



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

Şerife AYHAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF ACADEMIC MOTIVATIONS OF UNIVERSITY
STUDENTS DURING COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Şerife AYHAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Şerife AYHAN'nın hazırladığı "COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Özlem HASKAN AVCI	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Begüm SERİM YILDIZ	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 09 / 12 / 2021 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin akademik motivasyonlarını (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında) anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını ve akademik motivasyonlarının cinsiyetlerine ve genel akademik not ortalamalarına göre fark olup olmadığını incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir ve çalışma grubunu 2020-2021 Öğretim yılı bahar döneminde uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 805 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (ÇBASDÖ), Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ), Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği – Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GF) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlerin katılımcıların akademik motivasyon düzeylerini yordama gücünü belirlemek adına çoklu doğrusal regresyon analizi; akademik motivasyonun cinsiyete ve rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla sırasıyla bağımsız örneklem *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin olumlu gelecek beklenti ve SDÖ beceri puanları; içsel ve dışsal motivasyonlarını olumlu yönde, motivasyonsuzluklarını ise olumsuz yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanları ise dışsal motivasyonlarını anlamlı ve olumlu yönde yordarken, içsel motivasyonlarını ve motivasyonsuzluklarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyetlerine ve genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bulgular, öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin, olumlu gelecek beklentilerinin ve SDÖ becerilerinin akademik motivasyonları üzerinde rolü olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: akademik motivasyon, algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme, COVID-19, akademik başarı, cinsiyet

Abstract

This study aims to investigate if students' perceived social support levels, positive future expectations and social emotional learning skills significantly predict their academic motivation (internal, extrinsic and amotivation) during the COVID-19 pandemic process, and to examine if their academic motivations differ according to gender and level of academic achievement. The study used correlational research design and included 805 university students, selected by using convenient sampling method in the 2020-2021 academic year. To collect data, Academic Motivation Scale (AMS), Multidimensional Scale of Perceived Social Support-Revised Form (MCASD), Positive Future Expectation Scale (OGBÖ), Social Emotional Learning Scale –Young Adult Form (SDÖ-GF) and Personal Information Form were used. To investigate the predictive power of study variables on university students' academic motivation levels and to examine if the academic motivation levels of the students differ across gender and levels of academic achievement, multiple linear regression, the t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were employed respectively. The findings showed that the relations of positive future expectations and SDO skills with intrinsic motivation were significant and positive, yet with amotivation levels were significant and negative. The relations of perceived social support with extrinsic motivation were significant and positive, yet with intrinsic motivation and amotivation were not significant. Students' academic motivation levels (intrinsic, extrinsic and amotivation) significantly differed according to gender and general academic grade point averages. The findings showed that students' perceived social support, positive future expectations and social emotional learning skills have a role on their academic motivation (intrinsic, extrinsic and amotivation).

Keywords: academic motivation, perceived social support, positive future expectation, social emotional learning, COVID-19 pandemic, academic success, gender

Teşekkür

Yüksek lisans sürecimde beni her zaman destekleyen, bana her zaman kendimi değerli hissettiren pek çok insan vardı yanımda. Bu yüzden kendimi hep çok şanslı hissettim. Her birinize bu süreçte yanımda olduğunuz için ayrı ayrı teşekkür ediyorum. İyi ki hayatımdasınız!

İlk olarak, tez çalışmamı büyük bir ilgi ve özenle takip eden, endişelerimi anlayarak beni her zaman harekete geçmeye motive eden, bilgi ve deneyimleriyle bana her zaman rehberlik ederek bana çok şey öğreten çalışma disiplinine hayran olduğum danışman hocam Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürimde yer alan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Nilüfer KOÇTÜRK, Dr. Öğretim Üyesi Özlem HASKAN AVCI, Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ ve Dr. Öğretim Üyesi Begüm SERİM YILDIZ'a tezimin daha iyi olabilmesi adına önerilerde bulunarak katkı sağladıkları ve bana zaman ayırdıkları için teşekkür ediyorum.

Hayat bir yolculuk ve aslında bizler de bu yol boyunca pek çok duraktan geçip gidiyoruz. Benim için Hacettepeli olmak ise lisedeyken ulaşmayı en çok istediğim ulaştıktan sonra da her zaman "iyi ki" dediğim en güzel duraklarımdan biriydi. Lisans ve yüksek lisans sürecimde ufkumu genişleten ve hayata bakış açımı değiştiren Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndaki tüm kıymetli hocalarıma teşekkür ediyorum. Sayenizde Hacettepeli olmanın ayrıcalığını ve gururunu her zaman kalbimde taşıyacağım.

Yüksek lisans sürecinde aynı yollardan geçtiğimiz ve her zaman birbirimizi desteklediğimiz canım arkadaşım Psikolojik Danışman Esra ÇOHADAR'a kaygılarımı her zaman dinleyerek beni yatıştırdığı ve dostluğuyla içimi ısıttığı en önemlisi de bu süreçte benimle birlikte üzülp benimle birlikte heyecanlandığı ve her anımda yanımda olduğunu hissettirdiği için sonsuz teşekkür ediyorum. Bu süreçte her zaman bana destek olan, meraklı sorularıma her zaman büyük bir içtenlik ve özveri ile yanıt veren ve benim için hep ulaşılabilir olan kıymetli arkadaşım Uzman Psikolojik Danışman Ferhat YILDIZ'a çok teşekkür ediyorum.

Tez sürecimin tüm zorluklarında hep yanımda olan, yaşadığım şehre anlam katan, bütün nazımı çeken, ailemin yokluğunu hiç hissettirmeyen benim için Gaziantep'i yuva yapan ve çok kısa sürede ailem gibi olan canım dostlarımdan

tezime sunduğu dil desteğinin yanında aynı zamanda dünyanın en güzel duygularından olan anlaşılma duygusunu bana her daim hissettirdiği ve ne olursa olsun hep yanımda olduğu için Kübra AKSAK'a, şu anda benzer süreçlerden geçerken aynı heyecanı paylaştığım ve beni her zaman desteklediğine inandığım Şeyma Nur YİĞİT'e, benim için her zaman iyiliği ve güzelliği dileyen ve beni her zaman neşelendirmenin bir yolunu bulan Arzu DELEK'e, zor anlarda bile mutlu olunabileceğini gösteren ve her zaman tüm içtenliğiyle beni dinleyen Hasan Basri BOLACA'ya ve bu süreçte bana hep destek olan sevgili komşularım Merve COŞKUN ve Kübra ALKINOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Tezimi yazmaya başladığım dönem aslında hayatımda pek çok yeni başlangıçlar yaptığım bir dönemdi. Bunlardan belki de en büyüğü çalışma yaşamına adım atmış olmamdı. Bu noktada heyecanıma her zaman ortak olan, beni her zaman bilgi ve tecrübeleriyle aydınlatan, bana çalışma hayatını sevdiren ve bana karşı hep ayrıca bir ilgiyle ve şefkatle yaklaşan sevgili zümrelerim başta Melek MAVİLİ'ye, İsmail TUNÇ'a, Ramazan KARAYILAN'a ve Ayşe AYAZ'a teşekkür ediyorum. Burada bir de enerjileriyle enerjime enerji katan, her zaman parıldayan gözlerle bana doğru koşan ve saf sevgilerini her daim hissettiğim minik öğrencilerime de teşekkür etmek istiyorum. İyi ki varlar...

Teşekkürlerin en büyüğünü, bana koşulsuz sevgiyi öğreten canım aileme sunuyorum. İlk olarak benim sağlığını, mutluluğumu benden bile daha çok düşünen, tez sürecimde ne zaman yorulsam yükümü hafifleten kız kardeşim Mehtap AYHAN'a, küçük yaşına rağmen olgun ve ince düşünceleriyle her zaman yanımda olduğunu hissettiren kız kardeşim Cennet AYHAN'a ve onunla daha çok vakit geçireyim diye tezimin bitmesini iple çeken küçük erkek kardeşim Mustafa AYHAN'a teşekkür ediyorum. İyi ki benim kardeşimsiniz, sizi çok seviyorum. Son olarak beni bu zamana getiren her zaman yanımda olan, bana sonsuz güvenen ve ne olursa olsun her zaman yanımda olduğunu hissettiren, tüm sınırları zorlayarak benim için elinden gelenin fazlasını yapan canım annem Özcan AYHAN'a ve canım babam Sabit AYHAN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
Araştırma Problemi	13
Sayıtlılar	15
Sınırlılıklar	15
Tanımlar	15
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	17
Motivasyon	17
Motivasyon Kuramları	18
Akademik Motivasyon	39
Algılanan Sosyal Destek	41
Gelecek Beklentisi.....	47
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri.....	51
Akademik Motivasyon ve İlişkili Değişkenlerle İlgili Araştırmalar	60
Bölüm 3 Yöntem	68
Araştırma Yöntemi	68
Araştırmanın Çalışma Grubu	68
Veri Toplama Araçları	71
Veri Toplama Süreci.....	75
Verilerin Analizi	75

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	81
Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Yordayıcılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	81
Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	85
Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	86
Bölüm 5	97
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	97
Sonuç	97
Tartışma	99
Öneriler	118
Kaynaklar	123
EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzinleri	178
EK-B. Gönüllü Katılım Formu	182
EK- C. Örnek Ölçek Maddeleri	184
EK-Ç. Etik Komisyon Onay Bildirimi	189
EK-D: Etik Beyanı	190
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	191
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	192
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	193

Tablolar Dizini

Tablo 1	69
<i>Katılımcıların Demografik Özellikleri.....</i>	69
Tablo 2	78
<i>Ölçeklere Ait Betimsel İstatistik Tablosu.....</i>	78
Tablo 3	79
<i>Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Tablosu</i>	79
Tablo 4	81
<i>İçsel Motivasyon Alt Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi.....</i>	81
Tablo 5	83
<i>Dışsal Motivasyon Alt Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi</i>	83
Tablo 6	84
<i>Motivasyonsuzluk Alt Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi.....</i>	84
Tablo 7	85
<i>Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu</i>	85
Tablo 8	87
<i>Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu</i>	87
Tablo 9	88
<i>Öğrencilerin İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	88
Tablo 10	89
<i>Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarındaki Farklılığın Analizine İlişkin Tukey Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 11	91
<i>Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu</i>	91
Tablo 12	91

<i>Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına Ait Ortalamalarının Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	91
Tablo 13	92
<i>Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarındaki Farklılığın Analizine İlişkin Tukey Testi Sonuçları</i>	92
<i>Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu</i>	93
Tablo 15	94
<i>Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Düzeylerinin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	94
Tablo 16	95
<i>Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarındaki Farklılığın Analizine İlişkin Tukey Testi Sonuçları</i>	95

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

SDÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme

TDK: Türk Dil Kurumu



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya yön veren problem durumu ele alınmış olup daha sonra araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ile birlikte alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İlk olarak 2019 yılı Aralık ayında ortaya çıkan Yeni Korona virüs (COVID-19) hızlı bir şekilde dünya üzerinde yayılmaya başlayarak çeşitli önlemlerin alınmasını gerekli kılmıştır (World Health Organization [WHO], 2020a, b). Bu kapsamda Türkiye’de de evde kalma çağrısı yapılarak sokağa çıkma kısıtlamaları gibi uygulamalar devreye konulmuştur (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2020). Tüm bu süreç içinde, üniversiteler ise 16 Mart 2020 tarihinden itibaren, 2020-2021 Güz dönemini de kapsayacak şekilde, Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan öneriler ve Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan kararlar çerçevesinde uzaktan eğitim sürecini sürmüşlerdir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2020).

Öte yandan pandemi döneminde yükseköğretimde uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen eğitimin etkililiğinin tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir (ör., Demir ve Özdaş, 2020). Bu süreçte, uzaktan eğitim kapsamında etkileşime dayalı ders sürecinin zorlaşması, öğrencilerin internete erişimde güçlükler yaşayabilmesi ve teknik aksaklıklarla karşılaşmaları gibi sorunlara işaret edilmiştir (Tuncer, 2021) Nitekim Türkiye’de yapılan başka bir araştırmada da 17.939 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir tarama çalışmasında öğrencilerin %63’ünün internete erişiminin olduğu, geri kalanının herhangi bir erişiminin olmadığı, üçte birinin ise bilgisayar ya da tablet gibi donanımlarının bulunmadığı rapor edilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2020). Baygeldi vd. (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bu süreçte çevrimiçi öğrenmeye yönelik davranışlar sergilemelerinde motivasyonlarının önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Bu kapsamda Malinauskus ve Pozerience (2020), öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan akademik motivasyonun özellikle COVID-19 salgınının gerektirdiği sosyal mesafeye dayalı önlemlerin alınması kapsamında birçok ülkede uygulanan uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendiğine dair araştırmaların yürütülmeye başlandığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda COVID-19 pandemi

süreciyle Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde başlayan uzaktan eğitim çerçevesinde, öğrencilerin yaşadıkları bireysel güçlükler ek olarak, eğitim-öğretim sürecine dair yukarıda da belirtilen tartışmalı noktalar göz önünde bulundurulduğunda, üniversite öğrencilerinin bu süreçteki akademik motivasyonlarının incelenmesi bu konudaki olası ihtiyaçlarının belirlenerek gerekli çalışmaların yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Motivasyonun bireylerin ulaşmayı hedefledikleri amaca yönelik herhangi bir eylemi başlatan, yön veren, sürdüren ve sonlandıran itici bir güç şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Kanfer vd., 2017). Motivasyon birçok davranışın temelinde bulunduğundan yaşamın her alanında yer almakta ve bununla birlikte eğitim öğretim sürecinde de önemli bir yeri bulunmaktadır. Motivasyon kavramı eğitim sürecinde ele alındığında öğrencilerin içinde bulundukları eğitim kurumuna devam etmelerine, derslerde aktif olmalarına, öğrenme davranışlarını gerçekleştirmelerine ve akademik görevlerini yerine getirmelerine dikkat çekmektedir (Wentzel ve Wigfield, 2009). Akademik motivasyon eğitim öğretim sürecinde etkili olan ve öğrencilerin öğrenmelerinde temel işleve sahip olan bir olgudur (Hidajat vd., 2020; Marsh vd., 2003). Öz belirleme kuramına göre öğrencilerin sahip oldukları motivasyonun üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar: içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, öğrencilerin bir aktiviteyi keyif alarak yerine getirmelerini ifade ederken; dışsal motivasyon, öğrencinin bir aktiviteyi dışarıdan gelen bir kontrol mekanizması aracılığıyla yapmasını ifade eder. Motivasyonsuzluk ise öğrencinin bir aktiviteyi yapmasını teşvik edecek herhangi bir harekete geçirici etkeninin bulunmamasını vurgular (Ryan ve Deci, 2000a). Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin artması durumunda derslere pasif katılım gösterdikleri ve okula olan devamlılıklarının azaldığı görülmektedir (Stoeber vd., 2011; Vallerand vd., 1997). Korkmazer’e (2020) göre içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler, derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmede daha istekli, derslere katılım göstermede daha aktiftirler. İlgili alanyazın incelendiğinde içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula karşı da olumlu bir tutum sergiledikleri ve akademik performansları ile başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (ör., Akpur, 2015; Cemalcılar, 2010; Lee, 2007; Mo, 2011; Neisi ve Yamini, 2010; Pintrich ve de Groot, 1990). Bu araştırmalarda da görüldüğü üzere,

öğrencilerin içsel motivasyonları arttıkça akademik başarıları da artmaktadır. Dolayısıyla, motivasyonu artırıcı ve destekleyici çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu noktada, öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini azaltıcı yüksek motivasyonu teşvik edici çalışmalar ve uygulamalar kapsamında hangi özellik ve etmenlerin ele alınması gerektiği önemli bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, akademik motivasyonun alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun birçok değişkenle ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Örneğin psikolojik ihtiyaçlar (Faye ve Sharpe, 2008), okul iklimi (Çelik vd., 2017), okul terki riskleri (Gerdes ve Mallinckrodt, 1994), duygu düzenleme becerileri (Demireğen, 2019), özyeterlilik inançları (Walker vd., 2006), psikolojik iyi oluş düzeyleri (Baker, 2004), akademik erteleme (Senècal vd.,1995), problem çözme becerileri (Karataş, 2011), duygusal zeka (Seyis vd., 2013), öz düzenleme becerileri (Schmidt vd., 2006), akademik başarı (Fortier vd.,1995) ve cinsiyet (Boiché ve Stephan, 2014) bu değişkenlerden bazılarıdır.

Akademik motivasyon karmaşık bir olgudur ve sınırları eğitim alanının ötesine geçerek çeşitli sosyal bağlamlara kadar uzanır. Öğrencilerin akademik tutumları çeşitli sosyal bağlamlardan aldıkları desteklerle şekillenir (Legault, vd., 2006). Bu kapsamda ele alınan sosyal destek ise bireylerin aile, arkadaş, öğretmen ya da herhangi bir sosyal grup tarafından sağlanan saygı duyulma, sevilme ve değer görme yaşantısı olarak tanımlanır (MdYasin ve Dzulkifli, 2010). Sosyal destek, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle etkili bir şekilde başa çıkmalarında, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını korumalarında etkilidir (Cohen, 2004). Malecki ve Demeray (2002) sosyal desteği bireyler için dengeleyici ve koruyucu bir faktör olarak görmektedirler. Onlara göre öğrenciler yeterli desteğe sahiplerse akademik başarıları yüksek ve olası risk faktörlerinden etkilenme düzeyleri de düşüktür. Bireylerin çevrelerinden aldığı desteği algılayabilme ve değerlendirebilme durumları ise algılanan sosyal destek olarak tanımlanmaktadır (Coyne ve Downey, 1991). Çakır ve Palabıyıkoglu (1997), sosyal desteğin bireylere olumlu yaşantılar aracılığıyla kendini kabul ve kendilik değeri konusunda önemli katkılar sunduğunu ve bireyleri stresli durumlar ve zorlayıcı olayların olumsuz etkilerinden koruduğunu belirtirler.

Malecki ve Demeray (2003) sosyal desteğin bireye olan katkılarının farklı bir yönüne dikkat çekerek ailelerinin ve öğretmenlerinin destekleyici tutumlar sergilediği öğrencilerin sosyal becerilerinin, okula uyumlarının kolaylaşmasının ve akademik yeterliliklerinin gelişmesinin olumlu yönde etkilendiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda Hidajat vd. (2020) da öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin onların öğrenme süreçleri ile ilgili kaygılarını azalttığını ve bu süreçte karşılaşacakları zorluklarla kolaylıkla başa çıkabilmelerinde yardımcı bir faktör olarak öne çıktığını ifade ederler. Ayrıca öğrencilerin algıladığı sosyal destek akademik ilgilerinin oluşmasında, performanslarının ve başarılarının artmasında etkili olan önemli bir unsur olarak görülür (Wentzel vd., 2016). Alanyazında algılanan sosyal desteğin öğrencilerinin akademik yaşamlarına olan etkilerinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında Tezci vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sırasıyla ailelerinden, arkadaşlarından ve kendileri için özel olan birilerinden aldıkları desteğin onların güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde Tulunay-Ateş (2016) ve Wentzel vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeyi arttıkça yüksek motivasyonlu davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Bu araştırmalar tarafından da ortaya konulduğu üzere, öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek onların motivasyonsuzluklarını azaltarak içsel ve dışsal olarak güdülenmelerine katkı sağlamaktadır. Motivasyonun vurgulanan bu önemine karşın pandemi sürecinde alınan önlemler çerçevesinde bireylerin sosyal çevrelerinden de uzaklaşmak durumunda kaldıkları görülmektedir. Bu durumun aynı zamanda bireylerin sosyal destek kaynaklarındaki çeşitliliğin azalmasına ve bazı sosyal destek kaynaklarından da uzaklaşmalarına neden olabileceği söylenebilir. Öte yandan, algılanan sosyal destek kaynakları açısından bireysel farklılıkların olabileceği de göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma kapsamında hedeflendiği üzere, pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin akademik motivasyonları üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi önemli bulunmaktadır.

Pandemi sürecinde, üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin yanı sıra sürecin getirdiği belirsizlikler nedeniyle geleceğe dair beklentilerinin de etkilenmesi olasıdır. Dursun vd.'e (2019) göre çağdaş eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte geleceği planlama süreçleri önem kazanmış ve bireylerin

gelecekle ilgili bakış açısını etkileyen faktörlerden biri olan gelecek beklentisi kavramı ön plana çıkmıştır. Gelecek beklentisi, bireylerin gelecekle ilgili düşüncelerini, endişelerini ve ilgilerini kapsayan bilişsel haritalardır (Nurmi, 1991). Güngör'e (2020) göre bireylerin geleceğe dair olumlu beklentilerinin olması onların gelecekle ilgili umutlarını ve motivasyonlarını arttırmaktadır. Usta (2013), bireylerin geleceğe umutla bakmasının gelecekte karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlarla baş edebileceğine dair inançlarını arttırdığını belirtmekte ve geleceğe umutla bakan bireylerin kendilerine uygun amaçlar belirleyebileceklerini ve bu amaçlar doğrultusunda da motivasyonlu bir tempo sarf edebileceklerini ifade etmektedir. Geleceğe dair olumlu beklentileri olan bireylerin aynı zamanda yaşamdan aldıkları doyum düzeylerinin arttığı ve yaşamlarında da toplumun refahına ve gelişimine katkı sağlayıcı sorumlu davranışlar sergiledikleri aktarılmıştır (Yavuzer vd., 2005). Geleceğe umutla bakan bireylerin amaçlarına ulaşma konusunda da daha istekli oldukları ve hedeflerine ulaşabilmek adına yeni yollar aramaya ve uygulamaya gayret ettikleri ifade edilmiştir (Snyder vd., 1991). Yüksek gelecek beklentisine sahip bireylerin, ileriye yönelik beklentilerinin gerçekleşebilmesi adına okulun sunduğu birçok imkândan yararlanmak istediği, dolayısıyla okul ile ilgili görevleri yerine getirme konusunda da daha çok çaba sarf ettikleri belirtilmektedir (Baş, 2019). Yapılan araştırmalarda da bireylerin geleceğe dair olumlu beklentilerinin olmasının onların akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Honora, 2002; Peetsma vd., 2005). Akbaşı vd. (2017) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ile gelecek beklentileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Burada görülmektedir ki öğrencilerin gelecekte beklenenleri arttıkça motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

COVID-19 pandemi süreci göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin sokağa çıkma kısıtlamalarıyla karşı karşıya kalmaları, sosyal ortamlarından görece uzaklaşmış olmaları, COVID-19 sebebiyle kaybettikleri yakınlarının olması, iş yaşamına dair belirsizlikler, ülke ve dünya genelindeki iş kayıpları gibi (Balcı ve Çetin, 2020; Kawohl ve Nordt, 2020) olumsuz yaşantılar nedeniyle bireylerin geleceğe yönelik beklentilerinin de etkilenebileceği düşünülmektedir. Nitekim bu doğrultuda gençler üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve araştırmaya katılan gençlerin %81'inin psikolojik durumlarının iyi olmadığını

ifade ettikleri görülmüş ve ayrıca bu gençlerin geleceğe yönelik beklentilerinin de pandemi sürecinden olumsuz etkilendiği saptanmıştır (Toplum Gönüllüleri Vakfı [TOG], 2020). Dolayısıyla da öğrencilerin bu durumunun motivasyonlarına da etki edebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin motivasyon düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir.

Hızla gelişen ve değişen dünyada, öngörülemeyen gelişmelerle de birlikte, bireylerin karşılaşabilecekleri olası sorunlar karşısında sahip oldukları başa çıkma becerileri önem kazanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri de bunlar arasında yer almaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duygularını anlayabilmeleri ve değerlendirebilmeleri, başkalarını önemsemeleri, sağlık kararlar vererek bunları etik ve sorumlu davranışlar haline dökrebilmeleri, olumsuzluklardan kaçınarak olumlu ilişkiler kurabilmeleri adına bilgi, tutum ve beceri edinme süreci olarak tanımlanır (Elias ve Mocer, 2012). SDÖ üzerine yaptığı çalışmalarla ön plana çıkan CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL), SDÖ kavramını çocukların ve yetişkinlerin duygularını anlayabilmelerini ve yönetebilmelerini, olumlu amaçlar belirleyerek bu doğrultuda çaba sarf edebilmelerini, başkalarına empatiyle yaklaşabilmelerini, olumlu ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürebilmelerini ve sorumlu karar vermelerini sağlayan bilgi, beceri ve tutum kazanma süreci olarak ifade eder (CASEL, 2013). Bu kapsamda bireylerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli programların incelenmesi sonucunda çeşitli SDÖ becerileri tanımlanmıştır. Bu beceriler öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere beş grupta toplanmıştır (CASEL, 2005). Öz farkındalık; bireylerin duygu ve düşüncelerini tanıyarak davranışları üzerindeki etkilerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini etkili bir şekilde değerlendirmesini ve sağlam temellere dayanan güvene ve iyimserliğe sahip olmasını ifade eder. Sosyal farkındalık; farklı geçmiş yaşantılara ve kültürlere sahip olan insanların bakış açılarını anlayarak empati kurabilme, sosyal ve etik normları fark edebilme ve aile, okul ve toplumsal birtakım destek kaynaklarını anlamlandırabilme yetilerine işaret eder. Öz yönetim; kişilerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını farklı durumlar karşısında düzenleyebilme yeteneğine vurgu yapar. İlişki kurma becerileri; açık iletişimi, aktif dinlemeyi, iş birliğini, uygunsuz sosyal baskılara direnmeyi, çatışmaları etkili bir şekilde ele almayı ve gerektiğinde yardım

sunmayı ve talep etmeyi içeren farklı kişiler ve gruplarla kurulan sağlıklı ve ödüllendirici ilişkiler başlatma ve sürdürme becerilerini ifade eder. Sorumlu karar verme; bireylerin etik standartları, güvenlik kaygılarını, çeşitli eylemlerin sonuçlarının gerçekçi değerlendirmelerini ve sosyal normları göz önünde bulundurarak kendileri ve başkalarının refahı için sorumlu ve yapıcı seçimlerde bulunma yetenekleri ile ilgilidir (CASEL, 2015).

Zins ve Elias'e (2007) göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip bireyler, duygularının farkında olup onları yönetebilirler ve çevreleriyle olumlu ilişkiler kurarak problemleri etkili bir şekilde çözebilirler. Körler'e (2011) göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip bireyler riskli davranışlardan kaçınırlar, problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkabilirler ve çevreleriyle de sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Zins vd. (2007) SDÖ becerilerinin kullanımının öğrencilerin okul yaşantılarından zevk almalarına, güdülenme düzeylerinin artmasına, destekleyici bir öğrenme çevresinin oluşmasına zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Elias ve Moceri (2012), bireylerin SDÖ süreçleriyle akademik başarılarının da bağlantılı olduğunu ifade ederek bu sürecin bireylerin hayatında onların sınıfta, okul ortamında, aile yaşantısında ve toplumsal yaşamda başarılı olabilmeleri adına birtakım becerileri bünyesinde barındırdığını söylemiştir. Nitekim bu konuyu ele alan araştırmalarda da sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı (Esen-Aygün, 2017), yaşam doyumu ve umut (Kabakçı ve Totan, 2013), sosyal ilişki unsurları (Candan ve Yalçın, 2018), sosyal uyum becerileri (Melikoğlu, 2020) arasında olumlu ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Görüldüğü üzere SDÖ becerilerinin akademik, sosyal, duygusal ve kariyer gelişimi olmak üzere pek çok alanda bireylere katkıları bulunmaktadır. COVID-19 süreci öğrencilerin sosyal mesafeli bir hayata uyum sağlamaya çalışmalarını, çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılma çabalarını, ailelerinin ve kendilerinin içinde bulunduğu duygusal ve finansal zorluklara uyum sağlama ve baş etme becerilerini gerektirmektedir (Walton ve Murano, 2020). Bu kapsamda COVID-19 sürecinde SDÖ becerilerinin derinleştirilmesinin önemi ortaya çıkmakla birlikte (CASEL, 2020) etkili öğrenme ve akademik başarı için de bu becerilerin eğitim öğretim süreçlerinde yer almasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2020). Pandemi sürecinde okulların uzun süreli kapanması ile birlikte uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler tarafından etkili bir şekilde yürütülebilmesinde kendini tanıma, öz düzenleme,

duyguların farkındalığı, zaman yönetimi, planlama becerileri gibi SDÖ becerileri kapsamında yer alan becerilere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Hadar vd., 2020; Walton ve Murano, 2020).

İlgili alanyazında, öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle de ilişkilendirilerek ele alındığı görülmektedir. Cinsiyet ile ilişkilendirilerek ele alınan çalışmalarda (Akbaşlı vd., 2017; Eymur ve Geban, 2011; Midgley ve Urdan, 1995; Özder ve Motorcan, 2013; Şad ve Gürbüzürk, 2009; Rusillo ve Arias, 2004; Vallerand ve Bissonnete, 1992) kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinde farklılıklar olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin bazı çalışmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre içsel motivasyonlarının (Direktör ve Nuri, 2017) ve dışsal motivasyonlarının (Aktan, 2012) yüksek olduğunu ortaya koyarken öte yandan bazı çalışmalar ise erkek öğrencilerin içsel motivasyonlarının (Aghayev) ve dışsal motivasyonlarının (Karataş ve Erden, 2012) kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Bu anlamda pandemi sürecinde de kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinde fark olup olmadığının incelenmesi motivasyonlarını desteklemeye yönelik yapılacak çalışmaların şekillendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Alanyazında motivasyonun akademik başarı üzerinde de güçlü etkileri olduğu ifade edilir. Başarı ve motivasyon arasındaki ilişkinin vurgulandığı birçok araştırmada da öğrencilerin motivasyon düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı rapor edilmiştir (Boyd, 2002; Fortier vd., 1995; Meyer vd., 2009; Özder ve Motorcan, 2013; Seyis vd., 2013). Bu araştırmalardan yola çıkarak, bu araştırmada ayrıca, pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarının cinsiyete ve akademik başarı düzeylerine göre değişim gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Yukarıda genel olarak bahsedildiği üzere akademik motivasyon bireysel ve çevresel pek çok faktörle ilişkili olabilmektedir. Özellikle, COVID-19 pandemi sürecinin yansımaları eğitim-öğretim süreçleri üzerinde de görülmüş ve bu nedenle öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen unsurların incelenmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda, pandemi koşulları altında üniversite öğrencilerinin okula devamlılıklarının sağlanmasında engelleyici bir faktör olarak görülen motivasyonsuzluğun azaltılarak yüksek motivasyonlu davranışlar sergilemelerinin

desteklenmesi için içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu yordayan değişkenlerin incelenmesi önem kazanmaktadır. Yukarıda aktarılan gerekçeler ve ilgili alanyazın doğrultusunda, bu araştırmada, pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzlukları ile algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme beceri puanları arasındaki ilişkilerin ve motivasyon puanlarının cinsiyete ve akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

COVID-19 pandemi süreci, yaşanan krizlerin eğitim üzerindeki olası olumsuz etkilerinin anlaşılmasını ve bu bağlamda önlemler alınmasını gerekli kılmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü pandemi nedeniyle olası iş kayıplarına dikkat çekerken (International Labor Organization [ILO], 2020), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020), okul terki oranlarında görülebilecek artışlara dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, üniversite gençliğinin de karşılaşacağı olası ekonomik güçlükler, gelecekte yaşayabilecekleri işsizlik olasılığı, uzaktan eğitim çerçevesinde yaşayabilecekleri güçlükler göz önünde bulundurulduğunda, bu süreç içinde akademik gelişimlerini etkileyecek olan ve aynı zamanda akademik gelişimlerini sürdürmede önemli bir faktör olacak olan motivasyon düzeyleri önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır.

COVID-19 pandemi sürecinin getirdiği kısıtlamalar ile birlikte Uluslararası Çalışma Örgütü'nün raporlarına göre küresel çalışma saatlerinde yüzde 8.8 düzeyinde bir azalışın görüldüğü ifade edilmiştir. Bu süreçte tüm dünyadaki işsizliğin artarak 220 milyona ulaştığı saptanmıştır. Ayrıca yaşanan iş kayıplarında kadınların erkeklere göre yüzde 5 oranında, gençlerin de görece daha yaşlı çalışanlara göre yüzde 8,7 oranında daha fazla iş kaybına maruz kaldığı belirtilmiştir (International Labor Organization [ILO], 2020). COVID-19 süreci ile birlikte tüm dünyada yaşanan sosyal ve ekonomik krizlere paralel olarak Türkiye'de de benzer durumlar gözlenmiş ve 2020 yılı Nisan ve Ağustos döneminde açıklanan Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre işsizlik oranının 0,4 puanında arttığı ve böylece toplam işsiz sayısının 4 milyon 194 bin olduğu

saptanmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Yaşanan ekonomik kriz ile birlikte bu süreçte eğitim seviyesi düşük ve iş deneyimi az olan gençler daha çok etkilenmiştir (Bulut ve Pınar, 2020).

Küresel bir kriz olan COVID- 19 pandemisi birçok alanda aksamalara neden olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli aksamalara neden olmuştur. Buna göre 63 milyon öğretmen, 1,5 milyarı geçkin öğrenci ve eğitim öğretim sektöründe görev yapan pek çok personel çeşitli kısıtlamaların getirilmesi ve okulların kapanması ile birlikte birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır (Executive Board Resolution [EBR], 2020). Okulların kapanması nedeniyle öğrencilerin internet üzerinden yapılan derslere erişim sağlamakta güçlük çekmeleri ve bu süreçte ailelerinden yeterli desteği alamamaları onların öğrenme kaybı yaşamalarına neden olduğu (Amorim ve Junior, 2020) ve okula olan bağlılıklarını azalttığı ifade edilmektedir (Çelik, 2020). Bu anlamda COVID-19 pandemisinin öğrencilerin motivasyon düzeylerine etkisini ele alan bir araştırmada bu süreçte öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin gerekliliklerinden olan birtakım faaliyetleri yerine getirmeye yönelik motivasyonlarında da bir azalışa sebep olduğu görülmüştür (Kara, 2020). Ayrıca birçok ülkede internet, bilgisayar ve çevrimiçi platformların eksikliğinin de eğitimde eşitsizliği arttırdığı, bu doğrultuda fırsat ve imkân bakımından dezavantajlı öğrencilerin ise görece daha iyi şartlara sahip diğer öğrencilere kıyasla daha olumsuz etkilendiği saptanmıştır (Executive Board Resolution [EBR], 2020).

Yapılan araştırmalar yaşanan doğal afetlerin, krizlerin ve salgınların bireylerin psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (ör., Mazza vd., 2020; Sattler vd., 2017; Wang vd., 2012). Bu kapsamda COVID-19 pandemisi ve devamında okulların kapanmasıyla birlikte meydana gelen ekonomik ve sosyal problemlerin çocuklar ve gençlerde kaygı ve depresyona yol açabileceği ve aynı zamanda öğrencilerin akademik faaliyetlere ve öğrenmeye olan ilgilerinin azalabileceği belirtilmektedir. Özellikle bu süreçte öğrencilerin okulu bırakma risklerinin artabileceği ve okuldan uzaklaşan öğrencilerin de olumsuz davranışlar sergileme düzeylerinin artabileceği vurgulanmaktadır (World Bank Report [WBR], 2020). Nitekim üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da öğrenmeye yönelik ilgilerini kaybeden ve okula yabancılaşma düzeyi artan öğrencilerin okulu terk oranlarının daha yüksek olduğu aktarılmıştır (Dündar, 2018). Bu anlamda birçok araştırmada öğrencilerde okul terkinin önlenmesinde ve

riskli davranışların azaltılmasında motivasyonel faktörlerin ön plana çıktığı ifade edilmiştir (Hardre ve Reeve, 2003; Lee vd., 2019). Bu doğrultuda öğrencilerin akademik faaliyetlere yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olmasının onların okula olan devamlılıklarını arttırarak okul terki risklerini düşürdüğü savunulur (Rump vd., 2017; Vecchione vd., 2014). Yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin okulda öğretmenlerden ve yöneticilerden aldıkları özerklik desteğinin onların algıladıkları yetkinlik düzeylerini ve motivasyonlarını arttırdığını bu durumun da öğrencilerin performanslarını ve okula devam etme düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hang vd., 2017). Özdemir (2015) yaptığı bir çalışmada ise motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiş ve motivasyonsuzluğun öğrencilerin okul tükenmişliğinde bir risk faktörü olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin okulda akranlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirmeleri ve stresli durumlarla başa çıkabilmeleri adına okula yönelik sosyal ve duygusal uyum sağlamalarında da aracı rolü bulunan motivasyonun (Duchesne ve Ratelle, 2010) öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde okula aidiyet duygularının gelişimiyle de ilişkili bir faktör olarak görülmektedir (Gilman ve Anderman, 2006; Santos, 2014). Pek çok öğrencinin zamanının bir kısmını akademik faaliyetlere ayırdığı düşünüldüğünde bu faaliyetleri gerçekleştirmeye yönelik içsel olarak motive oluşlarının onların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde de etkisinin olduğu ifade edilir. Bu doğrultuda yapılan bir çalışmada elde edilen bulgular da öğrencilerin akademik hayata yönelik motivasyon düzeylerinin artmasının psikolojik sağlıklarını da olumlu etkilediğini göstermektedir (Özcan ve Karaca, 2018). Benzer şekilde Gilman ve Anderman'ın (2006) yaptıkları bir çalışma motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerde diğer öğrencilere oranla depresyon, kaygı ve sosyal stresin daha az görüldüğünü ve aynı zamanda bu öğrencilerin daha yüksek düzeyde genel doyum, aile doyum, benlik saygısı, kişilerarası ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yaşamdan aldıkları yüksek düzeyde doyum ve olumlu duyguları hissetme sıklıkları onların öznel iyi oluşları ile ilgilidir ve öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olması öznel iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik stratejiler kullanma düzeylerini de arttırır (Eryılmaz, 2011).

Öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmede son ana kadar isteksiz olmalarını ve yüksek düzeyde kişisel bir rahatsızlık hissetmeden harekete

geçmemelerini ifade eden erteleme davranışlarıyla da ilişkili bir faktör olan içsel motivasyonun (Lay ve Schouwenburg, 1993; Solomon ve Rothblum, 1984) yapılan birçok çalışmada öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerini yordadığı tespit edilmiştir (Akbay, 2009; Yeşiltaş, 2020). Bu anlamda öğrencilerin özerk motivasyonları ile erteleme davranışlarının bağlantılı olduğunu ifade eden Senècal vd.'nin (1995), öğrencilerin erteleme davranışları sergilemelerinin bir motivasyon problemi olduğunu savunmuşlar ve yüksek özerk motivasyonun öğrencilerin akademik görevlere daha çok odaklanmalarına ve daha az erteleme davranışları sergilemelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik yaşamlarında başarı göstermelerinde önemli bir etkiye sahip olan yüksek motivasyonun bu doğrultuda yapılan birçok araştırmada akademik başarıyı yordadığı ve aralarında olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları arttıkça akademik başarılarının da arttığı yönünde bulgular elde edilmiş ve bu motivasyon türlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki belirleyici etkisine vurgu yapılmıştır (Bailey ve Phillips, 2016; Boyd, 2002; Dawson-Brew ve Nyarko-Sampson, 2017; Fortier vd., 1995; Gilman ve Anderman, 2006; Hayenga ve Corpus, 2010; Özder ve Motorcan, 2013; Tus, 2020).

Yukarıdaki bilgiler ışığında yüksek motivasyonun öğrencilerin yaşamlarında psikolojik, sosyal ve akademik yönden olmak üzere pek çok açıdan olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Fakat COVID -19 pandemisinin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çeşitli tedbirler alma zorunluluğu kılması ve bu doğrultuda tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçiş yapılması, sonrasında da virüsün yayılma hızını düşürmek adına uzatılan karantina sürelerinin öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmeleri konusundaki isteklerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda COVID-19 sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını yordayan faktörlerin ele alınması eğitim öğretim süreçlerini daha verimli hale getirmek ve gerekli tedbirleri alabilmek için gerekli görülmektedir (Korkmazer, 2020). Bu açıdan bu araştırma ile içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun; algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme becerileri, cinsiyet ve akademik başarı gibi sosyo-demografik özellikler açısından ele almak elde edilen sonuçların üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde motivasyonlarının arttırılmasıyla ilgili

yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Özellikle pandemi gibi kritik bir dönem içerisinde gerçekleştirilecek bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; motivasyon problemi olan gençlerle yapılacak müdahale çalışmaları için bir girdi sağlamasının yanı sıra, önleyici çalışmaların planlaması açısından da proaktif adımların belirlenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, yükseköğretimde rehberlik hizmetleri kapsamında söz konusu önleyici ve müdahale edici çalışmaların yürütülmesinde aktif rol alabilecek üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) merkezleri açısından da önem taşımaktadır. Nitekim daha önce yapılan araştırmalarda da öğrencilerin PDR merkezlerine başvuru nedenlerinin genelde geleceğe dönük kaygılar, çevreleri ile olan ilişkilerinde yaşadıkları sıkıntılar, sosyal, duygusal ve akademik açıdan yaşadıkları problemler olduğu rapor edilmiştir (Erkan vd., 2008; Pektaş ve Bilge, 2007; Topkaya ve Meydan 2013). Bu noktada bu araştırmadan elde edilen sonuçların üniversite PDR merkezleri tarafından öğrencilerin motivasyonlarını desteklemek amacıyla gerçekleştirilecek çalışmaların planlanması ve tasarlanmasında önemli bir temel sunacağı düşünülmektedir.

Yukarıdakilere ek olarak, ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenlerle ele alan araştırmalar olmasına rağmen; bu çalışma, pandemi süreci içinde önemli koruyucu faktörler sağlayabilecek algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri açısından öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarını inceleyen ilk araştırma olacaktır. Bu bağlamda, bu araştırma ile COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarını yordayan önemli değişkenlerin belirlenmesinin kuramsal ve uygulamaya yönelik önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırma kapsamında “COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin, olumlu gelecek beklentilerinin ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin akademik motivasyonlarını (içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk boyutlarında) anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada “üniversite öğrencilerinin akademik

motivasyonlarında (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında) cinsiyetlerine ve akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı” incelenmiştir.

Alt problemler. Yapılan çalışmada ana problem çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur.

1. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin içsel motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri dışsal motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

3. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri motivasyonsuzluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

4. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

6. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk alt boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

7. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonları rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

8. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonları rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

9. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk alt boyutu puanları rapor edilen not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılacak üniversite öğrencilerinin araştırma kapsamında kullanılacak ölçme araçlarını ve bilgi toplama formlarını samimi bir şekilde cevaplandırırları varsayılmıştır. Ayrıca, araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiğı kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

İlgili değişkenler mevcut ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır. Araştırma 2020-2021 Öğretim yılı bahar döneminde devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden katılımcıların verileriyle sınırlıdır. Ayrıca vakıf üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının ve onlara sağlanan imkanların, devlet üniversitelerindeki öğrencilerden farklı olabileceğı dolayısıyla da bu durumun araştırma sonuçlarını yansıtmış olabileceğı göz önünde bulundurulmalıdır. Akademik motivasyon düzeyinin yordayıcıları bu araştırmada ele alınan sosyal duygusal öğrenme becerileri, algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri, cinsiyet ve genel akademik ortalama ile sınırlıdır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların genellenebilirliğı 18-35 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmada veriler pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesi ile çalışma grubuna yüz yüze ulaşmada yaşanan zorluklar nedeniyle çevrimiçi formlar yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle, verilerin pandemi sürecinin başında tamamen uzaktan eğitim döneminde çevrimiçi olarak toplanmış olmasının, kağıt-kalem uygulamasına dayalı veri toplamaya göre doğuracağı olası sınırlılıkların da göz önünde bulundurulması önerilir. Ayrıca, pandemi sürecinin başında eğitimin tamamen uzaktan yürütüldüğü bir süreçte toplanan verilerin, yeni normal olarak adlandırılan yüzyüze eğitimin hibrit olarak başladığı yeni sürece genellenmesinde sınırlılıklar olacağı değerlendirilmelidir.

Tanımlar

Akademik Motivasyon. Öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca; okula devam etmek, ödevlerini yapmak, sınavlara hazırlanmak, derslere katılmak gibi pek çok sorumluluğı yerine getirmeye duyduğu istekli olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel Motivasyon. Bireylerin yapmaktan keyif aldığı ve karşılığında işlevsel bir sonucu beklemediği harekete geçirici bir durum olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Dışsal Motivasyon. Arzu edilen bir sonuca ulaşmak ya da bir cezadan kaçınmak gibi dışsal faktörlerin etkisiyle davranışların sergilenmesi durumunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyonsuzluk. Bir faaliyet gerçekleştirilmesi esnasında herhangi bir isteğin ve beklentinin olmaması durumunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Algılanan Sosyal Destek. Bireyin çevresi tarafından kendisine verilen sosyal desteği algılama ve değerlendirme durumudur (Coyne ve Downey, 1991).

Gelecek Beklentisi. Bireylerin yaşamlarında ileriye yönelik düşüncelerini, ilgilerini, endişelerini ve planlarını içeren bilişsel tasarılarıdır (Nurmi, 1991; Şimşek, 2012).

Sosyal Duygusal Öğrenme. Kişilerin sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını yönetmeleri, kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmaları, başkalarına empati ile yaklaşmaları, sorumlu ve özenli kararlar almaları, destekleyici ilişkiler kurmaları ve sürdürmeleri için bilgi, beceri ve tutumlar edindikleri ve uyguladıkları süreçtir (CASEL, 2020). Bu kapsamda edinilen beceriler birbiriyle ilişkili olarak öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme şeklinde sınıflandırılarak ele alınır (CASEL, 2005).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Motivasyon

Bireyler günlük hayatlarında amaçları doğrultusunda çeşitli davranışlar sergileyebilir ve bu davranışların sıklıkları da farklı olabilir. Yapılan araştırmalarda insan davranışlarının potansiyel belirleyicileri araştırılarak altında yatan nedenler incelenmiş ve incelemeler sonucunda tutum, algı, beceri, inanç ve motivasyon gibi birçok faktörün insan davranışlarının belirleyicileri olduğu saptanmıştır (Demir-Güdül, 2015). Bu değişkenler içinden günlük hayatta da sıklıkla önemi vurgulanan motivasyon Latince “movere” sözcüğünden türetilmiştir ve bireylerin bir işe başlayıp sürdürmesinde harekete geçirici bir etken olarak ele alınmıştır (Pintrich, 2003).

Mubeen vd.'ne göre (2013) motivasyon, hedefe yönelik davranışların belirlenmesinde ve sürdürülmesinde etkili olan içsel durumdur. Wolters (2004) motivasyonu, bireylerin davranışlarına neden olan istekler ve gereksinimler şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Mahato ve Barman (2019) motivasyonu bireylerin ihtiyaçları dahilinde hedeflerine yönelik davranışlar sergilemesine zemin hazırlayan bir güç olarak tanımlamışlardır. Dörnyei ve Otto'ya (1998) göre ise motivasyon; bireylerin istekleri doğrultusunda düzenlenen davranışlarını başarılı ya da başarısız bir şekilde başlatan, yönlendiren, koordine eden, sürdüren ve sonlandıran aynı zamanda da bu süreçte bilişsel ve motor aktiviteleri değerlendiren dinamik, kümülatif bir olgudur.

Birçok çağdaş motivasyon teorisine göre, insanlar istek ve arzularına yol açacaklarına inandıkları ölçüde davranışlarını başlatır, sürdürür ve sonlandırır (Deci ve Ryan, 2000). Ryan ve Deci (2000a) motivasyonu, bireylerin harekete geçmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlamışlardır. Onlara göre bireyler bir faaliyete değer veriyorsa ya da dışarıdan onunla ilgili bir baskı hissediyorsa motive olmuş sayılmaktadır. Ünal-Karagüven (2012) ise yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak motivasyonun bireylerin içsel güçleri, kalıcı özellikleri, herhangi bir uyarıcıya karşı gösterdikleri tepkisel davranışları, inançları ve etkilerini kapsayan bir yapıda olduğunu ifade etmiş ve bu yapının bireylerin

herhangi bir aktiviteyi yapmaya olan istekliliklerinin düzeyini belirlediğini vurgulamıştır.

Yukarıda da görüldüğü üzere motivasyon insanların yaşamlarının birçok alanında sergiledikleri davranışlarda belirleyici bir özelliğe sahiptir. Bu anlamda bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olan eğitim-öğretim süreçlerinde de etkisi ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin akademik faaliyetlerle ilgili motivasyonlarını açıklamak üzere ortaya atılan akademik motivasyon kavramı bu noktada önem kazanmaktadır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011; Clark ve Schroth, 2009; Ryan ve Deci, 2000b). Günümüz eğitim sistemi öğrencilerin sorumluluk sahibi, kendi öğrenme sürecini yönetebilen ve bu süreçte gelişim özelliklerine uygun etkinliklerde yer almasına yönelik ortamlar oluşturularak yetiştirilmesini hedefler. Okullarda sürdürülen eğitimin öğrencilerin akademik faaliyetleri üzerindeki etkilerinin incelenmesinde dikkat çeken akademik motivasyon kavramı (İnan-Kaya, 2016), öğrencilerin okula devam etmelerinde ve başarılı olmalarında önemli bir etkindir (Green vd., 2006). Vallerand vd. (1989), motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınıfta ve okulda öğrenci olarak bulunmaktan dolayı olumlu duygular hissettiklerini, akademik etkinliklerden zevk aldıklarını ve bir şeyler öğreniyor olmaktan tatmin olduklarına vurgu yaparlar.

Öğrencilerin okul faaliyetlerine yönelik motivasyonlarını teşvik edebilmek adına onların motivasyonlarının kaynağını saptayabilmek ve bu doğrultuda stratejiler geliştirmek önemlidir (Oxford ve Shearin, 1994). Motivasyon kavramını anlayabilmek ve kuramcıların bakış açılarına göre ne derecede farklılaştığını görebilmek adına bu bölümde davranışçı, bilişsel, insancıl (hümanistik), sosyal-bilişsel, beklenti-değer, başarı yükleme, başarı yönelimleri ve son olarak motivasyonu farklı türlere ve profillere ayıran özbelirleme kuramına yer verilecektir.

Motivasyon Kuramları

Davranışçı Yaklaşım. Davranışçı yaklaşımlar bireylerin sergiledikleri davranışları uyarıcılara verilen dışsal tepkiler olarak tanımlarlar ve insanların zihninde olup bitenle ilgilenmekten ziyade daha çok gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ilgilenirler (Bush, 2006; Weegar ve Pacis, 2012). Burada birey ile çevre arasındaki ilişkiye odaklanılarak insanların davranışlarının çevresel faktörler tarafından etkilendiği ifade edilir (Overskeid, 2008). Motivasyonun oluşumunu ve

bireylerin öğrenmesini dışsal faktörlere bağlayarak açıklayan davranışçı yaklaşımlar (Akbaba, 2006), bireylerin davranışları sonucunda olumlu dönütler almaları ve pekiştirilmelerinin onların motivasyonlarını arttırırken; davranışları sonucunda olumsuz durumlarla karşılaşmaları ya da ceza almalarının onların motivasyonlarını azaltacağını savunmuşlardır (Akpur, 2015).

Başlangıçta motivasyon ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu davranışçı bakış açısıyla incelenmiş ve motivasyon ihtiyaç, enerji, içgüdü, dürtü ve uyarılma gibi farklı kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Weiner, 1990). Davranışçı yaklaşımda motivasyonun temelinde bireylerin ilgilerinin ve amaçlarının olduğu savunulur. Öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak için onların amaçlarına uygun ve ilgilerini çekecek eğlenceli etkinliklerin uygulanması gerektiği öne sürülür (Oxford ve Shearin, 1994). Burada ayrıca öğrencileri teşvik edici uygun öğrenme ortamları sağlandığında bütün öğrencilerin öğrenebilecek kapasitede olduğu vurgulanır (Bush, 2006). Davranışçı yaklaşımlar, bireylere problem çözme becerilerini kazandırmayı hedeflemekten ziyade daha çok klasik öğretim yöntemleri kullanarak öğrencide davranış değişikliğini hedefler ve öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirirken sözlü veya yazılı testlere verdikleri cevaplara göre değerlendirirler. Bu anlamda öğrencilerin davranışları üzerinde ödül ve ceza gibi dışsal faktörlerin etkili olduğunu savunan davranışçı teorisyenler (Morrison vd., 2004), okul ortamında öğrencilerin davranışlarının da ödül veya ceza yöntemi kullanılarak şekillendirilebileceğini öne sürerler. Davranışçı yaklaşıma göre tüm öğretim hedeflerinin belirli davranışsal ve gözlemlenebilir terimlerle çerçevelendiği sınıf ortamlarında öğretmenlerin olumlu davranışların pekiştirilerek devam etmesi adına takdir, övgü, onaylama ve not gibi dışsal motivasyon öğelerini kullandıkları ifade edilir (Weegar ve Pacis, 2012).

Okulda öğrencilerin olumlu davranış geliştirmeleri ve akademik faaliyetlerini sürdürmeye güdülenmelerinde davranışçı yaklaşımlar birçok avantaj sağlamaktadır. Fakat bu yaklaşımların etkililiği tartışma konusudur çünkü öğrenci burada sergilediği olumlu davranış sonrasında takdir, övgü ya da ödül gibi pekiştireçler aldığında davranış artık onun için sonunda ödül alabileceği araçsal bir faaliyet haline gelir. Bu durumun uzun vadede öğrencilerin öğrenme davranışlarına olan ilgilerini kaybetmelerine yol açtığı ifade edilir (Akbaba, 2006). Görüldüğü üzere davranışçı yaklaşımların öğrencilerin motivasyonlarını dışsal faktörlere

dayandırarak açıklaması onların bazı noktaları açıklığa kavuşturmada yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Bu sebeple öğrencilerin motivasyonlarını daha kapsamlı bir şekilde incelemek adına alternatif bakış açılarına ihtiyaç duyulmuştur.

İnsancıl Kuram (Hümanist Kuram). Bu kuram insanların güdülenme süreçlerini açıklayan yaklaşımlardan biridir. Burada bireylerin öğrenmeye ve keşfetmeye yönelik içsel güdülere sahip olduğu ve bu güdülerin onların gelişimleri için hayati bir önem taşıdığı vurgulanır (Sheldon ve Kasser, 2001). Bireyler doğuştan kendilerini gerçekleştirme eğilimindedirler ve bu eğilimleri doğrultusunda davranışlar sergilerler (Maslow, 1967). Bu doğrultuda İnsancıl kuramın önemli temsilcilerinden biri olan Rogers'ın (1961), bireylerin “organizmik değerlendirme süreci” ne sahip olduklarını ifade etmiş ve bireylerin kendini kabul etme, açıklık ve farkındalık ile karakterize edilen potansiyellerine vurgu yaptığı ifade edilir (akt. Sheldon ve Kasser, 2001).

İnsancıl yaklaşımın önde gelen temsilcilerinden biri olan Maslow (1943; 1967) yaptığı çalışmalarda bireylerin davranışlarını etkileyen motivasyonlarının temelinde ihtiyaçların olduğunu vurgulayarak bu ihtiyaçları fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevmeye, sevilme, değer görme ve kendini gerçekleştirme olarak hiyerarşik bir yapı içerisinde ele alır. Burada bireylerin alt düzeyde yer alan ihtiyaçları karşılanmadığı sürece üst düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmeyeceği, başka bir deyişle o ihtiyaçların eksikliğini hissetmeyeceğini vurgular (Maslow, 1943). Bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanmamış olması onları ihtiyaçlarını karşılamak üzere motive ederek bu yönde uygun davranışlar geliştirmelerine yol açar (Sheldon ve Kasser, 2001).

Öğrenme bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılama sürecinde meydana gelen doğal bir süreç olarak görülür (Sheldon ve Kasser, 2001). Burleson (2005), bireylerin öğrenme süreçlerinde ve yaratıcılığında kendini gerçekleştirmenin, öz farkındalığın ve içsel motivasyonun önemli olduğunu vurgular. Öğrencilerin eğitim yaşantıları düşünüldüğünde onları bu süreçte aktif kılabilmek ve potansiyellerini gerçekleştirmeye motive edebilmek adına insancıl kuramın öğretilerinden yararlanılması etkili bir strateji olur (Saeednia, 2013). Bu kuramın benimsendiği eğitim programlarında öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarını arttırabilmek adına özerklik destekleyici bir ders içeriği ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenir. Burada öğretmenlerin öğrencilere karşı empati, saygı, içtenlik, etkili

dinleme ve kabulü içinde barındıran bir tutum sergilediği vurgulanır (akt. Akbaba, 2006).

Sosyal Bilişsel Kuram. İnsanların davranışlarına etki eden ve yön veren motivasyona çeşitli açıklamalar getiren yaklaşımlardan biri de Bandura (1977) tarafından ortaya atılan sosyal bilişsel kuramdır. Bu kuram, bireylerin öğrenme davranışları ile sosyal çevrenin ilişkisine değinmiştir. Bireyler çevreleri ile etkileşimleri sonucunda bilgi, beceri, kural, yöntem ve tutumları öğrenir (Schunk ve Pajares, 2009). Bireylerin sosyal çevrelerinden öğrendiklerini davranışlarına yansıtıp yansıtmamaları kendi kişisel algılarına ve beklentilerine göre değişir. Burada bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikleri içinde barındıran kişisel faktörlerin, davranışsal örüntülerin ve çevresel olayların tümünün birbirini etkileyen etkileşimli belirleyiciler olması dikkat çeker ve bu süreç karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile açıklanır. Bireyler bu süreçte öz düzenleme becerilerine sahip olan organizmalar şeklinde karakterize edilir (Bandura, 1999). Bireylerin çevreleriyle etkileşimlerinden kaynaklanan sonuçları algılayabilmesi, değerlendirebilmesi, bilişsel ve duyuşsal yapıları sembolize ederek öğrenmesi ve davranışlarını bu doğrultuda belirlemesi öz düzenleme becerilerini ifade eder (Pajares, 1996).

Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin sahip oldukları motivasyon onların öz yeterlilik algılarından beslenmektedir (Pajares, 1996). Bireylerin öz yeterlilik algıları kendi performanslarını değerlendirmelerinde ve sonucunda bir kanaate vararak bir davranışı gerçekleştirmeye motive olmalarında etkili olan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1999). Bandura'ya (1977) göre bireylerin özyeterlilik algıları onların geçmiş başarıları, dolaylı yaşantıları, aldıkları sözel mesajlar ve duygusal uyarılmaları tarafından biçimlendirilir.

Algılanan öz yeterlilik bireylerin davranışlarını seçme, belirleme ve sürdürmedeki kararlılığını etkiler. Bu algının güçlü olması, bireylerin zorluklar karşısında alternatif başa çıkma stratejileri geliştirmelerini ve bu stratejileri etkili bir şekilde uygulamalarını sağlar (Bandura, 1977; Bandura ve Adams, 1997). İnsanlar ileriye yönelik başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan zihinsel senaryolar üretir. Burada bireylerin yeterlilik algılarının yüksek olması onları başarı ile sonuçlanan senaryoları gerçekleştirmek üzere motive eder ve bu doğrultuda davranışlar sergilemelerine yol açar (Bandura, 1999).

Bireylerin öz yeterlilik algıları onların eğitim-öğretim yaşantılarında da önemli bir yer tutar. Kurtz ve Borkowski (1984), öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerin daha kaliteli bir öğrenme yaşantısı geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öz yeterlilik algılarının onların çalışma motivasyonları üzerinde de etkili olduğunu savunan Zimmerman'a (2008) göre yüksek öz yeterliliğe sahip öğrenciler, öğrenme güçlükleriyle karşılaştığında yeteneklerine güvenerek bu durumu aşacaklarına inanırlar. Öğrencilerin okul ortamlarında sergiledikleri performanslara verilen ödüller ve olumlu geri bildirimler de onların öz yeterlilik algılarını pekiştirir. Öğrenci bu sayede iyi bir performans sergilediğini düşünür ve kendine yönelik yeterlilik algısı da güçlenerek motivasyonu artar (Schunk ve Pajares, 2009).

Beklenti-Değer Kuramı. Motivasyon kavramı, farklı yönleriyle pek çok yaklaşıma konu olmuştur. Burada bireylerin başarmaya yönelik motivasyonlarının doğasını etkili bir şekilde ele alan yaklaşımlardan olan Beklenti-Değer kuramının önemli varsayımları dikkat çekmektedir. Bu kuram Atkinson'dan (1957) başlayarak günümüzde de Feather (1988, 1992), Eccles (1984), Wigfield ve Eccles (1992) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla devam eder (akt., Wigfield, 1994). Atkinson (1957) beklentiye bireylerin performanslarının sonucunda oluşabilecek başarılı ya da başarısız olma durumlarına dair inançları olarak tanımlamıştır. Burada bireylerin beklentilerinin gücü, performanslarını sergilediklerinde bekledikleri sonuçların gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dair algıladıkları öznel olasılıklara dayanır. Bireylerin sergiledikleri davranışların anahtar belirleyicilerinden olan değerler ise onların olaylar ve potansiyel sonuçlarına dair beklentileriyle ilişkili olarak görülür (Feather, 1992).

Modern kuramcılar bireyin bir davranışı ortaya çıkarmasında ve devam ettirmesinde, davranışı sergilerken gösterdiği performansın ne derecede iyi olacağına ve beklediği sonuca ulaştırıp ulaştırmayacağına dair inancı ile o davranışın sonucuna verdiği değer etkili olduğunu savunmuşlardır (Wigfield, 1994; Wigfield ve Eccles, 2000). Bireylerin davranışlarına yükledikleri değerlerin olumsuz veya düşük düzeyde olması onların davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik motivasyonlarını azaltır (Brophy, 1999). Bireylerin beklentileri ve bu beklentilere verdikleri değerler birtakım faktörler tarafından etkilenir. Bunlar; bireylerin göreve yönelik zorluk algıları, hedefleri, geçmiş yaşantıları, bilişsel

şemaları, çevreleriyle olan etkileşimleri (Wigfield ve Eccles, 2002), toplumsal cinsiyet rolleri, eğitim durumları ve sosyo-ekonomik durum (Guo vd., 2015) şeklinde ifade edilir.

Modern kuramcılar tarafından ele alınan olgulardan biri olan başarı motivasyonu ise bireylerin beklentilerinin ve göreve yükledikleri değerlerin onların seçim yaparak bir görevi yapmaya karar vermelerinde ve bu süreçteki performansları ve çabaları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Wigfield vd., 2009). Başarı motivasyonu yüksek olan bir birey kendine orta güçlükte hedefler belirler ve o hedefleri yerine getirebilecek yeterlilikte olduğuna inanır. Ayrıca bu hedeflere ulaşma sürecinde yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmeye de gayret eder (Akbaba, 2006).

Bu kurama göre öğrencilerin eğitim yaşantılarında motivasyonlarını etkileyen başarı beklentileri ve öznel değer kavramları önemli yer tutar (Feather, 1992). Öğrencilerin başarıya yönelik beklentileri onların gerçekleştirmeleri gereken bir görevde ne kadar iyi olacaklarına dair algıları olarak tanımlanırken öznel değer kavramı ise onların ulaşmayı hedefledikleri sonuçlara dair düşünceleri olarak ifade edilir (Wigfield, 1994). Wigfield ve Eccles (2000) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarının, başarı beklentilerinin ve öznel görev değerlerinin onların sergiledikleri performansları ve aktivitelerinin seçimini etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Wigfield vd. (2009), öğrencilerin başarı beklentilerinin ve yetenekleri hakkındaki inançlarının, performansının en güçlü psikolojik belirleyicileri arasında olduğunu ifade ederek bireylerin görevlere yükledikleri öznel değerlerinin bir aktiviteyi devam ettirmeye yönelik istekliliklerini yordayacağını öne sürmüşlerdir. Brophy'e (1999) göre içsel olarak motive olan öğrencilerin motivasyonlarının altında yatan öznel görev değerleri başarı beklentilerinden daha belirgindir. Burada öğrenciler herhangi bir değerlendirme kriteri olmadan tamamen davranışa yükledikleri öznel değerler doğrultusunda hareket ederler. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin eğitim öğretim yaşantılarında motivasyonlarını arttırabilmek adına öğrenmenin değerini anlamalarına yardımcı olacak okul müfredatları hazırlanmalı ve sadece öğrenmelerini değil aynı zamanda öğrendiklerini de takdir etmelerini sağlayacak yöntemler kullanılmalıdır.

Başarı Yükleme Kuramı. Bireylerin başarı motivasyonlarını açıklayan önemli yaklaşımlardan biridir. Bu kuramda, bireylerin meydana gelen olayların

nedenlerini anlamaya çalışarak çeşitli yüklemelerde bulunduğu varsayılarak bu yüklemelerin onların beklentilerinde ve davranışlarında nasıl bir etki yarattığı incelenir (Weiner, 1979). Cook ve Artino'ya (2016) göre insanlar yaşamlarında bir olay ile karşılaştıklarında kendilerini ve çevrelerini anlamak adına neden-sonuç ilişkileri kurma eğilimindedirler.

Bireylerin yaşadıkları olaylar başarı ya da başarısızlıkla sonuçlandığında bu durumların nedenlerini anlamaya çalışarak içsel veya dışsal atıflarda bulunurlar. Burada sonuçların nedenlerine yönelik yapılan atıflar bireylerin davranışa yönelik motivasyon düzeylerini de etkiler (Weiner, 2000). Fakat burada önemli nokta meydana gelen sonuçların nedenleri ile ilgili yapılan atıfların motivasyon üzerindeki etkisini bireyler tarafından yorumlanıp psikolojik olarak anlamlı bileşenlere dönüştürülmesinden sonra göstermesidir (Cook ve Artino, 2016). Bu anlamda Weiner (1979), bireylerin başarı veya başarısızlığa yükledikleri nedenleri 3 ayrı kategoride ele almıştır.

1. Odak noktası: Nedensel yüklemeler içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır. Bireylerin yaptıkları içsel yüklemeler yetenek, beceri ve gayret ile ifade edilirken dışsal yüklemeler şans, öğretmen tutumu veya yerine getirilmesi gereken işin zorluğu ile ifade edilir.
2. Süreklilik: Nedensel yüklemeler geçici ya da kalıcı olmak üzere ikiye ayrılır. Bireylerin yaptıkları kalıcı yüklemeler beceri, yetenek, azim, öğretmen tutumu olarak ifade edilirken geçici yüklemeler ise şans, çaba ve psikolojik duygudurum olarak ifade edilir.
3. Kontrol edilebilirlik: Bireylerin davranışlarının sonucuna yön veren nedenleri kontrol edip edememe durumunu ifade eder. Burada şans ya da öğretmen tutumu gibi faktörler kontrol edilemeyen yüklemeler arasında sayılırken bireylerin bir görevi yerine getirirken gösterdikleri gayret kontrol edilebilen yüklemeler olarak kabul edilir.

Burada bireylerin başarılarına yükledikleri nedenler içsel, kalıcı ve kontrol edilebilir olduğunda onların güdülenme düzeyleri, olumlu duygulanımları ve öz saygıları artar, dolayısıyla da başarı beklentileri yükselir (Weiner, 1979; 1985; 2010). Örneğin bir öğrencinin matematik sınavından aldığı iyi puanı kendi yeteneği

ve çabasına bağlıyor olması onun motivasyon düzeyinin artmasına, kendi ile gurur duymasına ve benlik değerinin yükselmesine katkıda bulunur.

Başarı Yönelimleri Kuramı (Hedef Yönelimleri Kuramı). Başarı motivasyonlarını ele alan çağdaş yaklaşımlar incelendiğinde başarı yönelimleri kuramının bu yaklaşımlar arasında en etkili yaklaşım olduğunu ifade eden Elliot (1999), bu kuramın 1970'li yılların sonlarına doğru ortaya çıktığını ve 1980'lerin başlarında da hızlanarak devam ettiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşıma Dweck, Nicholls, Maehr ve Ames gibi araştırmacılar öncülük etmiştir (akt., Elliot, 1999). Burada bireylerin başarıya elde etmek için sergiledikleri davranışlarına neden olan amaçlarının anlaşılması hedeflenmektedir (Ziegler vd., 2008).

Hedef yönelimi yaklaşımı, öğrencilerin başarıya ulaşmak adına farklı yönelimlere sahip olduğunu vurgular. Burada öğrencilerin başarı yönelimlerindeki farklılık çeşitli modeller ortaya atılarak incelenmiştir. Bu modellerden ilki Elliot ve Dweck (1988) tarafından geliştirilen öğrenme-performans modelidir (Elliot, 1999). Geliştirilen modellerden bir diğeri ise Ames ve Archer'in (1987) ustalık hedefi-performans hedefi modelidir (Ames, 1992). Bireylerin hedef yönelimlerine yönelik yapılan bu ayırım öğrenme hedefleri ve performans hedeflerinin farklılaştığı noktalara değinir. Bireylerin öğrenme hedefleri ile ustalık hedefleri onların yeni beceriler edinmelerine ve yeterlilik düzeylerini arttırmaya yönelik çabalarına vurgu yapar. Bu hedef yönelimlerine sahip öğrencilerin başarılı olmayı amaçlamaları bilgi ve becerilerini arttırmak istemelerinden ve öğrenmeye verdikleri değerden kaynaklanmaktadır. Bu öğrenciler zor görevleri yapmaktan kaçınmazlar, görevleri esnasında herhangi bir güçlükle karşılaştıklarında aşmaya çalışırlar ve bu süreçlerden keyif alırlar (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot vd., 1999). Performans hedef yönelimi olan bireyler ise başarılı olmayı daha çok başkalarına göstermek ve onlardan beğeni toplamak için isterler. Bu bireyler çevreleri tarafından başarısız biri olarak algılanmaktan çekinirler, kendi yeterliliklerini başkalarıyla kıyaslayarak değerlendirirler, karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmaya çalışmak yerine pes etmeyi tercih ederler (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot vd., 1999).

Bireylerin hedef yönelimleriyle ilgili geliştirilen ikili modellerin eksik kaldığı noktaları tamamlamak adına Elliot ve Harackiewicz (1996), bireylerin performans hedeflerini, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde ayırarak

öğrenme başarı yönelimleri ile birlikte üçlü yapıdan oluşan genişletilmiş bir model ortaya koymuşlardır. Burada performans-yaklaşma yönelimine sahip bireyler başarılı ve yetkin olduklarını çevrelerine ispat etmek amacı taşıırken; performans kaçınma yönelimine sahip bireyler çevreleri tarafından yetersiz ve başarısız olarak algılanmak istemezler (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Son zamanlarda bireylerin başarı yönelimlerini genişleterek ele alan Elliot ve McGregor (2001), 2x2 başarı yönelimleri modelini ortaya atmıştır. Bu model, performans hedeflerinin ikiye ayırdığı gibi bireylerin başarı yönelimlerini de öğrenme yaklaşma başarı yönelimi ile öğrenme kaçınma başarı yönelimi şeklinde ikiye ayırmıştır. Öğrenme yaklaşma başarı yönelimine sahip olan bireyler daha önce sergiledikleri performanslara göre iyi bir performans sergilemek ve bilgi becerilerini arttırmak isterken; öğrenme kaçınma başarı yönelimine sahip bireyler ise bir önceki performansından daha düşük performans sergilememek ve edinilen bilgi beceriyi kaybetmemeyi amaçlarlar (Elliot ve McGregor, 2001).

Yukarıda görüldüğü üzere başarı yönelimleri modelinde birçok teorisyen tarafından farklı hedef türleri tanımlanmıştır. Bu hedef türleri bireylerin yetkinliği nasıl algıladığına bağlı olarak değişmektedir (Ames ve Archer, 1987). Algılanan yetkinliğin içsel değerlendirmeler sonucu belirlenmesi bireylerin öğrenme başarı yönelimine sahip olduğunu gösterirken; dışsal değerlendirmeleri sonucu belirlenmesi performans başarı yönelimine sahip olduğunu gösterir (Elliot ve McGregor, 2001).

Öz Belirleme Kuramı. Öz belirleme kuramı, insanların sahip olduğu motivasyonu detaylandırarak açıklayan en iyi kuramlardandır (Dörnyei, 2003; Vallerand vd., 1992). Bu kuramda çok boyutlu bir görünüme dayandırılan motivasyon, yalnızca niceliği açısından değil aynı zamanda farklı türleri ve buna bağlı olarak değişen farklı nitelikleri ile ele alınır (Vansteenkiste vd., 2009). Öz belirleme kuramı bireylerin özerklik düzeylerine bağlı olarak değişen farklı motivasyon türlerinin olduğunu savunmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında insan davranışlarının altında yatan motivasyon (Ratelle vd., 2007), özerk ve kontrollü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Deci ve Ryan, 2008; Deci vd., 1991). Bu motivasyon türlerinin altında düzenleyici süreçler ile ona eşlik eden deneyimler bakımından farklılıklar olduğu görülmektedir (Gagne ve Deci, 2005). Buna göre bir davranış bireyin kendisi tarafından belirlendiğinde burada etkili olan düzenleyici

süreç seçimidir ancak davranış kontrol edildiğinde veya bazı meydan okuma durumlardan dolayı ortaya çıktığında buradaki düzenleyici süreç uyumdur (Deci vd., 1991). Bireylerin sergilediği kontrollü davranışlar bazı kişiler arası veya içsel birtakım baskılardan kaynaklanır ve burada dışsal bir nedensellik odağı algılanır (Williams vd., 1996). Bu anlamda bireylerin içinden gelerek özgürce davranışlarını sergilemelerini ifade eden özerk motivasyonda ise algılanan nedensellik odağı içseldir (Deci ve Ryan, 1987).

Bireylerin özerk motivasyon temelinde gerçekleştirdikleri davranışlar tamamen içsel birtakım faktörlere dayanarak gerçekleştirilirken (Vansteenkiste vd., 2009) kontrollü motivasyon temelinde gerçekleştirdiği davranışlar ise baskı ve zorunluluktan kaynaklanmaktadır (Deci vd., 1991). Buradan yola çıkılarak kuramda kişinin gerçekleştireceği eylemleri özgür iradesiyle başlatıp yönetebileceğini ifade eden özerklik kavramının (Ryan ve Deci, 2000a) bireylerin başkaları tarafından kontrol edilen ve yönetilen eylemlerini ifade eden ve özerkliğin karşısında yer alan heteronomi kavramının ön plana çıktığı görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000; 1987). Bireylerin davranış ve sonuçları arasındaki bağı kavrayabilmesi ve kendilerine yönelik yeterlilik algıları onların davranışları üzerinde kontrol sahibi olabilmelerine etki eder ve bireylerin davranışlarını özerk olarak başlatma ve sürdürmelerine katkı sağlar (Deci ve Ryan, 1987). Bireylerin özerk davranışsal düzenlemeleri, onların psikolojik sağlıkları üzerinde kontrollü düzenlemeye oranla daha olumlu bir etki bırakmaktadır. Ayrıca bireylerin özerk davranışsal düzenlemelerinin daha istikrarlı ve daha kararlı olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Öz belirleme kuramına göre bireylerin davranışlarına yeni düzenlemeler getirmeleri ve bu düzenlemeleri davranışlarıyla bütünleştirebilmelerinde sosyal çevrelerinin önemi büyüktür. Bu süreçte bireylerin çevreleri tarafından kişisel kaynaklarının geliştirilmesinin destekleyici bir faktör olduğu düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Markland vd., 2005).

Öz belirleme kuramı çerçevesinde ortaya atılan 4 alt kuram bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bunlar kısaca şu şekildedir:

(1) *Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory)*, bu kuram bireylerin davranışlarını başlatan veya düzenleyen durumların motivasyonel süreçler üzerindeki etkilerini inceler. Burada çevresel faktörlerin önemine vurgu yapılır. Bireylerin kişiler arası iletişim biçimleri, başkalarından aldıkları geri

bildirimler, ödüller, karşılaştıkları zorluklar onların özerklik ve yetkinlik duygularını etkileyerek içsel motivasyonları üzerinde belirleyici olur (Deci ve Ryan, 1985). Kişilerin özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarını destekleyen sosyal bağlamsal faktörler içsel motivasyonlarını artırır (Gagne ve Deci, 2005).

(2) *Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory)*, bu kuram bireylerin dışsal motivasyonlarının oluşumunu, içselleştirme süreçlerini ve davranışlara olan etkisini incelemektedir. İçselleştirmeyi organizmanın bütünleştirme süreçlerinin bir işlevi olarak gören bu yaklaşım (Deci ve Ryan, 1985) dışsal olarak motive edilen davranışların içselleştirme düzeylerinin artmasının öz belirlenmiş motivasyonlarında da bir artışa yol açacağına işaret etmiştir (Deci ve Ryan, 1987). Kişilerin davranışlarına yansıyan dışsal motivasyonlarının öz belirlenmiş dereceleri açısından ifade eden bu yaklaşımda dışsal motivasyonun dışsal düzenleme (externally regulation), içe alınmış/ içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), belirlenmiş/ özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş/ özümsemiş düzenleme (integrated regulation) şeklinde ifade edildiği görülür. Burada en az öz belirlenmiş dışsal motivasyon türü dışsal düzenleme iken en çok öz belirlenmiş motivasyon türü bütünleşmiş/ özümsemiş düzenlemedir (Ryan ve Deci, 2000b).

(3) *Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory)*, bu kuramda bireylerin özerk davranışlarının gelişme sürecine etki eden nedensellik yönelimleri incelenmiştir (Deci ve Ryan, 1985). Bu yaklaşımda bireylerin hedefe yönelik davranışlarını düzenleme süreçlerindeki özerk, kontrollü ve kişisel olmayan nedenselliğe yönelik genel eğilim farklılıkları incelenmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Özerk nedensellik odağına sahip bireylerin davranışlarının temelinde ilgilerinin ve değerlerinin yattığı, dışsal kontrol odağına sahip bireylerin ise davranışlarının dışsal birtakım direktiflerden etkilendiği ifade edilirken son olarak kişisel olmayan davranış odağına sahip bireylerin ise davranışlarının istek ve niyetten yoksun olarak gerçekleştirildiği vurgulanır. Burada özerk kontrol odağına sahip bireylerde içsel motivasyonun ve bütünleştirilmiş dışsal motivasyonun, kontrol odaklı bireylerde dışsal düzenlenmenin ve içe yansıtılmış düzenlemenin ve son olarak da kişisel davranış odağına sahip bireylerde ise amotivasyonun ve kasıtlı eylem eksikliğinin bulunduğu belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 1985; 2000).

(4) *Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory)*, bu kuramda bireylerin özerklik, yetkinlik ve ilişkililik olmak üzere 3 temel evrensel ihtiyacının olduğu ifade edilir (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik bireylerin sergiledikleri davranışlarda söz sahibi olmalarına ve bu süreçte istekli bir şekilde hareket etmelerine vurgu yapar (Deci ve Ryan, 1987). Yetkinlik, bireylerin davranışlarını sergileme sürecinde ve çevreleri ile kurdukları etkileşimlerinde meydana gelen yeterlilik inancına değinir (Deci ve Ryan, 1985; Markland vd, 2005). Burada son olarak ifade edilen ilişkililik ihtiyacı ise bireylerin çevreleriyle kurdukları ilişkilere işaret eder (Deci vd., 1991). Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması onların bütünleşme süreçlerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu etkiler (Deci ve Ryan, 1985; Ryan, 1995).

Öz belirleme kuramı, bireylerin birbirinden farklı hedeflere ve düzenleyici süreçlere sahip olmasının temelinde psikolojik ihtiyaçların rolüne vurgu yapmıştır (Deci ve Ryan, 2000). Fizyolojik veya psikolojik olarak farklı seviyelerde ve doğuştan ya da sonradan öğrenilmiş olarak farklı şekillerde tanımlanan ihtiyaçlar kavramı, motivasyonun içeriği ile hareketin yönünü ve enerjisini belirler. Bu kurama göre bireylerin hedeflerine yön veren temel ihtiyaçları anlaşılmadan hedef yönelimli davranışları ve psikolojik gelişimlerinin dinamiklerinin de anlaşılamayacağı varsayılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Ryan (1995) kişilerin günlük yaşamda eksikliğini hissedebilecekleri potansiyel ihtiyaçlarının sonsuz sayıda olabileceğini ama bireylerin kişilik gelişimleri ve bütünleşmeleri için gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyacın öne çıktığını vurgulamaktadır. Öz belirleme kuramının alt teorilerinden biri olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı, üç temel psikolojik ihtiyacı belirleyerek bunları özerklik, yetkinlik ve ilişkililik olmak üzere üçe ayırmıştır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000c). Özerklik kişilerin eylemlerinin içsel bir onayını ifade eden bir kavram olarak görülmektedir (Deci ve Ryan, 1987). Evrimsel köklere dayandığına ve doğuştan olduğuna inanılan özerklik ihtiyacının (Ryan vd., 1997) irade duygusuyla hareket etmeyi ve seçim deneyimine sahip olmayı içerdiği ifade edilmektedir (Gagne ve Deci, 2005). Ryan ve Deci (2000b) özerklik ihtiyacı karşılanmış bireyin davranışsal düzenlemelerini içsel kaynaklarına dayanarak kendisinin yaptığını ve davranışlarını da ilgi ve heves ile gerçekleştirdiğini vurgulamışlardır. Öz belirleme kuramına göre bireylerin davranışlarıyla ilgili düzenlemeleri gerçekleştirdikçe algıladıkları özerklik düzeyleri

de artmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Kasser ve Ryan (1999) özerkliğin bağımsızlık anlamına gelmediğini ve ondan ziyade bireylerin özgürlük ve seçicilik duygularıyla davranışlar sergilemelerini ve bu davranışları da onaylıyor olmalarını ifade eden bir kavram şeklinde tanımlandığını vurgulamışlardır. Yine benzer şekilde ise özerkliği bireylerin davranışlarını kendilerinin başlatıp onaylaması olarak tanımlayan Chirkov ve Ryan (2001), Öz belirleme kuramında bağımsızlık ve bireysellik kavramlarının özerklik kavramından farklılaştığını ifade ederek özerkliğin irade ile bağımsızlığın ise başkalarına güvenmeme ile bağlantısına dikkat çekmişlerdir. Bireylerin özerkliklerinin desteklenmesi daha yaratıcı ve bilişsel olarak daha esnek olmalarına, yüksek düzeyde benlik saygısına sahip olmalarına ve daha az agresif davranışlar sergilemelerine neden olur (Deci ve Ryan, 2000). Yapılan bazı araştırmalar bireylere sağlanan özerklik desteğinin öz belirlenmiş motivasyon biçimlerine yol açtığını savunmuşlardır (Mageau ve Vallerand, 2003; Deci ve Ryan, 2000). Yüksek düzeyde öz belirlenmiş motivasyona sahip olan bireylerin sergiledikleri performanslar da yüksek düzeydedir (Vallerand vd., 2008).

Öz belirleme kuramında yer alan diğer psikolojik ihtiyaçlardan biri olan yetkinlik ihtiyacı, bireylerin davranışlarını sergileme sürecinde kendilerini yeterli hissediyor olmalarını ifade etmektedir (Markland vd., 2005). Reis vd., (2000) bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerin sonucunda da istedikleri sonuçlara ulaşmalarının onların yetkinlik ihtiyaçlarını karşılayacağını öne sürmüşlerdir. Benzer şekilde Sheldon ve Kasser (2001) yetkinliğin, bireylerin performanslarında bir standarda ulaşmalarını ya da aşmalarını ifade eden bir kavram olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öz belirleme kuramının bir alt teorisi olarak kabul edilen Bilişsel Değerlendirme kuramında bireylerin herhangi bir eylemi gerçekleştirme aşamasında yetkinlik duygularını hissetmelerine katkı sağlayacak kişiler arası iletişim, ödül ve dönütler gibi sosyal çevrelerinde gerçekleşen olayların onların eylemi yerine getirmeye yönelik içsel motivasyonlarını arttıracakı vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). İnsanların yetkinlik ihtiyaçları tatmin edildiğinde üstlendikleri sorumlulukları yerine getirirken kendilerini daha etkili ve becerikli hissederler (Costa vd., 2015). Bu nedenle, kuramın bu boyutu çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme konusundaki yetkinlik algılarının akademik motivasyonların yordayıcılarından olacağı söylenebilir.

Öz belirleme kuramında yer alan diğer psikolojik ihtiyaç ise ilişkililiktir. İlişkili olma, içinde sıcaklığı, samimiyeti, hassasiyeti ve duyarlılığı barındıran insan bağına duyulan gereksinimi ifade eder (Andersen vd., 2000). Bu ihtiyaç bireylerin sosyal çevrelerinde başkalarıyla tatmin edici ve güvenli ilişkiler kurmasıyla ilgilidir (Deci vd., 1991). İlişkili olma, bireylerin başkalarıyla olan iletişimlerinde kendilerini ait hissetmelerini ve kurdukları etkileşimin içtenlik ve şefkat çerçevesinde gerçekleştiğine dikkat çeker (Niemiec vd., 2006). Bireylerin ilişkili olma ihtiyaçları karşılandığında onları önemseyen diğer insanlara karşı da bağlı olduklarını hissederler (Costa vd., 2015). Bireylerin ilişkili olma ve ait hissetme ihtiyaçları onları sosyal gruplara ve kalıcı ilişkilere yönlendirir. Bu anlamda bireylerin sosyal temastan veya ilişkilerden yoksun kalmasının onların birtakım duygusal problemler yaşamasına neden olabileceğini ifade eden Baumeister ve Leary (1995), bu ihtiyacın farklı kültürlerde farklı şekillerde karşılanabileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin akademik motivasyonlarının yordayıcılarından olacağı söylenebilir.

Öz belirleme kuramına göre doğuştan gelen ve evrensel olan psikolojik ihtiyaçlar (Deci ve Ryan, 2000), kişilerin büyüme ve gelişmelerini, iyi oluş düzeylerini ve bütünlüklerini destekleyici psikolojik besinlerdir (Ryan, 1995). Bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanmaması onların psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir (Gagne ve Deci, 2005). Burada bireylerin iyi oluşları için temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Öz belirleme kuramı bireylerin aktif gelişimlerinin ve potansiyellerini gerçekleştirebilmelerinin çevresel, sosyal, kültürel ve ekonomik ögeler tarafından engellenebileceğini ya da desteklenebileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal ve kültürel bağlamlar insanların deneyimlerini ve dolayısıyla da temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu etkilemektedir (Niemiec ve Ryan, 2009). Bireylerin sosyal ve kültürel bağlamlar çerçevesinde desteklenen yeterlilik, ilişkililik ve özerklik ihtiyaçları onların öz belirlenmiş motivasyon düzeylerini de arttırmaktadır (Deci vd., 1991). Burada özellikle özerklik ihtiyacının desteklenmesi bireyin davranışı özünde ödüllendirici olarak görerek içsel motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır (Dörnyei, 1994).

Öz belirleme kuramı bireylerin farklı düzeylerde motivasyona sahip olduklarını ifade ederken aynı zamanda farklı motivasyon türlerine de sahip

olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda bireylerin davranışlarının temelindeki farklı nedenlere ve amaçlara dayanan motivasyonu türlerine göre, içsel motivasyon dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üçe ayırmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Aşağıda bunlar kısaca tanıtılmıştır.

İçsel Motivasyon.İçsel motivasyon, kişilerin bir aktiviteyi yerine getirirken farklı dışsal sonuç beklentilerinden ziyade kendi içsel tatminlerini düşünerek hareket etmelerini ifade eder. İçsel olarak motive olan bireyler herhangi bir dışsal teşvik, baskı ya da ödülден ziyade gerçekten zevk aldıkları için o davranışı sergilerler (Ryan ve Deci, 2000b). Ayrıca bu kişiler içsel olarak tatmin olabilmek için uygun optimal zorlukları üstlenerek özgürce belirli faaliyetleri yapmaya yönelebilirler (Deci ve Ryan, 2000). Gagne ve Deci'ye (2005) göre içsel motivasyona sahip bireyler etkinlikleri gerçekten ilgi çekici bularak ve doyum alarak yaparlar. Deci (1971) dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında faaliyetin kendisi dışında görünürde herhangi bir ödül olmadığı durumlarda gerçekleşen davranışların içsel olarak motive edildiğini ifade eder. Özerkliğin olumlu geri bildirimlerle desteklendiği (Deci ve Ryan, 1987), herhangi bir davranışı başlatmanın ve sürdürmenin bireyin seçimine bağlı olduğu durumlar içsel motivasyonu artırır (Ryan ve Deci, 2000a). İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, öz belirlenmiş davranışlardır ve kişilerin benlik duygusundan kaynaklanan dışarıdan gelen herhangi bir talep, baskı veya kısıtlamadan bağımsız olarak tamamen gönüllü olarak gerçekleştirilirler (Deci ve Ryan, 1994). Öz belirleme kuramı, çevresel birtakım faktörlerin insanları etkilediğinin ve insanların bunları içselleştirme düzeylerine bağlı olarak farklı davranışlar sergilediklerini ifade eder (Vallerand vd., 1992). Bireylerin içselleştirme düzeyleri arttıkça öz belirlenmiş motivasyonları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri de artmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). İçsel olarak motive edilmiş davranışlar özgürce ve zevk alınarak gerçekleştirildiği için öz belirleme düzeyi yüksektir. Çocukların, doğuştan itibaren çevrelerini keşfetmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye yönelten içsel motivasyonları bulunmaktadır (Rigby vd., 1992; Ryan ve Connell, 1989; Watts vd., 2004). Öğrencilerin bu motivasyonu onların yaratıcılığını destekler ve öğrenmeye teşvik eder. Bir öğrencinin ev ödevini öğretmeninin ya da ebeveyninin onayını almak için değil de kendi ilgi ve merakından dolayı yapması onun içsel olarak öğrenmeye motive olduğunu gösterir. Burada görülmektedir ki öğrencilerin okula devam

etmelerinde ve okul aktivitelerine katılımlarında etkili olan motivasyon, daha çok içsel süreçler tarafından beslenmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Bireylerin öz belirlenmiş motivasyon düzeylerinin yüksekliği onların akademik performansına ve akademik benlik algılarına olumlu anlamda yansır (Deci vd., 1991). Öğrencilerin öğrenme süreçlerini notlar, değerlendirmeler, ödüller ve performansa bağlı kontenjanlar gibi dışsal araçların kontrol etmesi, onların motivasyonlarının altında yatan dış nedensellik odaklarını daha belirgin hale getirerek iç nedensellik odaklarını zayıflatır (Grolnick ve Ryan, 1987). Geleneksel eğitim sistemlerinin yürütüldüğü okullarda öğrencilerin kendilerinden beklenen bazı sorumlulukları yerine getirmek zorunda olmaları onların okula ve derslere yönelik içsel ilgilerini kaybetmelerine neden olabilmektedir (Dörnyei, 1994). Burada öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kendi istekleri ile katılmalarını sağlamak adına onların iç nedensellik odaklarının gelişimini destekleyecek kontrollü olmayan ve özerklik sağlayan çevrelerin oluşturulması ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin bu ortamlarda ilgileri çerçevesinde özerk olarak düzenledikleri öğrenme davranışlarının gerçekleşmesi daha olasıdır (Grolnick ve Ryan, 1987).

Bireylerin motivasyonları üzerinde etkili olan ödüllerin ve diğer dışsal faktörlerin içsel motivasyonlarına iki yönlü etkisi bulunmaktadır. Bu iki yönlü etki bireylerin verilen ödül bilgilendirici veya kontrol edici olarak algılamasına göre farklılık göstermektedir. Bireylere davranışları sonucunda verilen ödüller onlar için olumlu geri bildirimler sağlar ve yetkinlik algılarını geliştirerek içsel motivasyonlarını arttırır. Fakat aynı zamanda verilen bu ödüller onların nedensellik odaklarını da dışarıya yöneltebilir ve yapılan davranışların sonucunda ödül beklentisinin oluşmasına neden olabilir. Bu durum ise bireylerin içsel olarak motive oldukları davranışların azalmasına yol açabilir (Deci vd., 2001). Yine benzer şekilde bu konu ile ilgili yürütülen çalışmalarda da elde edilen bulgulara göre bireylere verilen direktifler, son tarihler, yapılan değerlendirmeler ve empoze edilen hedeflerin içsel motivasyonu azaltarak dış nedensellik odaklarını belirginleştirdiği saptanmıştır (Ryan ve Deci, 2000a).

Öz belirleme kuramında bireylerin doğuştan getirdikleri içsel motivasyonlarının gelişiminde etkili olan temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu için destekleyici çevresel faktörlere duyulan gereksinime vurgu yapılarak bu ihtiyaçlarının doyumunun içsel motivasyonun artışını desteklediğine dikkat

çekilmiştir (Ryan ve Deci, 2000a). Bu anlamda yetkinlik ve özerklik psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı bireylerde içsel motivasyonun da arttığı görülmektedir (Gagne ve Deci, 2005). Bireylerin aldıkları olumlu geri bildirimler onların algıladıkları yetkinlik seviyelerini ve içsel motivasyonlarını artırırken; aldıkları olumsuz geri bildirimler ise yetkinlik derecelerini ve içsel motivasyonlarını azaltır (Vallerand ve Reid, 1984). Ryan ve Grolnick (1986) ise araştırmalarında öğrencilerine karşı soğuk ve umursamaz bir yaklaşım sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinde de düşük düzeyde motivasyonun görüldüğünü ifade etmişler ve kurulan sıcak ve samimi ilişkilerin içsel motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda kişiler arası ortamlarda güvenlik ve ilişki duygusunun varlığını hisseden bireylerin içsel motivasyonlarının da artacağı düşünülmektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel motivasyon, Vallerand vd. (1989) tarafından bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, bir kişinin yeni bir şeyi öğrenme ve anlama sürecinden keyif almasını ve tatmin olmasını ifade eder. Bir öğrencinin yeni şeyler öğrenmekten zevk aldığı için kitap okuması onun bilmeye yönelik içsel motivasyonun varlığına işaret eder. Başarmaya yönelik içsel motivasyon ise bireylerin sonuçtan ziyade başarıma sürecine odaklanmalarını ve bir şeyleri başarmaktan veya üretmeye çalışmaktan doyum sağlamalarını ifade eder. Örneğin bir öğrencinin kendini aşmaya çalışmaktan alacağı zevkten dolayı dönem ödevini kendinden beklenenlerin ötesine taşımaya çalışması onun başarmaya yönelik içsel motivasyonun yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise bireylerin birtakım deneyimlere heyecan duymaları ve coşkulu duygular hissetmelerinden dolayı yönelmelerini ifade eder. Bir öğrencinin ona bilişsel olarak zevk verdiği ve yoğun duygular hissettiği için bir kitabı okuması buna örnektir (Vallerand vd., 1992).

Dışsal Motivasyon. Öz belirleme kuramına göre insanların davranışları her zaman ilgileri ve zevkleri doğrultusunda gerçekleşmeyebilir. Bireyler ödül, baskı ve kontrol gibi faktörlerin etkisiyle dışsal motivasyon ile davranışlarını sergileyebilirler (Ryan ve Deci, 2000a). Bireyler doğaları gereği içsel motivasyonla doğarlar fakat çocukluk yıllarından itibaren kendilerinden beklenen sorumluluklar ve sosyal

talepler onları kısıtlar ve zevk almadıkları davranışları sergilemek zorunda kalırlar. Bu durum zamanla onların içsel motivasyonlarını zayıflatarak dışsal motivasyonlarını artırır (Ryan ve Deci, 2000b). Bir faaliyetin araçsal nedenlerle gerçekleştirilmesini ifade eden dışsal motivasyon (Legault vd., 2006), somut bir ödül almak ya da başka birilerini hoşnut etmek gibi dışsal faktörler (Watts vd., 2004) ya da cezadan kaçınma, utanç ve suçluluk gibi içsel baskılardan kurtulmak adına davranışta bulunmaya atıfta bulunur (Can, 2015). Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar kişisel ilgiler çerçevesinde değil davranışın farklı sonuçları düşünülerek gerçekleştirilir (Deci vd., 1991). Dışsal motivasyonda bireylerin performanslarının sonucunda elde etmeyi bekledikleri ödüller ya da kaçındıkları birtakım zorluklar ve baskılar ön plana çıkmaktadır (Rigby vd., 1992).

Öz belirleme kuramında bireylerin motivasyonları ele alınırken içselleştirme ve bütünleştirme süreçlerine de odaklanılmıştır. İçselleştirme süreçleri bireylerin inançları, değerleri, yargıları veya davranışsal düzenlemeleri içe alma ve dönüştürmeyi ifade ederken bütünleştirme süreçleri ise bireylerin içe aldığı düzenlemeleri kişiliği ile birleştirerek benimsemesini ifade eder (Ryan ve Deci, 2000b). Burada bir faaliyetin değeri ile bireyin kendisini özdeşleştirmesi söz konusudur (Deci vd., 1994). Bireylerin bu süreçler sayesinde ilginç veya zevkli bulmadıkları etkinlikleri içselleştirme ve kendi benlikleriyle bütünleştirmeleri aracılığıyla davranışları yapmaya motive oldukları vurgulanır. Bireyler tarafından gerçekleştirilen içselleştirme ve bütünleştirme süreçleri onların sosyal yaşamlarında önemli bir işleve sahiptir (Deci vd., 1991). Öz belirleme kuramına göre bireyler herhangi bir zaman diliminde optimal koşullar çerçevesinde yeni davranışsal düzenlemeleri ve kısmen içselleştirdikleri düzenlemeleri benlikleriyle bütünleştirebilecek potansiyele sahiptirler (Gagne ve Deci, 2005). Dışsal motivasyon çerçevesinde gerçekleştirilen davranışlar, kişinin benlik duygusuyla tam olarak onaylandığı ve uyumlu olduğu ölçüde öz belirlenmiş olarak kabul edilirler. Bireylerin bütünleşme düzeyleri arttıkça kişilikte daha fazla tutarlılık görülür ve sosyal çevrelerinde de kişiler arası ilişkileri daha tatmin edici olur (Rigby vd., 1992).

Öz belirleme kuramı dışsal motivasyonun özerk olma derecelerine göre kendi içinde farklılaştığını ifade eder (Ryan ve Connell, 1989; Ryan ve Deci, 2000b). Bir öğrencinin ebeveyninin tepkisinden korkarak ödevini yapması onun

davranışının dışsal bir kontrol aracılığıyla gerçekleştiğini gösterir. Fakat başka bir öğrencinin kişisel onayı doğrultusunda gelişimi ve kariyeri için ödevlerini önemli bulduğundan dolayı yapması onun dışsal bir hedefi değerli bularak içselleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Burada her iki örnekte de öğrencinin bir sonuç beklentisi doğrultusunda davranışlarını sergilediği fakat bu davranışların farklı özerklik düzeylerinde olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000a; 2000b; 2000c). Öğrenme süreçleri öğrencilere her zaman ilginç ve eğlenceli gelmeyebilir. Bu durumda dışsal olarak motive edilmiş davranışlar sergileyebilirler. Öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılabilmek adına onların dışsal olarak motive edilmiş davranışlarını anlayabilmek önemlidir. Öğrenciler dışsal olarak motive edilmiş davranışlarını öfkeyle, ilgisiz bir şekilde, direnç göstererek ya da istekle yapabilirler. Burada bireyler kendilerini eyleme itilmiş hissedebilir ya da birtakım dışsal hedeflerini içselleştirerek iradeleri ile yapabilirler (Ryan ve Deci, 2000b).

Öz belirleme kuramı çerçevesinde ele alınan dışsal motivasyon, davranışların içselleştirilme ve bütünleştirilme sürecinde etkili olan özerkliğin seviyesine göre dörde ayrılmaktadır. Bunlar; dışsal düzenleme (externally regulation), içe alınmış/ içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), belirlenmiş/ özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş/ özümsemiş düzenleme (integrated regulation) şeklindedir (Deci ve diğerleri, 1991). Aşağıda bunlar kısaca tanıtılmıştır.

1. *Dışsal düzenleme (External Regulation)*. Dışsal motivasyonun en az öz belirlenmiş hali olarak kabul edilen dışsal düzenlenmiş davranışları (Deci ve diğerleri, 1991), bireyler ödül almak ya da dışarıdan gelen bir talebi karşılamak üzere gerçekleştirirler (Ryan ve Deci, 2000a). Bireyler dışsal olarak düzenledikleri davranışlarıyla istenen sonuçlara ulaşmak veya istenmeyen durumlardan kaçınmak niyetiyle hareket ederler. Bu nedenle yaptıkları eylemlerin araçsal değerleri ön plana çıkar (Gagne ve Deci, 2005). Örneğin bir öğrencinin öğretmeninden altın yıldız almak için ödevlerini yapması dışsal düzenlenmiş bir davranış olarak görülür. Öğrencinin burada ödevini yapması kendi özerk kararı ile değil, öğretmenin beğenisi gibi dışsal bir faktörün etkisiyle olmuştur (Rigby ve diğerleri, 1992). Bu düzenleme türünde bireylerin davranışları kasıtlıdır

fakat dış faktörlere bağlıdır ve dolayısıyla da bu faktörler tarafından kontrol edilir (Deci ve Ryan, 1994).

2. *İçe yansıtılmış düzenleme (Introjected Regulation)*. İçe yansıtılmış düzenleme ile bireyler eylemlerinin nedenlerini içselleştirmeye başlar. Fakat davranışları hala öz belirlenmiş değildir (Vallerand vd., 1992). İçselleştirilmeye başlanan nedenler çerçevesinde sergilenen davranışlar, bireylerin benlik saygılarını yükseltmeye ve kendileri ile gurur duymaya yönelik isteklerinden kaynaklıdır ya da suçluluk ve utanç duygularından kaçınmaya yönelik hissettikleri içsel baskılardan dolayıdır. Burada bireylerin davranışları kısmen onların kontrolündedir fakat hala dışsal bir nedene dayanmaktadır (Ryan ve Connell, 1989). Örneğin bir öğrencinin kendini başarılı biri olarak algılamak istemesinden dolayı girdiği sınavdan yüksek puan almayı hedeflemesi içe yansıtılmış düzenlemeye sahip olduğunu gösterir (Rigby vd., 1992). Bu örnekten yola çıkarak genel olarak bakıldığında içe yansıtılmış düzenleme ile gerçekleştirilen davranışların kısmen çevre tarafından kısmen de içsel birtakım ödül/ceza faktörleri tarafından belirlendiği görülmektedir (Areepattamannil vd., 2011).

3. *Belirlenmiş/Özdeşleşmiş düzenleme (Identified Regulation)*. Dışsal motivasyonun üçüncü türü olan Özdeşleşmiş düzenlemede bireyler davranışlarını kişisel önem ile özdeşleştirerek sergilerler. Örneğin bir öğrencinin yabancı dili öğrenirken özellikle yazım kuralları ile ilgili detayları öğrenmeye çaba sarf etmesi bir yaşam hedefi olarak yazının önemine verdiği değer ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000b). Burada öğrenci yabancı dilde yazmaya önem verdiği için kendi kişisel seçimi doğrultusunda yazım kurallarını iyi öğrenmeye yönelik davranışlar sergilemiştir.

Bu düzenleme türünde bireyler davranışlarını kişisel değerleri doğrultusunda seçtikleri için daha özerk bir davranış sergilerler ancak hala dışsal motivasyona sahiptirler. Çünkü burada her ne kadar davranış dışsal bir kontrol aracılığıyla gerçekleşirse de amaca götüren iyi bir yol olarak değerlendirildiği için gerçek bir ilgiden yoksun olarak sergilenir (Deci vd., 1991). Özdeşleşmiş düzenleme, bireylerin değer ve tutumları kendi benliklerine katarak benimsemeye başladıklarında meydana gelir. Bu açıdan bakıldığında üniversiteye gitmenin önemli

olduğunu düşünen bir öğrencinin sınavına çok sıkı bir şekilde hazırlanması da özdeşleşmiş düzenlemeye örnektir (Rigby vd., 1992).

4. *Bütünleşmiş düzenleme (Integrated regulation)*. Dışsal motivasyonun yapısal olarak en gelişmiş ve en özerk şeklidir. Burada düzenleyici süreçler bireylerin benlik duygularıyla tamamen bütünleşerek değerleri, ihtiyaçları ve özellikleriyle birlikte tutarlı hale gelir ve özümser (Deci vd., 1991; Ryan ve Connell, 1989). Bu düzenleme türüne sahip bireylerin değerlerini ön plana alarak yüksek irade ile davranışlarını sergiliyor olmaları dikkat çekmektedir. Burada bahsedilen düzenleme biçimi dışsal motivasyonun en özerk halidir fakat belirli amaçlara ulaşma arzusu hala devam ettiği için dışsallık vurgusu yine ön plana çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Bütünleşmiş düzenleme ile içsel motivasyon birbirine benzemektedir çünkü ikisi de motivasyonun özerk öz düzenlenmiş biçimleridir. Fakat birbirinden ayrıldıkları nokta içsel motivasyonun bireyin faaliyete olan ilgisiyle karakterize edilirken bütünleşmiş düzenlemenin değerlerin ve tutumların tamamen özümsermesi ile karakterize edilmesidir (Deci vd., 1991). Görüldüğü üzere bireyler dışsal motivasyonlarını içselleştirebilirler ve dışsal faktörleri içselleştirdikleri ölçüde özerk davranışlar sergileyebilirler. Bu açıdan bakıldığında dışsal motivasyonun bütünleşmiş düzenleme biçimi ise içselleştirmenin son noktasını temsil eder. Artık burada bireyler dış etkenleri tamamen özümsemiş ve davranışlarını öz düzenlemiştir (Rigby vd., 1992).

Öz belirleme kuramına göre motivasyonun dışsal düzenlemesi ve içe yansıtılmış düzenlemesi kontrollü motivasyon kapsamında ele alınırken (Williams vd., 1996), belirlenmiş/özdeşleşmiş düzenlemesi ile bütünleşmiş düzenlemesi ise özerk motivasyon kapsamında ele alınmıştır (Ryan ve Deci, 2000a).

Motivasyonsuzluk (Amotivasyon). Motivasyonsuzluk, bireylerin herhangi bir davranışı gerçekleştirme esnasında niyet ve istekten yoksun olma durumunu ifade eder. Motivasyonsuz olan bireyler davranışlarını amaçsızca gerçekleştirirler ve davranışlarının altında herhangi bir nedensellik odağı bulunmaz (Ryan ve Deci, 2000b). Gagne ve Deci (2005), özerk ve kontrollü motivasyonun her ikisinde de kasıt olduğunu ama amotivasyonun herhangi bir kasıt ve motivasyonu içermediğine dikkat çekerler.

Amotive olmuş bireyler eylemlerine değer vermezler ve ne içsel ne de dışsal olarak motive olurlar. Bu bireyler kendi davranışları ve sonuçları arasındaki bağlantıyı kavrayamazlar. Bu bireylerin motivasyonsuzlukları davranışlarını kendi kontrolleri dışındaki bir gücün yönlendirdiğine inanmalarından ve kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanabilir. Bu durumda bireyler amotive olmuş davranışlarını sorgularlar. Bu sorgulamalar devam ettiğinde bireyler yaptıkları davranışları yapmayı bırakabilirler. Örneğin okula neden gittiğini sorgulayan ve bu duruma bir anlam veremeyen öğrencilerin okulu bırakma olasılıkları da oldukça yüksek görülmektedir (Vallerand vd., 1992). Eğitim öğretim süreçlerinde amotive olmuş öğrenciler incelendiğinde öğrenme davranışlarına yönelik isteksizlik yaşadıkları ve okul ile ilgili akademik görevleri yerine getirmekte zorlandıkları görülmektedir (Legault vd., 2006).

Amotive olmuş bireylerin sergiledikleri davranışlar onlar için kişisel bir önem taşımazlar (Fairchild vd., 2005). Motivasyonsuzluk, davranışsal düzenlemelerin içselleştirilmemesi şeklinde ifade edilir ve amotive olmuş bireylerin davranışlarını yetkinlik ve özerklikten uzak bir şekilde sergilediği görülür (Ryan, 1995). Deci ve Ryan (2000) yaptıkları araştırmada bireylerin özerklik ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda içsel motivasyonun azalarak dışsal motivasyonun ortaya çıktığını savunmuşlardır. Öte yandan yetkinlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda ise bireyin motivasyonunu kaybederek amotive davranışlar sergilemeye başlayacağını ifade etmişlerdir. Bu anlamda bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının onların motivasyonsuzluk düzeylerini azaltarak motivasyon düzeylerini arttırdığı gözlenmiştir.

Akademik Motivasyon

Eğitim öğretim faaliyetlerinin insan yaşamını kolaylaştıran birçok işlevi içinde barındırmaktadır. Bireyler eğitim yoluyla sosyal kimliklerini şekillendirmekte, değişim ve gelişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmekte ve kariyerleriyle ilgili kararlar verebilmektedir (Korkmazer, 2020). Bu anlamda bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinden ve öğrenme yaşantılarından etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için onların bu sürece olan katılımlarını etkileyen motivasyonlarının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü motivasyon öğrencilerin okulda sergiledikleri davranışlarının

yönünü, yoğunluğunu, istikrarını ve akademik hedeflere ulaşmadaki hızı etkileyen önemli kaynaklardandır (Akbaba, 2010).

Öz belirleme kuramına göre bireyler doğuştan öğrenmeye ve keşfetmeye eğilimli olarak doğarlar (Ryan ve Connell, 1989). Bu amaçla bireylere öğrenme ve keşfetme ortamı sağlayan okullar, onların doğuştan gelen güdülerinin devam etmesine de önayak olur. Buradan hareketle bireylerin okul ortamında akademik sorumluluklarını yerine getirmelerini ve derslere olan katılımlarını sürdürmelerini etkileyen akademik motivasyon kavramının ön plana çıktığı görülür (Wentzel ve Wigfield, 2009).

Akademik motivasyon, öğrencilerin okul ile ilgili faaliyetlere olan ilgisini ifade eden bir kavram olarak tanımlanır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011; Ryan ve Deci, 2000b). Temelde öğrencileri akademik hedeflere yönelten bir güçtür (Alemdar, 2018) fakat bu gücün azlığı öğrencilerin eğitim öğretim yaşantılarını olumsuz etkiler (Grunschel vd., 2016). Akbaba (2010) bir öğrencinin derslerini ilgiyle ve dikkatle takip etmesinin, sınavlar için zaman ayırarak çalışmasının o öğrencideki akademik motivasyonun varlığına işaret ettiğini vurgulamıştır. Akademik motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler akademik görevlerini yerine getirme konusunda daha hızlı ve aktif olurlar, zorluklar karşısında yılmadan öğrenmek için çaba sarf ederler ve daha az erteleme davranışı gösterirler (Artino ve Stephens, 2009; Katz vd., 2014). Nitekim benzer şekilde Ratelle vd., (2007) yaptıkları çalışmada da motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarının yüksek olduğu aynı zamanda kaygı seviyelerinin de düşük olduğu belirtilir.

Öz belirleme kuramı, doğası gereği insanları kendi kendini güdüleyebilen, meraklı, ilgili ve başarılı olmaya istekli olarak tanımlarken başarının kendisinin de kişisel olarak tatmin edici ve ödüllendirici olduğunu vurgulamıştır (Deci ve Ryan, 2008). Motivasyon konusunda yapılan pek çok eğitim araştırması da bu konuya dikkat çekerek motivasyonun akademik başarı ile ilişkisini ele almıştır (Green vd., 2006; Murphy ve Alexander, 2000). Bu araştırmalar sonucunda akademik motivasyonları yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğu rapor edilmiştir (Fortier vd., 1995; Goodman vd., 2001; Guay vd., 2010). Görüldüğü üzere motivasyon, başarının önemli bir anahtarıdır ve öğrencilerin başarı motivasyonları, onların üstlenlendikleri görevlerde başarılı olma arzularına

dayanan ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Mahato ve Barman, 2019). Bireylerin akademik motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmalarda, algılanan sosyal destek düzeyleri fazla olan (Wentzel vd., 2010), sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanabilen (Pintrich ve de Groot, 1990), psikolojik ihtiyaç doyumu yüksek olan (Gnambs ve Hanfstingl, 2015), duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan (Demireğen, 2019), olumlu gelecek zaman yönelimine sahip olan (Van-Calster vd., 1987), okula bağlılığı yüksek olan (Çelik vd., 2017), öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanan (Eryılmaz, 2011) öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler eğitimle ilgili faaliyetlere aktif olarak katılabilmek için öğrenmeyi ve başarmayı ilgi çekici bulmasalar bile içselleştirme ve bütünleştirme süreçleriyle birlikte değerli bulmaya başlayabilirler. Burada bireylerin içselleştirme ve bütünleşme süreçlerini etkileyen aile, öğretmen, toplum gibi çevresel faktörlerin önemi büyüktür (Deci vd., 1991). Örneğın Grolnick ve Ryan (1987) yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından sağlanan özerklik desteğinin onların okul aktivitelerine yönelik içsel motivasyonlarını arttırdığını saptamışlardır. Derslerde özerkliğin teşvik edildiği, öğretmenlerin öğrencilerde algılanan yetkinliği ve öz saygıyı desteklediği sınıf atmosferinde öğrencilerin akademik aktivitelere yönelik içsel motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin eğitim faaliyetlerine olan motivasyonlarının geliştirilmesi amacıyla belirlenen stratejilerin onların duygu ve düşüncelerine saygılı, kontrolü en aza indiren ve seçim yapmalarına izin veren özerklik destekleyici bir şekilde biçimlendirilmesi önemlidir (Deci vd., 1991). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sosyal çevrelerinden algıladıkları desteğin akademik motivasyonları üzerindeki önemi dikkat çekmektedir.

Algılanan Sosyal Destek

Sosyal destek. İnsanlar sosyal varlıklardır ve çeşitli sosyal ağlar içerisinde karakter ve kişilikleriyle ön plana çıkarlar. Bireylerin kişilikleri ise çevre ile olan etkileşimlerinden aldıkları sosyal destek ile şekillenir. Örneğın bireylerin zorlu yaşam olayları karşısında verdikleri tepkiler ve geliştirdikleri stratejilerde sosyal destek kaynakları ile girdikleri etkileşimin rolü büyüktür (Kurt, 2020). Bu anlamda sosyal desteğin, bireylerin birtakım ruhsal sıkıntılarını azaltan koruyucu ve önleyici bir faktör olarak öne çıktığı görülmektedir (Lepore vd.,1991). Cohen (2004) sosyal

desteği bireylerin stresle başa çıkmalarına yardımcı olan içinde psikolojik ve maddi olanakları barındıran sosyal ağları olarak tanımlamıştır.

House (1987) genellikle sosyal ilişkilerin birbirinden farklı üç yönü olduğuna vurgu yapmış ve bu üç yönü oluşturan sosyal destek, sosyal aç ve sosyal bütünleşme gibi kavramların birbirlerinin yerine de kullanılabileceğini ifade etmiştir (House, 1987). Bunlardan ilki bireylerin yaşamlarında işlevsel içeriklere vurgu yapan sosyal destek kavramıdır. Sosyal destek, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlu olaylarla baş edebilmelerinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olan (Malecki ve Demeray, 2002) ve bireylere çevreleri tarafından sağlanan rehberlik yardımı olarak tanımlanan (Caplan, 1981) geniş kapsamlı bir kavramdır. İkincisi ise bireylere sosyal destek sağlayan ve ikili ilişkilerinde karşılıklılık, çokluk ve sürekliliğe; çoklu ilişkilerinde ise yoğunluğa ve homejenliğe vurgu yapan sosyal aç kavramıdır. Sosyal aç, bireylerin diğerleriyle arasındaki ilişkileri karakterize eden yapıları ifade eder (House vd., 1988; Huurre, 2000). Burada sosyal ilişkilerin üçüncü bir yönüne dikkat çeken son kavram ise sosyal ilişkilerin varlığına veya miktarına dikkat çeken sosyal bütünleşme kavramıdır (House, 1987). Bireylerin sosyal bütünleşme veya izolasyon düzeyleri onların diğer insanlarla kurdukları ilişki sayısının ve etkileşim sıklığının bir işlevi olarak görülür (House vd., 1988).

Barrera (1986) ilgili alanyazında sosyal desteği ifade eden birden fazla kavram olduğunu belirterek bu kavramlar arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve sosyal destek kavramının daha spesifik hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda sosyal destek ile bağlantılı kavramları aralarındaki farklılıkları ortaya koyarak üç kısımda incelemiştir. Bunlardan ilki bireylerin içinde bulundukları toplum tarafından onaylanmasını ve saygı duyulmasını ifade eden sosyal kabul edilmişlik kavramı, ikincisi başkaları tarafından sağlanan desteğin bilişsel değeriendirilmesi ile karakterize edilen algılanan sosyal destek kavramı, sonuncusu ise bireylere yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından sunulan hizmetlerle verilen desteği ifade eden yasalaşmış destek kavramıdır. Pugliesi ve Shook (1998) ilgili literatürde sosyal destek ile ilgili yapılan tanımlamaların genellikle iki boyutu olduğunu savunurlar. Birinci boyut sosyal desteğin bireye sunduğu araçsal yardımı ifade ederken ikinci boyut ise daha az somut olan sosyal etkileşimlerin faydalarına vurgu yapar. Verheijden vd.'e (2005) göre sosyal destek; arkadaş, aile, eş, iş arkadaşı ve sosyal ve dini gruplar gibi önemli diğerlerinin mevcudiyetini kapsayan

geniş bir kavramdır. Malecki ve Demeray (2002) ise sosyal desteği bireyin ailesi, öğretmeni, arkadaşları ya da okul gibi yakın çevresinin ona karşı gösterdiği destekleyici tutumu olarak ifade etmişlerdir. Cobb (1976) sosyal desteği daha somut bir şekilde tanımlayarak bir veya daha fazla kişiden alınan bilgi olarak ele almış ve bu bilgileri üç boyutta incelemiştir. Bunlardan ilki kişinin kendisine değer verildiğine ve sevildiğine inanmasına yol açan bilgiler, ikincisi çevresi tarafından saygı gördüğüne dair bilgiler, üçüncüsü ise bir topluluğun üyesi olduğuna dair hissettiği aidiyet bilgisi şeklindedir. Caplan (1981) sosyal desteğin bilişsel yönüne vurgu yaparak sosyal desteği, bireylere başkaları tarafından verilen geri bildirim ve sağlanan rehberlik olarak tanımlar. Leavy (1983) ise sosyal desteği, bireylerin yakın arkadaşlara sahip olması, çevresiyle kurduğu etkileşimlerden tatmin olması ve içinde bulunduğu grubun bir parçası olduğunu hissetmesi olarak ifade etmiştir.

Sosyal destek kaynakları. Sosyal destek kavramı yapılan araştırmalarla birlikte pek çok açıdan incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaların bazılarında bireylere sağlanan desteğin kaynakları, bu kaynakların yakınlığı, yeterliliği, sayısı, birbirleriyle ilişkisi, yerine getirdiği işlevleri ve bireyin aldığı destekten memnuniyeti, ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı ve desteğin gerçekten sağlanıp sağlanmadığı ele alınmıştır (Sarason vd., 1994). Bireyler sosyal desteği birçok farklı kaynaktan elde edebilirler (Hupcey, 1998; Yıldırım, 1997). Hobfoll vd. (1990), bireylere sosyal destek sağlayan kaynakları kişisel, sosyal ve çevresel olmak üzere üçe ayırarak incelemiştir. Yıldırım (1997), bireylerin sosyal desteği alabileceği kaynakları ailesi, aile çevresi, komşuları, iş arkadaşları, özel duygular hissettiği karşı cins arkadaşı ve bireyin kendini bağlı hissettiği dinsel, ideolojik veya etnik gruplar ile içinde bulunduğu toplum olarak ifade etmiştir. Hupcey (1988) ise yaptığı çalışmada bireylerin sosyal destek kaynaklarını aile, eş, çocuk ve arkadaş olarak belirtmiştir. Bireylerin zaman zaman kendilerinde ve sosyal destek aldığı çevrelerinde ortaya çıkan değişiklikler onların aldıkları sosyal destek düzeyini etkiler. Örneğin bireylerin aile içi çatışmaları, yardım alabilecekleri kaynaklar konusundaki bilgisizliği, hastalık, ölüm, göç, cinsel yönelim farklılıkları, iletişim becerileri eksikliği gibi unsurlar bireylerin sosyal destek düzeylerini olumsuz etkiler (Yıldırım, 1997).

Birch (1988) sosyal destek kaynaklarını işlevlerine göre ele alarak dörde ayırmıştır. Bunlar; duygusal destek, araçsal destek, değerlendirme desteği ve bilgi

desteği şeklindeedir. Duygusal destek, kişinin bir arkadaşa ihtiyaçı olduğunda, dinlenilmek istediğinde şevresindeki kişilerin ona ilgi ve sempatiyle yaklaşmasıdır. Araçsal destek, kişiye somut bir şekilde yapılan yardımları ifade eder. Bunlar para, kitap, ulaşım sağlama, kaynak vb. fiziksel yardımlardır. Değerlendirme desteği, kişilerin tutum ve davranışlarıyla ilgili çevresinden aldığı geri bildirim ve önerileri ifade eder. Bilgi desteği ise kişi bilgiye ihtiyaçı duyduğunda bilgiyi nereden alabileceğine rehberlik etmek şeklinde tanımlanır. Ayrıca, sosyal desteğin bireylerin formal ve informal ilişkileri aracılığıyla elde edildiğine işaret edilmiştir (Wallston vd., 1983). Richman vd. (1993) bireylerin sosyal desteği edinmesinde işlevsel olan dört unsura dikkat çekmişlerdir. Bunları; a) destek alıcı, b) destek sağlayıcı, c) destek sağlayıcı ile alıcı arasındaki etkileşimden doğan değişim süreci ve d) bu değişim sürecinin sonuçları olarak ifade etmişlerdir.

Cassel (1976) sosyal desteği, sosyal ilişkilerin yakınlığını temel alarak birincil, ikincil ve üçüncül düzeyler şeklinde ayırmıştır. Birinci düzey destek yapısı, kişinin kendi ailesini ve en yakın arkadaşlarını içerir. İkinci düzey destek yapısı, arkadaşları, akrabaları, iş arkadaşları ve komşularını içerirken üçüncü düzey ise otorite mensuplarını ve diğer uzak destek sağlayıcıları içerir.

Tüm bu ayrımlar ve sınıflandırmalar ışığında Pugliesi ve Shook (1998) ilgili alanyazında sosyal desteğin vurgulanan önemli dört noktası olduğuna işaret etmiştir. Bunlar: a) Sosyal destek bireylerin psikolojik sağlıklarıyla yakından ilişkilidir. b) Sosyal desteğin en önemli boyutu duygusal destek boyutudur. c) Yakın kişisel ilişkiler sosyal desteğin elde edildiği ana kaynaklardır. d) Bireylerin içinde bulundukları grupların farklılıkları onların sosyal destek düzeylerini etkilemektedir. Bu bağlamda okul da bu gruplardan ve kaynaklardan biridir.

Algılanan sosyal destek. Bireylerin sosyal iletişim ağları; yapısal, niteliksel, ilişkisel ve işlevsel olmak üzere birçok boyutu olan sosyal temaslarına vurgu yapar. Bu bağlamda algılanan sosyal destek ise bireylere sosyal ağları tarafından sağlanan desteğin, bilginin ve geri bildirimin onların ihtiyaçlarını ne düzeyde karşıladığına dair inançları olarak tanımlanır (Marsella ve Snyder, 1981). Park'a (2007) göre ise bireylerin çevrelerinde sık sık etkileşimde bulunacağı kişilerin olması onların sosyal desteğini oluştururken algılanan sosyal destek, tanım olarak sosyal destekten biraz farklılaşmaktadır. Procidano ve Heller (1983) algılanan sosyal desteği, bireyin şevresindeki sosyal ağından aldığı desteğin

mevcut olup olmadığına ve ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına olan düşüncesi olarak tanımlanmışlardır. Algılanan sosyal destek, Sarason vd., (1991) tarafından ise bireylerin kendilerinin ve başkalarıyla olan gerçek ya da hayali deneyimlerinin onların hayatlarında oluşturduğu fırsat ve sınırlılıklarına dair bilişsel adaptasyonları olarak tanımlanmıştır. Burada görülmektedir ki algılanan sosyal destek, bireylerin kişisel özelliklerine ve beklentilerine bağlı olarak değişen öznel bir ölçümü ifade etmektedir (Connell ve D'Augelli, 1990). Coyne ve Downey (1991) bireyler için alınan sosyal destekten çok algılanan sosyal desteğin daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Algılanan sosyal destek bireylerin zorluklarla başa çıkmalarında etkili olan dinamik faktörlerden biri olarak görülür (Lepore vd., 1991). Algıladığı sosyal destek düzeyi yüksek olan insanlar ailelerine ve arkadaşlarına güvenebileceklerine inanırlar ve bir sıkıntı yaşadıklarında onlara başvurmaktan çekinmezler (Lakey, 2007).

Günlük yaşamın zorlukları ile başa çıkabilmek adına herkesin bir dereceye kadar sosyallik ve duygusallık ihtiyaçları vardır (Pinkerton ve Dolan, 2007). Çevreleri tarafından duygusal destek gören bireyler kabul edildiğini, önemsendiğini, saygı duyulduğunu, beğenildiğini hissetme deneyimi yaşarlar (Norbeck vd., 1981). Bireylere verilen sosyal destek onların kendilerine yönelik algılarını şekillendirir ve içinde bulundukları durumları değerlendirerek yeni davranış planları oluşturmalarına katkıda bulunur (Caplan, 1981). Procidono ve Smith (1997), bireylerin algıladıkları sosyal desteğin onların çevreleri tarafından kabul gördüğüne ve yeterli bulunduklarına dair düşüncelerini pekiştirdiğini ve bu sayede benlik saygılarını arttırarak olumlu yaşam görüşlerine katkı sağladığını belirtirler. Onlara göre algılanan sosyal destek insanların gelişim ve adaptasyonlarına etki eden önemli bir psikolojik yapıdır.

Bireylerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek onların stresle başa çıkmalarında, problem çözme becerileri geliştirmelerinde olumlu etkileri vardır (Heller vd., 1986). Burada görülmektedir ki artan sosyal desteğin koruyucu ve tamponlayıcı etkileri vardır (Southwick vd., 2005). Cohen ve Wills (1985) tarafından stres altında olan kişilerin psikolojik iyi oluş durumları ile ilgili bir model geliştirilmiştir. Bu model tamponlama (buffering) olarak geçer. Bu modele göre sosyal destek bir anlamda tampon görevi görerek bireyleri stresli olayların olumsuz etkilerinden korur ve bu durumla kolaylıkla baş edebilmelerini sağlar. Burada

stresli bir durum olmadığı sürece bireye sosyal destek kaynaklarının bir katkısının olmadığı ifade edilir. Böylece bireyde fiziksel ya da psikolojik rahatsızlıkların oluşması da önlenmiş olur. Pugliesi ve Shook (1998), sosyal desteğin bireylerin yaşamlarında meydana gelen olayların etkilerini değiştirebileceğini belirterek onların psikolojik sağlıklarına olan katkılarına değinmiştir. Aynı zamanda sosyal destek faktörünün bireylerin yaşamlarında bulunan stres değişkenleri ile etkileşime girerek “tamponlama etkisi” gösterdiğine vurgu yapmıştır. Cohen ve Wills’in (1985) geliştirmiş olduğu diğer alternatif modelde ise bireylerin stres altında olsun ya da olmasın sosyal destek kaynaklarının birey üzerinde olumlu bir etki bıraktığı savunulmuştur. Kişiler bu sayede yaşamlarını bir düzen içerisinde devam ettirebilir ve kendilerini kabul ederler. Tüm bunlar da bireyin olumlu bir duygulanıma sahip olmasına katkı sağlar ve bireyde fiziksel ya da psikolojik rahatsızlıkların oluşmasını önler.

Okul, bireylerin çevreleriyle etkileşim içinde olmasına ve sosyalleşmesine olanak sağlayan önemli kurumlardan biridir. Öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle olan ilişkileri öğrenci sayısı, bu öğrencilerin akademik faaliyetlere yönelik ilgisi ve başarı motivasyonları gibi okul kültürünün oluşmasında etkili olan faktörler bireylerin sosyalleşme süreçlerine de önemli katkıları bulunmaktadır (Kızmaz, 2006). Wilks ve Spivey (2010) öğrencilerin okul ortamında arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğin onların akademik yılmazlıklarını arttırdığını ve bu durumun da öğrencileri akademik stresin olumsuz etkilerinden koruduğunu savunmuşlardır. Benzer şekilde yapılan Bempechat ve Shernoff (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin aileleriyle destekleyici ve güçlü ilişkilerinin olmasının onların öğrenmeye olan ilgilerini artmasına ve akademik motivasyonlarının yükselmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ladd (1990) öğrencilerin ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğin onların okula uyumlarını kolaylaştırdığını ve derslere olan devamlılıklarını teşvik ettiğini öne sürmüştür. İskender (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada algıladıkları sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin riskli davranışlar sergileme olasılıklarının da düştüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada da ele alındığı üzere, (aile, okul, arkadaşlar gibi kaynaklardan) algılanan sosyal desteğin akademik motivasyonu yordayacağı söylenebilir.

Gelecek Beklentisi

Gelecek beklentisi kavramı bireylerin gelecekle ilgili düşüncelerini, endişelerini ve ilgilerini kapsayan bilişsel haritalardır. Bireylerdeki bu bilişsel haritalar onların birtakım davranışlarına yön verir ve geleceğe yönelmelerine temel sağlar (Nurmi, 1991). Seginer (2003) gelecek beklentisi kavramını bireylerin geleceklere ilişkin sahip oldukları bir imaj olarak tanımlamakta ve bu imajı da bireylerin değer verdikleri ve önemli gördükleri yaşam alanlarının temsili olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, gelecek beklentisi bireylerin yaşamlarında ileriye yönelik olarak geliştirmiş oldukları planlar ve bu planları yaşamaya yönelik bilişsel tasarıları olarak değerlendirilir (Şimşek, 2012).

Seginer'e (2003) göre gelecek beklentisinin kavramsallaştırılması Frank (1939), Israeli (1930, 1936) ve Lewin (1939, 1948) tarafından ortaya konmuştur. Seginer'in (2003) belirttiği üzere araştırmacılar, gelecek yönelimini gelecekte olması muhtemel eylemlerin ve tecrübelerin gelecekte meydana geldiğini, bireylerin gelecek imgelerinin özel ve kişisel yapısını kapsadığını, son olarak da bu alanların içeriğinin kişisel ya da toplumsal yaşamla ilişkili gerçekçi veya hayali düşünceler olabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Gelecek beklentisi üç temel süreç ile açıklanmıştır. Motivasyon, planlama ve değerlendirme şeklinde açıklanan bu süreçler (Nurmi, 1989b), uzun bir zaman diliminde gerçekleşir ve birden çok yöne sahiptir (Nurmi, 1991). Motivasyon, bireylerin gelecek beklentilerine etki eden önemli unsurlardandır ve geleceğe yönelik yapılmak istenen şeyleri ifade eder. Bireyler beklentileri, güdüler ve değerlerine dayanarak ulaşmak istedikleri hedeflerini belirlerler (Nurmi, 1989a). İkinci aşama olan planlama sürecinde ise bireyler hedeflerini nasıl gerçekleştireceklerine yönelik stratejiler üretip yol haritaları oluştururlar (Nurmi, 1989a; 1989b). Üçüncü aşama olan değerlendirme sürecinde ise bireyler mevcut durumsal faktörleri dikkate alarak inşa ettikleri planların ve stratejilerin isteklerini gerçekleştirmede ve hedeflerine ulaşmada ne ölçüde etkili olacağına dair bilişsel muhakeme yaparlar (Nurmi, 1989a; 1989b; 1991).

Bireyler hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik oluşturdukları planlarının uygulanabilirliğini değerlendirirken aynı zamanda gelecekteki olaylarla ilgili nedensel atıflarda da bulunur (Nurmi, 1989b). Weiner (1985), bireylerin

davranışlarının sonuçlarının değerlendirilmesinde nedensel yüklemelerinin ve duygu süreçlerinin önemli bir rol oynadığını belirterek gelecekteki olayların içsel ve kontrol edilebilir nedenlere atfedilmesinin umut ve iyimserlik duygularını ön plana çıkarırken; gelecekteki olayların dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlere atfedilmesinin umutsuzluk ve kötümserliğe yol açtığını ifade etmiştir. Bu anlamda yapılan araştırmalarda bireylerin geleceğe yönelik beklentilerinin iyimser ve kötümser bakış açısı olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmekle birlikte iyimserliğin çeşitli şekillerde değerlendirilerek başarı, çaba, popülerite, etkili problem çözme, stressiz ve sağlıklı yaşam gibi olumlu durumlarla ilişkilendirildiği; kötümserliğin ise başarısızlık, depresyon, sosyal yabancılaşma ve sıkıntılarla geçirilen bir yaşam süreci gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Peterson, 2000). Benzer şekilde Snyder vd. (1991) geleceğe umutla ve iyimser bakılmasının ileriye yönelik hedeflere ulaşılması konusunda kolaylık sağladığını ve bu süreçte bireylerin duygu durumlarının da olumlu etkilendiğini vurgulamışlardır. Gelecek konusunda iyimser olan kişiler, karşılarına çıkan fırsatlardan her anlamda yararlanmayı amaç edinirler ve herhangi bir engel ile karşılaştıklarında aktif başa çıkma yöntemlerini kullanırlar (Carver vd., 1989). Fakat gelecek konusunda olumsuz beklentileri olan bireylerin geleceğe yönelik kötümser düşüncelere sahip olduğu ve buna bağlı olarak kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu görülür. Özellikle genç yetişkinler için geleceğe yönelik olumsuz beklentiler ve kötümser düşünceler bir risk faktörü olarak ifade edilir (MacLeod ve Byrne, 1996; Peterson vd., 1988) ve onların hedefe yönelik görev davranışlarını sergileme düzeylerinde bir azalışa neden olduğu vurgulanır (Gjesme, 1976). Bu açıdan bakıldığında gençlerin geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olmalarının hedef belirlemelerine, planlama ve araştırma yapma süreçlerine aktif olarak katılmalarına zemin hazırlaması (Seginer, 2003), özyeterlilik algılarının gelişimine katkıda bulunması ve okula karşı sosyal ve duygusal uyum sağlamalarını kolaylaştırması açısından önemli görülmektedir (Catalano vd., 2004). Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin olması onların istenen eğitimsel hedeflere ulaşmalarında ve başarılı olmalarına, problem çözme becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına, stresle başa çıkma yeterlilikleri geliştirebilmelerine, çevreleriyle etkili iletişim kurarak kendilik değerini artırıcı beceriler edinmelerine (Trommsdorff, 1983) ve yüksek düzeyde iç kontrol odaklı davranışlar sergilemelerine katkı sağlar (Wyman vd., 1993). Nitekim yapılan araştırmalarda da gençlerin sosyal duygusal öğrenme

becerileri ile geleceğe dair olumlu düşüncelerinin ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Atik ve Erkan-Atik, 2017; Candan ve Yalçın, 2018). Gençlerin gelecekle ilgili beklentilerinin aynı zamanda onların öz düzenleme becerileriyle de ilişkili olduğu ifade edilmiş ve onların geleceğe yönelik olumlu beklentileri arttıkça öz düzenleme becerilerini de etkili bir şekilde kullanma düzeylerinin de yükseldiği vurgulanmıştır (Schmid vd., 2011).

Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu düşüncelere sahip olması onların günlük yaşamlarında aldıkları kararlara ve sergiledikleri davranışlara yön verir (Lens vd., 2012; Makas ve Düşünceli, 2021). Bandura (1977) beklenti ve performansın birbirini etkilediğini savunarak insanların beklentilerinin belirli bir görevde ne kadar çaba sarf edeceklerini ve bu çabayı ne kadar sürdüreceklerini belirlediğini ifade etmiştir. Bunun yanında bireylerin yüksek beklentilere sahip olmasının sergiledikleri performansı arttıracaklarını belirterek bireylerin performanslarının yüksekliğinin başarı beklentilerini de arttırdığını vurgulamıştır. Nitekim yapılan bir araştırmada akademik anlamda geleceğe dair olumlu beklentileri yüksek olan öğrencilerin okul ile ilgili görevleri yerine getirmeye daha istekli oldukları ve daha yüksek akademik performans sergiledikleri ifade edilir (Pesen, 2016; Tavani ve Losh, 2003). Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada ise akademik performanslarının düşmemesi adına riskli arkadaş ortamlarından kaçındıkları vurgulanır (Cunningham vd., 2009). Geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olan öğrenciler akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirirler ve problemli davranışlar sergilemekten kaçınırlar. Aynı zamanda bu öğrencilerin okul ortamında da sosyal kabul düzeylerinin de yüksek olduğu görülür (Dubow vd., 2001). Bu doğrultuda yapılan başka araştırmalarda ise öğrencilerin geleceğe dair olumlu beklentileri arttıkça okula karşı hissettikleri aidiyet duygularının da arttığı gözlenmiştir (Atabey, 2020).

Aynı zamanda yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin okul ortamında kendilerini rahat hissetmelerinin, uyum sağlamalarının ve akranlarından aldıkları sosyal desteğin gelecekle ilgili olumlu beklentiler geliştirmelerinde kritik bir rolünün olduğu vurgulanmıştır (Israelashvili, 1997). Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada da öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin olumlu gelecek beklentilerini arttırdığı ve onların enerjilerini yönltecekleri odak noktalarını belirlemelerine yardımcı olarak bu doğrultuda çaba sarf etmelerine katkı sağladığı

ifade edilir (Cowen vd., 1997; Dubow vd., 2001; Taş ve Özmen, 2019). Öğrencilere sosyal ağları tarafından verilen destek onların geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmelerine ve bu sayede de içinde bulundukları gelişim döneminin sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlar. Bu durum ise öğrenciler için koruyucu bir faktör olarak görülür (McCabe ve Barnett, 2000). Öğrencilerin kariyer planlamalarında da belirleyici bir rolü bulunan gelecek beklentileri (Arık ve Seyhan, 2016), onların ilerleyen zamanlarda iş yaşamlarında karşılaşılabilecekleri yeni durumlara adaptasyon sağlamalarına yardımcı olacak kariyer uyum yeteneklerinin gelişimini de doğrudan etkilemektedir (Savickas, 1997; Taş ve Özmen, 2019). Bu kapsamda yapılan başka araştırmalarda öğrencilerin geleceğe dair beklentilerinin kariyerleri ile ilgili planlar yaparak bu doğrultuda harekete geçmelerine ve dolayısıyla da kendi gelecekteki kariyerlerinin kontrolünü daha fazla hissetmelerine katkı sağladığı ifade edilir (McCabe ve Barnett, 2000).

Öğrencilerin geleceğe iyimser bakmaları ve olumlu beklentilere sahip olmaları onların bu beklentilerini yerine getirebilmeleri adına motivasyonlarını canlı tutarak akademik başarılarının artmasına katkı sağlar (Atabey, 2020; Fong Lam vd., 2015; Pekrun vd., 2002). Bu anlamda gençlerin önünde bir hedef veya yol gösterici bir ışık olarak görülen gelecek beklentileri öğrencilerin akademik yaşamlarında etkili olan öğrenme motivasyonlarının gelişiminde önemli rol oynayan faktörlerden biri olarak görülür (Nursi, 2019). Nitekim bu doğrultuda yapılan bir çalışmada da geleceğe yönelik olumlu beklentilerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını arttırırken; olumsuz beklentilerin motivasyonlarını azaltarak başarılarının düşmesine neden olduğu vurgulanır (Oettingen ve Mayer, 2002). Geleceğe dair beklentiler ve motivasyon öğrenciler için birbirini etkileyen ve iç içe geçmiş bir süreç olarak değerlendirilir. Bu kapsamda yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin motivasyon düzeyleri arttıkça geleceğe yönelik beklentilerinin de arttığına dair bulguların elde edildiği görülür (Aydın ve İşlek, 2021).

Öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin yüksekliği istenen hedefe ulaşmaları yönündeki öğrenme motivasyonlarının artmasında öne çıkan faktörlerden biri olarak görülmektedir (Nursi, 2019). Aynı zamanda öğrencilerin geleceğe yönelik akademik ilerleme kaydedeceklerine dair iyimser inançlara sahip olmalarının motivasyonları üzerinde doğrudan bir etki yaptığı vurgulanarak öğrencilerin iyimser bakış açılarının motivasyonlarını arttırdığı ifade edilir (Nasab

vd., 2015). Nitekim yapılan başka bir araştırmada da öğrencilerin olumlu gelecek beklentilerine sahip olmalarının akademik motivasyonlarında da önemli bir artışa yol açtığı ifade edilmiş ve gelecek beklentisi yüksek öğrencilerin bu beklentileri doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerine olan katılımlarının ve devamlılıklarının da süreceği belirtilmiştir (Akbaşlı vd., 2017). Öğrencilerin gelecekle ilgili olumlu düşünceleri onlar için bilişsel ve duygusal motivasyon sağlayarak olumlu gelişimsel sonuçlar elde etmeleri adına çevresel etkileşimlerini destekler ve beklentileri doğrultusunda davranışlarını düzenlemelerine katkı sağlar (Schmid vd., 2011; Yowell, 2000). Bu bağlamdan bakıldığında bu çalışmada ele alındığı üzere öğrencilerin okullarda akademik faaliyetlere olan istekliliklerini ve derslere olan ilgilerini etkileyebilme potansiyeli bulunan geleceğe dair olumlu beklentilerinin onların akademik motivasyonları üzerinde yordayıcı değişken rolüne sahip olduğu söylenebilir.

Israelashvili (1997) öğrencilerin okul ortamında kendilerini rahat hissetmelerinin, uyum sağlamalarının ve akranlarından aldıkları sosyal desteğin gelecekle ilgili olumlu beklentiler geliştirmelerinde kritik bir rolü bulunduğunu vurgulamıştır. Yapılan başka araştırmalarda ise öğrencilerin ailelerinden aldıkları sosyal destek düzeyi arttıkça stresli durumlarla başa çıkabilme yetenekleri gelişmekte ve geleceğe dair olumlu beklentilerinde bir artış görülmektedir (Cowen vd., 1997; Dubow vd., 2001; Taş ve Özmen, 2019). Ege (2018) ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmasında da ergenlerin sosyodemografik ve sosyoekonomik özellikleri, problemleri ve algıladıkları sosyal destek bağlamında gelecek beklentilerini incelemiş ve çalışmasının sonucunda ergenlerin algıladığı sosyal destek düzeyi arttıkça gelecek beklentilerinin de arttığı gözlenmiştir. Gençlerin geleceğe yönelik beklentileri, onların enerjilerini yöneltecekleri odak noktalarını belirlemelerine ve bu doğrultuda çaba sarf etmelerine yol açar. Bu anlamda gençlerin gelecekteki olumlu beklentilerini gerçekleştirebilmek adına sosyal destek ağlarından etkili bir şekilde yararlanabilecekleri belirtilir (Carver vd., 1994; Dubow vd., 2001).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ); davranışların, bilişlerin ve duyguların birleşimini içeren öğrencilerin duygularını tanıma ve yönetme, problemlerini etkili

bir şekilde ele alma ve başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme yetenekleri olarak tanımlanmaktadır (Zins ve Elias, 2007). Benzer şekilde, Elias ve Moceri (2012), SDÖ'yü; bireylerin duygularını tanıma ve yönetme, olumlu ilişkiler geliştirme, etkili kararlar alma, etik ve sorumlu davranışlar sergileme, başkalarına değer verme ve olumsuz davranışlardan kaçınmalarına yardımcı olacak inanç, tutum, bilgi ve beceri edinme süreci olarak ifade etmişlerdir. SDÖ, büyük ölçüde önleyici ve güçlendirici araştırmaların neticesinde oluşmuştur. Bu anlamda SDÖ'ye olan ilgi Okul Temelli Sosyal Yeterliliği Teşvik Toplantısı (1994) ile başlamıştır. Bu konferansta çocukların kişisel gelişimlerini desteklemek adına onların sosyal duygusal yeterliliklerini arttırmayı, şiddeti ve madde kullanımını önlemeyi, çeşitli eğitimler yoluyla (değerler eğitimi, uygun cinsel eğitimi, vatandaşlık eğitimi) onların hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarını korumayı amaçlayan ayrıca okul-toplum ve aile iş birliğini savunan bir yaklaşım benimsenmiştir (Elbertson vd., 2010; Greenberg vd., 2003). Goleman'ın Duygusal Zekâ (1995) ve Gardner'ın Çoklu Zekâ (1993) kuramlarını yayınlanmasıyla birlikte gelişimini sürdürmüştür (Zins ve Elias, 2007). Bu yaklaşım ile birlikte problemli davranışların altında yatan nedenleri ele alan öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen okul temelli etkili ve kanıta dayalı sosyal duygusal öğrenme programlarını geliştirmeyi hedefleyen yeni bir organizasyon olan Sosyal Duygusal Öğrenme Gelişimi İşbirliği (CASEL) kurulmuştur (Greenberg vd., 2003). SDÖ kavramı başlangıçta duygusal zekâ, duygusal alan, sosyal zekâ, sosyal duygusal yeterlilik gibi çeşitli isimlerle anılmıştır. Fakat hangi isim ile anılırsa anılsın 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren bireylerin kişilik gelişiminin önemli bir parçası olarak ele alınmıştır (Salovey ve Mayer, 1990).

CASEL, kanıta dayalı uygulamalarla öğrencilerin okul öncesinden yükseköğrenime kadar akademik, sosyal ve duygusal yönlerini geliştirmeyi hedefler ve bunu eğitimin bir parçası haline getirmeye çalışır (CASEL, 2005; Flynn, 2014; Elbertson vd., 2010; Weissberg vd., 2003). Bu anlamda, SDÖ kavramını sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi teşvik eden güvenli ve destekleyici bir çevrede sosyal ve duygusal becerileri edinme süreci olarak tanımlar. CASEL tarafından, özfarkındalık, kendini yönetme, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerilerinden oluşan beş boyutlu bir SDÖ

modeli önerilmiştir (CASEL, 2005). Bu boyutlar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Öz farkındalık (self-awareness): Kişinin davranışlarına etki eden duygu ve düşüncelerini anlama ve tanıma yeteneğine vurgu yapar. Bu kişiler güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde değerlendirir ve sağlam temellere dayanan güven ve iyimserlik anlayışına sahiptir. Öz farkındalık terimi genel ve geniş bir kapsamı ifade eder. Benlik kavramı, benlik saygısı, kendini tanımlama gibi birçok alt kavramı içeren; öz denetim, öz değerlendirme, kendini anlama, kendini tanıma, kendini keşfetme, öz yansıtma gibi kavramlarla eş anlamlı ya da bağlantılı olarak kullanılır (Flavian, 2016). Kişilerin öz farkındalık becerileri onların benlik saygılarını etkileyen ve içsel motivasyonlarını anlamlandırarak özerk, özgün ve tatmin edici eylemlerde bulunma olasılıklarını arttıran bir faktör olarak görülür (Mruk, 2013). Kişilerin öz farkındalıkları yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimleri üzerine düşünme becerileri ile gelişir (Flavian, 2016). Dusenbury ve Weissberg' e (2017) göre öz farkındalığa sahip kişiler, güçlü ve zayıf yanlarını fark eden, özyeterliliği ve iyimserliği yeterli düzeylerde olan gelişmeye açık bireylerdir. Payton vd. (2000) göre öz farkındalığa sahip bireyler yaşadıkları çeşitli duygulanımların farklılıklarını, aşk ve nefret gibi aynı anda ortaya çıkan duygularının çelişkilerini ve bu duygulara yol açan durumları, düşünceleri anlamlandırabilme yeteneklerine sahiptirler. Bu kişiler duygularını kontrol edebilir ve düzenleyebilirler. Aynı zamanda bu kişiler olumsuz duygularını ılımlı hale getirerek uygunsuz davranışlar sergilemekten kaçınırlar ve kendilerini rahatlatmak için olumlu duygular geliştirirler. Kress ve Elias (2006), öz farkındalığın sekiz ögesi olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: a) kişinin duygularını tanıması ve adlandırması, b) birilerinin hissettiği duygularının nedenlerini ve koşullarını anlamak, c) çevrede bulunan diğerlerinin duygularını tanımaması ve adlandırması, d) güçlü yönlerini tanıyarak kendisi, okulu, ailesi ve destek kaynakları hakkında olumlu duygular hissetmesi, e) değerlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olması, f) kendi ile ilgili doğru algılara sahip olması, g) kişisel yeterliliklerine inanması h) maneviyat duygusuna sahip olması şeklinde ifade edilmiştir.

Öz Yönetim (Self-management): Kişilerin farklı durumlar karşısında duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme becerilerini ifade eder. İnsanlar davranışlarını kontrol etmek, değiştirmek ve sürdürmek için belirli yollar

ararlar ve bu süreçte öz yönetim becerileri onlar için rehberlik sağlar (Epstein, 1997). Bireylerin sahip oldukları öz yönetim becerileri özgüvenli olmayı, uyum sağlamayı, öz denetimi, yeri geldiğinde inisiyatif almayı ve değişimi içinde barındırır (Boyatzis vd., 2000). Bu beceriler stres yönetimini, dürtüleri kontrol etmeyi, kendi kendini motive etmeyi, kişisel ve akademik hedefler doğrultusunda çalışmayı içerir. Öz yönetim becerilerini kullanamayan bireyler çevreleri tarafından kontrol edilmeye ihtiyaç duyarlar (Epstein, 1997). Bu anlamda öz yönetim, bireyler arasında bağımsızlığı teşvik ederek davranışların belirlenmesinde özerkliği sağlar (Dollar, 2013). Öz yönetim becerilerine sahip bireyler amaçları doğrultusunda çevresel faktörleri yapılandırarak davranışları üzerinde kontrol sağlarlar (Frayne ve Geringer, 2000). Bu bireyler duygularının farkına vararak onları kontrol edebilirler, hedeflerine ulaşmak için hazzı erteleyebilirler ve zorluklar karşısında azimle çalışmaya devam ederler (CASEL, 2005). Zins vd. (2004) göre öz yönetim; dürtü kontrolünü, öz disiplini, stres kontrolünü, amaca ulaşma yönünde çaba sarf etmeyi, motivasyonu ve organizasyon becerilerini içerir. Dollar (2013), bireylerin sahip olduğu öz yönetim becerilerini kendini gözlemleme, kişisel talimatlar, amaç belirleme, kendini izleme/kaydetme, uygulamaya dökülen davranışlar ve öz değerlendirme şeklinde ele almıştır. Dearborn (2002) ise bireylerin öz yönetim becerilerinin altı bileşenden oluştuğunu savunmuştur. Bunlar: a) duygusal öz denetim, yıkıcı duyguları ve dürtüleri kontrol altında tutma; b) şeffaflık, güvenilir olmak ve dürüst davranmak; c) adaptasyon, değişen durumlara ve engellere karşı esneklik gösterme; d) başarı, iç mükemmellik standartlarını karşılamak için performansı iyileştirme dürtüsü e) girişimcilik, fırsatları yakalama ve harekete geçme; f) iyimserlik, olaylara olumlu tarafından bakma şeklindedir.

Genel olarak bakıldığında özyönetime sahip bireyler duygularını yapıcı bir şekilde ele alırlar ve onları izleyerek gerektiğinde değiştirebilme becerilerine sahiptirler. Ayrıca bu bireyler duygularını ne zaman, nasıl ve kimlerle paylaşacakları konusunda da yeterli bilgiye sahiptirler (Denham ve Brown, 2010). Bahçuvanoğlu (2019) özyönetim becerisi gelişmiş kişilerin stresle baş edebilmede, öfkelerini kontrol edebilmede ve akademik hedeflerine ulaşabilmede daha avantajlı olduğunu vurgulamıştır. Kress ve Elias (2006) öz yönetim ve organizasyonun öğelerini; anksiyete, depresyon ve öfkeyi sözlü olarak ifade etme ve bunlarla başa çıkma, antisosyal davranışları, saldırganlığı ve dürtüleri kontrol etme, bireysel

stresi ve kişiler arası stresi yönetme, görevlerini odaklanarak ele almak, kısa ve uzun vadeli hedefler belirleme, düşünceli ve derinlemesine planlama yapma, alınan geri bildirimler ışığında davranış değiştirme, yüksek düzeyde motivasyon sergileme, gelecek konusunda umutlu ve iyimser olma, optimal düzeylerde performanslar sergileme şeklinde tanımlar.

Sosyal Farkındalık (Social awareness): Farklı geçmişten ve kültürden gelen kişiler de dahil olmak üzere başka insanların bakış açılarını anlama ve empati yapma, aile, okul ve toplumsal kaynakları tanıma, sosyal ve etik normları fark etme yeteneğine işaret eder. Sosyal farkındalık, bireylerin insanları, sosyal durumları ve sosyal olayları düzenlemede yer alan süreçleri anlama ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneğidir (Black ve Rojevski, 1997). Bu anlamda başkalarının duygularına yönelik gerçekçi bir şekilde algılayabilme yetkinliğini ifade eden sosyal farkındalıkları Kunnanatt (2008) sayesinde bireyler başkalarıyla olan farklılıklarını ve benzerliklerini kabul ederek, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlarlar ve empati yapabilirler (Denham ve Brown, 2010). Bireylerin sahip olduğu sosyal farkındalık becerileri onların başkalarının duygu ve düşüncelerine değer vermelerine ve farklı gruplarla olumlu etkileşimler kurmalarına olanak sağlar (CASEL, 2005). Sosyal farkındalık ilişki yönetimi anlamına gelir ve diğerlerinin duygularının, ihtiyaçlarının ve endişelerinin nasıl ele alındığı ile ilgilidir (Boyatzis, 2009). Kress ve Elias (2006), sosyal farkındalığın beş ögesi olduğunu vurgular. Bunlar; çeşitliliği takdir etmek, başkalarına saygı göstermek, etkin dinlemek, başkalarının duygularına duyarlılık ve empati ile yaklaşmak ve duygu düşüncelerini anlamak şeklindedir. Black ve Langone'ye (1997) göre bireylerin sosyal becerileri ve sosyal yeterlilikleri onların sosyal farkındalık düzeylerinden etkilenir. Bireylerin sosyal farkındalıkları duygusal zekâ modeline göre üç farklı liderlik yeteneğinden oluşur. Bunlar: Empati; başkalarının duygu, düşünce ve endişelerini anlayarak onlara ilgi ile yaklaşmak, Örgütsel Farkındalık; karar mekanizmalarını ve güç bağlantılarını anlayarak örgütsel politikaları fark etme ve insanlar arasında meydana gelen sözsüz mesajları tanımlama, Hizmet; çevrede bulunan başkalarının ihtiyaçlarını tanıma ve karşılama, yakınlık göstererek olumlu duygusal iklim oluşturma şeklindedir. (Dearborn, 2002; Lilley, 2012). Öğrencilerin başkalarının duygu ve düşüncelerini özellikle bağlam içerisinde anlama becerileri, onların akademik başarılarında önemli bir rol oynar (Denham ve Brown, 2010).

Nitekim Leerkes vd. (2008) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların duyguları anlama, kontrol etme, bilişsel anlayış ve bilişsel kontrol becerilerinin akademik başarıları ile anlamlı düzeyde olumlu ilişki gösterdiğini saptamışlardır. Kişilerin kendilerine ve başkalarına ilişkin farkındalıkları sosyal duygusal yeterlilikleri kazanmaları noktasında kritik bir adım oluşturmaktadır (Payton vd., 2000).

İlişki kurma becerileri (Relationship skills): Kişi ve gruplarla doyurucu ve sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme yeteneğini ifade eder. Bireylerin iş birliğine ve açık bir iletişime dayalı, sağlıklı ve doyurucu ilişkilerinde etkili bir şekilde duygularını kontrol etmeleri, çatışma çözme yöntemlerini kullanmalar, uygunsuz sosyal baskılarla baş edebilmeleri ve gerektiğinde yardım istemeleri onların sosyal ilişkilerinde iletişim becerilerini kullanmalarıyla ilgilidir (CASEL, 2005). Burada bireyler diğer insanlarla açık iletişim kurar, aktif olarak dinler, iş birliği yapar, sosyal baskılarla etkili bir şekilde başa çıkar, çatışmaları yapıcı bir şekilde ele alır ve gerektiğinde yardım sunmayı da yardım talebinde bulunmayı da bilirler. Bireylerin sosyal çevrelerine uyum sağlamalarında yardımcı olan ilişki kurma becerileri (Esen-Aygün, 2017) onların aynı zamanda başkalarına yönelik farkındalıklar kazanmalarına da yardımcı olan faktörlerdendir (Bahçuvanoğlu, 2019). Bireylerin duygusal yetenekleri ve kendilerini ifade etme becerileri olumlu ilişkiler geliştirmede ve başkalarını motive etmede önemli bir rol oynar. Bu anlamda ilişki yönetimi ise bireylerin duygularını ifade ederek ve etkili iletişim kurarak diğer insanları etkilemelerini ve ilham vermelerini ifade eder (Riggio ve Reichard, 2008). Boyatzis (2009), ilişki yönetim becerilerinin beş farklı yeterlilikten oluştuğunu savunmuştur. Bunlar; başkalarının gelişim ihtiyaçlarını algılama ve yeteneklerini desteklemeyi ifade eden mentörlük, bireylere ve gruplara rehberlik etmeyi ifade eden ilham veren liderlik, diğer insanlar üzerinde ikna yeteneğini kullanmayı ifade eden etki, ortaya çıkan anlaşmazlıkları etkili bir şekilde çözmeyi ele alan çatışma yönetimi ve son olarak başkalarıyla grup oluşturarak ortak hedefler doğrultusunda çalışmayı ifade eden takım çalışması şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler, onların okula uyum sağlamalarında ve akademik olarak ilerlemelerinde yardımcı olacak sosyal ve psikolojik koşulların (ör., merak, ilgi, dikkat, motivasyon, destek, güvenlik) oluşumunda önemli bir rol oynar (Ladd vd., 2006). Aynı zamanda kurulan ilişkilerin kalitesi okul ikliminin oluşumunda etkili olan önemli boyutlardan biri iken içinde

olumlu bir okul iklimi algılayan öğrencilerin de sosyal yeterliliklerini sergileme düzeylerinin arttığı gözlemlenir (Thapa vd., 2013). Bununla birlikte öğrencilerin kullandıkları sosyal beceriler onların karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde de etkili bir faktördür (Greenberg vd., 2003). Kress ve Elias (2006), ilişki yönetiminin öğelerini ilişkilerde duyguları yöneterek farklı duyguları ve bakış açıları uyumlu hale getirmek, sosyal ve duygusal yönere duyarlılık göstermek, duyguları etkili bir şekilde ifade etmek, açık iletişim kurmak, sosyal ortamlara başkalarını da dahil etmek, diğer insanlarla ilişki kurmak, iş birliği içinde çalışmak, girişkenlik, liderlik ve ikna becerilerini kullanmak, çatışma yönetmek ve anlaşma sağlamak, gerektiğinde yardım aramak ve yardım sağlamak şeklinde ifade etmiştir.

Sorumlu karar verme (Responsible decision making): Bireylerin davranışlarında ve sosyal etkileşimlerinde kendilerinin ve başkalarının refahı için güvenlik kuralları, etik ve sosyal normları dikkate alarak ve davranışlarının sonuçları ile ilgili gerçekçi değerlendirmeler yaparak etkili seçimler yapabilme becerilerini ifade eder (CASEL, 2013). Sorumlu karar verme, kişisel ve sosyal davranışlar hakkında etik ve yapıcı seçimler yapmayı ifaden bir beceridir (CASEL, 2005). Burada bireyler kendilerinin ve başkalarının iyiliği için etik standartları, sosyal normları ve güvenlik kaygılarını düşünerek çeşitli eylemleri gerçekleştirmeye karar verir (CASEL, 2015). Öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerileri tek bir hedefte birleştirilirken sorumlu karar verme aynı zamanda sorumlu davranışı da vurgulayan bir hedefin parçası olarak ele alınır ve bu anlamda diğer yetkinliklerin ötesine geçerek doğru davranışla ilgili yapılması gereken seçimlere dikkat çeker (Baron, 2013). Sorumlu karar verme becerileri, kişilerin alacağı kararların başkaları üzerindeki olası etkilerini değerlendirerek etik standartlara ve sosyal normlara dayalı seçimlerde bulunmasını ifade eder (Kendziora ve Yoder, 2016). Okul ortamında sorumlu davranışları ve karar verme becerilerini kullanan öğrenciler günlük sosyal durumlar ve akademik konularla etkili bir şekilde başa çıkarlar ve olumlu okul ikliminin oluşumunda önemli rol oynarlar (CASEL, 2005). Payton vd. (2000), sorumlu karar verme becerilerinin dört yeterlilikten oluştuğunu ifade etmiştir. Problemi tanımlama, bir karar ya da çözüm gerektiren durumları belirleme, riskleri, engelleri ve destek kaynaklarını tespit edebilmeyi ifade eder. Sosyal norm analizi, sosyal kurallarla ilgili medyanın vermiş olduğu mesajlar, sosyal ve kültürel öğeler ile kişisel

davranışlarını eleştirel olarak değerlendirebilmeye dikkat çeker. Uyarlanabilir hedef belirleme, olumlu ve gerçekçi hedefler belirleme kapasitesini ifade eder. Problem çözme, sorunlarla ilgili etkili ve olumlu çözümler geliştirme, uygulama ve değerlendirme kapasitesine vurgu yapar. Kress ve Elias (2006), sorumlu karar vermenin beş ögesi olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar; durumları algısal olarak analiz etmek ve sorunları net bir şekilde belirlemek, sosyal karar verme ve problem çözme becerilerini kullanmak, ortaya çıkan kişiler arası engellere yapıcı bir şekilde başa çıkmak, öz değerlendirme ve öz eleştiride bulunmak, kişisel, ahlaki ve etik sorumlulukla davranışlar sergilemek. Akcaalan (2016) sorumlu kararlar veren bireylerin yaptıkları davranışların sonuçlarını da hesaba katarak eylemlerde bulunduklarını ve hem akademik hem de kendi özel yaşamlarında daha doğru adımlar attıklarını ifade etmektedir. Denham ve Brown (2000) yaptıkları çalışmalarında özellikle okul öncesi çocukların günlük sosyal etkileşimlerinin sıklığının artmasıyla birlikte sorumlu karar verme becerilerine daha çok ihtiyaç duymaya başladıklarını vurgulamıştır. Sorumlu karar verme becerileri yıkıcı davranışları daha az sergileyerek başkalarını dikkate alan, onlara saygı duyan ve sınıf kurallarına uyan öğrenci davranışlarını içerir. Öğrencilerin çevreleriyle sorumlu, etik, saygılı, empatik ve olumlu ilişkiler kurmaları onların sosyal duygusal öğrenme becerilerini yansıtan davranışlarındandır (Baron, 2013).

Bu beş boyut bir arada ele alındığında, öz farkındalık ve kendini yönetme içsel alanla ilgili beceriler, sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerileri ise daha çok kişilerarası alanla ilgili beceriler olarak değerlendirilmiştir. Sorumlu karar verme becerisi ise hem bireysel hem de sosyal süreçleri kapsadığı için her iki alanı da temsil etmektedir (CASEL, 2015). SDÖ'yü, yaşamın sosyal ve duygusal yönlerini anlamayabilme, işleyebilme olarak ifade eden Cohen (2001), bireylerin sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerinin üç basamakta geliştiğini ifade etmiştir. Bunlar: 1) yaşamın sosyal ve duygusal alanlarına yönelik olan bilgileri anlayabilme, 2) elde edilen bilgileri sosyal yaşamın içinde meydana gelen problemleri çözebilmek için kullanma, 3) ve son olarak yaşam içerisinde hem yaratıcı hem de aynı zamanda öğrenen konumunda olma şeklinde ifade etmiştir.

SDÖ, çocuklar ve yetişkinlerin okulda, iş yerlerinde günümüz toplumunun karmaşık taleplerini başarılı bir şekilde karşılamalarına yardımcı olacak becerilerinin altını çizer (CASEL, 2005). Kendziora ve Yoder (2016), SDÖ'yü

bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için bilgi becerilerini etkili kullanmalarına, davranışlarını kontrol edebilmelerine, çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmalarına, etkili ve etik işler yapmalarına katkı sağlayan öğrenme türlerini içeren bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Flynn'e (2014) göre SDÖ'nün odak noktası bireylerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini destekleyerek davranışsal sorunların ortaya çıkmasını önlemektir. Başka bir tanıma göre ise SDÖ, kişilerin bireysel ve diğer insanlarla olan sorunlarını çözme stratejilerini geliştirebilme ve toplumsal yaşama ayak uydurabilme sürecini yansıtmaktadır (Reicher, 2010). Genel olarak bakıldığında SDÖ'nün bireye yaşam boyu katkı sağlayacak, akademik, sosyal ve duygusal açılardan bütüncül olarak destekleyecek özellikleri içinde barındıran becerileri edinme süreci olduğu görülür (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Bu açıdan bakıldığında SDÖ becerileri bireylerin diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmalarına, sorumlu kararlar vererek bunları uygulamalarına, ahlaki davranışlar sergilemelerine yardımcı olan yetkinlikler olarak tanımlanır (Candan ve Yalçın, 2018). Elksnin ve Elksnin' e (2004) göre yeterli düzeyde SDÖ becerileri sergileyen bireylerin çevreleri tarafından kabul ve değer görme, akademik açıdan başarılı olma ve duygusal açıdan iyi olma olasılıkları daha yüksektir.

Genel olarak bakıldığında SDÖ becerilerini etkili bir şekilde kullanan bireylerin hırsızlık, intihar, madde kullanımı, okul terki gibi riskli davranışlardan kaçındıkları, bulundukları eğitim kurumlarında gelecekte onlardan beklenen yeterlilikleri kazanmaya çalıştıkları ve bu süreçte çevreleriyle de destekleyici bir sosyal ilişki içerisinde oldukları ifade edilmiştir (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Aynı zamanda bu bireylerin özgüvenleri ve yaşamdan aldıkları doyumun da yüksek olduğu belirtilmiştir (Bahçuvanoğlu, 2019; Körler, 2011). Öğrencilerin SDÖ becerilerine sahip olmaları, onların kariyer gelişimleri üzerinde de etkili olan önemli bir faktör olarak görülür (Karacan-Özdemir ve Bacanlı, 2020). Benzer şekilde, SDÖ'nün, çocukların akademik performanslarının iyileştirilmesinde ve hayat boyu öğrenmelerinin sağlanmasında kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Zins vd., 2007). SDÖ becerileri öğrencilerin başarıya motive olmalarına, akademik hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmelerine (Zins vd., 2004) ve akademik başarılarının artmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Denham ve Brown, 2010; Norris, 2003). Elksnin ve Elksnin' e (2004) göre yeterli

düzeyde SDÖ becerileri sergileyen bireylerin çevreleri tarafından kabul ve değer görme, akademik açıdan başarılı olma ve duygusal açıdan iyi olma olasılıkları daha yüksektir. Öğrencilere SDÖ becerileri kazandırmanın onların okula, akranlarına ve yetişkinlere olan bağlılıklarını arttıracak, sosyal ve duygusal adaptasyonlarını kolaylaştıracağını, öğrenme motivasyonlarına katkı sağlayarak akademik başarılarını hem doğrudan hem de dolaylı yoldan etkileyeceği ifade edilir (Lopes ve Salovey, 2004). Bu bağlamda, SDÖ becerilerinin akademik motivasyonu yordayıcı değişkenlerden biri olacağı söylenebilir.

Akademik Motivasyon ve İlişkili Değişkenlerle İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınan akademik motivasyon konusunda (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutunda) yapılan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarını içerecek şekilde) akademik motivasyon ve algılanan sosyal destekle ilişkili araştırmalar, ardından sırasıyla gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme becerileri, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri ve COVID-19 pandemi süreci ile ilişkili araştırmalar raporlanmıştır. Konuyla ilgili araştırmalar aktarılırken sadece bu çalışmanın hedef kitesini oluşturan üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Akademik motivasyon ve algılanan sosyal destek ile ilgili araştırmalar.

İlgili alanyazın incelendiğinde bağımsız değişkenlerden biri olan algılanan sosyal desteğin akademik motivasyona olan etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna göre Hidajat vd. (2020), Endonezya'da 2016 yılında yükseköğretime devam eden 102 üniversite öğrencisi katılımıyla yaptıkları araştırmada algılanan sosyal destek, başarı kaygısı, hedef yönelimi ve öz yeterliliğin akademik motivasyon üzerindeki etkilerini incelediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada odak grup görüşmesi yoluyla veriler toplanmış olup elde edilen bulgular; öğrencilerin öğretmenlerinden, ebeveynlerinden ve arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğin içsel motivasyonlarını arttırdığı, motivasyonsuzluk düzeylerini ise azalttığı saptanmıştır.

Benzer şekilde, Adamou (2018) tarafından Kamerun'da üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin akademik motivasyonları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Araştırmaya üniversite birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardan 2017 yılında yükseköğretime devam eden toplamda 383 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin akademik motivasyonlarının yordanmasında akran desteğinin doğrudan bir yordayıcı faktör olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de, Tezci vd.’nin (2015), 2013-2014 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesine devam eden 716 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin güdülenme düzeyleri ile ilişkisini araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile en yüksek olumlu ilişkili bulunan değişkenin aile desteği olduğu tespit edilmiş ve bunu arkadaş desteği ile birey için özel kişilerin desteği takip etmiştir. Burada sonuçlara genel olarak bakıldığında motivasyon ile algılanan sosyal destek arasında olumlu bir korelasyon saptanmış ve çevresinden yeterli desteği alan bireylerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yükseldiği ifade edilmiştir.

Akademik motivasyon ve gelecek beklentisi ile ilgili araştırmalar. İlgili alanyazında mevcut çalışmanın bağımsız değişkenlerden olan olumlu gelecek beklentisinin akademik motivasyona olan etkisini ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Herrero (2014) tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılında Güney Teksas’ta bir üniversitede yapılan araştırmada, üniversite birinci sınıfta öğrenim gören 175 öğrencinin akademik başarılarına katkıda bulunan çeşitli güç temelli faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin başarı motivasyonları, umut ve dayanıklılıkları arasındaki ilişkileri inceleyerek akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda öğrencilerin dayanıklılıkları, başarmaya yönelik dışsal motivasyonları ve umutlarının akademik başarıları üzerinde büyük bir etkisi olduğu tespit edilmiş ve en büyük etkiyi de öğrencilerin başarmaya yönelik dışsal motivasyonlarının sağladığı gözlenmiştir.

Wininger ve Desena (2012), 317 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında özbelirleme teorisini temel alarak öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ile motivasyonel düzenleme türleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin akademik motivasyonları ile gelecek zaman perspektifleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre gelecek zaman perspektifinin öğrencilerin içsel

motivasyonlarının temelinde yer alan içsel düzenlemeleri ile yüksek korelasyonlu olduğu tespit edilirken; dışsal motivasyonlarının temelinde yer alan dışsal düzenleme ile düşük korelasyonlu olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de önlisans öğrencilerinin yer aldığı bir çalışmada öğrencilerin gelecek beklentilerinin ve akademik motivasyonları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören 715 önlisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile algılanan başarılarının onların gelecek beklentilerini etkilediği; cinsiyet, anne eğitim durumu ve algılanan başarı düzeyinin ise akademik motivasyonlarını etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin gelecek beklentileri ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında da olumlu yönlü orta düzeyde; motivasyonsuzlukları ile arasında da düşük düzeyde olumsuz yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri arttıkça içsel ve dışsal motivasyonlarının da artacağı vurgulanmıştır (Akbaşlı vd., 2017).

Aydın ve İşlek (2021), yaptıkları çalışmalarında Akdeniz Üniversitesi ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ve gelecek beklentilerini kıyaslamayı ve onların motivasyonları ile gelecek beklentileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu da çalışmanın örneklemini 470 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yapılan korelasyonel çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının genel anlamda gelecek beklentilerinin ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuş ve gelecek beklentileri ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında orta düzeyde olumlu yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri arttıkça içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin de arttığı ifade edilmiştir.

Akademik motivasyon ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili araştırmalar. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmada bağımsız değişkenlerden biri olarak ele alınan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik motivasyona olan etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. İleriye dönük yapılan boylamsal bir çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri, sağlık durumları, akademik

motivasyonları performans ve uyumları arasındaki ilişki gözlenmiştir. Araştırmada 104 üniversite öğrencisinden ilk olarak cinsiyetleri, yaşları, akademik yetenekleri, algıladıkları problem çözme becerileri açısından incelenmiş ve daha sonra her yılın sonunda değerlendirilmek üzere toplamda 3 yıl boyunca ölçümleri yapılmıştır. Üniversitenin ikinci yılının sonunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin üniversiteye uyumlarında, stres düzeylerinin azalmasında, içsel motivasyonlarında ve akademik performanslarında bir artışa yol açtığı saptanmış ve üçüncü yılın sonunda ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin akademik performanslarında daha da büyük bir artışa yol açtığı belirlenmiştir. Son olarak ise öğrencilerin algıladıkları stres düzeyleri, içsel motivasyon profilleri ve akademik performansları ile cinsiyetleri arasında büyük farklılıklar olduğu saptanmış ve kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu elde edilen bulgular arasında yer almıştır (Baker, 2003).

Türkiye’de ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan araştırmalar bulunmakla birlikte üniversite öğrencileri ile yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Örneğin, Filiz ve Durnalı’nın (2020) 2017-2018 eğitim öğretim yılında yaptıkları korelasyonel çalışmalarında sporcu öğrencilerin akademik motivasyonları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve spora katılımları açısından incelenmiştir. Çalışmaya Bursa’da bulunan bir spor lisesinde okuyan 200 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgularda sporcu öğrencilerin öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin dışsal motivasyonun alt boyutu olan belirlenmiş dışsal motivasyonla olumsuz yönde ilişkili olduğu fakat içsel motivasyonları ile arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı görülmüştür.

Akademik motivasyon, cinsiyet ve akademik başarı ile ilgili araştırmalar. İlgili alanyazına bakıldığında akademik motivasyonun çalışmada da ele alındığı üzere cinsiyet ve akademik başarılarına göre farkının olup olmadığını ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Boiché ve Stephan (2014) yaptıkları bir araştırmada Fransa’da üniversite programının başlangıcında öğrencilerin motivasyon profillerini inceleyerek bu profillerin, öğrencilerin dönem içinde sergiledikleri davranışlarla ilişkisini ve cinsiyet açısından değerlendirilmesini incelemişlerdir. Ulaşılan bulgular eklemeli, öz-belirleyen, ortalama ve düşük motivasyon profillerinden kadınların öz-belirleyen profili erkeklere göre daha çok sergilediği, erkeklerin de ortalama profili kadınlara göre daha çok sergilediği, diğer

profillerde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde rapor edilmiştir.

Şad ve Gürbüzürk (2009), 2007-2008 akademik yılında İnönü Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmada 111 üniversite öğrencisinin öz-belirleyicilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları ve yüksek düzeyde dışsal motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet bağlamında yapılan karşılaştırmalarda İçsel Motivasyon-Başarı ve Tanımlanmış Düzenleme alt-boyutları açısından kızların olumlu olacak şekilde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Eymur ve Geban'ın (2011) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde 168 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin akademik motivasyon ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlar ve bunun yanında öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları ile sadece iki içsel motivasyon alt boyutları (bilgi ve uyarım yaşama) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve kızların motivasyonun alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek değerler aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda kızlarla erkekler arasındaki anlamlı farklılığın ise sadece içsel motivasyon- uyarım yaşama alt ölçeğinde gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Goodman vd. (2011) Güney Afrika'da bir üniversitede 254 üniversite öğrencisinin katılım gösterdiği bir çalışmada öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonun hedefe ulaşmak için gösterilen emek ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre içsel güdülenmenin hedefe ulaşmak için gösterilen çaba ile ilişkili olduğu ve akademik başarıyı yordayan önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Bunun yanında dışsal motivasyonun ise akademik başarıyı yordama gücünün olmadığı bulgulanmıştır.

Demir (2008) uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerini araştırmıştır. Araştırmaya 2007-2008 akademik yılında Sakarya Üniversitesi Adapazarı Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 1560 uzaktan eğitim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı fark bulunmamıştır fakat bununla birlikte sınıf düzeyi düşük öğrencilerin akademik güdülenme

düzeyleri yüksek, daha küçük yaştaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Akademik motivasyon ve COVID-19 süreci ile ilgili araştırmalar. İlgili alanyazın incelendiğinde COVID-19 sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonlarını mevcut araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler çerçevesinde inceleyen herhangi bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Ancak COVID-19 süreci içerisinde öğrencilerin akademik motivasyonlarının incelendiği bazı araştırmalar mevcuttur. Buna göre yapılan bir çalışmada, COVID-19 pandemisi öncesinde yüz yüze eğitim alan öğrenciler ile çevrimiçi (uzaktan) eğitim alan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Araştırmaya Litvanya Spor Üniversitesi'nde 2020 yılında öğrenim gören 386 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgular, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ve çevrimiçi ortamda öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamına göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Malinauskus ve Pozerience, 2020).

Kanada'da bir üniversitede 2020 yılında öğrenim gören 98 üniversite öğrenciyle yürütülen bir araştırmada COVID-19 pandemi sürecinin öncesindeki yüzyüze eğitim alan öğrenciler ile pandemi sırasında çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin motivasyonunu, akademik katılımını, akademik başarılarını ve kopya çekme algıları incelenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlarda öğrencilerin COVID-19 sürecinde içsel motivasyon özelliklerini barındıran ustalık hedeflerinin öğrencilerin akademik katılımları ve akademik başarıları ile yüksek derecede ilişkili olduğu görülmüştür (Daniels vd., 2021).

Kastamonu Üniversitesi'nde yürütülen bir araştırmada COVID-19 pandemisinin yaratmış olduğu korkunun Z kuşağının akademik motivasyonlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmaya 398 öğrenci katılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular COVID-19 pandemi sürecinden öğrencilerin içsel motivasyonlarına oranla dışsal motivasyonlarının daha fazla olduğunu ve Z kuşağının COVID-19 pandemisi nedeniyle ortaya çıkan sosyalleşme kaygısının hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde yordadığını göstermiştir (Tekin, 2020).

Akademik motivasyonu ele alan birçok çalışmada da görüldüğü üzere; akademik motivasyon çeşitli değişkenlerle ilişkili olan ve öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerini etkili ve verimli bir şekilde sürdürebilmelerine katkı sağlayan bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik motivasyonlarının COVID-19 pandemi sürecinden de etkilenmiş olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olan pek çok faktörün olabileceği dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin akademik görevlere yönelik motivasyonlarının artmasında çevrelerinden aldıkları sosyal destek önemli görülmektedir. Nitekim öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ile akademik motivasyonlarının birlikte ele alındığı çalışmalarda da öğrencilerin ailelerinden, akranlarından, öğretmenlerinden ve çevrelerinde bulunan diğer kişilerden aldıkları sosyal destek ile içsel ve dışsal motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu rapor edilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarında etkili olan faktörlerden biri de geleceğe yönelik beklentileridir. Bu doğrultuda akademik motivasyon ile gelecek beklentisinin birlikte ele alan çalışmalarda ise öğrencilerin geleceğe dair olumlu beklentilerinin yüksek olmasının motivasyon düzeylerini de olumlu etkilediği belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin motivasyon düzeylerine sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de etki ettiği görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksekliği onların eğitim öğretim sürecine ve derslere olan motivasyonlarını da arttırdığı görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinden olan öz yetkinliklerinin, problem çözme becerilerinin, kişiler arası ilişkileri sürdürme yeteneklerinin ve öz düzenleme becerilerinin derse katılımlarını ve akademik motivasyonlarını önemli düzeyde etkilediğini vurgulamıştır. İlgili alanyazında öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan programların etkililiğini sınanan ve akademik motivasyona olan katkılarını araştıran çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. İlgili alanyazında bireysel farklılıklardan biri olarak görülen cinsiyet faktörünün akademik motivasyon ile ilişkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip olduğu görülürken bazılarında ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı ifade edilmiştir. Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinden ne düzeyde yararlandıkları daha çok somut ölçümler doğrultusunda belirlenen

göstergeler ile tespit edilmektedir. Bu göstergelerden biri olan öğrencilerin başarı puanları ise onların akademik yaşamları için önemli belirleyiciler olarak görülür. Nitekim yapılan araştırmalarda da öğrencilerin akademik başarıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki ele alınmış ve aralarında olumlu anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları birbirleriyle doğru orantılı olarak değişim göstermekte ve akademik motivasyon düzeylerindeki artış akademik başarılarında da bir artışa yol açmaktadır. Tüm bu araştırma bulgularının ışığında akademik motivasyonun (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme becerileri, cinsiyet ve akademik başarı ile arasında çoğunlukla anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın çalışma gruplarına, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri (içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk boyutunda) ile algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve çeşitli sosyo-demografik özellikler (cinsiyet ve akademik başarı) arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla tasarlanan, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır (Karasar, 2010). Bu araştırmada bağımlı değişken akademik motivasyon (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) iken bağımsız değişkenler algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme becerileri, cinsiyet ve akademik başarıdır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de üniversite düzeyinde öğrenim gören 18-35 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde devlet ve vakıf üniversitesinde uygun örnekleme yoluyla ulaşılan 874 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmada ele alınan temel problem doğrultusunda kullanılan regresyon analizi için uygun görülen örneklem büyüklüğü $N \geq 50+8m$ (m bağımsız değişken sayısı) formülü dikkate alınarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma kapsamında ulaşılan 874 gönüllü katılımcı arasından bazı maddeleri eksik yanıtlayan, tüm maddelerde aynı seçenekleri kodlayan ya da ritmik kodlama yapan 48 katılımcının veri setinden çıkarılması uygun görülmüştür. Ayrıca veri seti üzerinde yapılan normallik varsayımı ve regresyon analizi doğrultusunda yapılan farklı uç değer analizleri sonucunda toplamda 21 katılımcının daha veri setinden

ıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece yapılan analizlerde 805 katılımcıdan elde edilen veri seti kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik zellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	440	54.7
	Erkek	365	45.3
Yaş	18-20	175	21.7
	21-23	494	61.4
	24-26	92	11.4
	27 ve st	44	5.5
	Hazırlık	8	1.0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	105	13.0
	2.Sınıf	191	23.7
	3. Sınıf	200	24.8
	4. Sınıf	278	34.5
	5. Sınıf	13	1.6
	6. Sınıf	10	1.2
Akademik Not Ortalaması	2.49 ve altı	127	15.8
	2.50-2.99	256	31.8
	3.00-3.49	312	38.8
	3.50 ve st	110	13.7
	Mühendislik	350	43.5
Fakülte	Eğitim	157	19.5
	Sağlık Bilimleri	122	15.2
	Fen Edebiyat	44	5.5
	İktisadi İdari Bilimler	31	3.9
	Hukuk	23	2.9
Üniversite Türü	Spor Bilimleri	11	1.4
	Diğer	53	6.6
	Belirtmedi	14	1.7
	Devlet Üniversitesi	774	96.1

	Vakıf Üniversitesi	31	3.9
	Akdeniz Bölgesi	348	43.2
	İç Anadolu Bölgesi	285	35.4
	Karadeniz Bölgesi	64	8.0
Bölge	Marmara Bölgesi	45	5.6
	Ege Bölgesi	28	3.5
	Doğu Anadolu B.	20	2.5
	Güneydoğu Anadolu B.	15	1.9

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 805 öğrenciden 440’ı (%54,7) kadın, 365’i (%45,3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına bakıldığında 18-20 yaş aralığında 175 (%21,7) öğrencinin olduğu, 21-23 yaş aralığında 494 (%61,4) öğrencinin olduğu, 24-26 yaş aralığında 92 (11,4) öğrencinin olduğu ve son olarak 27 ve üstü yaş aralığında ise 44 (%5,5) öğrencinin olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde 8 (%1) öğrencinin hazırlık sınıfına devam ettiği, 105 (%12,9) öğrencinin birinci sınıfa devam ettiği, 191 (%24) öğrencinin ikinci sınıfa devam ettiği, 200 (%24,8) öğrencinin üçüncü sınıfa devam ettiği, 278 (%34,5) öğrencinin dördüncü sınıfa devam ettiği ve son olarak toplamda 23 (%2,8) öğrencinin beş ve altıncı sınıfa devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların genel akademik not ortalamaları incelendiğinde 2,49 ve altı ortalamaya sahip olan 127 (%15,8), 2.50 ile 2.99 arası ortalamaya sahip olan 256 (%31,8), 3.00 ile 3.49 arası ortalamaya sahip olan 312 (%38,8) son olarak da 3.50 ve üstü ortalamaya sahip olan 110 (%13,7) öğrencinin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya en çok katılım sağlayan öğrencilerin sırasıyla Mühendislik fakültesi, Eğitim fakültesi ve Sağlık Bilimleri fakültelerine devam ettikleri görülmektedir. Buna göre ilk üç grupta yer alan 350 (%43,5) katılımcının Mühendislik fakültesi, 157 (%19,5) katılımcının Eğitim fakültesi, 122 (%15,2) katılımcının Sağlık Bilimler fakültesi öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin 774’ü (%96,1) devlet üniversitelerine devam ederken 31’i (%3,9) vakıf üniversitelerine devam etmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya 348 (%43,2) öğrenci ile en çok katılımın Akdeniz Bölgesi'nden olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılımın en çok olduğu diğer bölgeler ise sırasıyla 285 (%35,4) öğrenci ile İç Anadolu Bölgesi, 64 (%8) öğrenci ile Karadeniz Bölgesidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, araştırmanın amacına ve kullanılacak yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgi aşağıdadır.

Kişisel Bilgi Formu. Bu araştırma kapsamında geliştirilen bu form ile katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen üniversitenin bulunduğu şehir, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, anne baba eğitim düzeyi ve algılanan sosyoekonomik durum hakkında bilgi toplanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ). Vallerand vd. (1989) tarafından Öz-belirleme kuramını temel alarak üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Fransızca olarak geliştirilen ölçek yine Vallerand vd. (1992) tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçek, her biri dört madde içeren yedi alt ölçekten ve toplam yirmi sekiz maddeden oluşan Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarılmayla yönelik içsel motivasyon olmak üzere içsel motivasyonla ilişkili üç alt ölçek; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşleşme olmak üzere dışsal motivasyonla ilişkili üç alt ölçek ve motivasyonsuzlukla ilişkili bir alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek, 1 (hiç uyuşmuyor) ve 7 (tam olarak uyuşuyor) olmak üzere 7'li Likert Tipi bir yanıtlama biçimine sahiptir. "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu ve bunu izleyen "Çünkü..." ifadesine eşlik eden maddelerden oluşur. Katılımcıdan bu ifadeleri okuyup kendisine uygun gelen yanıtı işaretlemesi istenir. Her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan ise 28'dir. Elde edilen puanlar o boyutun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeği geliştiren Vallerand vd. (1992) ölçeğin İngilizce formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda orijinal ölçeğe ait yedi faktörlü yapı doğrulanmış, ölçeğin ortalama iç tutarlık katsayısı .80 ve test tekrar testleri korelasyonu .75 olarak bulunmuş ve bu sonuçlar yeterli düzeyde görülmüştür (Vallerand vd., 1993).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ise Ünal-Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği kapsamında Çevresel Destek Ölçeği ile tüm boyutlar arasında ($r = .11$ ile $.29$ arasında değişen) olumlu anlamlı ilişkiler görülürken, Sınav Kaygısı Envanteri ile motivasyonsuzluk boyutunda ($r = .29$ ile $.39$ arasında) anlamlı ilişkiler rapor edilmiştir (Ünal-Karagüven, 2012). Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla; bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutunda $.79$, başarmaya yönelik içsel motivasyon boyutunda $.74$, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutunda $.67$, belirlenmiş dışsal motivasyon boyutunda $.79$, içe yansıyan dışsal motivasyon boyutunda $.75$, dışsal motivasyon dış düzenleme boyutunda $.73$ ve motivasyonsuzluk boyutunda $.83$ ve son olarak tüm ölçek için $.87$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin genel içtutarlık ve benzeşiklik düzeyleri tatmin edici olduğu belirtilmiştir (Ünal-Karagüven, 2012). Türkçe formu için ölçeğin puanlanmasında, iç ve dış motivasyonla ilgili alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla ölçekten toplam bir motivasyon puanı elde edildiği görülmektedir (Ünal-Karagüven, 2012).

Araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla; içsel motivasyon boyutunda $.93$, dışsal motivasyon boyutunda $.81$, motivasyonsuzluk boyutunda $.85$ ve son olarak tüm ölçek için $.87$ olarak rapor edilmiştir. Buna göre yapılan araştırmada ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunun güvenilirlik değerlerine yakın sonuçlar vermiştir. Buradan hareketle, ölçeğin mevcut araştırmada yer alan örneklem için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (ÇBASDÖ). Ölçeğin orijinali (MSPSS) Zimet vd. (1988) tarafından bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeylerin ölçmek amacıyla geliştirilmiştir Orijinal ölçekte 12 madde bulunmaktadır. Ölçek aile, arkadaşlar ve özel bir insan olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin örnek maddelerinden biri “Ailem (ör., annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardımcı olmaya çalışır.” şeklindedir. Ölçek 1 (Kesinlikle hayır) ile 7 (Kesinlikle evet) şeklinde 7’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 12 ve en yüksek puan 84’tür. Ölçekte alınan puanlar yükseldikçe bireyin algıladığı sosyal

destek düzeyi de artmaktadır Orijinal formun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84 ile .92 arasındadır (Zimet vd., 1988).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ilk olarak Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmış, ardından 2001 yılında ise Eker vd. (2001) tarafından tekrardan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları "Aile" alt ölçeği için .85, "Arkadaş" alt ölçeği için .88, "Özel bir insan" alt ölçeği için .92 ve ölçeğin toplam puanı için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliği çalışmaları kapsamında, U.C.L.A Yalnızlık Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği, Belirti Tarama Listesi ile olumsuz yönde, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Eskin, 1993) ile olumlu yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür (akt., Eker vd., 2001).

Araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla; aile alt boyutu için .72, arkadaş alt boyutu için .74 ve özel bir insan alt boyutu için .74'tür. Ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alpha değeri ise .90'dır. Buna göre yapılan araştırmada ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları orijinal formun güvenilirlik değerlerine yakın sonuçlar vermiştir. Buradan hareketle, ölçeğin mevcut araştırmada yer alan örneklem için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ). İmamoğlu (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek, bireylerin kişisel gelecekleri hakkındaki beklentilerinin olumluluk derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek, 5 maddelik tek boyuttan oluşmuştur ve geçmiş çalışmaların bazılarında 5 basamaklı veya 7 basamaklı olarak kullanılmıştır (1 = hiç katılmıyorum; 5 veya 7 = tamamen katılıyorum). Ölçekte tersten puanlanan bir madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği bireylerin gelecekleri hakkındaki olumluluk düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (İmamoğlu, 2001). Örnek madde olarak, "Gelecekte yapmak istediklerimi gerçekleştirebilmek konusunda iyimserim." ifadesi verilebilir. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik testleri sonucunda ölçeğin güvenilir ve uygulanabilir olduğu saptanmıştır (İmamoğlu, 2001). Ölçeğin Cronbach alfa değeri .85 (İmamoğlu, 2001) ve .92 (İmamoğlu, 2005) olarak rapor edilmiştir.

Araştırmada ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış olup Cronbach alfa değerinin .91 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yapılan

araştırmada ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları orijinal ölçek formunun güvenilirlik katsayılarına yakın sonuçlar vermiştir. Buradan hareketle, ölçeğin mevcut araştırmada yer alan örneklem için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği – Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GF).

Karacan- Özdemir ve Büyükçolpan, (2021) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği-Genç Yetişkin Formu, genç yetişkin bireylerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 20 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları öz farkındalık (1, 2, 7, 10, 13, 19. maddeler), akademik özyönetim (4, 8, 16. maddeler), sorumlu karar verme (5, 9, 12, 17. maddeler), ilişki kurma becerisi (6, 11, 15, 20. maddeler) ve sosyal farkındalık (3, 14, 18. maddeler) olarak adlandırılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçek, 1 (Hiçbir zaman) 5 (Her zaman) şeklinde 5’li Likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği ile arasındaki ilişkiler incelenmiş ve olumlu düzeyde anlamlı ilişkiler ($r = .64$) görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Öz farkındalık boyutu için Cronbach Alfa .77, ilişki kurma becerileri için .74, sorumlu karar verme boyutu için .71, akademik özdüzenleme boyutu için .73 ve sosyal farkındalık boyutu için .65 olarak rapor edilmiştir (Karacan-Özdemir ve Büyükçolpan, 2021).

Araştırmada ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla; Öz farkındalık boyutu için Cronbach Alfa .85, ilişki kurma becerileri için .72, sorumlu karar verme boyutu için .68, akademik özdüzenleme boyutu için .77 ve sosyal farkındalık boyutu için .55 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Buna göre yapılan araştırmada ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları orijinal ölçek formunun güvenilirlik katsayılarına yakın sonuçlar vermiştir. Buradan hareketle, ölçeğin mevcut araştırmada yer alan örneklem için güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu'nun, Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği'nin, Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği'nin kullanımı için izinler alınmıştır. Daha sonra veri toplama süreci için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve komisyondan da gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin kullanımına ilişkin alınan izinler ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon Onay Formu'na ekte yer verilmiştir.

Pandemi süreci nedeniyle üniversitelerin uzaktan eğitime devam ettikleri göz önünde bulundurularak veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bunun için, etik kurul izninin ardından bilgilendirilmiş onam formu ve araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılacak ölçme araçları Google Formlar uygulaması kullanılarak çevrimiçi veri toplama formuna aktarılmıştır. Ardından, çevrimiçi uygulama formunun linki 01.04.2021-30.05.2021 tarihleri arasında üniversite öğrencilerinin bulunduğu Whatsapp ve gmail gruplarında paylaşılmıştır. Çevrimiçi uygulama formunda ilk olarak araştırmaya katılımın tamamıyla gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş ve çalışmanın herhangi bir riski barındırmadığı, uygulama esnasında özel soruların sorulmayacağı, formu yanıtlama işleminin 5 ile 10 dakika arası sürebileceği, verilen yanıtların gizli kalacağı ve bu yanıtların sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacağına ilişkin açıklamalar yapılarak gönüllü öğrencilerin araştırmaya dahil olması istenmiştir. Bu kapsamda bilgilendirilmiş onam formunu onaylamayan katılımcıların diğer formlara geçmesi engellenmiş; onaylayan katılımcılara ise linkte sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu”, “Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” verilerek doldurmaları istenmiştir. Böylece, çevrimiçi form kullanılarak gönüllü üniversite öğrencilerinden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle çevrimiçi formlar yoluyla elde edilen veriler, SPSS 25.00, Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı'na aktarılmıştır. Ardından, veriler ön inceleme amacıyla gözden geçirilmiş ve hatalı kodlama yapan

48 katılımcı tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Ardından veri seti üzerinde tek yönlü ve çok yönlü olmak üzere uç değer analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda tek yönlü uç değerlerin saptanmasında ölçeklerin toplam puanlarından yararlanılarak z standart puanları belirlenmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında yer alan değerler tek yönlü uç değerler olarak kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre 5 katılımcının verdiği yanıtlar tek yönlü uç değer olarak değerlendirilmiş ve veri setinden çıkarılması uygun görülmüştür. Çok yönlü uç değerlerin tespitinde ise Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler arasında $p = .0001$ 'den küçük olasılığa sahip olanlar çok değişkenli uç değerler olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve bu doğrultuda Mahalanobis uzaklık değerlerinin $p < .0001$ tespit edilen 9 katılımcıya ait yanıtların veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Ardından SPSS 25.0 paket programı ile yapılan uç değer analizinden elde edilen sonuçlardan yola çıkarak 7 katılımcının verdiği yanıtlar da veri setinden çıkarılmıştır. Böylece yapılan tüm uç değer analizleri sonucunda 21 katılımcıya ait yanıtlar veri setinden çıkarılmış olup kalan 805 katılımcının verdiği yanıtlar üzerinden analizler yapılmaya devam edilmiştir.

Tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin saptanmasının ardından tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek adına çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeklere ait tüm puanların -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür. Dağılımın normallik varsayımının karşılanması için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının yeterli olabileceğini belirten Hair vd.'ye (2013) göre bu çalışma kapsamında ölçeklerin tümünden elde edilen puanların dağılımının normal sınırlar içerisinde yer aldığı ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesinde iki kategorili bağımsız değişkenler için bağımsız örneklem t testi, genel akademik not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanmasında ise ikiden fazla kategori barındıran bağımsız değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için elde edilen puanların normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu varsayımların sağlanıp sağlanmadığının kontrolü için dağılımın normalliği incelenmiş ve varyansların

homojenliğinin belirlenmesi için Levene testine bakılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağıldığı ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etki düzeylerinin incelenmesi amacıyla eta kare değerleri hesaplanmıştır ve elde edilen değerlerin $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$ aralığında olması “düşük etki gücü”, $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ aralığında yer alması “orta etki gücü” olarak değerlendirilirken $\eta^2 \geq 0,14$ olması ise “büyük etki gücü” olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988).

Araştırma kapsamında ele alınan temel problemin analiz edilmesinde parametrik testlerden olan çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu yöntem bağımlı değişken (yordanan) ile ilişkisi bulunan bir dizi bağımsız değişkenin (yordayıcı) bağımlı değişkeni ne düzeyde yordadığını açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2017; Can, 2016). Bu yöntemin uygulanabilmesi için uç değerlerin analizinin yapılması, verilerin normalliklerinin ve doğrusallıklarının incelenmesi, bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılık durumlarının olup olmadığı ve hataların birbirinden bağımsızlık düzeylerinin saptanması gerekmektedir (Pallant, 2007; Tabachnik ve Fidell, 2013).

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek amacıyla histogram grafiklerine ve arpıklık, basıklık katsayılarına bakılmış ve içsel motivasyon alt boyutu toplam puanının arpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla -.437 ve -.300 olduğu, dışsal motivasyon alt boyutu toplam puanının arpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla -.405 ve -.053 olduğu, motivasyonsuzluk alt boyutu toplam puanının arpıklık ve basıklık katsayılarının ise sırasıyla .919 ve -.027 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda doğrusallık varsayımı için ise artıkların grafiğine bakılmış ve bu varsayımın da sağlandığı tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

Ölçeklere Ait Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçekler	N	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
İçsel motivasyon	805	58.63	15.314	-.437	-.300
Dışsal motivasyon	805	62.16	11.728	-.405	-.053
Motivasyonsuzluk	805	10.44	6.256	.919	-.027
Algılanan sosyal destek	805	60.03	15.818	-.386	-.525
Olumlu gelecek beklentisi	805	17.97	4.481	-.599	.011
SDÖ becerileri	805	78.59	10.151	-.182	.027

Not: SDÖ becerileri=Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Tablo 2’de 805 öğrenciden elde edilen verilere göre ölçek puanlarının ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık katsayılarına yer verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışma grubunun içsel motivasyon puan ortalaması 58.63, standart sapma değeri 15.31; dışsal motivasyon puan ortalaması 62.16, standart sapma değeri 11.73; motivasyonsuzluk alt boyutu puan ortalaması 10.44, standart sapma değeri 6.26; algılanan sosyal destek puan ortalaması 60.03, standart sapması 15.82; olumlu gelecek beklentisi toplam puan ortalaması 17.97, standart sapma değeri 4.81; SDÖ becerileri puan ortalaması 78.59, standart sapma değeri 10.15 şeklindedir. Tablo 2’de verilen ölçekler ve alt boyutlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise tüm puanların -1 ile +1 arasında değiştiği ve dağılımın normal olduğu görülmektedir.

Çoklu bağıntılılık varsayımının sağlanıp sağlanmadığının incelenmesi amacıyla bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi ile tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Bu noktada çoklu doğrusallık probleminin olmaması için bağımsız değişkenler arasında .80’den daha düşük bir ilişkinin olması (Berry vd., 1985) ve tolerans değerinin .20’den büyük, VIF değerinin ise 10’dan küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışma kapsamında bağımsız değişkenler arasında düşük ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu saptanmış ve yapılan analizler sonucunda tüm tolerans değerlerinin .20’den büyük olduğu, tüm VIF değerlerinin ise 10’dan küçük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle veri setinde çoklu doğrusallık probleminin olmadığı saptanmıştır.

Hataların birbirinden bağımsızlığının incelenmesi amacıyla Durbin-Watson katsayısı hesaplanmıştır. Hatalar arasında ilişkililiğin olmadığı çıkarımında

yapılabilmesi için Durbin-Watson katsayısının 1.5 ile 2.5 arasında bir değer alması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu kapsamda yapılan çalışmada içsel motivasyon alt boyutunun Durbin-Watson katsayısının 2.010 olduğu, dışsal motivasyon alt boyutunun Durbin-Watson katsayısının 1.927 olduğu, motivasyonsuzluk toplam puanının Durbin-Watson katsayısının ise 1.868 olduğu görülmüş ve hataların birbirinden bağımsız olduğu yönünde bir tespitle bulunulmuştur. Sonuç olarak çoklu doğrusal regresyon analizinin uygulanabilmesi için tüm varsayımların sağlandığı görülmüştür. Yapılan analizlerin sonuçlarını değerlendirmede ise $p < .05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Tablo 3

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Tablosu

Ölçekler ve Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5	6
1. İçsel motivasyon	58.63	15.314	1	.633**	-.329**	.180**	.319**	.308**
2. Dışsal motivasyon	62.16	11.728		1	-.238**	.227**	.186**	.223**
3. Motivasyonsuzluk	10.44	6.256			1	-.107**	-.422**	-.273**
4. Algılanan sosyal destek	60.03	15.818				1	.280**	.382**
5. Olumlu gelecek beklentisi	17.97	4.481					1	.504**
6. SDÖ becerileri	78.59	10.151						1

Not: SDÖ becerileri=Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

**p < 0.01

* p < 0.05

Tablo 3'te Akademik Motivasyon Ölçeği'nin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk alt boyutları ile algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve SDÖ becerileri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Buna göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutu puanları ile algılanan sosyal destek toplam puanı, olumlu gelecek beklentisi toplam puanı ve SDÖ becerileri toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < .01$). Değişkenlerin arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde birbirleri ile olan ilişkilerinin düşük ve orta düzeyde olduğu saptanmaktadır. Berry vd. (1985) bağımsız değişkenler arasında .80 ve altında ilişki olması durumunda regresyon analizi yapılabileceğini belirtmektedirler. Buna göre Tablo 3'te yer verilen değerlerden yola çıkılarak veri setinde çoklu bağlantı

probleminin olmadığı ve regresyon analizi için gerekli olan varsayımları karşıladığı şeklinde bir çıkarımda bulunmaktadır.



Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına alt problemlerin sırası göz önünde bulundurularak yer verilmiştir.

Akademik Motivasyon Alt Boyutlarının Yordayıcılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ana problemi olan pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin, olumlu gelecek beklentilerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik motivasyonun içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemiyle test edilmiştir. Buna göre alt problemlere yönelik elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

İçsel motivasyon alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi. Araştırma çerçevesinde ele alınan ilk alt problem olan “*Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin içsel motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

İçsel Motivasyon Alt Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
İçsel motivasyon(Sabit)	1.763	.330		5.342	.000		
Algılanan sosyal destek	.050	.035	.051	1.435	.152	.047	.051
Olumlu gelecek beklentisi	.305	.055	.214	5.590	.000	.184	.194
SDÖ becerileri	.453	.100	.180	4.523	.000	.149	.158
R = .365	R ² = .133		Düzeltilmiş R ² = .130				
F(3, 801)= 40.980	p < 0.00						

Not: SDÖ becerileri=Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Tablo 4'te yer alan üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin, olumlu gelecek beklentilerinin ve SDÖ becerilerinin içsel motivasyonları ile ilişkisini araştırmaya yönelik kurulan regresyon modelinin varyans analizi sonucuna göre bu değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3,801)} = 40.986$, $p < 0.00$). Buna göre regresyon denkleminde bulunan değişkenlerin regresyon katsayılarından en az birinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analiziyle elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin içsel motivasyon puanlarındaki varyansın %13'ünün ($R = .365$; $R^2 = .130$) olumlu gelecek beklentisi, SDÖ becerileri değişkenleri ile açıklandığı görülmektedir.

Tablo 4'e göre bağımsız değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) ve anlamlılık değerleri (p) incelendiğinde üniversite öğrencilerinin olumlu gelecek beklentisi puanlarının ($\beta = .214$; $p < .05$) ve SDÖ becerileri puanlarının ($\beta = .180$; $p < .05$) içsel motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek puanlarının ($\beta = .051$; $p < .05$) ise içsel motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4'te yer alan bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarına (β) ve kısmi korelasyon katsayılarına (kısmi r) bakıldığında öğrencilerin içsel motivasyonları üzerindeki etkilerinin önem sırası görülmektedir. Buna göre öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde sırasıyla olumlu gelecek beklentisi puanlarının ($\beta = .214$, kısmi $r = .194$), SDÖ beceri puanlarının ($\beta = .180$, kısmi $r = .158$) rolü olduğu görülmektedir.

Dışsal Motivasyon alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi. Araştırmada ikinci alt problem çerçevesinde ele alınan “*Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri dışsal motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Dışsal Motivasyon Alt Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Dışsal motivasyon (Sabit)	3.354	.261		12.869	.000		
Algılanan sosyal destek	.117	.027	.158	4.270	.000	.145	.149
Olumlu gelecek beklentisi	.087	.043	.080	2.021	.044	.069	.071
SDÖ becerileri	.236	.079	.123	2.991	.003	.101	.105
R = .279	R ² = .078		Düzeltilmiş R ² = .075				
F(3, 801)= 22.600	p< 0.00						

Not: SDÖ Becerileri=Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Tablo 5'te yer alan üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin, olumlu gelecek beklentilerinin ve SDÖ becerilerinin dışsal motivasyonlarını yordama gücünü araştırmaya yönelik kurulan regresyon modeli incelendiğinde varyans analizinden elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3,801)}= 22.600$, $p < 0.00$). Bu doğrultuda regresyon modelinde yer alan değişkenlerin regresyon katsayılarından en az birinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analiziyle elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarındaki varyansın %0.8'inin ($R = .279$; $R^2 = .078$ algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi, SDÖ becerileri değişkenleri ile açıklandığı görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere bağımsız değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) ve anlamlılık değerlerine (p) bakıldığında katılımcıların dışsal motivasyonlarını algıladıkları sosyal destek puanlarının ($\beta=.158$; $p<.05$) olumlu gelecek beklentisi puanlarının ($\beta = .080$; $p < .05$) ve SDÖ beceri puanlarının ($\beta = .123$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'te verilen bağımsız değişkenlerin regresyon katsayıları (β) ve kısmi korelasyon katsayıları (kısmi r) incelendiğinde üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonlarına olan etkilerinin önem sırası dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonlarında sırasıyla algıladıkları sosyal destek puanlarının ($\beta = .158$, kısmi $r = .149$), SDÖ beceri puanlarının ($\beta = .123$,

kısmi $r = .105$) ve olumlu gelecek beklentisi puanlarının ($\beta = .080$, kısmi $r = .071$) rolü olduğu belirlenmiştir.

Motivasyonsuzluk alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin regresyon analizi. Araştırmada ifade edilen üçüncü alt problem çerçevesinde “*Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri motivasyonsuzluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Motivasyonsuzluk Alt Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Motivasyonsuzluk (Sabit)	5.933	.392		15.119	.000		
Algılanan sosyal destek	.042	.041	.036	1.026	.305	.033	.036
Olumlu gelecek beklentisi	-.672	.065	-.385	-10.349	.000	-.330	-.343
SDÖ becerileri	-.285	.119	-.093	-2.396	.017	-.076	-.084
R =.429	R ² = .184		Düzeltilmiş R ² = .181				
F(3, 801)= 60.063	p <0.00						

Not: SDÖ Becerileri=Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Tablo 6’da araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk puanlarını yordayan bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini tespit etmek amacıyla kurulan regresyon modelinin varyans analizi sonucu değerlendirildiğinde elde edilen değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(3,801)} = 60,063$, $p < 0.00$). Bu doğrultuda regresyon modelinde yer alan regresyon katsayılarından en az birinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarındaki varyansın yaklaşık %18’inin ($R = .429$; $R^2 = .184$) olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerileri değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir.

Tablo 6'ya göre bağımsız değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) ve anlamlılık değerlerine (p) bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin olumlu gelecek beklentisi puanlarının ($\beta = -.385$; $p < .05$) ve SDÖ beceri puanlarının ($\beta = -.093$; $p < .05$) istatistiksel olarak motivasyonsuzluk puanlarını anlamlı ve olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır. Öğrencilerin algılanan sosyal destek puanlarının ($\beta = .036$; $p > .05$) ise motivasyonsuzluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'da bağımsız değişkenlerin regresyon katsayılarına (β) ve kısmi korelasyon katsayılarına (kısmi r) bakıldığında ise araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarına etki etme düzeylerinin önem sıraları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları üzerinde sırasıyla olumlu gelecek beklentisi puanlarının ($\beta = -.383$, kısmi r = $-.343$), SDÖ beceri puanlarının ($\beta = -.093$, kısmi r = $.084$) rolü görülmektedir.

Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinelilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerinde ifade edilen “Üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” test etmek amacıyla parametrik testlerden olan bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Akademik Motivasyon Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	df	t	p	η^2
İçsel motivasyon	Kadın	440	61,83	14,951	803	6,672	.000	0,053
	Erkek	365	54,78	14,872				
Dışsal motivasyon	Kadın	440	64,62	11,066	803	6,713	.000	0,053
	Erkek	365	59,2	11,831				
Motivasyonsuzluk	Kadın	440	9,327	5,832	803	-5,6	.000	0,038
	Erkek	365	11,786	6,49				

Tablo 7 incelendiğinde kadın öğrencilerin içsel motivasyon puan ortalamalarının 61.83, standart sapmalarının 14.95; dışsal motivasyon puan ortalamalarının 64.62, standart sapmalarının 11.06; motivasyonsuzluk puan ortalamalarının 9.32, standart sapmalarının 5.83 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin içsel motivasyon puan ortalamalarının 54.78, standart sapmalarının 14.87, dışsal motivasyon puan ortalamalarının 59.20, standart sapmalarının 11.83; motivasyonsuzluk puan ortalamalarının 11.78, standart sapmalarının ise 6.49 olduğu görülmektedir. standart sapmalarının 14.95 ve erkeklerin içsel motivasyonlarının puan ortalamalarının 54.78, standart sapmalarının 14.87 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin içsel motivasyon ortalamalarında ($t_{(803)} = .6.672$, $p=.000$, $p<.05$), dışsal motivasyon ortalamalarında ($t_{(803)} = 6.713$, $p = .000$, $p < .05$) ve motivasyonsuzluk ortalamalarında ($t_{(803)} = -.5.601$, $p = .000$, $p < .05$) cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Buna göre kadın öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyondüzeylerinin erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu; motivasyonsuzluk düzeylerinin ise erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. görülmüştür. Kadın ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon alt boyut ortalamalarının farklarına ilişkin etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla eta kare değeri hesaplanmış ve kadın ve erkek öğrencilerinin akademik motivasyon alt boyutlarındaki farka ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Cohen, 1988).

Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerinde ifade edilen “*Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyut puanlarını rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?*” sorusunu sınamak amacıyla parametrik yöntemlerden olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ancak analiz esnasında katılımcıların akademik başarı düzeylerine göre sınıflandırılması yapılırken alt gruptaki katılımcı sayılarının birbirine yakın olmasının çoklu karşılaştırma testlerinde 1. tip hatayı azalttığı göz önünde

bulundurulmuş (Genç, Soysal, 2018) ve öğrencilerin dörtlük sistemdeki not ortalamaları ilgili literatürdeki sınıflandırmalar (ör. Özdemir, 2019; Özdemir-Özden, vd., 2018) dikkate alınarak 2.49 ve altı, 2.50-2.99 arası, 3.00-3.49 arası ve 3.50 ve üstü şeklinde belirlenmiştir. Buna göre yapılan araştırmada 2.49 ve altı akademik not ortalamasına sahip olduğunu rapor eden 127 öğrenci, 2.50-2.99 arası not ortalamasına sahip olduğunu belirten 256 öğrenci, 3.00-3.49 arası not ortalamasına sahip olduğunu belirten 312 ve 3.50 ve üstü not ortalamasına sahip olduğunu belirten 110 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin içsel motivasyonlarının rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre değişimine ilişkin varyans analizi. Araştırmanın yedinci alt problemi “*Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonları rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?*” çerçevesinde öğrencilerin içsel motivasyon alt boyutuna ait puanlarının genel akademik not ortalamalarına göre değişimini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Bağımlı Değişken	Not Ortalaması	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss
İçsel Motivasyon	2.49 ve altı	127	55.12	16.37
	2.50-2.99	256	56.17	14.61
	3.00-3.49	312	60.39	15.01
	3.50 ve üstü	110	63.43	14.71

Tablo 8’e göre en yüksek içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamasına sahip öğrenciler 3.50 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip olan gruptur ($\bar{X}$ = 63.43). En az içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamasına sahip öğrencilerin ise ($\bar{X}$ = 55.12) ile 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Gruplar arası	66621.88	3	2207.296	9.718	.000	.035
Gruplar içi	181932.19	801	277.131			
Toplam	188554.08	804				

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon alt boyutuna ait puanlarının rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($F_{(3,801)} = 9.718$, $p = .000$, $p < .05$). Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan eta kare değerinin ise .04 olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin genel akademik not ortalamalarına göre içsel motivasyon alt boyutuna ait puanlarındaki farkın etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki istatistiksel anlamlılığın kaynağını saptamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yöntemi kullanılmıştır (Tablo 9).

Tablo 10

Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarındaki Farklılığın Analizine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Not Ortalaması (I)	Not Ortalaması (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
2.49 ve altı	2.50-2.99	-1.04589	.919
	3.00-3.49	-5.27145*	.005
	3.50 ve üstü	-8.31038*	.000
2.50-2.99	2.49 ve altı	1.04589	.919
	3.00-3.49	-4.22556*	.005
	3.50 ve üstü	-7.26449*	.000
3.00-3.49	2.49 ve altı	5.27145*	.005
	2.50-2.99	4.22556*	.005
	3.50 ve üstü	-3.03893	.265
3.50 ve üstü	2.49 ve altı	8.31038*	.000
	2.50-2.99	7.26449*	.000
	3.00-3.49	3.03893	.265

Not: *p < .05

Tablo 10'da öğrencilerin rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre içsel motivasyon alt boyutu puanları arasındaki farklılığın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testine yer verilmiştir. Buna göre genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 3.00 ve üzeri olan tüm grupların içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 3.00 ve üzerinde olan her bir grubun içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamalarının 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel akademik not ortalaması 2.50-2.99 arasında olanlar ile 3.00 ve üzeri olan tüm grupların ise içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 3.00 ve üzerinde olan her bir grubun içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamaları 2.50-2.99 arasında genel akademik not ortalamasına sahip olan

öğrencilere göre daha yüksektir. Genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arası olanlar ile 2.99 ve altı olan tüm grupların içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 2.99 ve altı olan her bir grubun içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamaları 3.00-3.49 arasında genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha düşüktür. Son olarak genel akademik not ortalaması 3.50 ve üstü olanlar ile 2.99 ve altı olan tüm grupların içsel motivasyon puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 2.99 ve altı olan her bir grubun içsel motivasyon alt boyutu puan ortalamaları 3.50 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 2.50-2.99 arası olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$). Son olarak genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arası olan öğrenci grubu ile 3.50 ve üstü olan öğrenci grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$).

Öğrencilerin dışsal motivasyonlarının rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre değişimine ilişkin varyans analizi. Araştırmanın sekizinci alt problemi “Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonlarını rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerin dışsal motivasyon alt boyutuna ait puanlarının genel akademik not ortalamalarına göre değişimini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Bağımlı Değişken	Not Ortalaması	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss
Dışsal Motivasyon	2.49 ve altı	127	58.78	13.09
	2.50-2.99	256	61.46	11.29
	3.00-3.49	312	63.41	11.22
	3.50 ve üstü	110	64.18	11.63

Tablo 11 incelendiğinde en yüksek dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamasına sahip öğrenciler 3.50 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip olan gruptur ($\bar{X}$ = 64.18). En az dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamasına sahip öğrencilerin ise ($\bar{X}$ = 58.78) ile 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarına Ait Ortalamalarının Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Gruplar arası	2506.97	3	835.658	6.193	.000	.023
Gruplar içi	108090.720	801	134.945			
Toplam	110597.69	804				

Tablo 12'ye göre öğrencilerinin dışsal motivasyon alt boyutu puanlarının rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmiştir. ($F_{(3,801)} = 6.193$, $p = .000$, $p < .05$). Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan eta kare değerinin .02 ise olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin genel akademik not ortalamalarına göre dışsal motivasyon alt boyutu puanlarındaki farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Gruplar arasındaki istatistiksel anlamlılığın kaynağını saptamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yöntemi kullanılmıştır (Tablo 12).

Tablo 13

Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarındaki Farklılığın Analizine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Not Ortalaması (I)	Not Ortalaması (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
2.49 ve altı	2.50-2.99	-2.67354	.147
	3.00-3.49	-4.62285*	.001
	3.50 ve üstü	-5.39442*	.002
2.50-2.99	2.49 ve altı	2.67354	.147
	3.00-3.49	-1.94932	.193
	3.50 ve üstü	-2.72088	.169
3.00-3.49	2.49 ve altı	4.62285*	.001
	2.50-2.99	1.94932	.193
	3.50 ve üstü	-.77156	.932
3.50 ve üstü	2.49 ve altı	5.39442*	.002
	2.50-2.99	2.72088	.169
	3.00-3.49	.77156	.932

Not: *p < .05

Tablo 13'te öğrencilerin genel akademik not ortalamalarına göre dışsal motivasyon alt boyutu puanları arasındaki farkın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testine yer verilmiştir. Buna göre genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 3.00 ve üzeri olan tüm grupların dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca genel akademik not ortalaması 3.00 ve üzerinde olan her bir grubun dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamalarının 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arası olanlar ile 2.49 ve altı olan grupların dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arasında olan grubun dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamaları 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir. Son olarak genel akademik not ortalaması 3.50 ve üstü olan grup ile

2.49 ve altı olan grupların dışsal motivasyon puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 3.50 ve üstünde olan grubun dışsal motivasyon alt boyutu puan ortalamaları 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olan grup ile 2.50-2.99 arası olan grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Benzer şekilde genel akademik not ortalaması 2.50-2.99 arası olan grubun 2.49 ve altı ile ve 3.00 ve üstü ortalamaya sahip tüm gruplar ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arası olan öğrenci grubu ile 2.50 ve üstü olan öğrenci grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p > .05$). Son olarak 3.50 ve üstü genel akademik not ortalaması olan öğrenci grubunun 2.50 ve üstü ortalamaya sahip öğrenci grubu ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin genel akademik not ortalamalarına göre değişimine ilişkin varyans analizi. Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk alt boyutu puanlarının akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” kapsamında öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin genel akademik not ortalamalarına göre değişimini sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Bağımlı Değişken	Not Ortalaması	n	$\bar{X}$	Ss
Motivasyonsuzluk	2.49 ve altı	127	11.95	6.72
	2.50-2.99	256	11.91	6.77
	3.00-3.49	312	9.33	5.43
	3.50 ve üstü	110	8.40	5.41

Tablo 14'e göre en yüksek motivasyonsuzluk alt boyutu toplam puan ortalamasına sahip öğrencilerin 2.49 ve altında genel akademik not ortalamasına sahip olan grup olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X} = 11.95$). En az motivasyonsuzluk alt boyutu toplam puan ortalamasına sahip öğrencilerin ise ($\bar{X} = 8.40$) ile 3.50 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 15

Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Düzeylerinin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Gruplar arası	1675.336	3	558.445	15.010	.000	.053
Gruplar içi	29801.228	801	37.205			
Toplam	31476.564	804				

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk alt boyutu toplam puan ortalamalarının rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($F_{(3,801)} = 15.010$, $p = .000$, $p < .05$). Etki büyüklüğünü belirlemeye yönelik olarak hesaplanan eta kare değerinin ise .05 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının motivasyonsuzluk alt boyutu toplam puanlarındaki farkın etki büyüklüğünün düşük seviyede olduğu görülmektedir. Gruplar arasında meydana gelen farkın kaynağının belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey analiz yöntemi kullanılmıştır (Tablo 15).

Tablo 16

Öğrencilerin Rapor Edilen Genel Akademik Not Ortalamalarına Göre Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarındaki Farklılığın Analizine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Not Ortalaması (I)	Not Ortalaması (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
Motivasyonsuzluk	2.49 ve altı	2.50-2.99	.04260	1.000
		3.00-3.49	2.61301*	.000
		3.50 ve üstü	3.54366*	.000
	2.50-2.99	2.49 ve altı	-.04260	1.000
		3.00-3.49	2.57041*	.000
		3.50 ve üstü	3.50107*	.000
	3.00-3.49	2.49 ve altı	-2.61301*	.000
		2.50-2.99	-2.57041*	.000
		3.50 ve üstü	.93065	.515
	3.50 ve üstü	2.49 ve altı	-3.54366*	.000
		2.50-2.99	-3.50107*	.000
		3.00-3.49	-.93065	.515

Not: *p < .05

Tablo 16'ya bakıldığında araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin rapor edilen genel akademik not ortalamalarına göre motivasyonsuzluk alt boyutu toplam puanları arasındaki farklılığın kaynağını gösteren çoklu karşılaştırma testine yer verilmiştir. Buna göre 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olan grup ile 3.00 ve üzeri olan tüm grupların motivasyonsuzluk alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ayrıca 3.00 ve üzerinde genel akademik ortalamaya sahip olan her bir grubun motivasyonsuzluk alt boyutu puanlarının 2.49 ve altı genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel akademik not ortalaması 2.50-2.99 arasında olan grup ile 3.00 ve üzeri olan tüm grupların ise motivasyonsuzluk alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 3.00 ve üzerinde olan her bir grubun motivasyonsuzluk alt boyutu puanlarının 2.50-2.99 arasında genel akademik not ortalamasına sahip olan

öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. 3.00-3.49 arası genel akademik not ortalamasına sahip olan grup ile 2.99 ve altı olan tüm grupların motivasyonsuzluk alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 2.99 ve altı olan her bir grubun motivasyonsuzluk alt boyutu puanları 3.00-3.49 arasında genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak 3.50 ve üstünde genel akademik not ortalamasına sahip olan grup ile 2.99 ve altı olan tüm grupların motivasyonsuzluk alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 2.99 ve altı olan her bir grubun motivasyonsuzluk alt boyutu puanlarının 3.50 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde 2.49 ve altı genel akademik not ortalaması olanlar ile 2.50-2.99 arası olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($p > .05$). Son olarak 3.50 ve üstü genel akademik not ortalamasına sahip olanların 3.00-3.49 arasında genel akademik not ortalaması olanlarla aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Yapılan araştırmada pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin, olumlu gelecek beklentilerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik motivasyonun içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk alt boyutlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonun alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanlarının cinsiyet ve genel akademik not ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir gösterip göstermediği ele alınmıştır. Buna göre araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur.

- Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek içsel motivasyonlarını ve motivasyonsuzluklarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Ancak üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordamaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin olumlu gelecek beklentileri içsel ve dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordamaktadır. Buna karşın, olumlu gelecek beklentileri üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluklarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz yönde yordamaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin SDÖ beceri düzeyleri içsel ve dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordamaktadır. Buna karşın, üniversite öğrencilerinin SDÖ beceri düzeyimotivasyonsuzluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz yönde yordamaktadır.
- Üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin içsel ($p = .000$) ve dışsal ($p = .000$) motivasyon puanları erkek öğrencilerinkine göre anlamlı bir şekilde daha yüksekken, erkek öğrencilerin de kız öğrencilere göre motivasyonsuzluk puanları ($p = .000$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

- Üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon puanları rapor ettikleri genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p = .000$). Buna göre genel akademik not ortalaması 3.0 ve üzeri olanların içsel motivasyon puanları genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 2.50-2.99 arası olan grupların içsel motivasyon puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmamaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzemektedir. Son olarak 3.50 ve üstü genel akademik not ortalaması olan öğrenci grubunun 3.00-3.49 arasında olanların içsel motivasyon puan ortalamaları ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ve bu grupların puan ortalamalarının birbirine benzemekte olduğu görülmektedir. Genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 2.50-2.99 arasında olanların içsel motivasyon puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılaşmamaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzerdir.
- Üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyon puanları rapor ettikleri genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p = .000$). Buna göre genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanların dışsal motivasyon puan ortalaması 3.00 ve üzeri olan tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşüktür. Genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 2.50-2.99 arasında olanların dışsal motivasyon puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılaşmamaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzemektedir. Aynı zamanda genel akademik not ortalaması 2.50-2.99 arası olan grup ile 2.49 ve altı, 2.50-2.99 ve 3.50 ve üstü ortalamaya sahip tüm grupların dışsal motivasyon puan ortalamaları istatistiksel olarak birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzemektedir. Genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arası olan grup ile 2.50 ve üstü olan grubun dışsal motivasyon puan ortalamaları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ve bu grupların puan ortalamaları birbirine benzemektedir. Son olarak 3.50 ve üstü genel akademik not ortalaması olan grubun 2.50 ve üstü ortalamaya sahip gruba göre dışsal motivasyon puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzemektedir.

- Üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk puan ortalamalarının rapor ettikleri genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p = .000$). Buna göre genel akademik not ortalaması 3.00-3.50 arasında olanlar ile 3.50 ve üzerinde olanların motivasyonsuzluk puan ortalamaları genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlardan anlamlı olarak daha düşüktür. Genel akademik not ortalaması 2.49 ve altı olanlar ile 2.50-2.99 arasında olanların motivasyonsuzluk puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmamaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzemektedir. Aynı zamanda genel akademik not ortalaması 3.00-3.49 arasında olanlar ile 3.50 ve üstü olanların motivasyonsuzluk puan ortalamaları da istatistiksel olarak birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ve bu grupların puanları birbirine benzemektedir.

Tartışma

Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulara yönelik tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan içsel motivasyonun algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve SDÖ becerileri tarafından yordanıp yordanmayacağına ilişkin tartışma. Öğrencileri nelerin motive ettiği sorusuna cevaplar bulmaya yönelik alanyazında pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (ör., Malecki ve Demeray, 2006; Oettingen ve Mayer, 2002; Salami, 2010; Turki vd., 2017). Bu çalışmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonlarını olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerilerinin olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilirken, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin içsel motivasyonlarını anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

İlk olarak, araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin içsel motivasyon düzeylerini yordamadığını göstermiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ile motivasyonlarının ele alındığı pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların rapor ettiği bulgular incelendiğinde ise mevcut araştırma bulgularıyla

paralellik gösteren araştırmanın da olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Costa-Lobo vd.'nin (2017) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin ailelerinden aldıkları sosyal desteğin içsel motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı saptanmıştır. Öte yandan, ilgili alanyazında mevcut çalışma bulgularından farklı olarak öğrencilerin sosyal çevreleriyle kurdukları destekleyici ilişkilerin onların motivasyonlarının temelini oluşturması açısından gerekli olduğunun ifade edildiği de görülmektedir (Wentzel, 1998). Bu doğrultuda da öğrencilerin yeterlilik, ilişkililik ve özerklik ihtiyaçlarının karşılandığı sosyal bağlamların motivasyonları için geliştirici bir rol üstlendiği vurgulanır (Deci ve Ryan, 2000a; 2000b). Nitekim Reeve vd. (1999) de çalışmalarında benzer vurguları yaparak öğrencilerin ebeveynlerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğin özerkliklerini ve yeterliliklerini geliştirerek motivasyonlarını içselleştirmelerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin ebeveynlerinden aldıkları sosyal desteğin (Elmelid vd., 2015; Emadpoor vd., 2015; Gottfried vd., 1994; Hidajat vd., 2020; Vallerand vd., 1997; Wentzel vd., 2010), öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğin (Elmelid vd., 2015; Fan, 2012; Hidajat vd., 2020; Vallerand vd., 1992; Wentzel vd., 2010) ve arkadaşlarından aldığı sosyal desteğin (Atnafu, 2012; Hidajat vd., 2020; Kiefer vd., 2015; Lai vd., 2019) öğrenmeleri için yüksek konsantrasyon sağladığı ve içsel motivasyonlarını da arttırdığı tespit edilmiştir.

Görüldüğü üzere ilgili alanyazında mevcut araştırma bulgularını destekleyen çalışma bulunurken öte yandan bulguları desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı bulguların elde edilmesinin birden fazla sebebinin olabileceği düşünülmektedir. Buna göre öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmadığı iyileştirici olmayan sosyal etkileşimlerinin onların içsel motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye yol açtığı görülmektedir (Legault vd., 2006). Buna göre araştırmanın verilerinin pandeminin devam ettiği ve karantinalar nedeniyle eve kapanıldığı süreçte toplanmış olması öğrencilerin sosyal destek mekanizmalarında bir azalmaya neden olurken aynı zamanda daha çok aileleriyle vakit geçirmelerine yol açmıştır. Bu noktada gelişimsel olarak aileden ayrışma döneminde olan üniversite öğrencilerinin aile ile kişisel sınırlar konusunda problemler yaşayabileceği ve tatmin edici ilişkiler kuramamış olma olasılıklarının içsel motivasyonları üzerinde belirgin bir etkiye yol açmamış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın bireyci ve kolektivist

kültürün karma özelliğini taşıyan Türkiye (Kağıtçıbaşı, 2005) örneğinde gerçekleştirilmiş olduğu göz önünde bulundurulduğunda hem bireyci hem de kolektivist bir kültürle yetişen öğrencilerin olabileceği ve bu durumun da algılanan sosyal destek ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide rolü olabileceği değerlendirilebilir. Benzer şekilde araştırmanın örneklemini daha detaylı incelendiğinde katılımcıların bir kısmının devlet üniversitelerine devam eden öğrencilerden bir kısmının ise vakıf üniversitelerine devam eden öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre bu öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin farklı olabileceği ve dolayısıyla algıladıkları sosyal destek mekanizmalarında da bir ayrışma olabileceği ve bu durumun araştırmanın bulgularına etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Öte yandan, ilgili alanyazında öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha çok içsel faktörlerden etkilendiğini ifade eden çalışmaların da olduğu görülmektedir ve bu durum ayrıca mevcut araştırmadan elde edilen bulgularda karıştırıcı değişkenlerin etkisinin olabileceğini akla getirmektedir. Yapılan pek çok araştırmada kişinin kendi davranışlarını başlatma, sürdürme ve yönetme potansiyeline vurgu yapan içsel motivasyon olgusu (Flum ve Blustein, 2000) öğrencilerin iyimserlik düzeyleri ile yakından ilişkili bulunmuş (Guay, 2005) ve iyimser bireylerin hedefleri doğrultusunda daha fazla çaba gösterme eğiliminde olduğu savunulmuştur (Scheier ve Carver, 1992). Benzer şekilde umut kavramının da bireylerin geleceğe yönelik açık olmasını ve olumlu duygular beslemesini ifade eden dışarıdan herhangi bir müdahale ile oluşturulması zor olan içsel bir durum olduğu ifade edilerek (Kits vd., 2021) öğrencilerin motivasyonlarıyla ve dayanıklılıklarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Herrero, 2014). Benzer şekilde Kim ve Kim (2016) da öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olmasının daha motivasyonlu bir şekilde davranışlar sergilemelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bireylerin kendi yaşamlarının kalitesini yorumlaması ve değerlendirmesiyle şekillenen yaşam doyumlarının yüksek olmasının (Pavot vd., 1991) içsel motivasyonlarında da bir artışa yol açtığı belirtilmiştir (Koç, 2018). Buna paralel olarak Yüce (2019) ise yaptığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin dışarıdan gelen herhangi bir destekten faydalanmak yerine daha çok kendi içsel denetim mekanizmalarından yararlanmaya eğilimli olabileceklerini vurgulamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde algıladıkları sosyal destek dışında pek çok karıştırıcı etkenin olabileceği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, olumlu gelecek beklentilerinin içsel motivasyonu olumlu düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, elde edilen bu bulguyu destekler şekilde, gelecekteki olasılıkları organize etme ve gelecek zamanın etkisini şimdiye getirme gibi özelliklerle ilişkilendirilen geleceğe yönelimin (Gjesme, 1983) bireylerin şu anki davranışları için bir motivasyon kaynağı oluşturduğuna işaret edilmektedir (Lens vd., 2001; Vazquez ve Rapetti, 2006). Bireylerde meydana gelen motivasyonun gücü gelecekteki başarıların ya da başarısızlıklarının öznel olasılıklarına bağlı olarak değişmektedir (Raynor, 1969). Bu anlamda bireylerin gelecekle ilgili olumlu inançlara sahip olmaları ve umutlu olmaları ileriye yönelik hedefler belirlemelerinde etkili olan bir faktör olarak görülmektedir (Catalano vd., 2004). Nitekim, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, konuyla ilgili yapılan çalışmalar da geleceğe yönelim, olumlu gelecek tutumu ve geleceğe yönelik beklentiler ile motivasyon arasındaki olumlu yöndeki ilişkiye işaret etmektedir (ör., Rosseel, 1989; Van-Calster vd., 1987). Daha spesifik olarak ise bu araştırmanın bulguları tarafından da ortaya konulduğu üzere, öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşmaya yönelik beklentilerinin içsel olarak motive olmalarına, özerk davranış düzenlemeleri yapmalarına ve daha yüksek performans göstermelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir (Simons vd., 2004). Benzer şekilde, üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada gelecek zaman perspektifine sahip olan öğrencilerin içsel düzenlemeleri ile içsel motivasyonları arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Wininger ve Desena, 2012). Elde edilen bu bulgular, ülkemizde yapılan diğer araştırma sonuçları ile de tutarlı görünmektedir. Örneğin, önlisans öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin gelecek beklentileri ile içsel motivasyonları arasında orta derecede olumlu yönde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Akbaşlı vd., 2017). Benzer şekilde, Aydın ve İşlek (2021) tarafından öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerinin ve akademik motivasyonlarının incelendiği bir çalışmada ise gelecek beklentisi ile içsel motivasyonun olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Özetle, gelecekle ilgili olumlu bir bakış açısına sahip olmanın motive edici yönleri olduğu (Peterson, 2000) bu araştırmanın bulguları tarafından da doğrulanmaktadır.

Son olarak, SDÖ beceri puanlarının üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordadığını göstermektedir. SDÖ becerileri; öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik

yaşamlarında etkili olan, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına, gelişim dönemlerine uygun davranışlar sergilemelerine, sorumlu kararlar vermelerine, etkili problem çözme stratejileri geliştirmelerine ve akademik motivasyonlarına katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir (Payton vd., 2000). Önceki çalışmalarda SDÖ becerilerinin öğrencilerin akademik faaliyetlerden aldıkları verimin yükselmesine ve öğrenme ortamının olanaklarından etkili bir şekilde yararlanmalarına katkı sağladığına işaret edilmiştir (ör., Candan ve Yalçın, 2018). Bu bağlamda, bu çalışmadan elde edilen bulguların da işaret ettiği üzere, öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının artırılması için sosyal ve duygusal yeterliliklerinin güçlendirilmesi vurgulanmıştır (Roeser vd., 2009). Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler şekilde, SDÖ sürecinde edinilen becerilerin öğrencilerin gelişim dönemi sorumluluklarını başarıyla yerine getirmelerine ve akademik aktiviteleri ilgiyle takip ederek içsel olarak motive olmalarına katkı sağladığı işaret edilmiştir (Merter ve Uçar, 2013; Turki vd., 2017). Benzer şekilde, başka bir çalışmada öğrencilerin içsel motivasyonlarıyla ilişkili faktörlerden olan azim ve uyumun öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleriyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Datu ve Restubog, 2020). Bazı spesifik SDÖ becerileri ile ilgili araştırmalarda da örneğin ilişki kurma (ör., Demirdağ, 2021), öz düzenleme (ör., Epstein, 1997; Kılıç ve Beyazıt, 2019), problem çözme (ör., Baker, 2003; Payton vd., 2000) gibi SDÖ becerilerinin akademik motivasyonla olumlu ilişkileri ortaya konulmuştur. Ayrıca yapılan öğrencilerin SDÖ becerileri ile geleceğe umutla bakma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilerek (Candan ve Yalçın, 2018) bu durumun öğrencilerin akademik motivasyonlarının gelişimi için katkı sağlayıcı bir faktör olduğu savunulmuştur (Aydın ve İşlek, 2021; Berhenke, 2013; Payton vd., 2000). Öte yandan, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin içsel motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığını gösteren bir araştırma bulgusuna da rastlanmıştır (Karataş, 2011).

Bu bağlamda mevcut araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin SDÖ becerileri ile içsel motivasyonları arasında çoğunlukla, olumlu bir ilişkiye işaret edildiği görülmektedir. Ayrıca, COVID-19 salgının dünya genelinde yeni ve öngörülemeyen sorunlar ortaya çıkarması ile öğrencilerin pandemi koşullarında psikolojik dayanıklılıklarını arttırmak adına hedefleri doğrultusunda yeni beceriler edindikleri, başkalarına karşı empati ile yaklaştıkları, merakla çevreyi sorguladıkları ve çeşitli fiziksel aktiviteler yaptıkları, kısaca SDÖ becerilerinden

yararlandıkları ve olumlu sosyal duygusal gelişim gösterdikleri belirtilmiştir (Walton ve Murano, 2020). Bu bağlamda, verileri pandemi döneminde toplanan bu araştırmada elde edilen SDÖ becerilerinin içsel motivasyon ile arasındaki olumlu ilişki için de bu durum bir temel sunabilir.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan dışsal motivasyonun algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve SDÖ becerileri tarafından yordanıp yordanmayacağına ilişkin tartışma. Bulgular algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerilerinin üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordadığını göstermiştir. İçsel motivasyon öğrencileri öğrenmeye teşvik eden içsel bir dürtü olarak görülürken; dışsal motivasyon daha çok öğrencilerin derslerdeki görevlerini yerine getirmelerini sağlayan dışsal bir dürtü olarak görülür (Hidajat vd., 2020). Bu noktada elde edilen bulguları destekler şekilde, öğrencilerin destekleyici sosyal ortamlara sahip olmalarının akademik ve motivasyonel çıktıları açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Mattanah vd., 2012). Motivasyonun davranışın beklenen araçsal değeri ile ilgili olduğu düşünüldüğünde dış etkenlerin ve sosyal bağlamların öğrencilerin dışsal motivasyonları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Vansteenkiste vd., 2010). Castiglia (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme güdülerinin daha çok sosyal çevreleri ile olan etkileşimlerinden doğduğu ve rekabet etme isteği, yüksek not alma arzusu, sınav kaygısı, başarısız olma korkusu gibi dışsal bir doğaya sahip olduğu vurgulanır. Ayrıca dışsal motivasyon eğilimi yüksek olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmede dışsal beklentilerinin ön planda olduğu ifade edilmektedir (Costa-Lobo vd., 2017). Buna göre bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik gösterir şekilde, önceki çalışmalarda da öğrencilerin dışsal motivasyonunun algılanan sosyal destek tarafından önemli ölçüde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır (ör., Adena vd., 2011; Lai vd., 2019; Song vd., 2015; Vatankhaha ve Tanbakooeib, 2014). Bu durum bazı çevresel faktörlerin ve etkileşimlerin bireylerin psikolojik gelişimleri ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ifade eden ekolojik sistem yaklaşımı ile de tutarlı olarak görülmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Örneğin Costa-Lobo ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin dışsal motivasyonları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada ise aile ve özel bir insandan alınan sosyal desteğin dışsal motivasyonu yordamadığı belirtilmiştir (Fatima vd., 2018). Mevcut çalışmada ise üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiş fakat kurulan modelde varyansın oldukça az bir kısmını açıkladığı saptanmıştır. Bu durumun öğrencilerin dışsal motivasyonlarına etki edebilecek farklı değişkenlerin araştırılmasının gerekliliğine işaret ettiği görülmektedir. İnsanlar sosyal varlıklardır ve çevreleriyle kurdukları ilişkilerin değiştirici, dönüştürücü ve besleyici nitelikleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaşlarından, ailelerinden ve özel bir insandan aldıkları sosyal desteğin gelecekte iyi bir iş bulabilmek ve daha konforlu bir yaşam sürdürebilmek adına derslerine motive olmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Fakat bu öğrencilerin COVID-19 pandemisinin kısıtlayıcı koşulları nedeniyle çevreleriyle kurdukları ilişkilerde dışsal motivasyonlarını teşvik edici faktörlerin azalmış olması yapılan çalışmada algıladıkları sosyal desteğin dışsal motivasyonlarının küçük bir kısmını yordamasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda mevcut çalışmada algılanan sosyal desteği ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracının aslında sadece belirli kaynaklardan (aile, öğretmen ve önemli diğer kişilerden) gelen sosyal desteği ölçtüğü ve bu doğrultuda bulgular elde edildiği düşünüldüğünde öğrencilerin ölçme aracında bulunmayan farklı kaynaklardan edindiği sosyal desteğin dışsal motivasyonları üzerinde de bir etkiye sahip olmuş olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmadaki diğer bir bulgu, üniversite öğrencilerinin olumlu gelecek beklentilerinin dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları akademik çalışmalarının gelecek yaşantıları için faydalı olduğuna inandıklarında yakın ve uzak gelecekteki hedeflerine ulaşabilmek için dışsal olarak motive oldukları belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Harter ve Jackson, 1992; Husman ve Lens, 1999; Rigby vd., 1992). Van-Calster vd. (1987) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin gelecekle ilgili

olumlu bir tutuma sahip olmalarının gelecek yaşamları için aldıkları eğitimin önemini kavramalarına ve algıladıkları araçsallık seviyelerinin yükselmesine katkı sağladığı belirtilerek bu durumun dışsal motivasyonlarını arttırdığı ve akademik başarılarına da olumlu yansıdığı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Creten vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşmak için derslere daha fazla önem verdikleri ve daha fazla motive oldukları ifade edilmektedir. Burada öğrencileri hedeflerine ulaştıracak davranışların algılanan araçsallık özelliği onları harekete geçirecek motivasyonlarını artırır. Bu doğrultuda, konuyla ilgili diğer çalışmalar da bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde, öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri ve dışsal motivasyonları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (ör., Aydın ve İşlek, 2021; Akbaşlı vd., 2017). Öte yandan bu araştırmada öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin dışsal motivasyonlarını yordadığı görülürken bu yordama gücünün düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun öğrencilerin COVID-19 pandemisi nedeniyle geleceğe yönelik beklentilerinin olumsuz etkilenmesi ve dolayısıyla da dışsal motivasyonlarının gelişiminde daha az bir paya sahip olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Amerika'da üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin pandemi nedeniyle geleceğe olumsuz baktıkları ve pandeminin kendi yaşamları üzerinde uzun süreli bir etkisinin olacağını bekledikleri saptanmış ve bu durumun öğrencilerin mezuniyetlerini erteleme gibi olumsuz birtakım akademik sonuçlara yol açtığı ifade edilmiştir (Aucejo vd., 2020). Buradan hareketle öğrencilerin COVID-19 pandemisi sebebiyle gelecek ile ilgili yaşadıkları belirsizlik duygusu ve günlük rutinlerindeki değişikliklerin onların geleceğe yönelik beklentilerinin motivasyonları üzerinde daha az etkiye neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın yürütüldüğü toplumun özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda COVID-19 sürecinde bireylerin yaşadıkları ekonomik koşulların olumsuzluğu ve karşılaştıkları pek çok zorluğun olabilmesi öğrencilerin bu noktada gelecekle ilgili akademik kaygılarından ziyade daha başka kaygılarının ön plana çıkmasına neden olmuş olabileceği ve gelecekle ilgili akademik anlamda araçsal değeri olan faaliyetlere yönelimlerinin de bu durumdan daha az etkilenmiş olabileceği düşünülebilir.

Son olarak, bu çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu üniversite öğrencilerinin SDÖ becerilerinin dışsal motivasyonlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde yordadığını göstermiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin SDÖ becerileri ve akademik motivasyonlarını doğrudan ele alan oldukça az çalışmanın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları SDÖ becerilerinin okula uyum sağlama, başarılı akademik performans sergileme (Zins vd., 2007) ve öğrenme süreçlerine de aktif olarak katılım gösterme (CASEL, 2013) gibi akademik sonuçlarının olduğu rapor edilmiştir. Turki vd. (2017) üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyon niteliği taşıyan başarı motivasyonları ile SDÖ becerilerinin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu belirterek öğrencilerin SDÖ becerilerinin ve başarı motivasyonlarının yüksek olmasının okula uyumlarını da kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olmaları öğrenmeye olan ilgilerini ve bağlılıklarını da arttırmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye olan ilgileri ödül ya da ceza beklentileriyle ilişkili olduğunda aktivitelerin düzenlenmesi de dışsal kaynaklı olmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Üniversite öğrencileriyle yapılan üç yıllık boylamsal bir çalışmada öğrencilerin problem çözme becerileri ile belirlenmiş dışsal motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Baker, 2003). Heppner vd. (1982) ise problemlerini çözmede daha sistematik ve ısrarcı olan öğrencilerin daha yüksek başarı beklentilerine sahip olduğunu ve bu beklentilerini gerçekleştirebilmek adına daha çok motive olduklarını ifade etmektedirler.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan motivasyonsuzluğun algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve SDÖ becerileri tarafından yordanıp yordanmayacağına ilişkin tartışma. Bulgular üniversite öğrencilerinin olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ beceri düzeylerinin motivasyonsuzluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz yönde yordadığı algıladıkları sosyal desteğin ise motivasyonsuzluk puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığını göstermektedir.

İlk olarak, bu araştırmada, öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin motivasyonsuzlukları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin içinde bulundukları sosyal ortamlar ve kurdukları sosyal ilişkiler davranışlarını düzenleme ve içselleştirme sürecinde kilit bir rol oynamaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Bu anlamda öğrencilerin motivasyonlarına etki eden psikolojik

dinamiklerden biri olan sosyal destek algılarının ele alındığı pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir (Fatima vd., 2018; Jackson-Kersey ve Spray, 2016; Lai vd., 2019; Legault vd., 2006). Öte yandan, bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde, İngiltere’de yapılan boylamsal bir araştırmada öğretmenlerin öğrencilere verdikleri özerklik, yeterlilik ve ilişkililik desteğinin onların görev değerleri, yetenek ve çaba inançları üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı ve aynı zamanda motivasyonsuzlukları üzerinde de herhangi bir anlamlı değişikliğe yol açmadığı rapor edilmiştir (Jackson-Kersey ve Spray, 2016). Öz belirleme teorisinin temel alındığı ve örneklem grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu başka bir çalışmada ise öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri üzerinde algıladıkları sosyal desteğin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Fatima vd., 2018). Öğrencilerin yaşadıkları olumlu sosyal deneyimler akademik görevlerini yerine getirmede özerklik ve yeterlilik duygularını yaşamalarına katkı sağlar (Lai vd., 2019; Ryan ve Deci, 2000a). Öte yandan, ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin motivasyonlarına etki eden psikolojik dinamiklerin araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin sosyal destek algıları, hedef yönelimleri, öz yeterlilik algıları ve başarı ya da başarısızlığa yönelik kaygı deneyimleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akranlarından, ailelerinden ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğin motivasyonsuzluklarını azalttığı içsel motivasyonlarının ise arttığı bir sürece eşlik ettiği aktarılmıştır (Hidajat vd., 2020). Legault vd. (2006) öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerine etki eden faktörlerin çoğunlukla içsel birtakım durumlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda yapılan çalışmada da öğrencilerin motivasyonsuz olmalarıyla algıladıkları sosyal desteğin herhangi bir ilişkisinin olmamasında öğrencilerin motivasyonsuzluklarına etki eden içsel etmenlerin daha baskın gelmiş olabileceği ve pandemi döneminin kısıtlayıcı koşullarının öğrenciler üzerinde meydana getirdiği olumsuz duygudurumlarının onların akademik aktivitelere karşı motivasyonsuz davranışlar sergilemelerine etki etmiş olabileceği varsayılabilir.

Bu çalışmanın diğer bulgusuna göre, gelecek beklentileri üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz yönde yordamıştır. Zamansal çerçeve bireylerin motivasyonun oluşumuna temel sağlayan etkenlerden biridir. Özellikle geleceğe yönelik zaman algısının motivasyonel sonuçlara olan katkısı düşünüldüğünde spesifik olarak, bireylerin geleceğe yönelik zaman algısına sahip olmaları onların seçmeyi planladığı ve

öncelik verdiği hedeflerini gerçekleştirebilmeleri ve gelecek yaşantılarını optimize edebilmeleri adına bugünkü yaşantılarını şekillendirmelerinde etkili olan motivasyonlarını oluşturur (Carstensen vd., 1999). Öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin olumsuz olması motivasyonsuzluk düzeylerini arttırarak okula ve derslere olan ilgilerini azaltır (Van-Calster vd., 1987). Motivasyonsuz olan öğrenciler bir davranışı neden yaptıklarının farkında olmamakla birlikte davranışlarının sonuçlarına dair bir tahmin yürütemezler ve davranışlarını gerçekleştirirken de kendilerini bağlamdan kopuk hissederek daha az çaba harcama eğiliminde olurlar (Legault vd., 2006). Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, önlisans öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin gelecekte beklediklerinin fazla olması ve geleceğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olmalarının motivasyonsuzluk düzeylerini azalttığı rapor edilmiştir (Akbaşlı vd., 2017). Öz belirleme teorisinin ele alındığı başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin fiziksel egzersiz yapmalarının açıklayıcı değişkenleri olarak değişim süreçleri, gelecek zaman perspektifleri ve motivasyonları ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda değişim sürecinde üst aşamalarda bulunan öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri arttıkça fiziksel egzersiz yapmaya yönelik motivasyonsuzluk düzeylerinin de azaldığı görülmüştür (Wininger ve Desena, 2012). Yapılan araştırmaların rapor ettiği bulgularda da görüldüğü üzere öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olmaları motivasyonlarında da olumlu yönde değişikliklere neden olmaktadır. Öğrencileri öğrenmeye isteksiz hale getiren ve öğrenme becerilerinin gelişmesini zorlaştıran motivasyonsuzluğun (Hidajat vd., 2020) onların geleceğe yönelik beklentilerine göre artma ya da azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu anlamda mevcut araştırmada da görüldüğü üzere öğrencilerin pandemi sürecinin getirmiş olduğu tüm olumsuzluklara rağmen gelecekleriyle ilgili olumlu beklentilere sahip olmaları onların motivasyonsuzluklarının azalmasına ve harekete geçmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Son olarak, bu araştırmada SDÖ becerileri düzeylerinin üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz yönde yordadığı görülmektedir. İlgili literatür gözden geçirildiğinde üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluklarını ve SDÖ becerilerini inceleyen oldukça az çalışmanın olduğu görülmektedir. SDÖ becerilerinin sınıf ortamında uygulanmasının ve geliştirilmesinin öğretmenler tarafından teşvik edilmesinin

öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansıtacağı belirtilmektedir (Basu ve Merillod, 2011). Bu bulguların da işaret ettiği gibi, SDÖ becerileri yüksek olan öğrenciler akademik faaliyetlerini gerçekleştirirken düşük düzeyde motivasyonsuzluk gösterdikleri ve gelişim dönemi özelliklerine uygun sorumlu davranışlar sergilemeye eğilimli oldukları belirtilmiştir (Payton vd., 2000). Benzer şekilde, Zins vd. (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin SDÖ yeterliliklerinden olan öz farkındalık becerilerinin (CASEL, 2005) yüksek olmasının onların hedef belirlemelerine ve hedefleri doğrultusunda çaba sarf etmeye daha motive olmalarına katkı sağladığını vurgulamışlardır. SDÖ yeterliliklerinden biri olarak ele alınan ilişki kurma becerilerinin (CASEL, 2005) öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerine, okul kültürüne uyum sağlamalarına ve aidiyet hissi geliştirmelerine temel sağladığı aynı zamanda onların akademik görevlerini yerine getirirken motivasyonsuz davranışlar sergilememeleri konusunda önleyici bir rol üstlendiği ifade edilmiştir (Roeser vd., 2009). Baker (2003) yaptığı çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerileri ile motivasyonsuzlukları arasında olumsuz bir ilişki saptamış ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin akademik performanslarının önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesinin derslerine karşı motivasyonsuzluklarının azalmasına ve daha fazla performans göstermelerine katkı sağladığı görülmektedir.

İlgili alanyazında araştırma bulgularından farklı sonuçlar da görülmektedir. Örneğin, Karataş'ın (2011) yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile motivasyonsuzlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde lisede öğrenim gören ve aktif olarak spor yapan öğrencilerin SDÖ yeterliliklerinden olan sosyal farkındalıkları ve öz farkındalıklarının akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile sosyal farkındalıkları ve öz farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Filiz ve Durnalı, 2020). Ancak bu çalışmada SDÖ becerileri beş boyutundan elde edilen daha kapsamlı bir beceri olarak ele alındığı göz önünde bulundurulduğunda, spesifik bir beceriden ziyade pek çok beceriyi kapsayan SDÖ becerilerinin motivasyonsuzluğu olumsuz yordadığının göz önünde bulundurulması önemli olacaktır.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan içsel motivasyon puanlarındacinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin tartışma. Bu araştırmada kız öğrencilerin içsel motivasyon ortalamalarının erkek öğrencilerin içsel motivasyon ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu araştırma bulgularıyla tutarlı olan pek çok araştırma olduğu görülmektedir (ör., Brouse vd., 2010; Demir, 2008; Direktör ve Nuri, 2017; Eymur ve Geban, 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014; Meece ve Holt, 1993; Midgley ve Urdan, 1995; Özdemir, 2019; Özder ve Motorcan, 2013; Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Vallerand ve Bissonnete, 1992; Vallerand vd., 1992). Öte yandan içsel motivasyonun erkeklerde daha yüksek seviyelerde olduğunu bulgulayan çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Aghayev, 2018; Atnafu, 2012; Karataş ve Erden, 2012). İlgili alanyazında bu çalışmalardan farklı olarak kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin içsel motivasyonlarının anlamlı olarak birbirinden farklılaşmadığını rapor eden çalışmaların da bulunduğu görülmektedir (ör., Akandere vd., 2010; Hagborg, 1995; Meece ve Jones, 1996; Parameswari ve Shamala, 2012; Rusillo ve Arias, 2004). Bu çerçevede, ilgili alanyazında cinsiyet ile içsel motivasyon arasındaki ilişkilere dair çelişkili sonuçlar olduğu söylenebilir. Mevcut araştırma bulgularının diğer araştırma bulgularından farklılaşmasının birden fazla nedeninin olabileceği düşünülmektedir. Buna göre öğrencilerin motivasyonlarıyla yakından ilişkili bulunan kontrol odağı kavramı ele alındığında (Pintrich ve Schunk, 1996), bu kavram öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını içsel ya da dışsal faktörlere atfetmesi olarak açıklanmakta ve yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin içsel kontrol odaklarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunduğu belirtilmektedir (Cooper vd., 1981; Dilmaç, 2010; Yağışan vd., 2007). Yapılan bazı çalışmalarda da öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde etkili olan öz yeterlilik algılarının ele alındığı ve kız öğrencilerin öz yeterlilik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu rapor edildiği görülmektedir (Aktaş, 2017; Cheung, 2018; Kalaian ve Freeman, 1994).İlgili alanyazında ifade edilen çalışma bulgularından hareketle kız öğrencilerin içsel kontrol odağı, özyeterlilik algısı gibi farklı değişkenlerin de rolü ileerkek öğrencilere göre daha fazla içsel motivasyona sahip olabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin içsel motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülmüş (Aktan, 2012; Demir ve Budak, 2016) ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öz düzenleme becerilerine sahip

olduğu gözlenmiştir (Aktan, 2012). Bu durumun kız öğrencilerin içsel hedefler belirleyerek bu hedefleri doğrultusunda kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerini kolaylaştırdığı (Muis vd., 2007; Pintrich, 2000) ve içsel motivasyonlarının gelişimine de önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgular, pandemi sürecinde de kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek içsel motivasyon gösterdiklerini işaret etmesi açısından önemli olmakla birlikte, bu süreç içinde yapılacak farklı çalışmalar tarafından da tekrar incelenmesi ve doğrulanması önem taşımaktadır.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan dışsal motivasyon puanlarındacinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin tartışma.

Yapılan araştırmada kız öğrencilerin dışsal motivasyon ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı olarak farklılaştığı ve kız öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında bu araştırma bulgusu ile tutarlı olarak pekçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (ör., Akandere vd., 2010; Akbaşı vd., 2017; Aktan, 2012; Boggiano vd., 1991; Brouse vd., 2010; Demir, 2008; Eymur ve Geban, 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014; Meece ve Holt, 1993; Özdemir, 2019; Özder ve Motorcan 2013; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand vd., 1992). Öte yandan ilgili literatürde mevcut araştırma bulgularından farklı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla dışsal motivasyona sahip olduğunu rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (ör., Aghayev, 2018; Anderman ve Anderman 1999; Karataş ve Erden, 2012; Midgley ve Urdan, 1995; Rusillo ve Arias, 2004; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Yerlikaya, 2014). İlgili alanyazın incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin dışsal motivasyonlarının anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmadığını ifade eden çalışmaların da olduğu görülmektedir (ör., Parameswari ve Shamala, 2012; Senecal vd., 1995).

Bu doğrultuda, ilgili alanyazında cinsiyet ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkilere dair de çelişkili sonuçlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerde dışsal motivasyonel yönelimlerin gelişmesinde dışsal kontrol stratejilerinin sık kullanımının etkisinin olduğu belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985; 1987). Levenson (1981) kadınların daha düşük sosyal statüye sahip olduğu erkek egemen doğu toplumlarında kendi yaşamlarını daha dışsal odaklı olarak sürdürdüklerini vurgulamıştır. Buradan hareketle mevcut araştırma bulgularında

ifade edilen kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek dışsal motivasyona sahip olması, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nedeniyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kontrol mekanizmalarına maruz kalmaları ve dolayısıyla da dışsal motivasyonlarının artmasıyla açıklanabilir. Ayrıca toplumsal cinsiyet yargıları nedeniyle kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki farklılıklarına daha başka bir açıdan bakıldığında ise toplumsal yaşamda hüküm süren cinsiyet yargılarının kadın ve erkek arasında bir eşitsizlik olduğunu vurguladığı ve bu durumun da kadınların özsaygılarının azalmasına yol açabileceği ifade edilmektedir (Altınova, 2009). Bu noktada yapılan çalışmalarda bireylerin toplum içindeki statüsü ve elde ettiği başarılarının özsaygıları açısından önemli olduğu ve özellikle kadınların eğitim düzeyleri ve sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe özsaygılarının da arttığı görülmektedir (Gökdoğan, 1996). Buradan hareketle kız öğrencilerin özsaygılarını arttırmak ve toplumda bir statü elde etmek amacıyla hedefleri doğrultusunda dışsal olarak motive olmalarına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımlarını gelecek yaşamlarındaki amaçlarına ulaşmada bir araç olarak görmelerinin de yine onlar için motive edici bir faktör olması dikkat çekmektedir (Akbaşlı vd., 2017). Ancak aradaki bu ilişkinin, pandemi sürecinde yapılacak farklı çalışmalar tarafından da tekrar incelenmesi ve doğrulanması önem taşımaktadır.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan motivasyonsuzluk puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin tartışma. Yapılan araştırmada kız ve erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk puan ortalamalarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (ör., Akandere vd., 2010; Brouse vd., 2010; Direktör ve Nuri, 2017; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014; Grouzet vd., 2006; Özder ve Motorcan, 2013; Özdemir, 2019; Yerlikaya, 2014). Öte yandan ilgili alanyazında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek bulunduğu araştırmaların da olduğu görülmektedir (ör., Aghayev, 2018; Karataş ve Erden, 2012). İlgili alanyazın incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmayan çalışmaların olduğu da

dikkat çekmektedir (ör., Demir, 2008; Legault vd., 2006; Senecal vd., 1995; Vallerand vd., 1992).

Mevcut araştırma bulgularının ilgili alanyazında belirtilen diğer araştırma bulgularından farklılaşmasında etkili olabilecek nedenler ele alındığında bazı araştırmalarda özerklik, yetkinlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılandığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde güçlü ve olumlu bir etki yarattığı (Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Powelson, 1991) ve bu anlamda öğrencilerin COVID-19 pandemisi nedeniyle temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı öğrenme bağlamlarından uzaklaşmalarının onların motivasyonsuzluk düzeylerinin artmasında etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda COVID-19 pandemisi sırasında üniversite öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin cinsiyet bağlamında ele alındığı başka bir araştırmada da benzer şekilde erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk ortalamalarının kız öğrencilerden daha fazla olduğu saptanmıştır (Karabıyık, 2020). Bu noktadan hareketle erkek öğrencilerin Covid-19 pandemisinin getirmiş olduğu kısıtlamalardan, belirsizliklerden ya da uzaktan eğitim süreci gibi değişimlerden daha fazla etkilenmiş olabileceği ve bu durumun da motivasyon düzeylerine yansıdığı çıkarımında bulunulabilir. Ancak bu bulguların gelecekteki diğer araştırmalar tarafından tekrar doğrulanmasına ihtiyaç vardır.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan içsel motivasyon puanlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin tartışma. Öğrencilerin tatmin edici öğrenme yaşantıları geçirmelerinde ve bu süreçlere daha etkin katılım göstermelerinde motivasyonun önemli bir rolü bulunmaktadır (Tella, 2007). Akademik ortamlarda öğrencilerin hem içsel hem de dışsal olarak motive olabildikleri görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmeye yönelik içsel motivasyona sahip olmaları onların öğrenmeye gerçekten merak duymalarına, başarmaktan haz almalarına ve akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Eggen ve Kauchak, 1997; Ryan ve Deci, 2000b). Bu doğrultuda mevcut araştırma bulguları ve ilgili alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularıyla paralel olarak birçok çalışmada öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri arttıkça genel akademik not ortalama düzeylerinde de bir artışın olduğu görülmektedir (ör., Amrai vd., 2011; Azizollah vd., 2016; Bailey ve Phillips, 2016; Cokley vd., 2001; Hayenga ve Corpus, 2010; Korkmazer, 2020;

Nartgün ve Çakır, 2014; Neisi ve Yamini, 2010; Özdemir, 2019; Özder ve Motorcan, 2013; Pintrich ve de Groot, 1990; Sıcak ve Başören, 2015; Terzi vd., 2011). Yapılan bu araştırmalarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının içsel birtakım faktörlerden kaynaklandığında akademik başarılarının da arttığı belirtilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Pekrun vd. tarafından (2002) yapılan çalışmada öğrencilerin başarı hissini deneyimlemelerinin bilişsel kaynaklarını harekete geçirmelerini, öz düzenleme stratejilerini kullanmalarına yardımcı olduğu ve aynı zamanda öğrencilerin akademik performanslarını ve motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Ellis vd. (1994) ise bu öğrencilerin başarılarını kendi çabalarına bağladıklarını ve gelecekte de başarılı olmaya yönelik hedefler belirleyip bu yönde motive olarak çaba sarf ettiklerini ifade etmektedirler. Burada öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklanmalarında ve hedeflerini içselleştirmelerinde başarabileceklerine dair öz yeterlilik algıları önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Bedel, 2016; Ünal-Karagüven, 2012). Yukarıda verilen açıklamalardan hareketle, öğrencilerin çaba sarf ettikçe başarı elde etmeleri, onların öz yeterlilik inançlarını destekleyerek kişisel geleceklerinde başarılı olmayı hedeflemelerine ve bu yönde içsel olarak motive olmalarına katkı sağladığı düşünülebilir. Öte yandan, ilgili alanyazında öğrencilerin içsel motivasyonları ile genel akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı araştırmaların da olduğu görülmektedir (Baker, 2004; Çetin, 2015; Schmidt vd., 2006; Seyis vd., 2013; Şahin ve Çakar, 2011; Taşkesen, 2019; Ünlü ve Erbaş, 2017). Görüldüğü üzere ilgili alanyazında çeşitli araştırma bulguları rapor edilmiştir. Buna göre yapılan araştırmada öğrencilerin içsel motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanması içsel motivasyonun doğasında bulunan özerklik faktörüyle açıklanabilir. Bireylerin özerk olarak motive edilmiş davranışlar sergilemeleri onların herhangi bir ödül ya da ceza beklentisi olmadan kendi iradeleri ile seçimler yaparak bu seçimlerini deneyimlemelerini ifade eder (Vansteenkiste vd., 2005). Bu anlamda öğrencilerin akademik başarılarının artmasında kendi öğrenme deneyimlerini etkin bir şekilde kontrol etmelerinin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Emrahoğlu ve Öztürk, 2010). Nitekim yapılan çalışmalarda da öğrencilerin özerk olarak motive olmalarının

akademik başarılarını da olumlu etkilediği görülmektedir (Conti, 2000; Fortier vd., 1995; Guay vd., 2010; Shekhar ve Devi, 2012).

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan dışsal motivasyon puanlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin tartışma. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinin genel akademik not ortalamaları ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri arttıkça genel akademik not ortalamalarının da arttığı gözlenmektedir. Bu bulgular akademik motivasyonun kuramsal temelleri çerçevesinde açıklanabilir. Buna göre, dışsal olarak motive olan öğrenciler ulaşmak istedikleri amaçlar doğrultusunda sergiledikleri davranışları bir araç olarak görme eğilimindedirler ve bu süreçte sergiledikleri davranışların doğasına odaklanmak yerine gelecekteki faydasına odaklanarak çaba gösterirler (Deci ve Ryan, 2000b, Ünal-Karagüven, 2012). İlgili alanyazın incelendiğinde de benzer araştırma bulgularına işaret eden pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (ör., Bailey ve Phillips, 2016; Dawson-Brew ve Nyarko-Sampson, 2017; Hayenga ve Corpus, 2010; Özdemir, 2019; Sıcak ve Başören, 2015; Sivrikaya, 2019).

Benzer şekilde pandemi dönemi ile birlikte geçilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin başarı odaklı motivasyonunun akademik başarılarının önemli yordayıcılarından olduğu bulunmuştur (Kuloğlu, 2020). Öte yandan, ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin dışsal motivasyonları ile akademik başarıları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanılamayan çalışmaların da mevcut olduğu saptanmıştır (Areepattamannil vd., 2010; Azizollah vd., 2016; Dawson-Brew ve Nyarko-Sampson, 2017; Emmanuel vd., 2014; Komarraju vd., 2009; Öz, 2016; Taşkesen, 2019; Seyis vd., 2013; Ünlü ve Erbaş, 2017). Görüldüğü üzere ilgili alanyazında mevcut araştırma bulgularından farklı olarak çeşitli araştırma bulguları rapor edilmiştir. Elde edilen bulgular arasındaki farklılıklar kültüre duyarlı faktörler, pandemiyle birlikte öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğinin artması (Başpınar ve Bahar-Özvarış, 2021) gibi karıştırıcı değişkenlerin etki etmiş olabilmeleriyle açıklanabilir. Buna göre yapılan mevcut çalışmada pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri arttıkça genel akademik not ortalamalarının da artması, dışsal motivasyonun doğası ile de açıklanabilmektedir. Buna göre, öğrencilerin akademik ortamlarda başarılı olabilmeleri için ön koşul

olarak kabul edilen (Shekhar ve Devi, 2012) ve öğrencilerin başarmaya yönelik hedefler koymalarına ve bu hedefleri gerçekleştirmek adına çaba sarf etmelerine temel oluşturan dışsal motivasyon unsurlarından biri olarak görülen başarı motivasyonunun (Speirs-Neumeister ve Finch, 2006) ele alındığı çalışmalarda öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Ergin ve Karataş, 2018; Mahato ve Barman, 2019). Buna göre öğrencilerin başarmaya yönelik motivasyonları arttıkça akademik başarılarının da artacağı ifade edilmektedir.

Akademik motivasyonun alt boyutlarından biri olan motivasyonsuzluk puanlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığına ilişki tartışma. Yapılan araştırmada öğrencilerin motivasyonsuzlukları incelenmiş ve elde edilen bulgularda öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile genel akademik not ortalamalarının anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı ve öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri azaldıkça akademik not ortalamalarının arttığı görülmüştür. İlgili literatürde de araştırma bulgusunu destekler nitelikte birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (ör., Cokley vd., 2001; Özdemir, 2019; Sivrikaya, 2019; Taşkın ve Coşkun, 2018). Legault vd. (2006) günümüzde öğrencilerin en büyük sorunlarından birinin akademik sorumluluklarını yerine getirme konusunda harekete geçememelerine neden olan motivasyonsuzluk olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre Vallerand vd. (1992) motivasyonsuz olan öğrencilerin herhangi bir şekilde içsel ya da dışsal motive olamadıklarını, eylemlerinin sonuçlarının kendi kontrolleri dışında olduğuna inandıklarını ve bu öğrencilerin bir görevi yerine getirme konusundaki ısrar ve çabalarının az olduğunu vurgularlar. Motivasyonsuz olan öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular besleme eğiliminde oldukları ve genellikle okula devam etme konusunda problem yaşadıkları görülür (Beaudoin, 2006; Noels vd., 2000). Sıcak ve Başören (2015) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarını incelendiği çalışmada eğitim öğretim sürecinin temelini oluşturan güdülenmenin öğrencilerin akademik başarılarıyla da yakından ilişkili olduğu görülmüş ve öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin genel akademik başarı puanlarıyla da anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir. Yine benzer şekilde Seyis vd.'nin (2013) öğrencilerin duygusal zeka, akademik başarı ve motivasyonlarını inceledikleri

alışmalarında ğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin akademik başarılarını anlamlı ve olumsuz yönde yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin artmasının akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyeceği sonucuna varılabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde yukarıda belirtilen araştırma bulgularından farklı olarak öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile akademik başarıları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanılmayan çalışmaların mevcut olduğu görölmektedir (ör., Baker, 2004; Conti, 2000; Öz, 2016; Taşkesen, 2019).

Göröldüğü üzere ilgili alanyazında mevcut araştırma bulgularıyla tutarlı olarak motivasyonsuzluk ile akademik başarı arasında olumsuz yönlü bir ilişkinin olduğunu bulgulayan çalışmalar varken araştırma bulgularından farklı olarak akademik başarı ve motivasyonsuzluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını rapor eden çalışmaların da olduğu saptanmıştır. Buna göre yapılan çalışmalarda öğrencilerin motivasyonsuzluk ile akademik başarılarının birbiriyle ilişkili bulunmaması önemli bir bulgu olarak ele alınırken bu durumun sebepleri öğrencilerin akademik başarılarının nasıl ölçüldüğüne ve öğrenim gördükleri eğitim kademelerindeki farklılıklara bağlanabilir. Mevcut araştırma bulgularına bakıldığında ise öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri azaldıkça başarmaya yönelik davranışlar sergileme düzeylerinin de arttığı görölmektedir. Nitekim pandemi döneminde yapılan çalışmaların bazılarında da öğrencilerin derslere karşı tutumlarının, motivasyonlarının ve sosyal ve duygusal yeterlilikleri incelenmiş ve araştırma sonucunda bu dönemde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin gerektirdiği akademik sorumlulukları yerine getirmede gerekli çabayı göstererek yüksek motivasyonlu ve özenli davranışlar sergileyebildikleri vurgulanmıştır (Walton ve Murano, 2020). Buna göre öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları onların öğrenme etkinliklerine katılımlarını ve derslere olan ilgilerini arttırmakta ve dolayısıyla da akademik başarılarında önemli bir gelişmeye yol açabilmektedir (Pintrich, 2003; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak kuramcılara, araştırmacılara, alan çalışanlarına ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kurama yönelik öneriler.

- Yapılan çalışma öz belirleme kuramı temel alınarak tasarlanmıştır. Bu noktada öz belirleme kuramı çerçevesinde pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları ile motivasyonları üzerinde çevresel bir değişken olan algılanan sosyal destek, bireysel değişkenler olan olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerilerinin farklı düzeylerde ve yönde rollerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, özbelirleme kuramı çerçevesinde pandemi sürecindeki motivasyona yönelik davranışlar için içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk düzeyinde farklı bireysel ve çevresel değişkenlerin rolü incelenebilir.
- Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları öz belirleme kuramı çerçevesinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç ana boyut altında incelenmiştir. Gelecek kuramsal araştırmalar pandemi süreciyle birlikte öğrencilerin motivasyon türlerinde değişimler olabileceğini göz önünde bulundurarak buna yönelik ek açıklamalar sunabilirler.
- Yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları öz belirleme kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı kuramlar temel alınarak (başarı yönelimleri kuramı, beklenti-değer kuramı, sosyal bilişsel kuram vb.) pandemi sürecinde öğrenci motivasyonlarını açıklayan değişkenler ele alınabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

- Yapılan araştırmada öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin dışsal motivasyonlarını yordadığı görülürken, içsel motivasyonlarını ve motivasyonsuzluklarını yordamadığı tespit edilmiştir. Bu duruma neden olabilecek faktörlerin ortaya çıkarılması adına derinlemesine bilgi elde etmeye yönelik nitel çalışmalar tasarlanabilir.
- Yapılan araştırmada öğrencilerin olumlu gelecek beklentilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Yapılacak olan boylamsal ve nitel çalışmalarla bu duruma etki eden farklı etmenler belirlenebilir.

- Yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin SDÖ becerilerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görölmüştür. Bu durumun sebepleri derinlemesine yapılacak boylamsal ve nitel çalışmalarla saptanabilir.
- Yapılan çalışmada beklendiik sonuç çıkmayan değişkenler üzerinde etkili olabilecek örnekleme özgü sosyal istenirlik vb. özelliklerden mi yoksa psikolojik sağlamlık gibi bireysel özelliklerin aracı rolünün mü etkili olduğunun belirlenebilmesi için yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu araştırmada algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve SDÖ becerilerinin sırasıyla öğrencilerin içsel motivasyon puanlarındaki varyansın yaklaşık %13'ünü, dışsal motivasyon puanlarındaki varyansın yaklaşık %0.8'ini ve motivasyonsuzluk puanlarındaki varyansın ise yaklaşık %19'unu açıkladığı görölmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluklarını açıklama potansiyeli bulunabilecek farklı değişkenlerle (ör., özyeterlilik, okula bağlılık, yaşam doyumunu, akademik benlik, mesleki kaygılar vb.) yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha düşük düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrenciler arasındaki motivasyon farklılıklarına yol açabilecek etmenlerin incelenmesi amacıyla nitel ve karma desenli araştırmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmanın verileri pandemi döneminin başlarında öğrencilerin online eğitim yoluyla derslere devamlılık sağladığı süreçte toplanmıştır. şu an aşı uygulamasının da yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin üniversitelerde yüz yüze eğitime yeniden başladığı görölmektedir. Bu noktada pandemi sürecinde yüz yüze eğitime devam eden öğrencilerin akademik motivasyonları araştırılarak çevrim içi eğitim sürecindeki akademik motivasyon düzeyleri ile aralarında bir fark olup olmadığını karşılaştırmak adına araştırma yinelenabilir.
- Gelecek araştırmalarda öğrencilerin pandemi süreci boyunca akademik motivasyon düzeyleri boylamsal çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.

- Öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde etkili olabilecek faktörlere kültürel farklılıkların yol açıp açmadığının belirlenmesi adına alt/farklı kültürlerle yeni ve boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Alan uygulayıcılarına yönelik öneriler.

- Yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını olumlu gelecek beklentisi, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve algılanan sosyal desteğin arttırdığı saptanmıştır. Buna göre üniversitelerin PDR merkezlerinde görev yapan uzmanlar tarafından öğrencilerin pandemi sürecinin olumsuz etkilerinden korunmaları ve motivasyonlarının artmaları adına bireysel ya da grupta psikolojik danışma hizmeti sağlanarak öğrencilerin gelecekle ilgili kaygılarının giderilmesine, geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin artmasına, sosyal ve duygusal becerileri kazanmalarına katkı sunulabilir.
- Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrelerinden aldıkları sosyal desteğin içsel motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Burada öğrencilerin eğitimci tarafından ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda seçimler yapmalarını teşvik edecek aynı zamanda akademik aktivitelere karşı merak uyandıracak özerklik, yeterlilik ve ilişkililik psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olan destekleyici sosyal ortamların sağlandığı bir sınıf atmosferinin oluşturulması yönünde farkındalık uyandırıcı çalışmalar yürütülebilir.
- Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyonlarının algılanan sosyal destek tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüştür. Bu anlamda alan uygulayıcıları tarafından öğrencilerin daha çok içsel motivasyonlarını arttırıcı uygun öğrenme ortamları sağlanmalı ve belirlenen hedefleri içselleştirmelerine destek olunmalıdır.
- Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin SDÖ becerilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarını olumlu yönde yordadığı görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilere sosyal ve duygusal yeterliliklerin kazandırılabilmesi adına üniversite düzeyinde de psikoeğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önemli görülmektedir.

- Yapılan çalışmada kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinde farklılık olduğu görülmüş ve erkek öğrencilerin motivasyonlarının kız öğrencilerin motivasyonlarına oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Buna göre eğiticiler sınıf ortamında kız ve erkek öğrenciler arasındaki motivasyon farklılıklarını gidermek adına uygun rehberlik çalışmaları yürütebilirler, üniversite psikolojik danışma ve rehberlik birimleri tarafından motivasyonu desteklemeye yönelik çalışmalarda cinsiyet farklılıkları göz önüne alınarak cinsiyet eşitsizliğini azaltıcı, kültüre duyarlı çalışmalar planlanabilir.
- Pandemi nedeniyle öğrenciler üniversitelerden bir süre uzakta olmak durumunda kalmışlardır. Eğiticiler tarafından öğrenciler arasındaki etkileşimi arttıracak grup çalışmaları, yarışmalar ve sosyal aktiviteler düzenlenerek öğrencilerin geleceğe daha olumlu bakabilmeleri, sosyal ve duygusal beceriler edinerek bu becerileri kullanabilmeleri ve destekleyici ilişkiler kurabilmeleri sağlanarak akademik aktivitelere yönelik motivasyonlarının artmasına yardımcı olunmalıdır.

Politika yapıcılara öneriler

- Politika koyucular üniversite öğrencilerinin pandemi süreci boyunca çeşitli değişkenlerden etkilenebilecek akademik motivasyonlarının artması adına çeşitli üniversitelerde sanatsal ve bilimsel çalışmaların yapılmasına yönelik destek sunmalıdır.
- Politika yapıcılar üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaya yönelik ve lisans programlarına çeşitli uygulamalı dersler konulmasına ve var olan derslerin içine bu becerilerin entegre edilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler. Ayrıca gençlerin geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmeleri adına kırılgan bir grup olan gençlerin geleceğe olumlu bakmalarına ve umut düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitsel, sosyal, ekonomik alanlarda geliştirici ve iyileştirici girişimler başlatabilirler.

Kaynaklar

- Adamou, S. (2018). The influence of social support and basic psychological needs satisfaction on student academic motivation at a Cameroonian University: Structural equation modeling (Dissertations. 1677) [Unpublished Doctoral Dissertation, Andrews University]. Graduate Research at Digital Commons @ Andrews University Center.
- Adena, Y., Gail, J., Melissa, H., & Jeremy, P. (2011). Cultural predictors of academic motivation and achievement: A self-deterministic approach. *College Student Journal*, 45(1), 151-163. (PDF) Cultural predictors of academic motivation and achievement: A self-deterministic approach. (researchgate.net)
- Aghayev, A. (2018). Algılanan iletişim doyumunun akademik motivasyon ve akademik performansa etkisi: Yabancı uyruklu lisansüstü öğrenciler üzerine bir araştırma (Tez no. 517941) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi Konya Anadolu Lisesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61801/924425>
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akbaşı, S., Kubilay, S., & Durnalı, M. (2017). Önlisans öğrencilerinin gelecek beklentileri ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4678-4693. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5003>
- Akbay, S.E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü (Tez no. 253522) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Akcaalan, M. (2016). Investigation of the relationships between lifelong learning and social emotional learning. *International Journal of Educational Research Review*, 1(1), 14-20. <https://doi.org/10.24331/ijere.309957>
- Akpur, U. (2015). İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü (Tez no. 391222) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarıları, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki (Tez no. 311843) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlilik arasındaki ilişki: İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398. <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/322508>
- Alemdar, E. (2018). Öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları (Tez no. 530549) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Altınova, H. H. (2009). Yaratıcı drama yönteminin kadınların özsaygı düzeyine ve toplumsal cinsiyet bilincine etkisi (Tez no. 426249) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal Of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409–414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.409>
- Amorim, V. Piza, C., Lautharte J., & Ildo, J. (2020). The effect of the H1N1 pon learning : What to expect with COVID-19. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33997>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>

Andersen, S. M., Chen, S., & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_02

Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14(3), 427–439. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1>

Arık, N., & Seyhan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasında teknoloji bilgisi ve gelecek beklentilerinin rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergileri*, 5(7), 2218-2231. <https://doi.org/10.15869/itobiad.260261>

Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, 12(3), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>

Atabey, N. (2020). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yordayıcısı olarak gelecek beklentileri ve özyeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 125-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8315>

Atik, G., & Erkan-Atik, Z. (2017). Predicting hope levels of high school students: The role of academic self-efficacy and problem-solving. *Education and Science*, 42(190), 157-169. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.5348>

Atnafu, M. (2012). Motivation, social support, alienation from the school and their impact on students' achievement in mathematics: The case of tenth grade students. *Motivation, Social Support, Alienation from*, 8(1), 53-74. <https://www.ajol.info/index.php/ejesc/article/view/88370>

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Aydın, R., & İşlek, M. (2021). A comparative examination of relationship between motivation levels and future expectations of preservice mathematics and science teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 119-136. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.119>
- Azizollah, A., Shahrakipour, M., Zara, S., & Ghoreishinia, G. (2016). The relationship between Academic achievement motivation and academic performance among Medical Students. *International Journal of Pharmacy & Technology*, 8(2), 12272-12280. https://www.researchgate.net/publication/306215632_The_relationship_between_academic_achievement_motivation_and_academic_performance_among_medical_students
- Bacanlı, H. & Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.068>
- Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması (Tez no. 538426) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.108747>
- Baker, J. (2003). Early specialization in youth sport: A requirement for adult expertise? *High Ability Studies*, 14(1), 85-94. <https://doi.org/10.1080/13032000093526>

- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.006>
- Balcı, Y. & Çetin, G. (2020). COVID-19 pandemi sürecinin türkiye'de istihdama etkileri ve kamu açısından alınması gereken tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar* (Covid19-Özel Ek) , 40-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iticusbe/issue/55168/752714>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Baron, D.M. (2013). Social and emotional learning: An argument for religious pluralis (Dissertations. 499) [Doctoral Dissertation, Loyalo University]. Loyola eCommons.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413–445. <https://doi.org/10.1007/bf00922627>
- Basu, A. & Merillod, M. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview. *Psychology Research*, 2(3), 182-185. <https://pdfs.semanticscholar.org/49a7/a3ae81d22b52635e9995b64fe9944bbfcb03.pdf>
- Baş, N. (2019). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin rolü (Tez no. 571857) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Başpınar, A., & Özvarış, Ş. B. (2021). Covid-19'un sürdürülebilir kalkınma hedefleri üzerine etkileri. *Sağlık ve Toplum*, 31(2), 3-13.

<https://ssyv.org.tr/wp-content/uploads/2021/08/1-Covid-19un-Surdurulebilir-Kalkinma-Hedefleri-Uzerine-Etkileri-1.pdf>

- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baygeldi, M., Öztürk G, & Dikkartın Övez, F. T. (2021). Pandemi sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri. *Turkish Studies*, 16(1), 285-311. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44485>
- Beaudoin, P. (2006). Determinants of adolescents' brand sensitivity to clothing. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 34(4), 312–331. <https://doi.org/10.1177/1077727x06286418>
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of education and training studies*, 4(1),142-149. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.561>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 315–342. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Berhenke, A.L. (2013). Motivation, self-regulation, and learning in preschool. [Doctoral Dissertation, University of Michigan]. University Of Michigan Library.
- Berry, W. D., Feldman, S., & Stanley Feldman, D. (1985). *Multiple regression in practice* (No. 50). Sage Publications.
- Birch, D. A. (1998). Identifying Sources of Social Support. *Journal of School Health*, 68(4), 159–161. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1998.tb06335.x>
- Black, R. S., & Langone, J. (1997). Social awareness and transition to employment for adolescents with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 18(4), 214–222. <https://doi.org/10.1177/074193259701800403>

- Black, R. S., & Rojewski, J. W. (1998). The role of social awareness in the employment success of adolescents with mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 144-161.
https://www.jstor.org/stable/pdf/23879162.pdf?casa_token=2bYy7uzAf1QAAAA:gSbDa5Kf7MrYXhOD4V5PWtv0fzhWpvajVaMOvGl6kV11yzlb3ugg-kRqbvshywCo8uoU9Ps0HE-d7m4xyZndH4Bw3mGz_Mkn1qANIOidy0hLxc02-NdV
- Boiché, J., & Stephan, Y. (2013). Motivational profiles and achievement: A prospective study testing potential mediators. *Motivation and Emotion*, 38(1), 79–92. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9361-6>
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. (1991). Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles*, 25(9-10), 511–520. <https://doi.org/10.1007/bf00290060>
- Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 208–215. <https://doi.org/10.1177/10883576020170040301>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770. <https://doi.org/10.1108/02621710910987647>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 343–362).
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for. *Educational psychologist*, 34(2), 75-85. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child*

psychology: Theoretical models of human development (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.

- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912093>.
- Bulut, Y. D. D. R. & Pinar, Ç. (2020). COVID- 19 pandemisi döneminde türkiye’de istihdam ve işsizlik. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 217-225 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/oguzhan/issue/59350/839233>
- Burleson, W. (2005): Developing creativity, motivation, and selfactualization with learning systems. *International Journal of HumanComputer Studies*. 63(4-5), 436-451. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.007>
- Bush, G. (2006). Learning about learning: from theories to trends. *Teacher Librarian*, 34(2), 14-19. <https://www.proquest.com/openview/ad532d45ee7862958c5f528a81821611/1?cbl=38018&pq-origsite=gscholar>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, G. (2015). Turkish version of the Academic Motivation Scale. *Psychological Reports*, 116(2), 388-408. <https://doi.org/10.2466/14.08.PR0.116k24w5>
- Can, A. (2016). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 321-348. <https://doi.org/10.26466/opus.468698>
- Caplan, G. (1981). Mastery of stress: Psychosocial aspects. *The American Journal of Psychiatry*, 138(4), 413–420. <https://doi.org/10.1176/ajp.138.4.413>

- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28(2), 133-141. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1011>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance¹. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107–123. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112281>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243–272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Castiglia, B. (2010). Factors driving student motivation. <http://www.abeweb.org/proceedings/proceedings06/astiglia.pdf>
- Cheung, Y. L. (2018). The effects of writing instructors' motivational strategies on student motivation. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 55–73. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.477555811383128>
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>

- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.002>.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. *Mass Communication and Society, 4*(3), 245–264. https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0403_01
- Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. *American Psychologist, 59*(8), 676–684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a united states sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(2), 109–119. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.1206902>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2015). 2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Middle and High school edition. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning (SEL) Roadmap for

Reopening School. <https://casel.org/reopening-with-sel/> adresinden erişilmiştir.

- Connell, C. M., & D'Augelli, A. R. (1990). The contribution of personality characteristics to the relationship between social support and perceived physical health. *Health Psychology, 9*(2), 192–207. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.9.2.192>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education: An International Journal, 4*(2), 189–211. <https://doi.org/10.1023/A:1009607907509>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education, 50*, 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cooper, H. M., Burger, J. M., & Good, T. L. (1981). Gender differences in the academic locus of control beliefs of young children. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(3), 562–572. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.3.562>
- Costa-Lobo, C., Silva, P., Ribeiro, A., & Silva, S. (2017). *The impact of social support on academic motivation levels in higher education*. In 11th annual International Technology, Education and Development Conference INTED2017, Proceedings Valencia, Spain.
- Costa, S., Soenens, B., Gugliandolo, M. C., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). The mediating role of experiences of need satisfaction in associations between parental psychological control and internalizing problems: A study among Italian college students. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1106-1116. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9919-2>
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., Kim, J. Y., Fagen, D. B., & Magnus, K. B. (1997). Follow-up of young stress-affected and stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology, 9*(3), 565–577. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001326>

- Coyne, J. C., & Downey, G. (1991). Social Factors and Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 401–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.002153>
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 37–45). Kluwer Academic Publishers.
- Cunningham, M., Corprew, C. S. III, & Becker, J. E. (2009). Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in high-achieving African American adolescents. *Urban Education*, 44(3), 280–296. <https://doi.org/10.1177/0042085908318715>
- Çakır, Y. & Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15.24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29460>
- Çelik, H., Terzi, A. R., & Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 422-434. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12434>.
- Çelik, Z. (2020). Pandemi sonrası dünyada ve Türkiye’de eğitim. *Perspektif Online*. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/>
- Çetin, B. (2015). Academic motivation and approaches to learning in predicting college students’ academic achievement: Findings from Turkish and US samples. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 12(2), 141- 150. <https://doi.org/10.19030/tlc.v12i2.9200>
- Daniels, L.M., Goegan, L.D. & Parker, P.C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students’ self-reported motivation, engagement and perceptions. *Soc Psychol Educ*, 24, 299–318 <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (with Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S.). (2020). Restarting

and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Datu, J. A. D., & Restubog, S. L. D. (2020). The emotional pay-off of staying gritty: linking grit with social-emotional learning and emotional well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1758922>
- Dawson-Brew, E., & Nyarko-Sampson, E. (2017). Relationship between motivation and academic performance of undergraduate students of college of distance education, University of Cape Coast, Ghana. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 29(2), 12-21. <https://doi.org/10.4314/ZJER.V29I2>
- Dearborn, K. (2002). Studies in Emotional Intelligence Redefine Our Approach to Leadership Development. *Public Personnel Management*, 31(4), 523–530. <https://doi.org/10.1177/009102600203100408>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105- 115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. ve Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(34), 325- 346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Demir, Z. (2008). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (Tez no. 228626) [Yüksek lisans tezi, Sakaya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demireğen, Z. (2019). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki (Tez no. 534986) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir-Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi (Tez no. 395182) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, M. K. & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 30-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/35753/399474>
- Demir, F & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demirdağ, S. (2021). Communication skills and time management as the predictors of student motivation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 38-50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.222>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Dılmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (20), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsed/issue/2558/32962>
- Direktör, C. & Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75. <https://doi.org/10.31461/ybpd.316130>
- Dollar, C. A. (2013). What is the impact of self-management on daily net calories consumed by women who are overweight? [Doctoral Dissertation, Georgia State University].
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3–32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of l2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>
- Dubow, E. F., Arnett, M., Smith, K., & Ippolito, M. F. (2001). Predictors of future expectations of inner-city children: A 9-month prospective study. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 5–28. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001001>
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497–507. <https://doi.org/10.1037/a0019320>

- Dursun, A., Özkan, M.S., & Körler-Başkaya, Y. (2019). Ergenlerin gelecek beklentilerinin yordayıcısı olarak: psikolojik semptomlar ve akademik başarı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 121-144. <https://doi.org/10.19171/uefad.447592>
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36. <https://healthyschoolscampaign.org/wp-content/uploads/2017/04/RWJF-SEL.pdf>
- Dündar, B. B. (2018). Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi. (Tez no. 526607) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eggen, P. & Kauchak D. (1997). *Educational psychology: Windows on classroom*. (3rd ed.). A Viacom Company.
- Eker, D. & Arkar, H. (1995). Perceived social support: psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 30, 121-126. <https://doi.org/10.1007/BF00802040>
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25. <https://toad.halileksi.net/olcek/cok-boyutlu-algilanan-sosyal-destek-olcegi>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current perspectives. *Second International Handbook of Educational Change*, 1017–1032. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
- Elias, M. J., & Mocer, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>

- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8. <https://doi.org/10.2307/1593627>.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, E. S., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Ellis, E.S., Worthington, L.A., & Larkin, M.J. (1994). Effective teaching principles and the design of quality tools for educators. <http://people.uncw.edu/kozloffm/ellisressynth.pdf>
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of adolescence*, 45, 174-182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.003>
- Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2015). Relationship Between Perceived Social Support and Psychological Well-Being Among Students Based On Mediating Role of Academic Motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(3), 284–290. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9608-4>

- Emmanuel, A., Adom, E.A., Josephine, B., & Solomon, F.K. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), 24-37. https://www.researchgate.net/publication/264384208_Achievement_motivation_academic_self-concept_and_academic_achievement_among_high_school_students
- Emrahoğlu, Y. D. D. N. & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4384/60184>
- Epstein, R. (1997). Skinner As Self-Manager. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 545–568. doi:10.1901/jaba.1997.30-545. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-545>
- Ergin, A. & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/39869/472903>
- Erkan, S. , Cihangir Çankaya, Z. , Terzi, Ş. & Özbay, Y. (2012). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206011>
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 209-215. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240306>.
- Esen-Aygün, H. (2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi (Tez no: 471010) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Eskin, M. (1993). Reliability of the Turkish version of the perceived social support from friends and family scales, scale for interpersonal behavior, and suicide probability scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 515-522.

[https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199307\)49:4<515::AID-JCLP2270490408>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199307)49:4<515::AID-JCLP2270490408>3.0.CO;2-K)

Executive Board Resolution on EI's Response to the Covid-19 Pandemic. The Executive Board Of Education International, Meeting Online On 3 April 2020. <https://www.ei-ie.org/en/item/23298:covid-19-educators-call-for-global-solidarity-and-a-human-centred-approach-to-the-crisis>

Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmenleri adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/987/299>

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.001>

Fatima, S., Sharif, H. & Zimet, G. (2018). Personal and social resources interplay synergistically to enhance academic motivation. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 196-226. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3017>

Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 189–199. <https://doi.org/10.1037/a0012858>

Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48(2), 109–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x>

Filiz, B., & Durnalı, M. (2020). The views of pre-service teachers at an internship high school on pedagogical formation program in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 395-407. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.395>

- Flynn, L. (2014). The Role of School Psychologists in Social-Emotional Learning Programs (Dissertation 1406724833) [Master Dissertation, University of Dayton]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
- Flum, H. & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 380-404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Flavian, H. (2016). Towards teaching and beyond: Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Power and Education*, 8(1), 88–100. <https://doi.org/10.1177/1757743815624118>
- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>.
- Frayne, C. A., & Geringer, J. M. (2000). Self-management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361–372. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.361>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Genç, S. & Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, 1(1), 18-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsengineering/issue/38497/448288>
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>

- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*, 375-391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.004>.
- Gjesme, T. (1976). Future-time gradients for performance in test anxious individuals. *Perceptual and Motor Skills, 42*(1), 235–242. <https://doi.org/10.2466/pms.1976.42.1.235>
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology, 18*(5), 443–461. <https://doi.org/10.1080/00207598308247493>
- Gnambs, T. & Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology, 36*(9), 1698-1712. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology, 41*(3), 373-385. <https://doi.org/10.1177/008124631104100311>.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 104–113. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.104>
- Gökdoğan A. (1996). Çalışan ve çalışmayan kadınların benlik saygılarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi].
- Gömleksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173* (173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of selfconcept and academic motivation and its effect on academic

achievement. *International Education Journal*, 7, 534–546.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854309.pdf>

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Grouzet, F. M. E., Otis, N., & Pelletier, L. G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 73–98. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_4
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13(1), 77–97. <https://doi.org/10.1177/1069072704270297>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J., & Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.008>

- Güngör, H. (2020). Yükseköğretime hazırlanırken 12. sınıf öğrencilerinin okullarında akademik başarılarıyla gelecek beklentilerini etkileyen faktörler (Tez no. 646431) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hagborg, W. J. (1995). High school student television viewing time: A study of school performance and adjustment. *Child Study Journal*, 25(3), 155–167. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199501\)32:1<46::AID-PITS2310320108>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199501)32:1<46::AID-PITS2310320108>3.0.CO;2-H)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*, Pearson Education Limited.
- Hang, B., Kaur, A., & Nur, A.H.B. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.1.1>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and emotion*, 16(3), 209-230. <https://doi.org/10.1007/BF00991652>
- Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>
- Heller, K., Swindle, R. W., & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes: Comments and integration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 466–470. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.54.4.466>

- Heppner, P. P., Hibel, J., Neal, G. W., Weinstein, C. L., & Rabinowitz, F. E. (1982). Personal problem solving: A descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 580–590. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.6.580>
- Herrero, D. M. (2014). The relationship among achievement motivation, hope, and resilience and their effects on academic achievement among first-year college students enrolled in a Hispanic-Serving Institution [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. DSpace- TAMU-CC Theses, Dissertations, and Graduate Projects Center.
- Hidajat, H.G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., & Rahmawati, H. (2020). Why I'm bored in learning? Exploration of students' academic motivation international journal of instruction. *International Journal of Instruction*, 13(3), 119-136. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1339a>
- Hobfoll, S. E., Freedy, J., Lane, C., & Geller, P. (1990). Conservation of Social Resources: Social Support Resource Theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 465–478. <https://doi.org/10.1177/0265407590074004>
- Honora, D. T. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. *Adolescence*, 37(146), 301-316. <https://psycnet.apa.org/record/2002-17571-006>
- House, J.S. (1987). Social support and social structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135-146. <https://doi.org/10.1007/bf01107897>
- House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and Processes of Social Support. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 293–318. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001453>
- Hupcey, J. E. (1998). Social support: Assessing conceptual coherence. *Qualitative Health Research*, 8(3), 304–318. <https://doi.org/10.1177/104973239800800302>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4

- Huurre, T. (2000). Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment [Doctoral dissertation, University of Tampere]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67015/951-44-4842-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- International Labor Organization, (2020)
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/genericdocument/wcms_739937.pdf
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20(5), 525–535. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0107>
- İmamoğlu, E. O. (2001). Need for cognition versus recognition: Self and family related correlates [Yayımlanmamış makale, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- İmamoğlu, S. (2005). Secure exploration: Conceptualization, types, and relationships with secure attachment, self-construals and other self-related variables. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]
- İnan- Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 103-114. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/89/89-369.pdf>
- İskender, A. (2018). Boş zamanda sıkılma algısı ile üniversite öğrencilerinin riskli davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde çok boyutlu algılanan sosyal destek araçlarının rolü (Tez no.501968) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Jackson-Kersey, R., & Spray, C. (2015). The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. *European Physical Education Review*, 22(1), 99–112. <https://doi.org/10.1177/1356336x15591341>
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/293/162>

- Kabakçı, Ö., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304207>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. <https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Kalaian, H. A., & Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647–658. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90032-9)
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/56000/757429>
- Karabıyık, C. (2020). The interplay between academic motivation and academic achievement of teacher trainees. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 209-225. https://www.researchgate.net/publication/344361747_The_interplay_between_academic_motivation_and_academic_achievement_of_teacher_trainees
- Karacan-Özdemir, N. & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/54184/732975>
- Karacan-Özdemir, & Büyükçolpan, H. (2021). A Scale Development Study: Social Emotional Learning Scale-Young Adult Form (SELS-YF). *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 205-218. doi: 10.24106/kefdergi.822770
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü (Tez no.296346) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karataş, H. & Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeği'nin dilsel eş değerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19814/211923>
- Kasser, T. & Ryan, R. (1999). The relations of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well- being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x>.
- Katz, I., Eilott, K. ,& Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, selfefficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Kawohl, W., & Nordt, C. (2020). COVID-19, unemployment, and suicide. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 389–390. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30141-3](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30141-3)
- Kendziora, K., & Yoder, N. (2016). When districts support and integrate social and emotional learning (SEL): findings from an ongoing evaluation of districtwide implementation of SEL”, Education Policy Center at American Institutes for Research. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/AIR-Districts-Integrate-SEL.pdf>
- Kılıç, K. B., & Beyazıt, U. (2019). Öz düzenlemenin üst-biliş ve akademik motivasyon arasındaki ilişkide düzenleyici etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(4), 1465-1481. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22968>
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1362.pdf>

- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kim, T.-Y., & Kim, Y.-K. (2016). The impact of resilience on L2 learners' motivated behaviour and proficiency in L2 learning. *Educational Studies*, 43(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1237866>
- Kits, G. J., Berkenbosch, R., & Moyer, J. M. (2020). Cultivating hope in the Christian university classroom. *International Journal of Christianity & Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2056997120972140>
- Koç, K. (2018) Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/561337>
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1340636>
- Körler, Y. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler (Tez no: 286824) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-Based Social and Emotional Learning Programs. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (p. 592–618). John Wiley & Sons Inc.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik*

Platform Eğitim Ve Değişim Dergisi, 3(1), 48-60.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/54248/703782>

- Kunnanatt, J. T. (2008). Emotional intelligence: Theory and description. *Career Development International*, 13(7), 614-629. <https://doi.org/10.1108/13620430810911083>
- Kurt, G. (2020). Bağlanma stilleri ve algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez no.649231) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (1984). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 335-354. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90008-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90008-0)
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 108-1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education & Development*, 17(1), 115–150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Lai, A. H. Y., Chui, C. H.-K., Wong, K.-Y., & Chan, C. L. W. (2019). Academic motivations of Yi youths in China: Classmate support and ethnic identity. *The Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1602820>
- Lahey, B. (2007). Social support and social integration. In M. Gerrard and K.D. McCaul, (Eds.), *Health Behavior Constructs and Measures*. National Cancer Institute Website: <http://cancercontrol.cancer.gov/constructs>
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8(4), 647–662. https://www.researchgate.net/publication/209836122_Trait_procrastination_time_management_and_academic_behavior

- Leavy, R. L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, 11(1), 3–21. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198301\)11:1<3::aid-jcop2290110102>3.0.co;2-e](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198301)11:1<3::aid-jcop2290110102>3.0.co;2-e)
- Lee, J., Chang, E. C., Lucas, A. G., & Hirsch, J. K. (2019). Academic motivation and psychological needs as predictors of suicidal risk. *Journal of College Counseling*, 22(2), 98–109. <https://doi.org/10.1002/jocc.12123>
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209–216. <https://doi.org/10.1080/03055690601068477>.
- Leerkes, E. M., Paradise, M. J., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102–124. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0009>
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321–333. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x>
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 233–248). Pergamon Press.
- Lepore, S. J., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 899–909. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.6.899>.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1, pp. 15–63). Academic Press.

- Lilley, D.L. (2012). Applying positive leadership principles to an investigation of organizational stress in military units and the benefits associated with providing leaders with emotional intelligence social awareness (Dissertations. 482) [Doctoral Dissertation, Lindenwood University]. Institutional Repositories.
- Lopes, P. N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 76-93). Teachers College Press.
- MacLeod, A. K., & Byrne, A. (1996). Anxiety, depression, and the anticipation of future positive and negative experiences. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 286–289. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.105.2.286>
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Mahato, A. & Barman, P. (2019). Academic achievement motivation and academic performance of sc, st community students in the district of Purulia. *American Journal of Educational Research*, 7(11), 872-877. <https://doi.org/10.12691/education-7-11-18>
- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221-234. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351264>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 39, 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance.

- Malinauskus, R. K., & Pozeriene, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 584-591. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational Interviewing and Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(6), 811–831. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.6.811>
- Marsella, A. J., & Snyder, K. K. (1981). Stress, social supports, and schizophrenic disorders: Toward an interactional model. *Schizophrenia Bulletin*, 7(1), 152–163. <https://doi.org/10.1093/schbul/7.1.152>
- Marsh, H. W., Craven, R. G., Hinkley, J. W., & Debus, R. L. (2003). Evaluation of the Big-Two-Factor Theory of academic motivation orientations: An evaluation of jingle-jangle fallacies. *Multivariate Behavioral Research*, 38(2), 189–224. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3802_3
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370- 396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1967). A theory of meta-motivation: The biological rooting of the value life. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(2), 93- 127. <https://doi.org/10.1177/002216786700700201>
- Mattanah, J. F., Brooks, L. J., Brand, B. L., Quimby, J. L., & Ayers, J. F. (2012). A social support intervention and academic achievement in college: Does perceived loneliness mediate the relationship? *Journal of College Counseling*, 15(1), 22–36. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00003.x>
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- McCabe, K. M., & Barnett, D. (2000). The relation between familial factors and the future orientation of urban, African American sixth graders. *Journal of Child*

and Family Studies, 9(4), 491–508. <https://doi.org/10.1023/A:1009474926880>

MdYasin A. S., & Dzulkifli M.A. , (2010). The relationship between social support and psychological problems among students. *Centre for Promoting Ideas*, 1, 110-116. https://ijbssnet.com/journals/Vol._1_No._3_December_2010/11.pdf

Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of educational psychology*, 85(4), 582-590. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>

Meece, J. L., & Jones, G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research on Science Teaching*, 33(4), 407-431. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199604\)33:4<393::AID-TEA3>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199604)33:4<393::AID-TEA3>3.0.CO;2-N)

Melikoğlu, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 630156) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Merter, O., & Uçar, T. (2013). A comparative study on nonlinear static and dynamic analysis of RC frame structures. *Journal of civil Engineering and Science*, 2(3), 155-162. https://www.researchgate.net/profile/Onur-Merter/publication/303941509_A_Comparative_Study_on_Nonlinear_Static_and_Dynamic_Analysis_of_RC_Frame_Structures/links/575fbe8c08ae414b8e549fd5/A-Comparative-Study-on-Nonlinear-Static-and-Dynamic-Analysis-of-RC-Frame-Structures.pdf

Meyer, L. H., McClure, J., Walkey, F., Weir, K. F., & McKenzie, L. (2009). Secondary student motivation orientations and standards-based achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 273–293. <https://doi.org/10.1348/000709908X354591>

Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389–411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>

- Mo, S. (2011). An exploratory study of intrinsic & extrinsic motivators and student performance in an auditing course. *American Journal of Business Education*, 4(2), 19-25. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v4i2.3558>
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction*, (4th ed.), John Wiley & Sons Inc.
- Mruk, C. J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157–164. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0018>
- Mubeen, S., Saeed , S. & Arif, M.H. (2013). An investigation the gender difference into the status of intrinsic motivation towards science learning among intermediate science students. *Journal Of Humanities And Social Science*, 10(6), 81-85. <https://doi.org/10.9790/0837-1068185>
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 177-195. <https://doi.org/10.1348/000709905X90876>
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nartgun1.pdf>
- Nasab, S. H., Asgari, A., & Ayati, M. (2015). The relation between academic optimism and motivation of academic advancement with respect of mediating role of academic efficacy of the second grade students. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(4), 707-722. https://www.researchgate.net/publication/282653094_The_relation_between_academic_optimism_and_motivation_of_academic_advancement_with_respect_of_mediating_role_of_academic_efficacy_of_the_second_grade_students

- Neisi, S., & Yamini, M. (2009). Relationship between self-esteem, achievement motivation, FLCA, and EFL learners' academic performance. *Journal of Psychological Achievements*, 16(2), 153-166. https://psychac.scu.ac.ir/article_11602.html?lang=en
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761–775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *School Field*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Norbeck, J. S., Lindsey, A. M., & Carrieri, V. L. (1981). The development of an instrument to measure social support. *Nursing Research*, 30(5), 264–269. <https://doi.org/10.1097/00006199-198109000-00003>
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313–318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8
- Nurmi, J. E. (1989a). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 195–214. <https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042>
- Nurmi, J. E. (1989b). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30(1), 64–71. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1989.tb01069.x>

- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nursi, M. (2019). The effect of future expectations on student motivation in pancasila and citizenship education study program at higher education in the city of Padang, West Sumatera. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 373, 32-35. <https://doi.org/10.2991/iccelst-ss-19.2019.7>
- Oettingen, G., & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1198–1212. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.5.1198>
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28. <https://doi.org/10.2307/329249>
- Overskeid, G. (2008). They should have thought about the consequences: The crisis of cognitivism and a second chance for behavior analysis. *Psychological Record*, 58, 131-151. <https://contextualscience.org/system/files/Overskeid,2008.pdf>
- Öz, H. (2016). Academic motivation and academic achievement among preservice english teachers: A structural equation modeling approach. *The Anthropologist*, 25(3), 240-248, <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892112>
- Özcan, Z. & Karaca, F. (2018). A study on relationship between academic motivation and psychological well-being in students of theology faculty. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (50), 321-341. <https://doi.org/10.29288/ilted.447368>
- Özdemir Özden, D, Karakuş Tayşi, E., Kılıç Şahin, H., Demir Kaya, S.& Bayram, F.Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterli algıları: Kütahya örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1163-1184. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14298>

- Özder, H., & Motorcan, A. (2013). An analysis of teacher candidates' academic motivation levels with respect to several variables. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 15(1), 42-53. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38185602/BJASS_15_01_04-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1635716716&Signature=TYorv~70t2DmbibX2KIEs5uSqJXR9guv0mN8Vp06COA-RCKtZenBMwp9KFck8D-lumRJm9MjXgKNKuyen4flQY2dAebG52m1kX1p-5AfqfyP0cVhWVhPgY9p4nQMvpzC3RbGMTZxhgglZzybP9uX4cKK3jthiZa3~XXnAToMyrfzaAAuUccPr6YUUVNOeNEk4yN2cfWglU-1Ney~Ilx9gRVxxEJdC8C1QhGSxGR6tLSfW5-To4ZDDT7~FjuNS-5WcayjCxCEGTJRA7WqJLZ3LWukX1AofqLhX7rO6iB4R5uGroVrJbVL67Ez-CDqdG6tIA~D8GW4dxRkTFPAqLc1tg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Özdemir, G. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez no. 599637) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399538>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows* (2nd ed). Open University Press. http://www.muthar-alomar.com/wp-content/uploads/2013/01/SPSS_Survival_Manual.pdf
- Parameswari, J., & Shamala, K. (2012). Academic motivation and locus of control among engineering students. *Journal of psychosocial research*, 7(1), 159-167. <https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-Motivation-and->

- Park, H.S. (2007). Effects of Social Support, Coping Strategies, Self-esteem, Mastery, and Religiosity on the Relationship between Stress and Depression among Korean Immigrants in the United States: Structural Equation Modeling [Dissertation, University of Texas]. <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/3622/parkd47753.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149–161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209–225. <https://doi.org/10.1007/bf03173553>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pektaş, İ. & Bilge, A. (2007). Ege Üniversitesi İzmir Atatürk Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 83-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8709/108739>
- Pesen, A. (2016). A research on self-efficacy and future expectations of students in vocational high schools. *The Turkish Online Journal of Educational*

- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C., Seligman, M. E., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 23–27. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.23>
- Pinkerton, J., & Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child & Family Social Work*, 12(3), 219–228. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00497.x>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/bf00898416>
- Procidano, M. E., & Smith, W. W. (1997). Assessing perceived social support: The importance of context. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *The Plenum series in social/clinical psychology. Sourcebook of social support and personality* (p. 93–106). Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4899-1843-7_5

- Pugliesi, K., & Shook, S. L. (1998). Gender, ethnicity and network characteristics: Variation in social support resources 1. *Sex Roles*, 38, 215-238. <https://doi.org/10.1023/A:1018733116398>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76(6), 606–610. <https://doi.org/10.1037/h0028291>
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Hardy, C. J. (1993). The social support survey: a validation study of a clinical measure of the social support process. *Research on Social Work Practice*, 3(3), 288–311. <https://doi.org/10.1177/104973159300300304>
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsicextrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 169-185. <https://doi.org/10.1108/02683940810850808>

- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 381–410). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rosseel, E. (1989). The impact of attitudes toward the personal future on study motivation and work orientations of nonworking adolescents. *Adolescence*, 24(93), 73-93. <https://www.proquest.com/openview/92faf498d92aaf005b7274b6d49f7ab5/1?cbl=41539&pq-origsite=gscholar>
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 341–355. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481>
- Rusillo, M. T. & Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 2(1), 97-112. <https://eric.ed.gov/?id=EJ802292>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 398–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic Definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). The darker and brighter sides of human existence : Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558. doi: 10.1037/0022-3514.50.3.550
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728. <https://doi.org/10.1017/s0954579497001405>
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>
- Saeednia, Y. (2013). Development a humanistic learning theory: Following Maslow's theory. *Semantic Scholar*, 1-24. <https://pdfs.semanticscholar.org>.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological wellbeing and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257. <https://doi.org/10.18767/EJES.71026>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Santos, J. M. (2014). An assessment of school belonging and academic motivation among latino middle school students (Dissertation 1530478044) [Doctoral Dissertation, California Lutheran University] ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Saracaloğlu A.S., & Dinçer B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320–325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.060>

- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Jennifer, A.W., & Poppe, L. (1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 273–287. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.273>.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1994). Social support: Global and relationship-based levels of analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 295–312. <https://doi.org/10.1177/0265407594112008>
- Sattler, N. D., Claramita, M., & Muskavage, B. (2017). Natural disasters in Indonesia: relationships among posttraumatic stress, resource loss, depression, social support, and posttraumatic growth. *Journal of Loss and Trauma*, 23(5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1415740>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55(2), 169–210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x>
- Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of adolescence*, 34(6), 1127-1135. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.009>
- Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., & Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 138-153. <https://doi.org/10.1177/002242940605400205>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.). *Handbook of Motivation in School*. (s.35-55).

- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1056>
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Seyis, S., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 51-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36167/406559>
- Shekhar, C., & Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2). <https://doi.org/10.5539/jedp.v2n2p105>
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50. <https://doi.org/10.1177/0022167801411004>
- Sıcak, A. & Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 548-560. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000239>
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139. <https://doi.org/10.1023/b:edpr.0000026609.948>
- 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. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>

Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. İ. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>

Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 255–291. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948>

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

Speirs-Neumeister, K. L., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238–251. <https://doi.org/10.1177/001698620605000304>

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>

Şad, N. S., & Gürbüzürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 421-450. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108258>

Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26099/274993>

Şimşek, H. (2012). Future expectations of high school students in southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*,

5(1), 90-109. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907953.pdf>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Allyn and Bacon.

Taş, M., & Özmen, M. (2019). Meslek seçiminde aile desteği ve kariyer uyum yetenekleri ilişkisi: Olumlu gelecek beklentisinin aracılık rolü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 736-761. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543865>

Taşkesen, S. (2019). Investigating the academic motivations and academic achievements of pre-service visual arts teachers. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 857-866. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.857>

Taskin, A., & Coşkun, G. (2018). The relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191625.pdf>

Tavani, C. M., & Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151. <https://psycnet.apa.org/record/2004-95117-001>

T.C. İçişleri Bakanlığı, (2020). <https://www.icisleri.gov.tr/koronavirus-ile-mucadele-kapsaminda-sokaga-cikma-kisitlamalari---yeni-kisitlama-ve-tedbirler-genelgeleri-adresinden-erisildi>.

Tekin, E. (2020). COVID-19 kaygısının motivasyon üzerindeki etkisi: Z Kuşağı üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 15(4), 1129-1145. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44070>

Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156. <https://psycnet.apa.org/record/2007-19070-008>

Terzi, M., Ünal, M., & Gürbüz, M. Ç. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı

- değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 51-60. <https://doi.org/10.14527/c2s1>
- Tezci, E., Sezer, F., Gurgan, U., & Aktan, S. (2015). A study on social support and motivation. *Anthropologist*, 22(2), 284-292. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891879>.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The World Bank Report Education (Mayıs, 2020). The COVID-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Topkaya, N. & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21475/230178>
- Toplum Gönüllüleri Vakfı (2020). <https://www.tog.org.tr/wp-content/uploads/2020/07/Koronavir%C3%BCs-Pandemi-S%C3%BCreci-ve-Gen%C3%A7lerin-%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1.pdf>
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 381–406. <https://doi.org/10.1080/00207598308247489>
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile motivasyon yönelimleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 357-386. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.65>.
- Tuncer, N. (2021). Comparing the executive function skills of turkish and refugee preschool children: Flexible item selection task (fist). *European Journal of Education Studies*, 3(1), 235-264. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i1.3535>

- Turki, F. J., Jdaitawi, M., & Sheta, H. (2017). Fostering positive adjustment behaviour: Social connectedness, achievement motivation and emotional-social learning among male and female university students. *Active Learning in Higher Education*, 19(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/1469787417731202>
- Tus, J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11), 29-37. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13174952.v1>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020) [TÜİK] <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2020-33792#:~:text=T%C3%BCrkiye%20genelinde%2015%20ve%20daha,%13%2C2%20seviyesinde%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti.>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020) [UNESCO] <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk>
- Usta, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve umut düzeyleri arasındaki ilişki (Tez no. 336034) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ünal-Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/akademik-motivasyon-olcegi-toad_0.pdf
- Ünlü, H. & Erbaş, M. K. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbid/issue/37884/419467>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction

- and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Biere, N. M., Senecal, C., & Valleries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. doi: 10.1177/0013164493053001018
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Koestner, R. (1987). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.1.94>
- Van-Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology*, 100(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1422639>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, 105–165. [https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a007)

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vatankhaha M., & Tanbakooeib, N. (2014). The role of social support on intrinsic and extrinsic motivation among Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98*(2014), 1912-1918. <https://core.ac.uk/download/pdf/82464502.pdf>
- Vazquez, S. M. & Rapetti, M. V. (2006). Future time perspective and motivational categories in Argentinean adolescents. *Adolescence, 41*(163), 511-532. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17225665/>
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences, 32*, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.003>
- Verheijden, M. W., Bakx, J. C., van Weel, C., Koelen, M. A., & van Staveren, W. A. (2005). Role of social support in lifestyle-focused weight management interventions. *European Journal of Clinical Nutrition, 59*(1), 179–186. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1602194>
- Wallston, B. S., Alagna, S. W., DeVellis, B. M., & DeVellis, R. F. (1983). *Social support and physical health. Health Psychology, 2*(4), 367–391. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.2.4.367>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic-extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learnig and Individual Differences, 16*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>

- Walton, K. E. & Murano, D. (2020). Students have shown significant social and emotional skill development during COVID-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610230.pdf>
- Wang, W., Fu, W., Wu, J., Ma, X., Sun, X., Huang, Y., ... Gao, C. (2012). Prevalence of PTSD and depression among junior middle school students in a rural town far from the epicenter of the wenchuan earthquake in China. *PLoS ONE*, 7(7), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041665>
- Watts, R. H., Cashwell, C. S. & Schweiger, W. K. (2004). Foster ingintrinsic motivation in children: A humanistic counseling process. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 43(1), 16-22. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490x.2004.tb00038.x>
- Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). *A comparison of two theories of learningbehaviorism and constructivism as applied to face-to-face and online learning*. In Proceedings E-Leader Conference. Manila, Philippines. <https://g-casa.com/conferences/manila/papers/Weegar.pdf>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425–432. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.425>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R., Russel, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108, 242- 255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>
- Wentzel, R. K., & Wigfield, A. (2009). Introduction. Eds. Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. *Handbook of Motivation at School*.1-9. <https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch3>.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. L. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. L. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press.

- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School içinde* (s. 55-77). Routledge.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education, 29*(3), 276–288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 115–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.115>
- Wininger, S. R., & Desena, T. M. (2012). Comparison of future time perspective and self-determination theory for explaining exercise behavior. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 17*(2), 109–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2012.00081.x>
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- World Health Organization. (2020a). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- World Health Organization. (2020b). <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-esteem functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. *Development and Psychopathology, 5*(4), 649–661. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006210>
- Yağışan, N. , Sünbül, A. M. & Yücalan, Ö. B. (2007). Eğitim fakültesigüzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesive denetim odaklarının

- karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 595-607, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61793/924235>
- Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F., & Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 93-103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93048>
- Yerlikaya, İ. (2014). Cognitive –behavioural approach in coping with hopelessness. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.17556/jef.27189>
- Yeşiltaş, M. D. (2020). Akademik motivasyon ve genel erteleme davranışının öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1),123-133. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oskauibfd/issue/55460/750235>
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7824/102834>
- Yowell, C. M. (2000). Possible selves and future orientation:Exploring hopes and fears of latino boys and girls. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 245–280. <https://doi.org/10.1177/0272431600020003001>
- Yüce, A. (2019). Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı (Tez no. 202019) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2020). <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>
- Ziegler, A., Dresel, M., & Stoeger, H. (2008). Addresses of performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 643-654. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.643>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American*

Educational Research Journal, 45(1), 166-183.
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(23), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzinleri

EK-A1. Akademik Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

6.01.2021 Çarşamba 20:45
Kime: Siz

1183_karagüven_MZP.pdf
540 KB

Merhaba, Sayın Şerife Ayhan,
Teşekkür ederim iyiyim, siz nasılsınız?
"Akademik Motivasyon Ölçeği" ne gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Ölçekle ilgili bütün bilgiler ekteki dosyada yer alıyor, ölçek ise dosyanın sonunda, kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
Doç. Dr. M. Hülya KARAGÜVEN

2021-01-06 13:16, Şerife Ayhan yazmış:
Sayın Hocam,

Merhaba, nasılsınız?

Ben Şerife AYHAN. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu dönem tez önerimi vermek üzere bir hazırlık içerisindeyim. Tez danışmanım ise Dr. Öğrt. Üyesi Nuriye KARACAN ÖZDEMİR.

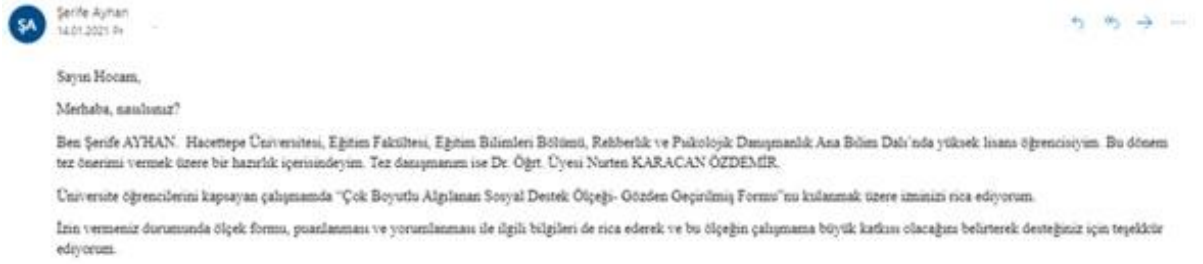
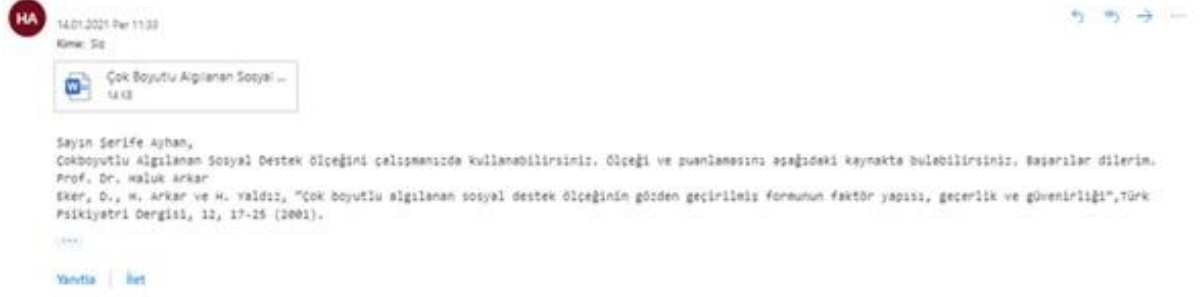
Üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmada "Akademik Motivasyon Ölçeği"ni kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

İzin vermeniz durumunda ölçek formu, puanlanması ve yorumlanması ile ilgili bilgileri de rica ederek ve bu ölçeğin çalışmaya büyük katkısı olacağını belirtmek istiyorum.

Saygılarımla

Windows'u etkinleştirmek için

EK-A2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni



EK-A3. Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği Kullanım İzni

Olumlu_Gelecek_Beklentisi.doc
25 KB

TPD_2007_Geleceğe İlişkin yd...
140 KB

2 ek (172 KB) | Tümünü indir | Tümünü Outlook'ta aç

Mehaba Şerife,

Söz konusu ölçeği tezinde tabiri ki kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerini ve ilgili bilgileri bulabileceğiniz bir makalemizi ekte yolluyorum.

İşerlik dilek ve sevgilerimle,

Özay

 Virda bulunmuyor www.kutay.com

1/2/2021

Şerife Aghan
6/21/2021 Çar 12:15

Sayın Hocam,

Mehaba, nasılsınız?

Ben Şerife AYHAN. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenciyim. Bu dönem tez önerimi vermek üzere bir hazırlık içerisindeyim. Tez danışmanım ise Dr. Öğrt. Üyesi Nuriye KARACAN ÖZDEMİR.

Üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmamda "Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği"ni kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için

EK-A4. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği – Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GF) Kullanım İzni



Nurten Karacan

8.01.2021 Cum 10:06

Kime: Siz



SDÖÖ-GF (ÖLÇEK SON HALİ)....

19 KB

Tabiki Şerife. Ölçeği kullanabilirsin.
Ölçek formu ektedir.
Başarılar dilerim.

Şerife Ayhan

Sayın Hocam,

Merhaba, nasılsınız?

Ben Şerife AYHAN. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu dönem tez önerimi vermek üzere bir hazırlık içerisindeyim. Tez danışmanım ise Dr. Öğrt. Üyesi Nurten KARACAN ÖZDEMİR.

Üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmamda "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni kullanmak üzere iznınıza rica ediyorum.

6 Oca 2021 Çar, 16:45 tarihinde şunu yazdı:

Etkinle

Windows'u etkinleştirme

EK-B. Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı yüksek lisans öğrencisi Şerife AYHAN'ın (Danışmanı, Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR) yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, Covid-19 Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ile algılanan sosyal destek, olumlu gelecek beklentisi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışma kapsamında Akademik Motivasyon Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği-Genç Yetişkin Formu' nu cevaplamanız istenmektedir. Her bölümdeki ölçeğin nasıl cevaplanacağı konusunda, ilgili bölümün başında bilgi verilmiştir. Anketin cevaplanması için herhangi bir süre kısıtlaması bulunmamaktadır. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sırasında size özel sorular (politik görüş, cinsel yönelim, din vb.) sorulmayacaktır. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülüğe dayanmaktadır. Bu nedenle çalışmaya katılmama ve çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmayı sonlandırmanız durumunda herhangi bir yükümlülüğünüz bulunmamaktadır. Verdiğiniz yanıtlarınız gizli kalacaktır ve sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılmayı onaylamadan önce sormak istediğiniz soruları anketi uygulayan kişiye sorabilirsiniz. Çalışma ve çalışmanın sonuçları hakkında daha fazla bilgi almak için psikolojik danışman Şerife AYHAN () ile iletişim kurabilirsiniz.

Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum:

Evet () Hayır ()

Katılımcının adı, soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacılar:

Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Nurten KARACAN ÖZDEMİR - Psi. Dan. Şerife AYHAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D.,
Beytepe, Çankaya Ankara

Tel: ([REDACTED])

E-posta: [REDACTED]

İmza:

[REDACTED]

EK- C. Örnek Ölçek Maddeleri

EK-C1. Akademik Motivasyon Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyuşmuyor		Biraz uyuşuyor		Orta derecede uyuşuyor		Oldukça uyuşuyor		Tam olarak uyuşuyor					
1		2		3		4		5		6		7	
1	Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim diye üniversiteye gidiyorum.						1	2	3	4	5	6	
7	Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için üniversiteye gidiyorum						1	2	3	4	5	6	
12	Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.						1	2	3	4	5	6	
16	İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı üniversiteye gidiyorum.						1	2	3	4	5	6	
20	Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için üniversiteye gidiyorum.						1	2	3	4	5	6	
23	İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağladığı için üniversiteye gidiyorum.						1	2	3	4	5	6	
25	Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı üniversiteye gidiyorum						1	2	3	4	5	6	

EK-C2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ) Örnek Maddeler

Aşağıda 12 cümle ve her bir cümle altında da cevaplarınızı işaretlemek için 1'den 7 'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki rakamlardan yalnız bir tanesini işaretleyiniz. Bu şekilde 12 cümlenin her birine bir işaret koyarak cevaplarınızı veriniz.

Lütfen hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız. Sizce doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.

2. İhtiyacım olan duygusal yardım ve desteği ailemden (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) alırım.

Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet

5. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.

Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet

7. Sorunlarımı ailemle (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) konuşabilirim.

Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet

9. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularıma önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.

Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet

12. Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.

Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet

EK-C3. Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki ifadelere size uygunluğu bakımından ne derece katıldığınızı veya katılmadığınızı her bir ifade için verilen ölçek üzerinde işaretleyiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Kişisel geleceğim konusunda oldukça iyimserim.	1	2	3	4	5
4. Kişisel geleceğim konusunda kötümser sayılıyorum.	1	2	3	4	5
5. Bazı güçlükler olsa da geleceğe iyimser bakıyorum.	1	2	3	4	5

EK-C4. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği – Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GF)
Örnek Maddeleri

İnsanlar yaşamlarındaki farklı alanlarda (evde, okulda, iş yaşamında vb.) bazı yaşam becerilerine ihtiyaç duyarlar. Her birimizin güçlü ve zayıf hissettiğimiz yanlarımız vardır. Değerli katılımcı, bu doğrultuda aşağıda verilen ifadeleri dikkatlice okuyun ve her bir ifadeye ne derece katıldığınızı uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz (1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman).

MADDELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Güçlü yanlarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
4. Kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5
5. Karar verirken seçenekleri araştırırım.	1	2	3	4	5
10. Kişisel değerlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
14. Kendime gerçekçi bir şekilde güvenirim.	1	2	3	4	5
18. Başarısız olduğum durumlardan ders çıkarırım.	1	2	3	4	5
20. Kendi yeterliklerimi doğru bir şekilde değerlendiririm.	1	2	3	4	5

EK-C5. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : () K () E

Yaşınız : _____

Sınıf Düzeyiniz: () 1 () 2 () 3
() 4 () 5 () 6

Akademik Not Ortalamanız: _____

Öğrenim Gördüğünüz Fakülte: _____

Üniversite Türü: () Devlet Üniversitesi () Vakıf Üniversitesi

Üniversitenin Bulunduğu Şehir: _____

EK-Ç. Etik Komisyon Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001521971
Konu : Şerife AYHAN (Etik Komisyon İzni)

1.04.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 04.03.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001481447 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Şerife AYHAN'ın Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Mart 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bölge Değerlendirme Kodu: B51E8BDE-7956-4E43-8FA5-990813F11358

Bölge Değerlendirme Adresi: <https://www.nakliye.gov.tr/bu-olay>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Servis TOPAL

E-posta: yuzind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgiye İlişkin

Ağı: www.hacettepe.edu.tr

Tel: 0122055008

Tel: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Web: hacettepe.edu.tr



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

29/ 12/2021

(İmza)
ŞERİFE AYHAN

EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

30/12/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
30/12/2021	121	250453	09/12 /2021	%8	1736445649

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceğimuhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: ŞERİFE AYHAN
Öğrenci No.: N19136848
Ana Bilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ
Programı: REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

30/12/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Institute of Education Sciences

Thesis Title: An Investigation Of Academic Motivations Of University Students During COVID-19 Pandemic Process

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
30/12/2021	121	250453	09 /12 /2021	%8	1736445649

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: ŞERİFE AYHAN

Student No.: N19136848

Department: EDUCATIONAL SCIENCES

Program: GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR

EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını ve ya herhangibir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesi'ne verdiğim bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet hakları mbende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

...../...../.....

(imza)

ŞERİFE AYHAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılmaması veya patent alınması süresince devametmesi durumunda, tezdanişmanın önerisi ve enstitüün bilim dalının uyuşgun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kuruluna ilişkin süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verilebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeniteknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tezdanişmanın önerisi ve enstitüün bilim dalının uyuşgun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile erteyiş yapılmamak üzere tezini erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarlar veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlar tarafından işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uyuşgun görüşü üzerine üniversite yönetim kuruluna tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sisteminde yayınlanır.

* Tezdanişmanın önerisi ve enstitüün bilim dalının uyuşgun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kuruluna tarafından karar verilir.