 729*, s. 1-6. IOP Publishing. doi:10.1088/1755-1315/729/1/012094

Yaeger, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4). doi:10.1080/00461520.2012.722805

Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research, 37*(2), 197-206. doi:10.1086/651257