

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**



**ÜNİVERSİTE ADAYLARININ OLUMLU GELECEK
BEKLENTİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK BELİRSİZLİĞE
TAHAMMÜLSÜZLÜK VE AKADEMİK MOTİVASYON**

CANSU BOZGEYİK GÜNDÜZ

YÜKSEK LİSANS

GAZİANTEP – 2025

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**



**ÜNİVERSİTE ADAYLARININ OLUMLU GELECEK
BEKLENTİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK BELİRSİZLİĞE
TAHAMMÜLSÜZLÜK VE AKADEMİK MOTİVASYON**

CANSU BOZGEYİK GÜNDÜZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. CEMRE ERTEN TATLI

GAZİANTEP – 2025

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU**

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Cansu BOZGEYİK GÜNDÜZ** tarafından hazırlanan “**Üniversite Adaylarının Olumlu Gelecek Beklentilerinin Yordayıcısı Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon**” başlıklı tez, 13/01/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Doç.Dr. Cemre ERTEN TATLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç.Dr. Gökçen AYDIN DALARSLAN	TED Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr.Üyesi Ahmet AYAZ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

İmza

Cansu BOZGEYİK GÜNDÜZ

Tarih:

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ADAYLARININ OLUMLU GELECEK
BEKLENTİLERİNİN YORDAYICISI OLARAK BELİRSİZLİĞE
TAHAMMÜLSÜZLÜK VE AKADEMİK MOTİVASYON**

Cansu BOZGEYİK GÜNDÜZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI

ÖZET

Araştırmanın amacı, olumlu gelecek beklentisinin, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon ile ilişkilerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, olumlu gelecek beklentisinin; cinsiyet, sınava katılım durumu, ekonomik durum, belirsizliğe tahammülsüzlüğün alt boyutları ve akademik motivasyonun alt boyutları ile ilişkilerinin yordayıcı korelasyonel desenle incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde eğitim gören 385 üniversite adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %56.9 'u (219) kadın ve % 43.1'i (166) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 16-24 arasında değişmektedir. Katılımcıların ekonomik düzeyleri şu şekilde dağılmaktadır: %9'u (35 kişi) düşük ekonomik düzeyde, %84.7'si (326 kişi) orta düzeyde ve %6.2'si (24 kişi) yüksek ekonomik düzeyde yer almaktadır. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Aşamalı Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentilerinin yüksek olduğu, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin orta seviyede olduğu ve akademik motivasyon düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, katılımcıların psikolojik ve akademik özelliklerinin olumlu gelecek beklentilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Aşamalı regresyon analizi kapsamında belirsizliğe tahammülsüzlük (ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı) ve akademik motivasyon (bilme, başarıma, hareket, tanınma, kendini ispat, düzenleme, motivasyonsuzluk) alt boyutlarının dahil edilmesi ile geliştirilen modelde ekonomik düzey, motivasyonsuzluk, içsel motivasyon başarıma ve engelleyici kaygı boyutlarının istatistiksel olarak modele anlamlı katkıda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca motivasyonsuzluk ile olumlu gelecek beklentisi arasında negatif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan sınava katılım sayısı ve cinsiyet değişkenlerine göre olumlu gelecek beklentisi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon değişkenlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında belirsizliğe tahammülsüzlük ile akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu gelecek beklentisi, Belirsizliğe tahammülsüzlük, Akademik motivasyon, Üniversite adayları, Cinsiyet, Sınava katılım durumu, Ekonomik durum

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT OF GUIDANCE AND PSCHOLOGICAL COUNSELING**

**INTOLERANCE OF UNCERTAINTY AND ACADEMIC
MOTIVATION AS PREDICTORS OF UNIVERSITY CANDIDATES'
POSITIVE FUTURE EXPECTATIONS**

Cansu BOZGEYİK GÜNDÜZ

MASTER THESIS

**Advisor
Assoc. Prof. Dr. Cemre ERTEN TATLI**

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationships of positive future expectancy with intolerance of uncertainty and academic motivation. In this direction, it was aimed to examine the relationships of positive future expectancy with gender, exam participation status, economic status, sub-dimensions of intolerance of uncertainty and sub-dimensions of academic motivation with a predictive correlational design. The study group consisted of 385 university candidates studying in Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. 56.9% (219) of the participants were female and 43.1% (166) were male. The ages of the participants ranged between 16-24 years. The economic level of the participants is distributed as follows: 9% (35 people) at low economic level, 84.7% (326 people) at medium level and 6.2% (24 people) at high economic level. The data collection process was carried out through the personal information form developed by the researcher, Positive Future Expectancy Scale, Intolerance of Uncertainty Scale and Academic Motivation Scale. Independent Samples T-Test, Pearson Correlation Analysis and Stepwise Regression Analysis were used in the data analysis process. As a result of the study, it was found that the university candidates had high positive future expectations, moderate levels of intolerance of uncertainty and high levels of academic motivation. These findings suggest that participants' psychological and academic characteristics may affect their positive future expectations. In the model developed by including intolerance of uncertainty (prospective anxiety, inhibitory anxiety) and academic motivation (knowing, achievement, action, recognition, self-assertion, regulation, amotivation) sub-dimensions within the scope of stepwise regression analysis, it was found that economic level, amotivation, intrinsic motivation, achievement and inhibitory anxiety dimensions made statistically significant contributions to the model. It was also found that there was a negative relationship between amotivation and positive future expectancy. On the other hand, it was determined that positive future expectancy, intolerance of uncertainty and academic motivation variables did not differ significantly according to the number of exam participation and gender variables. In addition, a statistically significant relationship was found between intolerance of uncertainty and academic motivation.

Keywords: Positive future expectations, Intolerance of uncertainty, Academic motivation, University candidates, Gender, Exam participation status, Economic status

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının başarıyla tamamlanmasında büyük emekleri olan, rehberliği ve bilgi birikimiyle bana yol gösteren saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI'nın desteğine olan minnettarlığımı ifade etmek isterim. Kendisinin sabrı ve vizyonu, bu çalışmanın bugünlere ulaşmasını sağladı.

Hayatım boyunca yanımda olan ve bana sınırsız sevgi, anlayış ve destek veren sevgili annem Taliha BOZGEYİK ve babam Mehmet BOZGEYİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onların fedakarlıkları, beni bu günlere taşıyan en önemli dayanak oldu. Ayrıca sevgili kız kardeşim Helin BOZGEYİK senin neşen, dostluğun ve her zaman verdiğin pozitif enerji olmasaydı, bu yolculuk çok daha zor olurdu. Beni her zaman olduğum gibi kabul ettiğin ve desteklediğin için sana minnettarım.

Bir diğer özel teşekkürü sevgili eşim Kadir GÜNDÜZ'e sunmak istiyorum. Bu uzun ve zorlu süreçte gösterdiği sabır ve anlayışın yanı sıra, bana verdiği destekle her an yanımda oldu. Onun gülümsemesi ve cesaret verici sözleri, karşıma çıkan tüm engelleri aşabilmem için bana güç verdi. Bu yolculuk boyunca sevgi dolu varlığıyla yanımda bulunması, benim için tarif edilemez bir mutluluktu.

Son olarak, bu tezi yazarken hayatımda biriken tüm deneyimlerime ve bana destek olan herkese teşekkür ederim. Özellikle sevgili dostlarım ve meslektaşlarım Gamze ŞENBAY, Beyza ÇAPKUR ve Fatih Furkan EĞRİTAŞ'a bu süreçte bana verdikleri manevi destek ve gösterdikleri dayanışma için ayrıca minnettarım.

Bu çalışma, sadece akademik bir başarı değil, aynı zamanda hayatımdaki değerli insanların bir aynasıdır. Her biri bana güç verdi, ilham kaynağı oldu ve beni ben yapan özelliklerimi ortaya çıkardı. Herkese sonsuz sevgi ve saygılarımla.

Cansu BOZGEYİK GÜNDÜZ
Gaziantep - 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	vi
-------------	----

İÇİNDEKİLER.....	vii
------------------	-----

TABLolar LİSTESİ	ix
------------------------	----

1. GİRİŞ.....	1
---------------	---

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
----------------------------	---

2.1. Ergenlik Dönemi	6
2.1.1. Ergenlik Dönemindeki Değişimler	7
2.1.2. İleri Ergenlik Dönemi	8
2.2. Olumlu Gelecek Beklentisi.....	9
2.2.1. Pozitif Psikoloji	11
2.2.2. Umut	12
2.2.3. İyi Oluş	13
2.2.4. Ergenlik Döneminde Olumlu Gelecek Beklentisi	13
2.3. Motivasyon	14
2.3.1. Motivasyon Türleri	16
2.3.2. İçsel Motivasyon	16
2.3.3. Dışsal Motivasyon	17
2.3.4. Motivasyonsuzluk.....	18
2.3.5. Akademik Motivasyon	18
2.3.6. Ergenlik Döneminde Akademik Motivasyon	19
2.4. Belirsizliğe Tahammülsüzlük	20
2.4.1. Ergenlik Döneminde Belirsizliğe Tahammülsüzlük	21
2.5. İlgili Araştırmalar	22
2.5.1. Olumlu Gelecek Beklentisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.5.2. Olumlu Gelecek Beklentisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	23
2.5.3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.5.4. Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	25
2.5.5. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.5.6. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26

3. YÖNTEM	28
3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Analizi	31
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	33
4.1. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	33
4.2. Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon Toplam Puanları ile Alt Boyutlar Arası İlişkilere Yönelik Bulgular.....	35
4.3. Sınava Katılım Durumuna Göre Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon Değişkenlerine Yönelik Bulgular.....	38
4.4. Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyonda Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	38
4.5. Olumlu Gelecek Beklentisinin Yordayıcılarına Yönelik Bulgular.....	39
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	42
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	47
6.1 Sonuçlar.....	47
6.2 Öneriler.....	48
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	48
6.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	48
6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	49
KAYNAKÇA.....	50
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	75

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. <i>Peterson ve Park (2004) Tarafından Belirlenen 24 Güçlü Karakter Özelliği</i>	11
Tablo 2. <i>Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler</i>	29
Tablo 3. <i>Tanımlayıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular.....</i>	33
Tablo 4. <i>Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları</i>	35
Tablo 5. <i>Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon Puanlarının Katılım Türüne Göre T-Testi Sonuçları</i>	38
Tablo 6. <i>Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	38
Tablo 7. <i>Olumlu Gelecek Beklentisi Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	40



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak birçok değişim yaşadığı bir dönemdir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu dönemde ergenler değişen beden yapılarına uyum sağlama, toplumsal roller edinme ve kariyer hedefleri belirleme gibi bazı gelişim görevleri ile karşılaşmaktadır (Clay vd., 2005). Ergenlik döneminde bireyin uzun vadeli hedeflere ilişkin duygulanım ve davranış düzenleme kapasitesi artmaktadır (Steinberg, 2005). Ayrıca bu dönemde ergenler gelecek yaşantıları hakkında planlar yapmaktadırlar (Côté, 2009).

Bireylerin geleceğe yönelik beklentileri deneyimleri, şu an ki konumu ve gelecekte ne olacağıyla şekillenmektedir ve geleceğe yönelik beklentiler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Bireyler geleceğe yönelik beklentileri doğrultusunda bazı amaçlar belirler ve bu amaçlar doğrultusunda adımlar atmaktadırlar (Ehtiyar vd., 2017). Geleceğe yönelik olumlu beklentiler aynı zamanda bireyin hayattan aldığı doyumun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Genç bireylerin geleceğe yönelik beklentileri aynı zamanda toplumun dinamiklerini şekillendirmekte ve gelişimini etkilemektedir (Toker ve Kalıpçı, 2021). Olumlu gelecek beklentisi, bireylerin geleceğe yönelik olumlu sonuçların olabileceğine inanma düzeyini ifade etmektedir. Olumlu gelecek beklentisi yüksek olan bireyler, gelecek hakkında iyimser ve geleceğe yönelik umutlu hissetmektedirler (Eryılmaz, 2011).

Geleceğe yönelik öngörülerin sınırlı olması kimi zaman bireyleri kaygılandıran, rahatsız eden ve tahammül etmeyi zorlaştıran bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Belirsizlik hali hayatın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Gelecek beklentileri, romantik ilişkiler, akademik yaşantılar, ekonomik faktörler gibi hem bireysel yaşantılarımız hem de toplumsal faktörler belirsizlik yaşanan durumlara örnek gösterilmektedir (Liao ve Wei, 2011). Gelecek beklentisi ile ilgili gerçekleştirilen çoğu çalışma, olumlu gelecek beklentisinin psikolojik iyi oluşa etkisi üzerine durmaktadır (Şanlı ve Saraçlı, 2015). Olumlu gelecek beklentisine sahip olan bireylerin, gelecek hakkında daha iyimser ve umutlu oldukları ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2011).

On iki yıllık zorunlu eğitim dönemi süresince kapsamlı bir eğitimden geçen öğrenciler meslek edinme dönemine kadar yoğun bir sınav temposundan geçmektedirler (Özdemir, 2015). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına hazırlanan öğrencilerin sınava hazırlanma süreleri ve sınav sisteminde yaşanan değişimlerin öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini arttırdığı aynı zamanda sınava ilk kez giren öğrencilere oranla sınava bir kereden daha fazla giren öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüz düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Bayramçeken vd., 2021). Tüm bu değişimlerin bir sonucu olarak ergenlerin geleceğe yönelik yoğun bir belirsizlik yaşadıkları ifade edilmektedir (Konate ve Ergin, 2018).

Yapılan araştırma göstermektedir ki; belirsizliğe karşı tahammülsüzlük yaşamak öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumsuz bir etkide bulunmaktadır (Carleton vd., 2012). Takizawa ve Kobayashi (2022) gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik performans ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalarda da akademik motivasyonun okul performansı üzerindeki olumlu etkileri ortaya konulmuştur (Coetzee, 2011; Wentzel ve Wigfield, 1998). Akademik yaşantılar göz önüne alındığında belirsizlik hali kariyer hedefleri belirleme ve bu hedefler doğrultusunda adım atma süreçlerini de etkilemektedir. Aynı zamanda belirsizliğe tahammülsüzlük sürecinin bilişsel değerlendirme üzerinde de etkisi olduğu bilinmektedir (Jensen vd., 2014).

Alan yazında belirsizliğe tahammülsüzlük (BT) olarak geçen bu kavram bireyin belirsiz ve öngörülemeyen gelecekteki yaşantılardan korku duyması (Buhr ve Dugas, 2002), geleceğe ilişkin bir netliğin olmaması (Sarıçam vd., 2014) ve yaşantılara anlam vermedeki yetersizlikten kaynaklanan bilişsel bir durum (Crigger, 1996) olarak tanımlanmaktadır. Ladouceur ve diğerleri (2000), belirsizliğe tahammülsüzlüğü bireylerin belirsiz yaşantılarla karşılaştığında, duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak ortaya çıkan olumsuz düşünceleri ve tepkileri olarak tanımlamaktadırlar. Belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğü yüksek olan bireylerin, olumsuz bir durumun ortaya çıkması ihtimaliyle belirsizliği tehdit edici, istenmeyen ve kaygılı bir durum olarak yorumlamaları daha beklendik bir durumdur (Dugas vd., 1998). Bireylerin belirsiz bir durum karşısında kaygılanmaları ve beraberinde olumsuz bir şekilde karşılık vermelerinin sebebi, bireyin geleceği öngörmeye ve gelecekteki olasılıkların neler olabileceği ile ilgili fikir sahibi olmaya yönelik içsel dürtüsü olduğu söylenmektedir (Grenier vd., 2005). Bu durum bireylerin gelecek yaşantılara etkili bir şekilde hazırlanabilmelerini engelleyerek endişe ve kaygı duygularının oluşumuna sebep

olmaktadır (Grupe ve Nitschke, 2013). Oluşan olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçınma çabasının ise bireylerin yaşamlarına daha da olumsuz duygular ile döneceği yönünde ifade edilmektedir (Carleton vd., 2007).

Sonuç olarak, bireylerin yaşamlarını anlamlandırabilmeleri için bilmeye ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Ercoskun ve Nalçacı, 2005). Ergenlik döneminin gelişim görevleri dikkate alındığında bilişsel, duygusal ve fizyolojik olarak birçok değişimin yaşandığı karmaşık bir süreç olduğu söylenebilmektedir. Bu dönemde ergenlerin uyum sağlaması gereken birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramlar arasında ergenlerin en sık vakit geçirdiği yer olarak okul yaşantıları dikkat çekmektedir. Bu dönemde ergenlerin akademik ve kariyer hedefleri doğrultusunda tercihlerde bulunması beklenmektedir (Demireğen ve Kılınç, 2021). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde olumsuz etkiler yaratan bir kavram olduğu söylenebilir. Geleceğe yönelik bilinmezlik halinin bireylerin adım atma süreçlerini zorlaştıracığı ve bireylerinin kaygılanmasına yol açacağı düşünülmektedir. Bu noktada ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyonlarının olumlu gelecek beklentileri üzerinde ilişkisi olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük değişkeninin alt boyutları olan ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı; akademik motivasyon değişkeninin alt boyutları olan bilme, başarma, hareket, tanınma, kendini ispat, düzenleme, motivasyonsuzluk kavramlarının ve demografik değişkenlerin (ekonomik düzey, cinsiyet ve sınava katılım sayısı) olumlu gelecek beklentisini ne düzeyde yordadığının incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda olumlu gelecek beklentisinin, akademik motivasyon, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi, ekonomik düzey, cinsiyet ve sınava katılım sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, yoğun bir sınav sürecinden geçerek kariyer hedeflerini belirlemeye çalışan ve gelecekle ilgili tutumlarını şekillendiren ergenlerin olumlu gelecek beklentileri, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri, akademik motivasyonları, cinsiyeti, sınava katılım durumları ve ekonomik durumlarının arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir. Tercih sürecindeki üniversite adaylarının, sınava katılım sayıları, akademik motivasyonları ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin olumlu gelecek

beklentisi üzerindeki etkilerini anlamak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli çıkarımlar sağlayacaktır (Betz ve Hackett, 1981).

Belirsizlik, hayatın hemen her alanında karşımıza çıkan bir olgudur. Gelecek beklentileri, romantik ilişkiler, akademik yaşantılar ve ekonomik faktörler gibi bireysel ve toplumsal düzeyde yaşanan birçok durum, belirsizlik içerebilmektedir (Armutlu, 2019). Bu bağlamda, belirsizlikle başa çıkma becerisi bireyin yaşam kalitesini, stres yönetimini ve karar alma süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Carleton, 2016). Özellikle akademik yaşamda, belirsizliğe tahammülsüzlük bireylerin kariyer hedefleri belirleme ve bu hedeflere yönelik adım atma süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Gençgin ve Sahranç, 2017).

Akademik motivasyon, bireyin eğitim sürecindeki çabasını, kararlılığını ve başarıya ulaşmasını sağlayan temel bir unsurdur. Singh (2011), akademik motivasyonu bireyin başarısına olan katkısını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Doğanülkü (2024) ve Yang (2022) gibi çalışmalar, belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireyin stresle baş etme becerileri, akademik başarısı ve gelecekle ilgili beklentilerini şekillendirdiğini göstermektedir. Ancak, belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik motivasyon ve olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkilerin bir arada ele alındığı çalışmalar literatürde sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmanın, literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı ve bireylerin daha olumlu bir gelecek beklentisi geliştirmelerine katkı sağlayacak stratejilerin belirlenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ergenlerin akademik yaşamlarını daha verimli bir şekilde yönetmelerine destek olacak politika ve programların geliştirilmesine yönelik öneriler sunabileceği öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Araştırmanın katılımcı grubu olarak seçilen lise öğrencilerinin cevap verme becerilerini engelleyen bilişsel bir zorlanması olmadığı varsayılmaktadır.

2. Çalışma grubundaki bireylerin veri toplama sürecinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyonu arttırmaya yönelik araştırmaya katılmadıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, üniversite sınavına ilk defa katılım sağlayan öğrenciler ve üniversite sınavına bir ve üstü katılım sağlayan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmada şehir merkezinde ikamet etmeyen ve sınava yönelik kurs gibi bir destekten yararlanmayan

öğrencilere ulaşamamış olması bir sınırlılıktır. Aynı zamanda araştırma sadece Gaziantep'teki üniversite adayı öğrencileri kapsamaktadır.

1.6. Tanımlar

Olumlu Gelecek Beklentisi: Bireylerin geleceğe yönelik olumlu sonuçların olabileceğine inanma düzeyini ifade etmektedir. Olumlu gelecek beklentisi yüksek olan bireyler, gelecek hakkında iyimser ve geleceğe yönelik umutlu hissetmektedirler (Seginer, 2003).

Belirsizliğe Tahammülsüzlük: Bireyin belirsiz bir durum karşısında bilişsel ve duygusal olarak olumsuz duygular yaşaması olarak ifade edilmektedir (Buhr ve Dugas, 2002).

Akademik Motivasyon: Akademik hedefleri devam ettirme yolunda bireylerin sahip olduğu enerji olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2001).

Ergenlik Dönemi: Bireylerin 10-13 yaşları arasında başlayarak 20'li yaşlarının başına kadar devam eden, fizyolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan yoğun değişimlerin yaşandığı gelişim dönemidir (Steinberg ve Morris, 2001).

Üniversite Adayı: Üniversite sınavına hazırlanan lise öğrencilerini ifade etmektedir.

Sınav Dönemi: Üniversite sınavına hazırlık sürecini ifade etmektedir.

Sınava Katılım Sayısı: Üniversite sınavına giriş sayısını ifade etmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan olumlu gelecek beklentisi, akademik motivasyon, belirsizliğe tahammülsüzlük ve ergenlik dönemine yönelik kuramsal bilgiler yer almaktadır. İlk olarak ergenlik dönemi, ergenlik dönemindeki fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel değişimlere odaklanılmış; devamında olumlu gelecek beklentisi, akademik motivasyon ve belirsizliğe tahammülsüzlük kavramları açıklanmıştır.

2.1. Ergenlik Dönemi

Yaşamın birbirini takip eden dönemlere ayrılması, antik çağlardan beri devam eden bir süreçtir. 18. yüzyıllarda bu yaşam dönemleri çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere dört döneme ayrılmıştır (Arveiller, 2006). Bu yaşam dönemleri süresince bireyler fizyolojik ve psikolojik olarak farklı gelişim özellikleri göstermektedir (Koç, 2004). Her yaşam dönemi kendi içinde uyum sağlanması gereken bazı temel gereksinimler barındırmaktadır. Bu yaşam dönemleri arasında yer alan ergenlik döneminde de bireylerin duygusal, davranışsal ve fiziksel olarak uyum sağlanması gereken değişimler bulunmaktadır (Steinberg, 2007).

Ergenlik dönemi kısaca; çocukluk yıllarının bitimi ile birlikte bireylerde fizyolojik, psikolojik ve duygusal alanlarda değişimlerin yaşandığı ve yetişkinliğe geçiş süresince devam eden bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Steinberg, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), ergenlik döneminin 10-19 yaş aralığındaki bir dönemi kapsadığını ve bireylerin gelişimi için kritik bir dönem olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (WHO, 2006). Bunun yanında ergenlik döneminin başlangıcı ile ilgili kaynaklarda farklı bilgilere de rastlanılmaktadır. Bu yaş aralığı kızlarda 10-12, erkeklerde ise 11-13 yaş olarak belirtilmektedir (Rice ve Dolgin, 2005). Bir başka kaynaktan ise ergenlik dönemi 13-22 yaş aralığını kapsayan bir süreç olarak belirtilmektedir (Koç, 2004). Ergenlik dönemi ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda yaş aralıkları ile ilgili farklılıklar yer almakla birlikte bu gelişim dönemi farklı evrelere ayrılmıştır (Rice ve Dolgin, 2005).

1. **Erken ergenlik:** 10-13 yaş aralığını ifade eden dönem
2. **Orta ergenlik:** 14-17 yaş aralığını ifade eden dönem
3. **Geç/son ergenlik:** 18-21 yaş aralığını ifade eden dönem olarak sınıflandırılmıştır (Steinberg, 2016).

Erken ergenlik dönemi beden yapısında hızlı değişimlerin (boy artışı, kilo artışı, cinsel gelişim) yaşandığı ve ergenin uyum sağlamak için çaba sarf ettiği bir dönem

olarak ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 1998). Orta ergenlik dönemi ise bilişsel gelişimin tamamlandığı, kişilik gelişiminin olduğu ve ergenin bağımsız olarak hareket etmeye, farklı bakış açıları geliştirmeye ve deneyimlere açık bir hale gelmeye başladığı bir dönemi tanımlamaktadır (Santrock, 2001). Son olarak geç/son ergenlik dönemi ise ergenin kendini daha iyi anlamlandırmaya başladığı, akademik, sanatsal ve toplumsal alanlarda ilgilerini keşfettiği ve kendini bir gruba ait hissetmeye başladığı dönem olarak ifade edilmektedir (Lerner, 2016). Bu dönemde ergenler gelecek yaşantıları, mesleki kariyerleri ve evlilik süreçleri ile ilgili konular hakkında düşünmektedirler (Yaprak, 2017).

2.1.1. Ergenlik Dönemindeki Değişimler

Ergenlik dönemi süresince ergenlerde fiziksel, cinsel, bilişsel, sosyal ve ahlaki alanlarda birtakım değişimler meydana gelmektedir (Allison, 2000). Bu dönemde yaşanan değişimler neticesinde ergenlerden beklenen bazı gelişim görevleri bulunmaktadır. Bunlar arasında değişen fiziksel özelliklere uyum sağlamak, kimlik edinebilmek, mesleki hedeflerini belirlemek, toplumda yer edinebilmek ve bireyselleşebilmek yer almaktadır (Steinberg, 2001). Çocukluk dönemi ile kıyaslandığında ergenlerin çok daha fazla uyum sağlaması gereken gelişim alanları olduğu görülmektedir ve ergenlerin bu gelişim alanlarını başarılı bir şekilde tamamlayamaması sonucunda bazı ruhsal zorlanmalar yaşayabilecekleri ifade edilmektedir (Kim, 2003). Duygularını ifade etme konusunda henüz olgunlaşmamış olan ergenler bu dönemde çeşitli duyguları ifade etmeyi ve o duygularla baş etmeyi öğrenmektedir. Aynı zamanda bilişsel düşünce yapıları gelişmekte, soyut düşünce, bireysel kararlar alıp uygun adımlar atabilme gibi entelektüel alanlarda da gelişim göstermektedirler (Yurgelun-Todd, 2007). Bu araştırma kapsamında ergenlik döneminde yaşanan değişimler fiziksel, sosyo duygusal ve bilişsel olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

2.1.1.1. Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Değişimler

Fizyolojik olarak ergenler, vücutlarında meydana gelen değişimlere süreç içerisinde uyum sağlamak durumundadırlar (Brown, 2004). Fizyolojik olarak beden yapılarında, boy uzaması, kilo artışı, cinsel gelişim gibi değişimler meydana gelmektedir. Ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel değişimlerin çok hızlı bir seyir halinde ilerlediği ve geç ergenlik süresince devam ettiği ifade edilmektedir

(Montemayor, 1983). Bu dönemde hormonlarda yaşanan fizyolojik değişimler ergenin kendi bedenini algılaması, değişimlere uyum sağlaması ve sosyal çevresi tarafından kabul görmesi adına oldukça önem taşımaktadır (Brown, 2004).

Ergenlik döneminin duygusal açıdan çalkantılı bir dönem olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönemde ergenler, karşı cinse ilgi duymakta, içsel sorgulamalarda bulunmakta ve çalışmaya karşı isteksizlik yaşamaktadırlar (Cote ve Levine, 2014). Yaşanan bu değişimler arasında yer alan fiziksel ve cinsel gelişimin, ergenlerin duyguları ve duygularını ifade etme becerileri üzerinde baskın bir etkisi olduğu ve bu etkilerin ergenin sosyal yaşantısı, akademik başarısı ve motivasyonunu da etkilediği belirtilmektedir (Steinberg, 2007). Bu dönemde ergenlerin kendileri hakkında daha fazla düşünmeye başladıkları ve ergen benmerkezciliği ile birlikte duygusal olarak hassaslaştıkları ifade edilmektedir (Selçuk ve Aslan, 2022). Yapılan araştırmaların sonucunda ergenlerin duygularını, kişisel deneyimleri doğrultusunda kim oldukları hakkında fikir edinmek adına yoğun bir şekilde yaşadıkları ortaya konmuştur (Brown ve Larson, 2007).

2.1.1.3. Bilişsel Gelişim

Çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte başlayan bilişsel gelişim, çevreden gelen uyarıcıları anlamlı bir hale getirerek bireyin çevreye uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Piaget'e göre çocuklar, çevresi ile ilgili yaşantıları anlamlandırmak ya da etrafta olanları keşfetmek için bilişsel gelişimin dört basamağını (duyusal motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler) tamamlarlar. Çocukluk döneminde yer alan gelişim basamaklarının tamamlanması ile beraber ergenlik döneminde bilişsel gelişim hızlanmakta ve dürtüsellikle birlikte gelişim hız kazanmaktadır. Bu yaşanan durumlar da ergenlerin meslekleri hakkında karar verme, karşı cinse ilgi duyma ve ilişkilerini geliştirme, bağımsızlaşma gibi zorluklar yaşamasına yol açmaktadır (Santrock, 2011).

2.1.2. İleri Ergenlik Dönemi

İleri ergenlik ya da geç ergenlik dönemi olarak ifade edilen dönem 15- 19 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde ergenler kimlik duygusunun gelişimi ile birlikte sosyal ilişkilerini geliştirmeye, akademik ilerlemeleri hakkında düşünmeye ve sanatsal faaliyetlere yönelmeye başlamaktadırlar (Weaver, 2000). Geçmiş dönemlerde yaşanan fiziksel ve cinsel gelişimin tamamlanmasıyla birlikte ergenlerde yaşanan içsel

çatışmaların azalması, ergeni geleceğe yönelik planlar yapmaya ve atacağı adımları sorgulamaya itmektedir (Scharf ve Goldner, 2018). Geleceği hakkında planlar yapmaya başlayan ergenler karşılarına çıkan zorlanmalarla ileri ergenlik döneminde daha etkili bir şekilde baş etmeye başlar. Almış oldukları kararların hayatları üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak daha idealist davranmaktadırlar (Şahin ve Özçelik, 2016). Ergenliğin diğer evrelerine kıyasla daha az içsel çatışma yaşanmasına rağmen bu dönemde de ergenin baş etmesi gereken birtakım zorlanmalar bulunmaktadır. Bağımsızlık duygusunun gelişimi ile birlikte bu dönemde ergenler kimlik edinmeye, yaşamı hakkında sorgulamalar yapmaya, yeni roller üstlenmeye, amaçları hakkında düşünmeye ve yaşanan değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadır (Arnett, 2000).

2.2. Olumlu Gelecek Beklentisi

Bireylerin geleceğe yönelik devamlı bir beklenti halinde oldukları söylenebilir. Bu beklentiler bireylerin var olan düşünceleri ve duyguları çerçevesinde meydana gelmektedir ve bu nedenle bireyler için önemli görülmektedir (Taş ve Özmen, 2019). Olumlu gelecek beklentisi, bireylerin geleceğe yönelik olumlu sonuçların olabileceğine inanma düzeyini ifade etmektedir. Olumlu gelecek beklentisi yüksek olan bireyler, gelecek hakkında iyimser ve geleceğe yönelik umutlu hissetmektedirler (Eryılmaz, 2011). Seginer (2019) ergenlerin geleceğe yönelimi ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, ergenlerin geleceğe yönelik tutumlarının imajlarını, hedef belirlemelerini ve plan yapma süreçlerini etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca bütün ergenler için eğitim, kariyer, evlilik ve aile olmak üzere ortak bir takım gelecek yönelimi alanları bulunduğunu belirtmektedir. Bunun yanında bu alanların ergenlerin motivasyonları üzerinde de etkileri olduğunu ifade etmektedir. Ergenlik dönemi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer olarak gelecek beklentisinin ergenlerin umut düzeyi ve akademik yaşantıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2012). Bu bilgilerden yola çıkarak olumlu gelecek beklentisinin, bireylerin gelecekteki hedeflerine ulaşma, öğrenme ve öğrenme süreçlerine katılım sağlama ve başarı gibi faktörler üzerinde etkileri olduğu söylenebilir.

Ergenlik döneminde bireyler akademik yaşamlarında, aile ilişkilerinde, sosyal hayatlarında desteklenme ihtiyacı hissetmektedirler (Bayoğlu ve Purutçuoğlu 2010). Bu noktada sosyal destek, bireylerin sosyal çevrelerinde kendilerini bir gruba ait hissettikleri, değer gördükleri ve sevildiklerini hissettikleri, karşılaşılan zorlanmalarla başa çıkmada destek gördükleri bir yapıdır (Demaray vd., 2005). Bir başka ifade ile sosyal destek, bireylerin içinde bulundukları çevrede ilgi gördüğünü, sevildiğini, takdir

edildiğini hissetmelerini sağlayan hem maddi hem de manevi olarak sosyal çevrelerinden görmüş oldukları destek olarak tanımlanmaktadır (Cobb, 1976). Yaşam içerisinde sosyal destek oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza görürse de çıksa da her bireyin aynı ölçüde sosyal desteğe ulaşamadığı ifade edilebilir (Xia vd., 2012). Özellikle ergenlik döneminde sosyal destek kavramının kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilmektedir. Yapılan araştırmalar ergenlik döneminde etkili sosyal destek ağlarına sahip olmanın problem çözme becerileri, akademik motivasyon ve benlik gelişimi gibi alanlarda pozitif bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir (Traş ve Arslan, 2013). Yapılan çalışmalar ergenlerin okul süreçlerine olan tutumlarının gelecek beklentilerini pozitif yönde etkilediği yönündedir (Baş ve Altun, 2020). Bu bağlamda okul iklimi bireylerin ortak öğrenme süreçleri içerisinde gelişen ve okuldaki bireyler üzerinde sürekliliği olan bir etkiyi tanımlamaktadır (Şenel ve Buluç 2016). Bu süreç öğrenciler, öğretmenler ve yöneticileri içine alan bir sistemdir ve bu sistem öğrencilerin okula yönelik tutumları, davranışları ve okul doyumunu üzerinde etkilidir (Çolak ve Altunkurt, 2017). Öğrencilerin gelişimi açısından kritik bir kavram olan okul doyumunun akademik başarı ve olumlu deneyimler edinme açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Altunkum vd., 2023).

Olumlu gelecek beklentisinin sosyal destek, iyimserlik ve umut olmak üzere üç ana kaynağı vardır. Sosyal destek olumlu gelecek beklentisi oluşturmada çevresel bir faktör olarak yer almaktadır. Sosyal destek bireyin çoklu stres kaynakları veya sorunlara karşı baş etmesini sağlayan sosyal, psikolojik ve maddi kaynakları tanımlamaktadır (Luthar vd., 2000). Sevgi ve empati gibi duygusal destek, para ve zaman gibi araçsal destek, rehberlik ve tavsiye gibi resmi olmayan destek olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Cohen (2004) yüksek sosyal destek düzeyine sahip bireylerin benlik algılarının da yüksek olduğunu, buna karşılık sosyal destek düzeyleri düşük bireylerin kaygı ve depresyona daha yatkın olduğunu ifade etmektedir.

İyimserlik zor durumlar karşısında bireyin daha olumlu duygu ve düşünceler geliştirerek zor durum ya da duygudan kaçınmak yerine baş etme becerilerine güven duyması olarak tanımlanmaktadır (Scheier ve Carver, 2001). Chang (2001) iyimser bireylerin daha fazla olumlu gelecek beklentisine sahip olduklarını ve daha az kaygıya sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Umut bireyin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmak için kurguladığı yolları ve hedeflerine ulaşma yolundaki inancını ifade etmektedir (Snyder, 2002). Bir diğer ifade ile umut hem bireyin hedeflerine ulaşma yolundaki inancı, hem de hedeflerine ulaşma

konusundaki istekliliğidir. Snyder (1997) umudun hayat boyu bireyin hedeflere ulaşmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji bireylerin zorlu durumlara rağmen nasıl başarılı olduklarını, birey ve toplumun olumlu, güçlü ve geliştirilebilir yönlerini belirlemeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bir alan olarak görülmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji ile bireyin ve dolaylı olarak toplumun gelişimini sağlayan güçlü yönleri ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir (Froh, 2004). Klasik psikolojinin ilgilendiği bireyin sorun odaklı ve sağlıksız yönlerine odaklanmaktan ziyade bireyin kaliteli bir hayat sürmesini amaçlamaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Duckworth ve diğerleri (2005) bireylerin geliştirilebilir ve olumlu özelliklerini danışanlarla belirlenerek benlik değerini güçlendirmeyi vurgulamaktadır.

Bannink (2017) güçlü yönler, çözüm odaklı yöntemler, yetenekler ve güçlü karakter özelliklerine odaklanmıştır. Söz edilen karakter özelliklerinin keşfedilebileceği gibi sonradan kazanılabileceğini ve geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Peterson ve Park (2004) 24 farklı güçlü karakter özelliği belirlemiştir:

Tablo 1. Peterson ve Park (2004) Tarafından Belirlenen 24 Güçlü Karakter Özelliği

Erdem	Kişilik Özelliği	Tanım
Bilgelik	Yaratıcılık	Özgün fikirlere sahip olma
	Merak	Yeniliklere açık olma
	Muhakeme	Eleştirel düşünebilme becerisi
	Öğrenme Aşkı	Yeni bilgi edinmeye yönelik istekli olma
	Bakış Açısı	İnsanlar, olaylar ve olgulara ilişkin farklı perspektiflerden düşünebilme
Cesaret	Cesurluk	Doğru olduğu düşünülen düşünceyi ifade edebilme
	Azim	Zorluklar karşısında yılmamak, kararlı ve çalışkan olmak
	Dürüstlük	Olduğu gibi görünme, samimi olma
	Zevk	Canlı ve coşkulu olma
İnsanlık	Sevgi	Sahip olunan kişilerarası ilişkileri değerli bulma ve insanlarla yakın ilişkiler kurma
	Nezaket	Başka insanlarla ilgilenme ve yardımcı olma
	Sosyal Zeka	Kendinin ve insanların duygu durumlarını anlayabilme, farklı sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergileme
Adalet	Takım Çalışması	Diğer insanlarla ortak iş yapabilme kapasitesi
	Adil Olma	İnsanlara eşit yaklaşma
	Liderlik	Grup görevlerini yapılandırma, planlama ve hayata geçirme kapasitesi
Ölçülü	Affedicilik	İnsanları bağışlama yetisi

Olma	Alçakgönüllülük	Başarıyı takdir edebilme ve kendini üstün görmeme
	Tedbirlilik	Seçimlerinde dikkatli olma
	Özdenetim	Duygu ve düşünceler üzerinde kontrol sağlayabilme
Aşkınlık	Güzellik ve Mükemmeliğin Takdiri	Kendinin, insanların ve doğanın sahip olduğu güzellikleri algılama
	Şükran Duyma	İyi şeyleri algılayarak teşekkür etme
	Umut	Geleceğe karşı iyimser bakış açısına sahip olma
	Mizah	Gülmeyi ve güldürmeyi başarabilme
	Maneviyat	Evrene yönelik anlam ve inanç sahibi olma

2.2.2. Umut

Umut kavramı hakkında alan yazın incelendiğinde farklı görüşler ve tanımlamalar bulunmaktadır. En genel tabiriyle umut bireyin geleceğe yönelik olumlu tutum içinde olmasıdır. Leonov (2019) umudu bireyin mevcut şartlar altında iyimser ve olumlu beklentilerini kendi stili ile yorumlaması olarak tanımlamaktadır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) ise umudu pozitif psikoloji bağlamında değerlendirerek bireyin geleceğini kontrol etmeye yönelik olan inancı ve geleceğe yönelik iyimser tutumu ile ilişkilendirmektedir. Pozitif psikoloji bağlamında değerlendirildiğinde umut ve iyimserlik ayrılmaz bir bütün olarak görülmektedir. Benzer şekilde Fredrickson (2012) umudu pozitif psikoloji bağlamında değerlendirerek bireyin hayatında karşılaştığı olaylara, koşullara ve içinde bulunduğu dünyaya karşı iyimser bir zihinle olumlu sonuçlar beklemesi olarak tanımlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde kendinden önceki çalışmaları ve görüşleri kapsayan Snyder'in Umut Teorisi alan yazında önemli bir yere sahiptir. Snyder (1989) umudu bireyin hedefine ulaşma yolunda sahip olduğu potansiyeli kullanarak kendisine yeni yollar üretmesi ve hedeflere ulaşma yolunda harekete geçmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım bireyin süreçte aktif rol oynaması gerektiğini vurgulayarak diğer görüşlerden ayrılmaktadır. Snyder ve diğerleri (1996) olumlu duyguların bireyin hedeflerine ulaşmasında motive ederken olumsuz duyguların hedefe yönelik engeller oluşturacağını belirtmektedir. Umut amaçlar, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce olmak üzere üç farklı boyutta incelenmiştir (Snyder, 2000).

Amaçlar bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlayan ve hedeflere ulaşma konusunda olumsuz sonuçları ertelemeye ve engellemeye yönelik amaçlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireyin hedeflere ulaşabilmesinin ön koşullarından birisi hedeflerinin somut ve ulaşılabilir olmasına bağlıdır. Bu nedenle hedef belirlenirken net bir şekilde

ifade edilemeyen ve ulaşılması güç hedeflerin olumsuz sonuçlara neden olabileceği vurgulanmaktadır (Snyder vd., 2000). Alternatif yollar düşüncesi bireyin hedeflerine ulaşması geliştirdiği yolların, hedefe ulaşma sürecinde işlevsiz hale gelmesi durumunda alternatif yollar ortaya koyabilmesidir (Wroblewski ve Snyder, 2005). Eyleyici düşünce, bireyin hedeflerine yönelik yolları takip edebilmesi için motivasyona ve özdenetime sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Snyder vd., 2002).

2.2.3. İyi Oluş

Bireyin psikolojik olarak işlevselliğinin en uygun düzeyde olması olarak tanımlanan iyi oluş hedonik ve ödomanik olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Diener, 1984). Hedonik iyi oluş hazcılık ilkesi ile bireyin mutluluğuna odaklanırken, ödomanik iyi oluş bireyin kendini gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Hedonik iyi oluş hazcılık felsefesine vurgu yaparken, ödomanik iyi oluş ile bireyin psikolojik işlevselliği vurgulanmaktadır.

İyi oluşun hazcı boyutu bireyin yaşamında kendi hakkında belirlediği değerlere ve standartlara göre yaşamını düzenlemesidir. Bu bağlamda hedonik iyi oluş mutluluk haz veren deneyimleri arttırıp acı veren deneyimleri azaltma ilkesine dayanmaktadır. Bu nedenle hedonik iyi oluş pozitif duyguların edinilmesi, negatif duyguların ise yok edilmesi ile açıklanmaktadır (Vázquez vd., 2009). Öte yandan iyi oluşun psikolojik işlevsellik için farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Waterman (1993) tarafından iyi oluşun psikolojik işlevsellik boyutu için “bireyin sahip olduğu gerçek benlik ile uyumlu yaşama yeteneği” olarak tanımlarken Ryan ve Deci (2001) tarafından “bireyin kendini anlaması, farkındalık kazanması ve kendini gerçekleştirme” olarak tanımlanmaktadır.

2.2.4. Ergenlik Döneminde Olumlu Gelecek Beklentisi

Olumlu gelecek beklentisi, bireylerin gelecekteki yaşamlarına ilişkin iyimser ve umut dolu bir düşünce yapısına sahip olmayı ifade etmektedir. Bu kavram, bireylerin yaşamlarına dair anlam yaratma, hedef belirleme ve motivasyon oluşturma süreçlerinde etkili bir role sahiptir. Ergenlik dönemi ise bireyin kimlik inşası ve gelecek dair düşünceler geliştirdiği kritik bir gelişim evresi olması nedeniyle, bu dönemde olumlu gelecek beklentisi oldukça önemli görülmektedir (Nurmi, 1991; Kılıç ve Öztürk, 2019).

Ergenlik, biyolojik, bilişsel ve psikososyal değişimlerin yaşandığı dinamik yapıları bir süreçtir (Kılıç ve Öztürk, 2019). Bu dönemde bireyler, çevrelerini ve kendilerini anlamlandırma amacıyla geleceğe yönelik planlar yapmakta ve beklentiler

oluşturmaktadır (Ege ve Erbay, 2022). Olumlu gelecek beklentisi, bireylerin yalnızca kişisel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de sağlıklı bir gelişim göstermelerine olanak tanımaktadır (Nurmi, 1991; Eccles ve Wigfield, 2002). Geleceğe yönelik pozitif bir bakış açısı, bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırırken riskli davranışlardan kaçınmalarını da kolaylaştırabilmektedir (Muris, 2001; Carleton, 2016).

Ergenlerin olumlu gelecek beklentilerini şekillendiren en önemli unsurlardan biri, sosyal çevreleri olarak görülmektedir. Aile, okul ve arkadaş çevresi, bireylerin hedef belirleme süreçlerinde belirleyici bir role sahiptir. (Wentzel, 1998). Destekleyici aile yapıları ve olumlu rol modelleri, bireylerin hedef odaklı bir yaşam tarzı benimsemelerinde kritik bir etkidir (Muris, 2001; Kılıç ve Öztürk, 2019). Buna ek olarak, akademik başarı ve eğitime yönelik motivasyon, olumlu gelecek beklentisinin temel belirleyicilerindendir. Ergenlerin eğitim hayatlarında anlam bulmaları ve başarı odaklı bir yaklaşım benimsemeleri, onların geleceğe yönelik umut dolu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002; Nurmi, 1991).

Sonuç olarak, ergenlik döneminde olumlu gelecek beklentisi, bireylerin sağlıklı bir gelişim göstermeleri ve yaşamlarına anlam kazandırmaları açısından önemli görülmektedir. Aile, eğitim ve sosyal destek ağlarının bu süreçteki etkisi oldukça önemlidir. Kılıç ve Öztürk, 2019; Nurmi, 1991).

2.3. Motivasyon

Motivasyon genel tabiri ile belirli bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörler şeklinde tanımlanmaktadır. Motivasyon, bireyin hedefe yönelik etkinliğini başlatan ve davranışını sürdürdüğü süreç olarak ifade edilmektedir. Bireysel ve bağlamsal faktörlerin bileşkesinden oluşan çok boyutlu bir modeldir (Zaccoletti vd., 2020). Broussard ve Garrison (2004) motivasyonu “insanları bir şey yapmaya ya da yapmamaya iten özellik” olarak tanımlamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere motivasyon bireyi bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik güdüleyebileceği gibi o eylemi gerçekleştirilmeye yönelikte olabilmektedir.

Motivasyon birbiriyle yakın olan inançlar, değerler, algılar, ilgiler ve eylemlerden oluşmaktadır. Gottfried (1990) akademik motivasyonu okul öğreniminden zevk alma, meraklı olma, sabır gösterme, okul görevlerini içselleştirme ve yeni

öğrenmelere açık olma durumu tanımlamaktadır. Öte yandan Turner (1995) dikkatli olma, bağlantı kurma, planlama ve izlemi gibi bilişsel beceri ve stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanımı olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon kavramını açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlar arasında en çok bilinen motivasyon kuramı Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramıdır. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında yedi basamak belirlemektedir. Bu basamaklar temel fizyolojik ihtiyaçlardan başlayarak bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine kadar devam eden bir süreci tanımlamaktadır. Kuramın temel fikri, bireylerin bu yedi temel ihtiyaca sahip olduğu ve bu ihtiyaçları gidermek adına fizyolojik ihtiyaçlar basamağından başlayıp son basamağa ulaşmaya kadar bireylerin motive oldukları yönündedir. Her basamak tamamlandığında bireyler bir sonraki basamağı tamamlamak için motive olurlar.

Bir diğer kuram ise Deci ve Ryan (2013) tarafından geliştirilen öz-belirleme kuramıdır. Öz belirleme kuramında motivasyon, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

İçsel motivasyon, bireyin bir aktiviteyi başlatma ve sürdürme sürecinde kendi kendini motive etmesi ve içsel bir doyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2004). Ayrıca bireyler davranışlarının sonucunda bir ödül beklememektedirler, davranışlarını sürdürmeye yönelik motivasyonları tamamen içsel bir süreci kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin bir davranışı sürdürme ve devam ettirme noktasında daha istikrarlı olarak ilerleyebilecekleri söylenebilir.

Dışsal motivasyon, bireyin bir davranışı devam ettirmesinin nedenini ulaşılması beklenen sonuç olarak tanımlamaktadır. İçsel motivasyondan farklı olarak bu süreçte bireyler doyum sağlamaktan ziyade ödüle ulaşmak için davranışları devam ettirmektedirler (Deci ve Ryan, 2000). Bunun yanında dışsal motivasyonunun bireylerin davranışı devam ettirmeleri noktasında kontrol edici bir özelliği olduğu ve süreç içerisinde bu kontrol halinin özerk motivasyona evrilebileceği ifade edilmektedir (Güdül, 2015).

Motivasyonsuzluk ise bir davranışı başlatma ve devam ettirme sürecinde bireyin içsel ya da dışsal olarak bir motivasyon kaynağı bulamaması olarak ifade edilmektedir. İçsel ve dışsal motivasyondan farklı olarak motivasyonsuzluk durumunda bireyler davranışlarının sonucunda içsel bir doyum sağlamak ya da ödül elde etmekle ilgilenmemektedirler (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyon kavramı ile ilgili birçok farklı kuram bulunmaktadır. Motivasyon kavramının farklı kuramlar çerçevesinde ele alınmasının nedeni kavramın çok kapsamlı bir yapıya sahip olmasıdır. Motivasyon kavramı yaşamın birçok alanında (eğitim, akademik yaşantılar, çalışma hayatı, sağlık) karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle motivasyon kavramının anlaşılması ve ilgili alanlara yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Bayrakçı vd., 2021).

2.3.1. Motivasyon Türleri

Bu başlık altında araştırmanın kavramlarından akademik motivasyon ile alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk kavramları açıklanmıştır. Motivasyon türleri motivasyonun daha iyi anlaşılması yönünde ışık tutmaktadır. Stipek (1996) motivasyon kavramının daha iyi anlaşılması adına insanları belirli bir davranışa yönelik güdülemek adına bilişsel süreçlerin daha iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Deci ve Ryan (1980) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı kapsamında geliştirilen kuram ilgili alan yazın incelendiğinde en sık kullanılan kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyonu içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç grupta incelemişlerdir.

2.3.2. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireyin dışsal bir ödüllendirme ya da kısıtlamadan bağımsız olarak yalnızca içsel süreçler ile davranışa dönük güdülenmesini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1980). Deci ve Ryan (1999) içsel motivasyona sahip bireylerin özgür iradesi kapsamında gerçekleştirdiği eylemlerin doğasında bulunan kendiliğinden tatminler yoluyla eyleme güdülendiğini ifade etmektedir. İçsel motivasyonun sıklıkla bireyi belirli bir eylemi yapmaya yönlendiren içsel oyunlar, başarı, keşif ve meydan okuma gibi kaynaklardan ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Güdülenme sürecinde dışsal bir uyarıcı ya da ödül sistemi yoktur. Bireyin kendisini özerk ve eylemi gerçekleştirmeye yeterli hissetmesi ile birlikte eylemi gerçekleştirebilir. Kendini özerk hissedene birey, kendi hür iradesiyle eylemi gerçekleştirmeye yönelik davranışta bulunduğu içsel motivasyonu artmaktadır (Zaccoletti vd., 2020).

Deci ve Ryan (1980) Öz Belirleme Kuramı kapsamında içsel motivasyonu bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç başlıkta incelemiştir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon bireyin deneyim elde ederken ve kendi gelişiminden sağladığı

haz ve tatmini ifade etmektedir. Bireyin süreçten aldığı keyif onu eylemi gerçekleştirmeye yöneltmektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyonu olan bireyler bilmeye, yeni bilgiler edinmeye ve keşfetmeye daha açıktır. Öğrenme süreci ile birlikte aldıkları doyum öğrenme davranışın tekrarını sağlamakla birlikte bireyde davranışları arası tutarlılık ve süreklilik sağlanmaktadır (Vallerand vd., 1992).

Başarmaya yönelik içsel motivasyon bireyin kendini öğrenme sürecinde yeterli hissetmesini ve başarıya yönelik çalışmasını sağlayan güçtür. Birey başarıya ulaştığında doyum sağlamaktadır ve bu nedenle başarıya yönelik daha fazla güdülenmektedirler. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise bireyin belirli bir deneyimi elde ederken hissettiği tatmin duygusunu olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Alınan hazza tekrardan ulaşmak adına birey davranışı tekrarlama eğilimi göstermektedir. Uyarım sağlamaya yönelik içsel motivasyona sahip bireyler süreçten zevk alırlar ve gelecek deneyimler için daha fazla motive olmaktadır (Vallerand ve Bissonnette., 1992).

2.3.3. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon beslenme ve barınma gibi doğuştan sahip olduğumuz temel ihtiyaçlar ile para, statü ve maaş gibi sonradan kazanılan ikincil ihtiyaçlara dayanmaktadır. Dışsal motivasyon içsel süreçler ve ödüllerden ziyade dışsal ödüller ve uyarılar ile bireyi eylemi gerçekleştirmeye iten güçtür (Deci ve Ryan, 1999). Ödül ya da kısıtlamalar bireyin çevresinde gelişir ve bireyin özerkliği söz konusu değildir. Öz Belirleme Kuramı kapsamında dışsal motivasyon dışsal düzenleme, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olmak üzere dört boyutta incelenmektedir (Vallerand vd., 1992).

Dışsal düzenleme bireyin davranışlarının çevreden gelen ödül ve cezalar aracılığıyla uyarlanması olarak tanımlanmaktadır. Eylemin amacına bakmaksızın birey belirli bir ödüle ulaşmak ya da cezadan kaçınmak için eylemi gerçekleştirmektedir. Bu nedenle bireyin kendine özgü seçimlerinden ziyade davranışların yönlendirilmesi söz konusudur (Deci ve Ryan, 1999). İçe yansıtılmış dışsal motivasyonda bireyler her ne kadar dışsal uyarıcılar ile harekete geçse de davranışların ne maksatla gerçekleştirildiği içselleştirilmektedir. İçe yansıtılmış dışsal motivasyonda davranışların kontrolü bireyin elindedir. Bu sebeple ödül ya da kısıtlama doğrudan birey tarafından kendi kendine uygulanmaktadır. Sürece yönelik inançlar birey tarafından özümсенir ve içselleştirilir (Vallerland ve Bissonnette, 1992). Belirlenmiş dışsal motivasyon bireyin belirli bir

davranışta ise davranışın gerçekleştirilmesi bireyin özgür iradesi ile gerçekleşmektedir. Birey gerçekleştireceği davranışı değerli görmektedir. İçe yansıtılmış dışsal motivasyon ile temel farkın içselleştirilmiş ödül-ceza gibi bir dışsal motivasyon kaynağının bulunmamasıdır. Bu şekilde birey bir ödüllendirme ya da kısıtlama sistemi olmaksızın deneyim elde etmektedir. Son olarak bütünleşmiş dışsal motivasyon hedef davranış ile bireyin değerlerinin uyuşmasını ifade etmektedir. Bu nedenle birey dışsal kaynaklı davranışı isteyerek yapma eğilimi göstermektedir (Vallerand vd., 1992).

2.3.4. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, bireyin hem içsel motivasyon hem de dışsal motivasyon düzeyinde bir azalma, yokluk durumunu ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Yapılan çalışmalar motivasyonsuzluğun öz yeterlilik eksikliği (Bandura, 1997), amaç belirsizliği (Locke ve Latham, 1990), ilgi eksiliği (Deci ve Ryan, 1985) ve psikolojik sağlık sorunları (Beck, 1967) nedeniyle oluşabileceğini ifade etmektedir.

Öz-belirleme kuramına göre bireyin motivasyon eksikliğini ortadan kaldırabilmesi için özerklik, yeterlilik ve ilişkililik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi önemlidir (Deci ve Ryan, 1985). Bu ihtiyaçların karşılanmaması motivasyon eksikliğine yol açarken, özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanması bireyin içsel motivasyonu artırarak bireylerin daha sağlıklı ve verimli bir şekilde yaşamalarına katkı sunmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Öz- belirleme kuramının içinde yer alan bilişsel değerlendirme kuramında da bireylerin içsel motivasyonları ve çevresel faktörler motivasyon kavramı üzerinde oldukça etkilidir. Bilişsel değerlendirme kuramına göre, bireylerin bir davranışa yönelik içsel motivasyonları, çevresel koşullar tarafından şekillenir. Bu kuramda, motivasyon öz belirleme ve yeterlilik kavramları üzerine şekillenmektedir. Bu iki kavramın yer almadığı durumlarda motivasyonsuzluğun başlayacağı belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2002).

Kuramın temel ilkeleri, bireylerin bir davranışı sürdürürken kendilerini özgür ve yeterli hissetmeleri gerektiği yönündedir. Böylelikle içsel motivasyonun artacağı, bireylerin özerkliklerini ve yeterliliklerini sorgulamayacağı yönündedir (Ryan vd., 1983).

2.3.5. Akademik Motivasyon

Motivasyon kavramı, bireylerin belirlemiş oldukları hedeflere yönelik adımlarını kendi istekleri doğrultusunda ne derece sürdürmeye devam etmek istediklerini belirleyen bir süreçtir (Ünsar vd., 2010). Akademik motivasyon kavramı ise, akademik

hedefleri devam ettirme yolunda bireylere enerji sağlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Tanımlar doğrultusunda akademik motivasyon kavramını, bireylerin öğrenme ve akademik başarı için duyduğu istek ve hedefleri olarak tanımlamak mümkündür. Motivasyon kavramı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde de motivasyonun beceri edinimi, öğrenme ve hafıza süreçleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Kanfer ve Ackerman, 1989). Pintrich'de (2003), öğrenme yaşantısına devam eden bireylerin akademik ilerlemelerindeki başarılarını ya da başarısızlıklarını belirleyen en önemli faktörün motivasyon oluşunu belirtmektedir.

Akademik motivasyon ile ilgili kuramlar incelendiğinde kapsam kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Kapsam kuramları bireylerin içsel süreçleri üzerinde dururken süreç kuramlarının dışsal süreçler üzerinde durduğu görülmektedir (Bayrakçı vd., 2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı kapsam kuramları arasında yer almaktadır. Süreç kuramları ise daha çok davranışa ve davranışın sonuçlarına odaklı olarak ilerleyen amaç teorisi, beklenti teorisi, klasik şartlanma ve eşitlik teorisidir (Erdem, 1998). Corno (1993) motivasyon teorilerinin hem bireysel iradeye, kişinin bir görevi tamamlama isteğine, hem de bireysel çabayı ve motivasyonu göz önüne alması gerektiğini ileri sürmüştür.

Ergenlerin okul yaşantılarında akademik motivasyonun düşük olması, erteleme davranışı, akademik başarı, kaygı, kaçınma ve gerçekleşecek olaylar üzerinde kontrolünün azaldığı gibi bazı duygu ve düşüncelere yol açabilmektedir (Tisocco ve Liporace, 2022). Yapılan çalışmalar neticesinde de akademik motivasyonun, bireylerin akademik öz yeterlilikleri, sosyal bir ortama aidiyet hissetmeleri ve erteleme davranışları üzerinde etkileri olduğu ifade edilmektedir (Demirbilek ve Han 2022).

2.3.6. Ergenlik Döneminde Akademik Motivasyon

Ergenlik dönemi, bireylerin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel değişimlerin yaşandığı ve kimlik gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde, ergenler, sosyal beklentiler, akademik görevler ve kimlik edinme arasında denge kurmaya çalışırken önemli bir dönüşüm geçirmektedirler (Demir ve Yılmaz, 2014). Aynı zamanda, ergenlik dönemi, bireylerin öğrenmeye ve eğitime yönelik yaklaşımlarının filizlendiği bir dönem olarak kabul edilmektedir (Bayhan ve Işıtan, 2010). Deci ve Ryan'ın (1985) Öz-Belirleme Teorisi, bireylerin motivasyonunu içsel ve dışsal faktörlerin etkileşimiyle açıklamaktadırlar. Bu faktörlerin birlikte var olması, ergenlerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde şekillendirmektedir. İçsel

motivasyonu artıran unsurlar arasında bireysel hedef ve beklentiler, öğrenmeye yönelik duyulan merak ve kimlik arayışı yer alırken, dışsal faktörler arasında ise sınav kaygısı, ebeveyn beklentileri ve sosyal normlar gibi faktörler ergenlerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Eryılmaz, 2010). Ergenlerin akademik başarıları üzerinde etkili olan bu faktörlere ek olarak, destekleyici bir aile ve okul ortamı, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkileri ve akran desteği de ergenlerin akademik motivasyonlarını dolayısıyla psikolojik iyilik hallerini artıran önemli unsur arasında yer almaktadır (Keçeli Kaysılı, 2008). Çalışmalar, sosyal destek mekanizmalarının, ergenlerin stresle başa çıkmalarını kolaylaştırarak, öğrenme süreçlerinde daha yüksek başarıya ulaşmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Bayhan ve Işıtan, 2010). Bu bağlamda, ergenlerin akademik motivasyonlarını ve başarılarını desteklemek, bireysel gelişimlerinin yanı sıra psikolojik iyilik hallerini de iyileştirebilmektedir (Wentzel, 1997).

2.4. Belirsizliğe Tahammülsüzlük

Günlük yaşam süresince bireyler hayatlarına yönelik birtakım belirsizlikler yaşayabilmektedir. Hayatın akışı içerisinde bireyleri nelerin beklediğine yönelik kesinliğin bulunmaması bireylerin belirsizlik yaşamasına yol açmaktadır (Armutlu, 2019). TDK sözlüğünde belirsizlik kavramı “belirsiz olma durumu, belgisizlik, müphemiyet, vuzuhsuzluk” olarak ifade edilmektedir. Belirsiz durumlar ve olaylar karşısında olumsuz tepkiler sergilemeye olan eğilim şeklinde ifade edilen belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ise belirsiz bir durum karşısında bireylerin bilişsel ve duygusal olarak olumsuz duygular yaşaması olarak ifade edilmektedir (Belge, 2019).

Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ilk olarak 1949’lu yıllarda gündeme gelmiştir (Frenkel-Brunswik, 1949). Freeston ve diğerleri (1994) o yıllarda belirsizliğe tahammülsüzlüğü risk oluşturma ihtimali yüksek, yanlış algılanmaya sebebiyet veren ve başa çıkma süreçlerini zorlaştıran bilişsel, duygusal ve davranışsal bir durum olarak ifade etmektedirler. İlerleyen süreçlerde ise bu kavram bireyin olumsuz bir durumun gerçekleşme ihtimali ne kadar düşük olursa olsun, bu durumu kabul edilemez bulma yönündeki eğilimi olarak tanımlanmıştır (Dugas vd., 2001). Bu nedenle belirsizliğe karşı tahammülsüzlük yaşayan bireyler belirsizliği bir tehdit olarak algılama eğilimindedirler ve bu durumu ortadan kaldırmak adına uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (örneğin, ruminasyon, dikkatini başka bir yöne verme ve yoğun bilgi arayışı) (Norr vd., 2013). Carleton (2016) bu durumu şu şekilde özetlemektedir;

tetikleyici uyaranlar (bilinmeyen), tepki (bilinmeyene duyulan korku) ve belirsizlik algısı (belirsizliğe tahammülsüzlük) bireyleri bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak etkileyebilmektedir. Bu durum bireylerde kaçınma, zararlı madde kullanımı ya da geniş getirmek gibi tekrarlayan davranışlar olarak kendini gösterebilmektedir. Yapılan araştırmalar belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireylerin yaşamları için rahatsızlık yaratan ve kaygı oluşturan bir durum olduğunu, birçok rahatsızlığın ve olumsuz tepkilerin ortaya çıkmasında aracı bir rolünün olduğunu belirtmekle birlikte bireylerin gelişimi ve tedavi süreçlerinde de etkilerinin görüldüğü ifade edilmektedir (Yığman ve Fidan, 2021).

2.4.1. Ergenlik Döneminde Belirsizliğe Tahammülsüzlük

Ergenlik dönemi belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğü incelemek adına kritik bir dönem olarak ifade edilmektedir (Beatty ve Nelson 2022). Gelişen bilişsel beceriler ile birlikte ergenler soyut düşünebilmeye, geleceğe yönelik fikirler ve ihtimaller üzerine sorgulamalar yapmaya başlamaktadır ve beklenmedik olaylara karşı yeni stratejiler geliştirebilmektedirler (Özmen, 2022).

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün bilişsel yönü dikkate alındığında belirsizliğe tahammülsüzlük sürecinde bireylerin çevrelerini anlamlandırma süreçleri üzerinde etkili olan benmerkezcilik kavramının dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Altun vd., 2022). Benmerkezcilik düşüncesi süreci genellikle ergenlik döneminin başlarında yer alsa da gerçekleştirilen çalışmalar benmerkezcilik düşüncesi sürecinin geç ergenlik döneminde de yer aldığını ayrıca gelişim dönemlerinin ilerlemesi ile birlikte akılcı olmayan inançlarda da bir artış olduğu belirtilmektedir (Aydemir Sevim vd., 2019).

Libby ve diğerleri (2004) obsesif-kompulsif bozukluğu (OKB) olan gençlerin bilişsel değerlendirmeleri üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında belirsizliğin ergenlik döneminde yaşanması beklenen bir durum olduğunu ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün OKB sürecinin bir basamağı olduğunu belirtmektedirler.

Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda ise belirsizliğe tahammülsüzlüğün yaygın kaygı bozukluğu (Dugas vd., 1998) ve ergenlik döneminde uyku kalitesi (Lin vd., 2017) ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Yaşanan kaygılar neticesinde ergenin gelecekle ilgili olumsuz bir durumla karşılaşabileceğine yönelik düşünceleri zaman içerisinde kontrol edilmesi zor ve işlevselliği olumsuz yönde etkileyecek bir hale dönüşebilmektedir (Wahlund vd., 2020). Thielsch ve diğerleri (2015) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında ergenlerde kaygı yaşantılarının duygusal zorlanmalara yol

açtığı ve bu nedenle ergenlik döneminde belirsizliğe tahammülsüzlüğün azaltılmasına yönelik müdahalelerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedirler.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu kısım iki başlık altında ele alınmıştır: İlk olarak, belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik motivasyon ve olumlu gelecek beklentisi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar; ikinci olarak ise belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik motivasyon ve olumlu gelecek beklentisi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Olumlu Gelecek Beklentisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Olumlu gelecek beklentisi kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazının sınırlı olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Taş ve Özmen (2019), meslek seçiminde ailenin sunmuş olduğu desteğin ve kariyer uyumunun olumlu gelecek beklentisi üzerine etkisini incelemiştirler. Araştırma eğitimine devam etmekte olan 507 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, meslek seçim noktasında aile desteği hem olumlu gelecek beklentisi hem de kariyer uyum süreçlerini doğrudan etkilediği ve aynı zamanda olumlu gelecek beklentisinin, kariyer uyum süreçlerini doğrudan etkilediği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında olumlu gelecek beklentisinin meslek seçimi ve kariyer uyum süreçleri için kısmi bir aracılık etkisi olduğu belirtilmektedir.

Toker ve Kalıpçı (2021), meslek yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları, olumlu gelecek beklentileri ve geleceğe yönelik tutumlarının mutluluk düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya, meslek yüksekokullunda öğrenime devam etmekte olan 715 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda, mutluluk ile olumlu gelecek beklentisi arasında da pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Şimşek ve diğerleri (2022), Lise öğrencilerinin gelecek beklentisi ve öz güven ilişkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 303 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öz güven ve gelecek beklentisi arasında anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda akademik başarı düzeylerinin ve sosyo-ekonomik durumların da öğrencilerin gelecek beklentisi üzerinde etkileri olduğu araştırma bulgularında yer almaktadır. Benzer bir çalışma Dursun ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ergenlerin gelecek

beklentilerinin yordayıcısı olarak psikolojik semptomlar ve akademik başarı üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında, geçmez ve geçer akademik başarı notlarına sahip öğrencilerin gelecek beklentilerinin, orta ve başarılı akademik notlara sahip öğrencilere kıyasla anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir.

2.5.2. Olumlu Gelecek Beklentisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Walker ve Tracey (2012), üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik zaman perspektifi, kariyer karar verme öz-yeterliliği ve kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulguları, geleceğe yönelik zaman perspektifinin kariyer karar verme sürecinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, kadınlar erkeklere göre daha yüksek işlevsellik ve daha düşük hazır olamama durumu bildirmiştir. Ancak, cinsiyet açısından kariyer karar verme öz-yeterliliği ve seçim kaygısı arasında bir fark gözlemlenmemiştir.

Levi ve diğerleri (2014) ergenlerin umutları, akademik beklentileri ve başarıları arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Çalışmada, umut teorisi, salutogenik yaklaşım ve sosyal öğrenme teorisi bir arada kullanılarak akademik performansın tahmin edilmesi amaçlanmıştır. 289 lise öğrencisi üzerinde yapılan analiz, umutlu düşünme biçiminin not beklentilerini doğrudan etkilediğini ve bu beklentilerin akademik başarıyı şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Wolbert ve diğerleri (2018), çalışmalarında ebeveyn davranışlarının çocukların gelecek yönelimine etkilerini ele almaktadırlar. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi noktasında belirli idealleri bulunduğu ve bu durumun da çocuklarının gelecekte daha iyi bir yaşam sürmeleriyle nasıl bir ilişki kurmaları gerektiğini araştırmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına bakılarak ebeveyn davranışlarının çocukların gelecek yaşantılarına yön verme noktasında etkileri olduğu söylenebilir.

Li ve diğerleri (2023) ise Çinli ergenlerin geleceğe yönelik zaman perspektifi ile yaşam doyumu arasındaki doğrusal ilişkiyi ve gelişimsel değişimi incelemiştir. Araştırma sonucunda geleceğe yönelik zaman perspektifi kavramının ergenlik dönemi boyunca arttığı, yaşam doyumunun ise zamanla değişim gösterdiği bulunmuştur. Farklı bir ifade ile ergenlerin geleceğe daha olumlu bakmaları ve plan yapabilme yeteneklerinin yaşam doyumlarını artırdığı ortaya konulmuştur.

2.5.3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, özellikle COVID-19 pandemi süreci sonrası ile ilgili çalışmaların daha fazla yoğunlaştığı ve ağırlıklı olarak yetişkin bireylerle çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Karataş ve Uzun (2018), üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar tarafından ne derece etkilendiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 105 kadın ve 70 erkek olmak üzere toplam 175 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin; belirsizliğe tahammülsüzlüklerinin endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar tarafından pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin de belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Coşkun (2019), yüksek lisans tezi kapsamında duygusal zeka ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün, stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmiştir. Çalışma İstanbul’da farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 349 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; duygusal zeka, belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireylerin stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiş ve duygusal zekanın problem odaklı başa çıkma yöntemlerini olumlu yönde etkilediği, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ise duygu odaklı başa çıkma yöntemlerini etkilediği ifade edilmektedir.

Kilit ve diğerleri (2020), tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya Üsküdar Üniversitesinde eğitimine devam etmekte olan 174 lisans ve yüksek lisans öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ), Bilişsel Sınav Kaygısı Ölçeği (BSKÖ) ve Penn State Endişe Ölçeği (PSEÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınav kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gerçekleştirilen analizlerle ortaya konmuştur.

Kasapoğlu (2020), COVID-19 pandemi sürecinde bireylerin kaygı, psikolojik sağlık, maneviyat ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini incelemiştir. 373 kadın, 192 erkek olmak üzere toplam 565 yetişkin bireyi uygun örnekleme yöntemi ile

çalışmaya dahil etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, maneviyatın kaygıya hem doğrudan, psikolojik sağlamlık üzerinden ise dolaylı ve anlamlı etkisinin olduğunu; psikolojik sağlamlığın ise kaygıya doğrudan, belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinden ise dolaylı olarak anlamlı etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

Duman (2020), COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin eğitimlerine ara vermesi ve online eğitime geçilmesi ile birlikte süreçten etkilenen gruplar arasında yer aldığını ifade etmiştir. Bu nedenle çalışma üniversite öğrencilerinin COVID-19 korku ve belirsizliğe tahammül düzeylerinin incelenmektedir. 100 üniversite öğrencisine “Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği- 12” (BTÖ-12) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi arasında pozitif yönlü, orta şiddetli ve ileri düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

2.5.4. Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rucker ve diğerleri (2010), ırksal olarak siyahi bireylerin kronik endişe, algılanan ırksal stres ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında bir şehir üniversitesinde öğrenim görmekte olan 77 siyahi lisans öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın bulguları, belirsizliğe tahammülsüzlüğün algılanan ırksal stres ile kronik endişe arasındaki ilişkiye arasında önemli ölçüde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, belirsizliğe tahammülsüzlüğün siyahi bireyler için algılanan ırksal stres ile endişe arasındaki ilişkiye tamamen aracılık ettiği ifade edilmektedir.

Dugas ve diğerleri (2012), 338 ergenin yer aldığı 5 yıllık bir süreci kapsayan boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çok düzeyli aracılık analizleri, belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişe arasında çift yönlü ve karşılıklı bir ilişki olduğunu, bir değişkendeki değişimin diğer değişkendeki değişimi kısmen açıkladığını ifade etmişlerdir. Bulgular, endişe korkusuna kıyasla, belirsizliğe tahammülsüzlüğün ergenlerde endişeye daha büyük bir oranda yol açtığını göstermektedir.

MacLennan ve diğerleri (2021), okul öncesi dönemdeki otistik çocuklarda duyuşsal tepkisellik, belirsizliğe Tahammülsüzlük ve anksiyete arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 3-5 yaş arasında yer almakta olan 54 okul öncesi otistik çocuktan oluşan heterojen bir grupla, gözlem ve ebeveyn raporu değerlendirmelerini dikkate almışlardır. Araştırma bulgularına göre, duyuşsal hiperaktivite, belirsizliğe tahammülsüzlük ve toplam kaygının önemli ölçüde birbiriyle ilişkili olduğunu

belirtilmiştir. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlüğün otizmde anksiyetenin gelişimi ve sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir.

2.5.5. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gupta ve Milli (2017), 9. sınıfta ve farklı kırsal kesimlerde öğrenimine devam etmekte olan 495 kız ve 500 erkek olmak üzere toplam 995 öğrencinin akademik başarı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma bulguları sonucunda, akademik motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Akbaşı ve diğerleri (2017), ön lisans eğitime devam eden öğrencilerin gelecek beklentileri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada öğrenimine devam etmekte olan 715 öğrenci yer almaktadır ve öğrencilerin gelecek beklentileri ve akademik motivasyonları cinsiyet, bölüm, sınıf, öğrenim türü, algılanan akademik başarı, anne eğitim düzeyi ve aile geliri değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin gelecek beklentileri ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca akademik motivasyonun ekonomik gelir düzeyi, cinsiyet, algılanan başarı ve anne eğitim düzeyinden etkilendiği belirtilmektedir. Gelecek beklentisi arttıkça akademik motivasyon düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Sivrikaya (2019), beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim gören 120 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışma bulguları, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik başarılarının ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda cinsiyete ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özbek (2019), benzer olarak Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonları ile okullarına ilişkin imaj algılarını incelemiştir. Çalışmada 343 öğrenci yer almaktadır. Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin okullarına ilişkin imaj algısı ile akademik motivasyon arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında fark bulunamamıştır.

2.5.6. Akademik Motivasyon ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Van Etten ve diğerleri (2008), üniversite son sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon hakkındaki teorileri üzerine yürüttükleri çalışmalarına Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitime devam etmekte olan 91 üniversite son sınıf öğrencisi katılım

sağlamıştır. Araştırma kapsamında tüm katılımcılara araştırmacılar tarafından mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite son sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyebilecek birçok faktör yer aldığı belirtilmiştir. Bunlar içsel ve dışsal faktörler olarak iki grup altında toplanmıştır. İç faktörler arasında öğrenci özellikleri ve öğrenci inançları yer alırken, dış faktörler akademiyle ilgili faktörler (ör. ders, sınav ve ödevlerle ilgili özellikler), sosyal faktörler, üniversite ortamı ve ders dışı faaliyetler olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmalar akademik motivasyon kavramı ile ilgili yapılması gereken çok şey olduğunu ifade etmişlerdir.

Ljubin-Golub ve diğerleri (2020), gerçekleştirdikleri çalışmalarında özerk, destekleyici öğretmen davranışlarının, öğrencilerin özerk motivasyonu, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkisini ele almaktadır. Bu kapsamda 213 üniversite öğrencisi çalışmaya katılım sağlamıştır. Çalışma kapsamında 4 ölçme aracı kullanılmıştır ve bulgular, öğretmenleri tarafından daha fazla özerklik desteği gördüğünü düşünen öğrencilerin daha fazla özerk öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu ve böylelikle öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akış deneyimine, dolayısıyla daha az tükenmişlik hissine sahip olduğu yönündedir.

Takizawa ve Kobayashi (2022), Japon çocuklar arasında cinsiyet, akademik motivasyon, öğrenme aktiviteleri ve yaşam tarzı aktivitelerinin akademik performans ile kesitsel, boylamsal ilişkileri üzerine gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında 8-14 yaş arası 271 Japon öğrenci ile 3 yıllık ardışık bir kohort çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma bulguları, bahsi geçen değişkenlerin öğrencilerin akademik performansları üzerinde etkili olduğu yönündedir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin özerk motivasyonları arttırmaya yönelik bakım verenlerin ve eğitimcilerin teşvik etmelerinin yararlı olacağını ifade etmektedirler.

Kryshko ve diğerleri (2022), öz düzenlemeli öğrenme sürecinin akademik çalışmalarda, motivasyonun beklenti, değer ve maliyet bileşenleri açısından test edilmesi hedeflenmiştir. Lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları tutarlı bir şekilde motivasyonun çalışma içeriğinden memnuniyetin ve çalışmayla ilgili stresle başa çıkma memnuniyetinin pozitif bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca akademik memnuniyete katkıda bulunan önemli faktörlerden bir tanesinin motivasyon olduğu belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, uygulama ve analiz ile ilgili genel açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, üniversite adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyonlarının olumlu gelecek beklentilerinin arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda olumlu gelecek beklentisinin, akademik motivasyon (bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşama yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme, motivasyonsuzluk), belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi (ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı), ekonomik düzey, cinsiyet ve sınava katılım sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak olumlu gelecek beklentisi ile değişkenlerin ilişkilerini incelemek için yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desen ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişki herhangi bir müdahale olmaksızın incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmanın bağımlı değişkeni olumlu gelecek beklentisidir. Ayrıca cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınava katılım sayısı gibi demografik değişkenlerle birlikte akademik motivasyon ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutları ile birlikte bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Türkiye’de bulunan üniversite adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında üniversite sınavına hazırlanan 385 üniversite adayı oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmanın ölçütü ise katılımcıların en az bir defa üniversite sınavına girmiş ya da girecek olmasıdır. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	219	56.9
Erkek	166	43.1
21	1	.3
24	1	.3
Sınava Katılım Durumu		
İlk kez katılanlar	281	73
İki ve daha fazla katılanlar	104	27
Ekonomik Düzey		
Düşük	35	9.1
Orta	326	84.7
Yüksek	24	6.2

Katılımcıları %56.9'u (219) kadın, %43.1'i (166) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 16-24 arasında değişmektedir. Katılımcıların %73'ü (281) sınava ilk defa katılanlar, %24.9'u (96) ikinci kez katılanlar ve %2.1'i (8) üç ve daha fazla defa sınava katılanlardan oluşmaktadır. Çocuk sırası açısından incelendiğinde çalışma grubunun %33.2'si (128) ilk çocuk, %41.6'sı (160) ortanca ve %25.2'si (97) son çocuktur. Ekonomik düzey açısından incelendiğinde katılımcıların %9.1'i (35) düşük ekonomik düzeye, %84.7'si (326) orta ekonomik düzeye ve %6.2'si (24) yüksek ekonomik düzeye sahiptir. Ebeveyn öğrenim durumları kıyaslandığında baba öğrenim durumu açısından %2.1'i (8) okuryazar değil, %6.8'i (26) okuryazar, %14.8'i (57) ilkokul, ortaokul veya lise mezunu ve %76.4'ü (294) yükseköğretim mezunudur. Anne öğrenim durumu açısından incelendiğinde ise %4.7'si (18) okuryazar değil, %6.5'i (25) okuryazar, %10.1'i (39) ilkokul, ortaokul veya lise mezunu ve %78.7'si (303) yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçları ile ilgili psikometrik özellikler aşağıda ifade edilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenebilmek adına cinsiyet, yaş, sınav katılım sayısını, kardeş sırası sosyoekonomik durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği: İmamoğlu (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek, bireylerin kişisel gelecekleri hakkındaki olumlu beklentilerini ölçmeyi amaçlar.

Ölçek, 5 maddelik tek boyuttan oluşur ve 7'li Likert tipi ölçek şeklindedir (1 = hiç katılmıyorum; 5 veya 7 = tamamen katılıyorum). Ölçekte tersten puanlanan bir madde bulunmaktadır. Yüksek puanlar, bireylerin gelecekleri hakkındaki olumlu düşüncelerinin yüksek olduğunu gösterir (İmamoğlu, 2001). "Gelecekte yapmak istediklerimi gerçekleştirebilmek konusunda iyimserim." Maddesi örnek olarak verilebilir. Yapılan geçerlilik ve güvenirlik testleri sonucunda, ölçeğin güvenilir ve uygulanabilir olduğu belirlenmiştir (İmamoğlu, 2001). Ölçeğin tekrarlı ölçümler sonucunda Cronbach alfa (Cr α) değeri .85 ve .92 olarak rapor edilmiştir (İmamoğlu, 2001; 2005). Bu çalışma için hesaplanan Cr α güvenirlik katsayısı .84'tür.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği: Carleton ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen BTÖ-12, Türk kültürüne uyarlama çalışması Sarıçam ve diğerleri (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek, toplamda 12 maddeden oluşur ve 5'li Likert tipi bir puanlama sistemine dayanır. Maddeler, "[1] Bana hiç uygun değil" ile "[5] Bana tamamen uygun" arasında puanlanır. BTÖ-12, "ileriye yönelik kaygı" (1. - 7. maddeler) ve "engelleyici kaygı" (8. - 12. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Ölçekten toplam bir belirsizliğe tahammülsüzlük puanı da elde edilebilir. Ölçekte ters maddeler bulunmamakla birlikte, BTÖ-12'den alınan toplam puan 12 ile 60 arasında değişir. Alınan puanın yükselmesi, bireyin belirsizliğe tahammülsüzlüğünün arttığını gösterir. BTÖ-12'ye ait genel iç tutarlık katsayısı .88, ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .84 ve engelleyici kaygı alt boyutu için .77 olup, toplam varyansın %78.57'sini açıklamaktadır (Sarıçam vd., 2014). Bu çalışmada ise Cr α güvenirlik katsayısı toplam puan için .77 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan Cr α değerleri ise ileriye yönelik kaygı boyutu için .64, engelleyici kaygı için .74 olarak belirlenmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği: Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen ve Ünal-Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği", beşli Likert ölçeğinde derecelendirilen 28 maddeden oluşur. Ölçek, bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme ve motivasyonsuzluk olmak üzere yedi alt boyuta sahiptir. Orijinal ölçekte, Cronbach alfa (Cr α) güvenirlik katsayısı toplam puan için 0,87 olarak rapor edilmiştir. Alt boyutlar için belirlenen Cr α değerleri ise 0,67 ile 0,87 arasındadır. Bu çalışmada ise Cr α güvenirlik katsayısı toplam puan için 0,83 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için belirlenen Cr α değerleri ise bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu için .41, başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutu için .20, uyarım yaşamaya

yönelik içsel motivasyon için .23, dışsal motivasyon alt boyutu için .73, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutu için .28, dış düzenleme alt boyutu için .55 ve motivasyonsuzluk alt boyutu için .30 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında toplanan veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenimlerini sürdüren ve mezun olan üniversite adayı öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği tek bir form halinde düzenlenmiştir. Veri toplama aşamasında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Form no:43877) gerçekleştirilecek araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından veri toplanması planlanan okullara gidilerek okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Devamında planlanan saatlerde ilgili öğretmenlerden izin alınarak sınıflara girilmiştir. Ek olarak mezun olan ve tekrar sınava katılacak öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırmanın ne amaçla yapıldığı, önemi ve KVKK'ya yönelik hazırlanan bilgilendirme metni katılımcılara okunmuştur. Ölçme araçlarına yönelik katılımcılar bilgilendirilerek araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır. Gönüllü katılımcılarla ölçme araçlarının yer aldığı formlar dağıtılmıştır. Formların doldurulma süresi ortalama 15 dakikadır. Doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmış, katılımcılara teşekkür ederek sınıftan çıkılmıştır.

Ölçekler toplamda 500 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler veri kaybı olmaksızın SPSS paket programına girilerek analiz aşamasına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada üniversite adaylarının demografik özellikleri ile araştırmada kullanılan ölçme araçları ile elde edilen veriler veri kaybı olmaksızın bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan ham veriler öncelikle excel aracılığıyla veri setine dönüştürülmüş, sonrasında IBM SPSS 27 paket programına aktarılmıştır. Verilerin uygun hale getirilmesi amacıyla değişkenler üzerinde tek değişkenli uç değer analizi yapılmıştır. Veri setindeki değişkenlere ilişkin uç değerleri incelemek adına her bir değişkenin toplam puanları hesaplanmış ve sonrasında standart puanlara (Z puanı) dönüştürülmüştür. ± 3 aralığının dışında kalan verilerin uç değer olduğu tespit edilmiş ve 115 adet veri veri setinden çıkarılmıştır. Analizler kalan 385 veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularına yönelik olarak parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılacağına belirlenmesinde Levene's homojenlik testi uygulanmıştır.

Ölçeklerin güvenilirliği kapsamında ölçeklerin geneline ve alt boyutlarına yönelik Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği için tüm ölçeğe yönelik hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği için tüm ölçeğe yönelik hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .77 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına yönelik hesaplanan iç tutarlık katsayıları ileriye yönelik kaygı boyutu için .64, engelleyici kaygı boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği için tüm ölçeğe yönelik hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına yönelik hesaplanan iç tutarlık katsayıları bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutu için .41, başarıya yönelik içsel motivasyon boyutu için .20, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutu için .23, dışsal motivasyon boyutu için .73, içe yansıyan dışsal motivasyon için .28, dışsal düzenleme boyutu için .55 ve motivasyonsuzluk boyutu için .30 olarak hesaplanmıştır.

Analizler kapsamında gerçekleştirilen Levene's homojenlik testi sonuçlarına göre varyansın homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Bu durum parametrik testlerin kullanılabileceği anlamına gelmektedir. Analizde tüm açıklayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusallığı tespit etmek adına varyans şişirme değeri (VIF) hesaplanmıştır. Varyans şişirme değeri (VIF) büyüdükçe bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık söz konusudur ($VIF \geq 10$) (Topal vd., 2010). Aşamalı regresyon analizi kapsamında VIF değerleri .05 ile 5 değerleri arasında hesaplanmıştır. Hesaplanan VIF değerleri çoklu doğrusallığın olmadığını göstermektedir.

Nicel veri analizinde üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentilerinin yordanmasında belirsizliğe tahammülsüzlük (ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı), akademik motivasyon (bilme, başarıma, hareket, tanınma, kendini ispat, düzenleme, motivasyonsuzluk), sınava katılım durumu, ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinin rolü incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş olup verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma amacı ve alt amaçları kapsamında ilişkisiz örneklem t-testi, aşamalı regresyon analizi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amacı olan üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentilerinin yordanmasında belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik motivasyon, sınava katılım durumu, ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinin rolü incelenmiştir. Araştırma bulguları değişkenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler ile başlayarak toplamda dört başlık altında incelenmiştir.

4.1. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Bu bölümde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri için toplam puan ile alt boyutlarının toplam puanları üzerinden normallığe ilişkin merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular

Değişkenler	Tepedeğer	Ortanca	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Motivasyon	142	129	127.43	22.62	-.232	-.367
Bilme	28	21	20.44	5.92	-.539	-.630
Başarma	21	17	17.43	5.25	-.106	-.694
Hareket	14	16	15.68	5.63	.123	-.824
Tanınma	28	23	22.35	4.79	-.790	.127
Kendini İspat	17	19	18.48	5.64	-.227	-.677
Düzenleme	22	22	21.86	4.55	-.700	.283
Motivasyonsuzluk	4	10	11.16	6.63	.713	-.483
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	43	39	38.28	8.18	-.207	-.188
İleriye Yönelik Kaygı	26	24	23.55	5.07	-.306	-.329
Engelleyici Kaygı	11	15	14.73	4.65	.052	-.543
Olumlu Gelecek Beklentisi	25	20	19.09	4.46	-.660	-.168

Akademik motivasyon değişkenine yönelik tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde üniversite adaylarının akademik motivasyon puan ortalamasının 128.33 (ss=23.37) olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon ölçeğinden alınabilecek minimum puanın 0, maksimum puanın 176 puandır. Öte yandan akademik motivasyon toplam puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında olması akademik motivasyon toplam puanlarının normal dağıldığını göstermektedir.

Akademik motivasyon toplam puanları ve tüm alt boyutları incelendiğinde merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında olması nedeniyle puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük ($\bar{X}=38.32$) toplam puanlarına yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 olduğu görülmektedir. Bu bulgunun ışığında Belirsizliğe Tahammülsüzlük toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün alt boyutlarından İleriye Yönelik Kaygı alt boyutuna yönelik hesaplanan toplam puanlar incelendiğinde merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayılarının da ± 1.5 aralığında olması nedeniyle İleriye Yönelik Kaygı toplam puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Engelleyici Kaygı boyutunun toplam puanları incelendiğinde de merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında olması nedeniyle normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Son olarak Olumlu Gelecek Beklentisi toplam puanlarının ($\bar{X}=19.20$) merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında olması nedeniyle normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

4.2. Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon Toplam Puanları ile Alt Boyutlar Arası İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4. *Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Olumlu Gelecek Beklentisi	1											
2.Belirsizliğe Tahammülsüzlük	-.091	1										
3.İleriye Yönelik Kaygı	-.032	.877**	1									
4.Engelleyici Kaygı	-.131**	.838**	.473**	1								
5.Akademik Motivasyon	.181**	.264**	.299**	.144**	1							
6. İçsel Motivasyon: Bilme	.254**	.132**	.203**	.011	.768**	1						
7. İçsel Motivasyon: Başarma	.302**	.170**	.216**	.067	.780**	.610**	1					
8. İçsel Motivasyon: Hareket	.148**	.150**	.191**	.058	.701**	.623**	.519**	1				
9.Dışsal Motivasyon: Tanınma	.274**	.097	.136**	.023	.655**	.529**	.502**	.352**	1			
10.Dışsal Motivasyon: Kendini İspat	.142**	.241**	.257**	.150**	.730**	.434**	.639**	.360**	.465**	1		
11.Dışsal Motivasyon: Kendini Düzenleme	.031	.158**	.120*	.154**	.572**	.308**	.279**	.160**	.508**	.362**	1	
12.Motivasyonsuzluk	-.314**	.138**	.107*	.131*	.027	-.246**	-.213**	-.094	-.400**	-.144**	-.043	1

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 4 incelendiğinde Olumlu Gelecek Beklentisi ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Benzer şekilde olumlu gelecek beklentisi ile ileriye yönelik kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

Öte yandan olumlu gelecek beklentisi ile engelleyici kaygı arasında negatif yönlü, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Olumlu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Benzer şekilde olumlu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon alt boyutlarından içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma ve dışsal motivasyon kendini ispat arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Buna karşılık olumlu gelecek beklentisi ile dışsal motivasyon düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Ayrıca olumlu gelecek beklentisi ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$).

Belirsizliğe tahammülsüzlük ile belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutları (ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı) arasında pozitif yönlü, yüksek düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Belirsizliğe tahammülsüzlük ile akademik motivasyon toplam puanları ve alt boyutlarından içsel motivasyon bilme ($p<.01$), içsel motivasyon başarma ($p<.01$), içsel motivasyon hareket ($p<.01$), dışsal motivasyon kendini ispat ($p<.01$), dışsal motivasyon kendini düzenleme ($p<.01$) ve motivasyonsuzluk arasında pozitif yönlü, düşük düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Buna karşılık belirsizliğe tahammülsüzlük ile dışsal motivasyon tanınma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

Öte yandan ileriye yönelik kaygı ile akademik motivasyon alt boyutlarından bilme ($p<.01$), başarma ($p<.01$), hareket ($p<.01$), tanınma ($p<.01$), kendini ispat ($p<.01$) ve düzenleme ($p<.01$) arasında pozitif yönlü, düşük düzey anlamlı bir ilişki bulunurken, motivasyonsuzluk ile aralarında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Buradan hareketle belirsizliğe tahammülsüzlük faktörlerinden ileriye yönelik kaygı düzeyi arttıkça içsel ve dışsal motivasyonların da artacağı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca ileriye yönelik kaygı düzeyinin artmasıyla birlikte motivasyonsuzluk düzeyinin de artacağı söylenebilir.

Analizden elde edilen bir diğer bulgu belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutlarından engelleyici kaygı ile akademik motivasyon alt boyutlarından bilme ($p>.05$), başarma ($p>.05$), hareket ($p>.05$) ve tanınma ($p>.05$) arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle engelleyici kaygı ile içsel motivasyonlar ve tanınma dışsal motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Engelleyici kaygı ile kendini ispat ($p<.01$), düzenleme ($p<.01$) ve motivasyonsuzluk ($p<.01$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır. Son olarak engelleyici kaygı ile ileriye yönelik kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Akademik motivasyon ile akademik motivasyon alt boyutlarından içsel motivasyon bilme ($p<.01$), içsel motivasyon başarma ($p<.01$), içsel motivasyon hareket ($p<.01$), dışsal motivasyon tanınma ($p<.01$), dışsal motivasyon kendini ispat ($p<.01$) ve dışsal motivasyon düzenleme arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Buna karşılık akademik motivasyon ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

İçsel motivasyon faktörlerinden bilme ile içsel motivasyon faktörleri başarma ($p<.01$) ve hareket ($p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İçsel motivasyonlardan bilme ile dışsal motivasyonlardan tanınma ($p<.01$), kendini ispat ($p<.01$) ve düzenleme ($p<.01$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan bilme ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$). Benzer şekilde motivasyonsuzluk ile akademik motivasyonun alt boyutları olan başarma ($p<.01$), hareket ($p<.01$), kendini ispat ($p<.01$) ve düzenleme ($p<.01$) arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunurken; tanınma ($p<.01$) ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönlü orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle motivasyonsuzluğun artmasıyla birlikte içsel ve dışsal motivasyonların tamamının düştüğü sonucu çıkarılabilir.

4.3. Sınava Katılım Durumuna Göre Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon Değişkenlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon düzeylerinin katılım türüne göre incelenmesine yönelik ilişkisiz Örneklem T-Testi sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. *Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyon Puanlarının Katılım Türüne Göre T-Testi Sonuçları*

Değişken	Katılım	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Olumlu Gelecek Beklentisi	İlk Kez	281	19,13	4,54	375	.818	.414
	İki ve daha fazla	96	18,68	5,02			
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	İlk Kez	281	38.80	7.99	375	1.686	.093
	İki ve daha fazla	96	37.18	8.59			
Akademik Motivasyon	İlk Kez	281	127.87	23.30	375	.743	.458
	İki ve daha fazla	96	125.88	20.21			

Üniversite adayı ergenlerin Olumlu Gelecek Beklentilerinin katılım türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t_{(375)}=.818$, $p>.05$. Benzer şekilde üniversite adayı ergenlerin Belirsizliğe Tahammülsüzlük düzeyleri katılım türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(375)}=1.686$, $p>.05$. Son olarak üniversite adaylarının Akademik Motivasyonları katılım türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(375)}=.743$, $p>.05$.

4.4. Olumlu Gelecek Beklentisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akademik Motivasyonda Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların olumlu gelecek beklentisi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. *Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Olumlu Gelecek Beklentisi	Kadın	219	19.16	4.33	322.473	.334	.738
	Erkek	166	19.00	5.09			
Akademik Motivasyon	Kadın	219	128.14	22.63	383	.700	.484
	Erkek	166	126.51	22.65			
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	Kadın	219	38.16	8.11	383	-.344	.731
	Erkek	166	38.44	8.31			

Katılımcıların olumlu gelecek beklentileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(322.473)}=.334$, $p>.05$. Diğer bir ifadeyle kadın öğrencilerin olumlu gelecek beklentileri erkeklerinkinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde akademik motivasyonları da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(383)}=.700$, $p>.05$. Son olarak öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $t_{(383)}=-.344$, $p>.05$. Özetle olumlu gelecek beklentisi, akademik motivasyon ve belirsizliğe tahammülsüzlük cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.5. Olumlu Gelecek Beklentisinin Yordayıcılarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların katılım durumu ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin üniversite adayı ergenlerde olumlu gelecek beklentisini yordama durumuna yönelik Aşamalı Regresyon Analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır. Analizde ilk basamağında cinsiyet, yaş, sınava katılım durumu, kardeş sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, akademik motivasyon alt boyutları (bilme, başarma, uyarım yaşama, dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme ve motivasyonsuzluk) ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutları (ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı) yer almaktadır. Analizin ikinci basamağında cinsiyet, yaş, sınava katılım durumu, kardeş sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, akademik motivasyon alt boyutları (bilme, başarma, dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dış düzenleme) ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutları (ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı) yer almaktadır. Analizin üçüncü aşamasında cinsiyet, yaş, sınava katılım durumu, kardeş sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, akademik motivasyon alt boyutları (bilme, uyarım yaşama, dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dış düzenleme) ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutları (ileriye yönelik kaygı, engelleyici kaygı) değişkenlerine yer verilmiştir.

Analizin son basamağında cinsiyet, yaş, sınava katılım durumu, kardeş sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, akademik motivasyon alt boyutları (bilme, uyarım yaşama, dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dış düzenleme) ve belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutları (ileriye yönelik kaygı) yer almaktadır. Devamında aşamalı regresyon analizinde stepwise yöntemi kullanılarak elde edilen modelde anlamlı katkı sağlayan değişkenleri kalması sağlanmıştır.

Analizde birinci aşamasında ekonomik durum değişkenine yer verilmiştir. Ekonomik durum değişkeni olumlu gelecek beklentisindeki varyansın %1’unu

açıklamaktadır. Ayrıca olumlu gelecek beklentisi ile ekonomik durum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Analizinin ikinci aşamasında ekonomik durum ve motivasyonsuzluk değişkenleri yer almaktadır. Ekonomik durum ve motivasyonsuzluk ilk modeldeki varyansa %9'luk katkıda bulunmuştur. Ayrıca olumlu gelecek beklentisi ile motivasyonsuzluk arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Analizin üçüncü aşamasında içsel motivasyon: başarıma değişkeni modele dahil edilmiştir.

Ekonomik durum, motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon: başarıma değişkenleri birlikte ikinci modelin açıkladığı varyans yüzdesine katkısı %5.3 olarak hesaplanarak üçüncü modelde %15.3'e yükselmiştir. Olumlu gelecek beklentisi ile motivasyonsuzluk arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, içsel motivasyon: başarıma ile ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Analizin son aşamasında modele engelleyici kaygı değişkeni eklenmiştir. Ekonomik durum, motivasyonsuzluk, içsel motivasyon başarıma ve engelleyici kaygı birlikte bir önceki modelin açıkladığı varyans oranına %1.1'lik bir katkıda bulunarak son modelde açıklanan varyans yüzdesi %16.4'e yükselmiştir. Ayrıca olumlu gelecek beklentisi ile motivasyonsuzluk ve engelleyici kaygı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, içsel motivasyon: başarıma ile aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Olumlu Gelecek Beklentisi Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	T	p	ΔR^2
1	Ekonomik Durum	1,261	,607	,106	2,079	,038*	.01
	Sabit	16,607	1,220		13,617	,000**	
2	Ekonomik Durum	,821	,583	,069	1,408	,160	.1
	Motivasyonsuzluk	-,215	,034	-,306	-6,272	,000**	
	Sabit	19,880	1,275		15,598	,000**	
3	Ekonomik Durum	,673	,566	,056	1,189	,235	.153
	Motivasyonsuzluk	-,180	,034	-,256	-5,293	,000**	
	İ.M. Başarma	,216	,043	,243	5,048	,000**	
	Sabit	16,008	1,454		11,007	,000**	
4	Ekonomik Durum	,669	,562	,056	1,190	,235	.164
	Motivasyonsuzluk	-,168	,034	-,238	-4,906	,000**	
	İ.M. Başarma	,227	,043	,255	5,298	,000**	
	Engelleyici Kaygı	-,122	,049	-,116	-2,458	,014*	
	Sabit	17,489	1,565		11,172	,000**	

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

Sınava katılım durumu ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenleri birlikte, akademik motivasyon puanları ile aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmektedir, $R=.264$, $R^2=.070$, $p<.05$. Ayrıca sınava katılım durumu ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenleri birlikte akademik motivasyondaki toplam varyansın %7'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına $ss(\beta)$ göre, yordayıcı değişkenlerin akademik motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası belirsizliğe tahammülsüzlük ve sınava katılım durumu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise belirsizliğe tahammülsüzlüğün anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken, sınava katılım durumunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Özetle akademik motivasyonun yordanmasında belirsizliğe tahammülsüzlük istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı iken sınava katılım durumu anlamlı bir yordayıcı değildir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına ilişkin tartışma yer almaktadır. Öncelikle araştırmanın “sınava katılım sayısının ergenlerin olumlu gelecek beklentisi, akademik motivasyonları ve belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde anlamlı bir etkisi var mı?” sorusunda cevap aranmıştır. Sınava katılım durumunda sınava ilk kez katılımı ile iki ve daha fazla katılımın belirsizliğe tahammülsüzlük açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle üniversite adaylarının sınava ilk defa girmesi ile iki ve daha fazla sayıda girmesi, olumlu gelecek beklentisi, akademik motivasyonu ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyini farklılaştırmamaktadır. Bu bulgu ilgili alan yazında farklılaştığı sonuçlar yer almaktadır. Bayrakçeken ve diğerlerinin (2021) üniversite adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları ışığında sınava üç veya daha fazla sayıda giren adayların üçten az sınava giren adaylara oranla daha yüksek düzeyde belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle daha fazla sayıda sınava giren adayların daha yüksek belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sınav kaygısı ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir (Kilit vd., 2020). Araştırmanın bu bulgusu önceki çalışmalardan farklı kılmaktadır. Deveci ve diğerleri (2023) spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri düştükçe stresle başa çıkma tarzı olarak etkili yönelimin arttığını ve etkili yönelimin aracı rolü ile olumlu gelecek beklentisini arttırdığını bulgulamışlardır. Farklı bir anlatım ile belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzı aracılığıyla olumlu gelecek beklentisini olumlu etkilediği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmalar arasındaki farklılıklar örneklem gruplarının özellikleri, sınava yüklenen anlam, psikolojik faktörler ve kullanılan ölçüm araçlarındaki değişikliklerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Özellikle sınav tekrar sayısının belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki etkisinin tutarsız bulunması, bireysel farklılıkların ve çevresel faktörlerin dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Sınava katılım durumunda sınava ilk kez katılımı ile iki ve daha fazla katılımın akademik motivasyon açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Akademik motivasyon alan yazını incelendiğinde sınav kaygısının artışıyla doğru orantılı olarak harekete geçme motivasyonunda artış görüldüğü, ayrıca sınava yönelik

kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin daha fazla kendilerini ispat etmek istedikleri görülmüştür (Acar vd., 2022).

Araştırmada, sınava ilk kez giren öğrenciler ile birden fazla kez giren öğrenciler arasında akademik motivasyon açısından anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin motivasyonlarını sadece sınava kaçınıcı kez girdiklerinin belirlemediği söylenebilir. Motivasyon, bireysel hedefler, önceki sınav deneyimleri, çevresel faktörler ve kişisel çalışma alışkanlıkları gibi birçok değişkene bağlı olarak ele alınabilmektedir. Acar vd. (2022) çalışmasına göre, sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin harekete geçme motivasyonu da artmaktadır. Bu, sınav kaygısının bazı öğrenciler için motive edici bir unsur olabileceğini gösterir. Ancak bu durum her öğrenci için geçerli olmayabilir; yüksek kaygı bazı bireylerde motivasyonu artırırken, diğerlerinde performans kaygısı nedeniyle motivasyonu düşürebilir. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin kendilerini daha fazla ispat etmeye çalışmaları, akademik başarının bireysel ve toplumsal kabul açısından önemli bir ölçüt olarak algılanmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenciler, sınavlarda başarılı olmanın kendilerini kanıtlamanın bir yolu olduğunu düşünebilirler. Genel olarak, akademik motivasyonun sadece sınava kaç kez girildiğine bağlı olmadığı, ancak kaygı seviyesinin ve bireysel hedeflerin motivasyon üzerinde önemli bir rol oynayabileceği görülmektedir.

Sıcak ve Başören (2015) ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada akademik motivasyonun cinsiyet açısından inceleyerek, kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, 9. sınıf öğrencilerinin 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla akademik motivasyona sahip olduğu yönündedir. Öte yandan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenciler için ilk yıl sınav deneyiminin sonraki yıllara kıyasla daha önemli olduğu bulgulanmıştır (Özen, 2019). Genel olarak, akademik motivasyonun cinsiyet, sınıf düzeyi ve sınav deneyimi gibi faktörlerden etkilendiği, ancak bireysel beklentiler, çevresel destek ve akademik stresin de bu sürece katkıda bulunabileceği söylenebilir. 9. sınıf öğrencilerinin 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden daha yüksek akademik motivasyona sahip olması, öğrencilerin lise hayatına başladıklarında daha yüksek bir öğrenme isteğine sahip olmalarıyla açıklanabilir. Ancak üst sınıflara geçtikçe sınav baskısı, artan ders yükü ve akademik yorgunluk nedeniyle motivasyonlarının azaldığı düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyonun olumlu gelecek beklentisinin anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Lopez Chamorro ve diğerleri (2016) genç İspanyol futbolcular ile gerçekleştirdikleri çalışmada olumlu gelecek beklentisi ile içsel motivasyon arasında pozitif, motivasyonsuzluk ile negatif ilişkileri olduğunu bulgulanmıştır. Buradan hareketle olumlu gelecek beklentilerine sahip bireylerin içsel motivasyonlarının yükseleceği ve motivasyonsuzluklarının azalacağı öngörülebilir. Pandemi dönemi çalışmaları incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan belirsizlikle baş etme stratejilerinin öğrencilerin akademik performansını arttırdığı bulgulanmıştır (Göksu vd., 2021). Benzer şekilde Tull ve diğerleri (2020) çalışmasında belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek bireylerin akademik streslerinin de daha yüksek olduğunu, ayrıca bu durumun gelecek planlarını da etkileyebileceğini ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu ise olumlu gelecek beklentisi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon arası ilişkilerdir. Her bir değişkenin alt boyutları pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Olumlu gelecek beklentisi ile dışsal motivasyon tanınma arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumlu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon faktörlerinden Motivasyonsuzluk ile aralarında negatif bir ilişkiye rastlanmıştır. Diğer bir ifade ile üniversite adaylarının motivasyonsuzlukları arttıkça olumlu gelecek beklentilerinin azalması öngörülebilir. Alan yazında benzer çalışmalar bulunmaktadır. Hong ve diğerleri (2020) 597 afro Amerikan ergen katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmada akademik motivasyon ile olumlu gelecek beklentisi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Ayhan ve Karacan-Özdemir (2024) üniversite öğrencilerinde olumlu gelecek beklentileri ile içsel ve dışsal akademik motivasyonları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca içsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışma, önceki çalışmalardan anlamda ayrılmaktadır. Çalışmanın bulgularında içsel ve dışsal motivasyon boyutları ile motivasyonsuzluk boyutu arasında zayıf, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Ön lisans öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise gelecek beklentisi ile akademik motivasyon arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır (Akbaşlı vd., 2017). Buradan hareketle çalışmanın bulguları ilgili alanyazınla örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu olumlu gelecek beklentisi, akademik motivasyon ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Karataş ve Tagay (2020) pandemi döneminde yetişkin katılımcılar ile gerçekleştirdikleri araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Yang ve diğerleri (2021) Çinli üniversite öğrencilerinde cinsiyet faktörünün belirsizliğe tahammülsüzlük ve geleceğe yönelik zaman perspektifine etkisinin manidar olmadığını bulgulamıştır. Ayrıca fiziksel farklılıklardan ziyade kişisel özellikler ve çevrenin etkisinin belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte cinsiyetin doğrudan belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde etkisi olmadığını, özellikle akademik süreçlerdeki belirsizlik toleransı ve belirsizlikle baş etme stratejilerinin çevresel faktörlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Höhne ve Zander, 2019).

Park ve diğerleri (2018) üniversite öğrencilerinde geleceğe yönelik olumlu gelecek beklentilerinin cinsiyetten ziyade pozitif duygular ve sosyal destek algısı ile güçlendiğini bulgulamışlardır. Rodriguez-Hidalgo ve diğerleri (2020) üniversite öğrencilerin pandemi dönemi kaynaklı stresin olumlu gelecek beklentisini zayıflattığını ifade etmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinde öz disiplin ve uzun vadeli hedefler olumlu gelecek beklentisi düzeyini yükseltmektedir (Kannangara vd., 2018). İlgili alan yazın incelendiğinde cinsiyet etkisinin incelendiği araştırmalar incelendiğinde kadınlarla erkekler arasında ne farklılıklar olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Böyle olmasının nedeni, bireylerin gelecek beklentisi ve akademik motivasyonlarının cinsiyetten bağımsız olarak kişisel hedefler, çevresel faktörler ve bireysel deneyimlerden etkilendiğini gösterebilir. Özellikle stresli ve belirsiz dönemlerde (örneğin pandemi sürecinde) bu farkın ortadan kalkabileceği düşünülebilir. Cinsiyetin tek başına belirleyici bir faktör olmaması, bireylerin stresle başa çıkma mekanizmaları, kişilik özellikleri ve yaşam deneyimlerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon gibi faktörler üzerinde etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Iovu (2013) 905 ergen katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ışığında ergenlerin geleceğe karşı olumlu bir tutum benimsedikleri ve kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Afro-Amerikan ergenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre erkeklerin

kadınlara kıyasla akademik başarı açısından daha düşük düzeyde olumlu gelecek beklentisi bildirdiği tespit edilmiştir (Wood vd., 2007). Araştırmacılar bu durumun toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olabileceğini ifade etmektedir.

Lutvak ve diğerleri (2001) 265 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada üniversite öğrencilerinin utanç, suçluluk, geleceğe yönelik başarı beklentileri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında kadınların suçluluk düzeyleri ile geleceğe yönelik başarı beklentileri arasında negatif bir ilişkinin bulunduğunu, diğer bir ifadeyle suçluluk düzeyi arttıkça geleceğe yönelik başarı beklentilerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan erkekler açısından suçluluk düzeyi geleceğe yönelik başarı beklentisini yordamada anlamlı bir yordayıcı değildir.

Iovu'nun (2013) çalışmasında, kız ve erkek öğrenciler arasında geleceğe yönelik tutumda anlamlı farklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin akademik ve kişisel geleceğe daha fazla umut ve iyimserlik ile yaklaşımlarının, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ancak, Wood vd. (2007) çalışmasında erkeklerin akademik başarıya yönelik daha düşük olumlu gelecek beklentilerine sahip olmaları, toplumsal cinsiyet rollerinin ve çevresel faktörlerin bu farkı etkileyebileceği söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda, cinsiyetin psikolojik ve akademik süreçlerdeki etkisini anlamada daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları üniversite adayları ergenlerin olumlu gelecek beklentilerini yordamada belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyonun rolünü ortaya koymaktadır.

6.1 Sonuçlar

Bu araştırmada üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentilerinin yordamada belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyonun rolü incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler kapsamında Gaziantep ilinde bulunan üniversite adaylarının:

- Olumlu gelecek beklentileri yüksek, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri orta düzeyde ve akademik motivasyonlarının nispeten yüksek olduğu,
- Sınava kaç defa katıldıkları olumlu gelecek beklentileri, belirsizliğe tahammülsüzlükleri ve akademik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı,
- Belirsizliğe tahammülsüzlük ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler incelendiğinde ileriye yönelik kaygı boyutunun akademik motivasyon alt boyutlarının tamamı (Bilme, Başarma, Hareket, Tanınma, Kendini İspat Etme, Düzenleme ve Motivasyonsuzluk) ile aralarında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu,
- Olumlu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Olumlu gelecek beklentisi tek boyutta olup Bilme, Başarma, Hareket, Tanınma, Kendini İspat Etme ile aralarında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu,
- Olumlu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon faktörlerinden Düzenleme ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı,
- Olumlu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon faktörlerinden Motivasyonsuzluk ile aralarında negatif bir ilişkiye rastlanmıştır. Diğer bir ifade ile üniversite adaylarının motivasyonsuzlukları arttıkça olumlu gelecek beklentilerinin azalması öngörülebilir.
- Olumlu gelecek beklentisi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı,

- Olumlu gelecek beklentisinin yordayan değişkenler ekonomik düzey, motivasyonsuzluk, içsel motivasyon başarma ve engelleyici kaygı değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağladığı,
- Olumlu gelecek beklentisi üzerinde ekonomik düzey ve içsel motivasyon başarma değişkenlerinin pozitif; motivasyonsuzluk ve engelleyici kaygı değişkenlerinin negatif etkileri bulunduğu tespit edilmiştir.

6.2 Öneriler

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma bulguları üniversite adaylarının anlık ölçümlerine dayanmaktadır. İlgili değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini daha iyi anlamak adına olumlu gelecek beklentileri, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ve akademik motivasyonlarının zaman içerisindeki değişimlerini incelenmesine yönelik boylamsal araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmanın farklı yaş grupları ve farklı düzeydeki gruplar ile çalışmayı destekleyecek şekilde genişletilmesi önerilmektedir.

Araştırma Gaziantep ilindeki üniversite adaylarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin kültürel ve sosyoekonomik faktörlerden nasıl etkilendiği öngörülememektedir. Bu nedenle çalışma grubunun farklı kültür ve sosyoekonomik düzeye sahip katılımcılardan oluşturulması önerilmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle üniversite adaylarında olumlu gelecek beklentisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında negatif, akademik motivasyon ile pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Konu üzerinde psikoeğitim programlarının etkililiğini incelemeye yönelik deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Belirsizliğe tahammülsüzlük ve motivasyonsuzluğu azaltmaya; içsel ve dışsal motivasyonu arttırmaya yönelik farklı müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları ışığında üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentileri belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik motivasyon ve ekonomik düzey gibi içsel ve dışsal faktörler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle üniversite adayı öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarına ve rehber öğretmenlere üniversite sınavına hazırlık sürecinde olan öğrenci gruplarına motivasyonsuzluk düzeyinin düşürülmesine yönelik bireyle ve grupta psikolojik danışma oturumları gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında olumlu gelecek beklentisinin bir diğer önemli yordayıcısının belirsizliğe tahammülsüzlük olduğu görülmektedir. Bireyde belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi arttıkça olumlu gelecek beklentisinin azaldığı görülmektedir. Psikolojik danışmanlara ve rehber öğretmenlere üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentilerini arttırmak adına üniversite adaylarına yönelik stres yönetimi ve belirsizlikle başa çıkma stratejileri becerilerini geliştirecek etkinlikler, psiko-eğitim programları ve seminerler düzenlemeleri önerilmektedir.

Akademik motivasyon üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentilerini yordayan önemli faktörlerden birisidir. Bu nedenle uygulamacılara, üniversite adayı öğrencilerin öz farkındalıklarını artırıcı bireysel ve grupla psikolojik danışma programları, içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının farkındalığına yönelik psiko-eğitim çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Ekonomik düzey değişkeni olumlu gelecek beklentisini olumlu anlamda etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarına ve rehber öğretmenlere öğrencilerin ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak öğrencinin ihtiyaç duyduğu burs ve eğitim yardımı gibi maddi desteklere erişimi konusunda rehberlik etmeleri önerilmektedir.

6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen önemli bulgulardan birisi ekonomik düzey ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkidir. Üniversite adaylarının olumlu gelecek beklentileri oluşturması ve beklentilerini desteklemek adına burs olanaklarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrenim kredilerine erişimin kolaylaştırılması, kredi mevzuatının iyileştirilmesi ve eğitim materyallerine erişimin kolaylaştırılması üniversite adaylarını desteklemek adına önemli adımlar olarak görülmektedir.

Eğitim müfredatlarına belirsizlikle başa çıkma stratejileri, stres yönetimi, motivasyon kaynakları, öğrencilerin öz farkındalıklarını geliştirmeye ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik ders içerikleri oluşturulması önerilmektedir.

Son olarak bireylerin olumlu gelecek beklentisi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik motivasyon düzeylerine yönelik düzenli ölçümlerin yapılması ve değerlendirilmesi yerel müdahalelerin gerçekleştirilebilmesi adına önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., Deniz, S., & Doğan, U. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısında Akademik Başarı, Motivasyon ve Boş Zaman Yöneliminin Rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22-37.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akbaşlı, 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>
- Allison, B. A. (2000). Parent-adolescent conflict in early adolescence: Research and implication for middle school programs. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18(2).
- Altun, F., Özyazıcı, Ö., Özgöl, M., Eyüboğlu, S., Özaydın, B. B. & Çoğalan, Y. (2022). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün açıklanmasında benmerkezcilik ve duygusal zekânın rolü nedir? *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9 (2), 699-711.
- Altunkum, S., Toğrul, T., & Çam, Z. (2023). Okul doyumı: Kuramsal bir çözümleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 64-83. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1272045>
- Armutlu, İ. (2019). *Belirsizliğe tahammülsüzlük, dürtüsellik, ruminasyon ve genel erteleme eğiliminin psikolojik belirtiler ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arveiller, J. (2006). Adolescence, médecine et psychiatrie au XIXe siècle. *L'Evolution Psychiatrique*, 71(2), 195-221. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2006.03.006>
- Aydemir Sevim, S., Doğan Laçın, B. G., Aşçıoğlu Önal, A. & Avşar, V. (2019). Farklı yaşlardaki gençlerin benmerkezcilik eğilimleri ve akılcı olmayan inançlarının karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (3), 685-712.

- Ayhan, Ş., & Karacan Özdemir, N. (2024). The predictors of academic motivation of university students during covid-19 pandemic. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(1), 64-86. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1264288>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Bannink, F. (2017). *Bireyler ve toplumlarda iyi oluşu geliştirmek için 201 pozitif psikoloji uygulaması*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Yayınları.
- Baş, N. & Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 197-213. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/53123/682903>
- Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33-44.
- Bayoğlu A., S. & Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. *Kriz Dergisi*, 18 (2), 27-39.
- Bayrakçıken, S., Samancı, O., Canpolat, N. & Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve başarı: öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir? *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66), 482-505. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniefd/issue/62743/951311>
- Beatty, C.C., Ferry, R.A., & Nelson, B.D. (2022). Intolerance of uncertainty and psychophysiological reactivity in anticipation of unpredictable threat in youth. *International Journal of Psychophysiology*, 179, 110-118.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Hoeber Medical Division.
- Belge, J. (2019). *Bir grup yetişkinde depresif semptomlar, anksiyete semptomları ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>

- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37 (2), 83-98.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/1077727X04269573>
- Brown, B. B. (2004). *Adolescents' relationships with peers*. R. M. Lerner ve L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (363-394). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., pp. 74–103). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-9. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1(3), 297-301.
- Cañas, J.J., Quesada, J.F., Antolí, A. And Fajardo, I., (2003), Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482
- Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.011>
- Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30-43.

- Carleton, R. N., Norton, M. A., & Asmundson, G. J. (2007). Fearing the unknown: a shortversion of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Carleton, R. N., Weeks, J. W., Howell, A. N., Asmundson, G. J., Antony, M. M., & McCabe, R. E. (2012). Assessing the latent structure of the intolerance of uncertainty construct: an initial taxometric analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.10.006>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31–51). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Chan, C., E. (2001). *Optimism & pessimism: Implications for theory, research and practice*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Clay, D., Vignoles, V. L., & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: Testing the influence of sociocultural factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451-477.
- Cobb, S. (1976). Presidential address-1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic selfconcept, motivation and academic achievement at the university of the free state.* (Doktora Tezi) Master of Education-with Specialisation in Adult Education, University of South Africa.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Coşkun, E. (2019). *Duygusal zeka ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Côté, J. E. (2009). *Identity formation and self-development in adolescence*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 266–304). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001010>
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2014). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Psychology Press.
- Crigger, N. J. (1996). Testing an uncertainty model for women with multiple sclerosis. *Advanced in Nursing Science*, 18(3), 37-47. <https://doi.org/10.1097/00012272-199603000-00005>.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Dağlı, H., H. (2023). *İlkokul öğrencilerinde pozitif psikoloji müdahalesinin ruh sağlığı ve iyilik hali üzerinde etkisi: Duygu odaklı bir yaklaşım*. (Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. The USA: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Demir, M., & Yılmaz, A. (2014). Ergenlik dönemi ve kimlik gelişimi. *Psikolojik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 35-45.
- Demirbilek, N. & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 311-324.
- Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 3(3), 9-30.
- Demireğen, Z. & Şener Kılınç, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (2), 593-618. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.797481>
- Deveci Şirin, H., Şirin, E. F., & Erdoğan, A. (2023). Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Olumlu Gelecek Beklentisi Arasında Stresle Başa Çıkma Tarzının Aracı Rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(2), 122-134. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1190801>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Doğanülkü, H. A. (2024). Life goals and proactive career behaviors: The mediating role of visions about the future and the moderating role of intolerance of uncertainty. *Current Psychology*, 43(1), 72-84. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03236-2>
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. *Behaviour*

- Research and Therapy*, 36(2), 215–226. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(97\)00070-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(97)00070-3).
- Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 25(5), 551-558.
- Dugas, M. J., Laugesen, N., & Bukowski, W. M. (2012). Intolerance of uncertainty, fear of anxiety, and adolescent worry. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 863-870. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-012-9611-1>
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- 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.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ege, A., & Erbay, E. (2022). Ergenlerin gelecek beklentilerinin ekolojik yaklaşımla incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 97-125. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766892>
- Ehtiyar, R. V., Ersoy, A., Akgün, A., & Karapınar, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutum ve olumlu gelecek beklentilerinin psikolojik iyilik halleri üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(2), 251-262.
- Ercoşkun, M. H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 353-370. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37111>
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.

- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 24(3).
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1, 79–106.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In Advances in experimental social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802.
- Frenkel-Brunswik E (1949) Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *NYS Psychologist*, 16(3), 18-20.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Geçgin, F. M., & Sahranç, Ü. (2017). The relationships between Intolerance of uncertainty and psychological well-being. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 739-756. <https://doi.org/10.19126/suje.383737>
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525.
- Göksu, İ., Ergün, N., Özkan, Z., & Sakız, H. (2021). Distance education amid a pandemic: Which psycho-demographic variables affect students in higher education? *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1539-1552. <https://doi.org/10.1111/jcal.12544>
- Grenier, S., Barrette, A.M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39, 593-600. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.014>

- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews. Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Gupta, P. K., & Mili, R. (2017). Impact of academic motivation on academic achievement: A study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.321414>
- Güdül, M. D. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi* (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. T. Doğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hong, J. S., Lee, J., Thornberg, R., Peguero, A. A., Washington, T., & Voisin, D. R. (2020). Social-ecological pathways to school motivation and future orientation of African American adolescents in Chicago. *The Journal of Educational Research*, 113(5), 384–395. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1838408>
- Höhne, E., & Zander, L. (2019). Sources of male and female students' belonging uncertainty in the computer sciences. *Frontiers in psychology*, 10, 1740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01740>
- Iovu, M. B. (2013). Future expectations of senior high schoolers in Romania. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(4), 518–527. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.810162>
- İmamoğlu, E. O. (2001). Need for cognition versus recognition: self and family related correlates. *Unpublished article, Middle East Technical University, Ankara*.
- Jensen, M. P., Day, M. A., & Miró, J. (2014). Neuromodulatory treatments for chronic pain: efficacy and mechanisms. *Nature Reviews Neurology*, 10(3), 167-178. <https://doi.org/10.1038/nrneurol.2014.12>
- Kanfer, R., & Ackerman, P.L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657.

- Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in psychology*, 9, 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Karataş, H. & Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 93-1003. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19814/211923>
- Karataş, Z. & Uzun, K. (2018). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün yordayıcısı olarak endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1267-1276.
- Karataş, Z., & Tagay, Ö. (2021). The relationships between resilience of the adults affected by the covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope. *Personality and Individual Differences*, 172, 110592. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110592>
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- Kılıç, B. G., & Öztürk, Y. (2019). Çocuk ve ergen ruh sağlığı. Nobel Yayıncılık.
- Kilit Z., Dönmezler S., Erensoy H. & Berkol T. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 12(2), 262-268. <https://doi.org/10.21601/ortadogutipdergisi.741156>
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*, 40(2), 115-124.

- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Konate, A. D., & Ergin, D. A. (2018). Ergenler için “Gelecek beklentisi farkındalık eğitimi” programının etkinliğinin sınanması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 69-84.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022). Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93, 102096.
- Ladouceur R, Gosselin P & Dugas MJ (2000) Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behavior Research and Therapy*, 38, 933-941. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00133-3)
- Lee Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review Clinical Psychology*, 1(1), 629-651.
- Leonov, N. (2019). Hope, well-being, spirituality and satisfaction: Psychosocial correlates and results. *Al Kut Journal of Economics Administrative Sciences*, 31, 19-38.
- Lerner, R.M. (2016). *Ergenlik hakkında her şey*. (Şimşek,Ö.). Sola Unitas Yayınları.
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 367–386. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0203-4>
- Li, X., Zhang, X., & Lyu, H. (2023). The longitudinal relationship between future time perspective and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 202, 111998. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111998>
- Liao, K. Y. H., & Wei, M. (2011). Intolerance of uncertainty, depression, and anxiety: The moderating and mediating roles of rumination. *Journal of Clinical Psychology*, 67(12), 1220-1239.
- Libby S, Reynolds S, Derisley J, Clark S. (2004). Cognitive appraisals in young people with obsessive compulsive disorder. *J Child Psychol Psychiatry* 45, 1076-1084.

- Lin, R. M., Xie, S. S., Yan, Y. W., & Yan, W. J. (2017). Intolerance of uncertainty and adolescent sleep quality: The mediating role of worry. *Personality and Individual Differences*, 108, 168-173.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies*, 65(2), 145-156.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall.
- Lopez Chamorro, J. M., Sánchez Oliva, D., Pulido Gonzalez, J. J., & Amado Alonso, D. (2016). Will I play in the elite? Expectations to become professional and their relationship with motivation in young football players. *Retos-Nuevas Tendencias En Educacion Fisica Deporte Y Recreacion*, 29, 153-156.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Lutvak, N., Panish, J. B., Ferrari, J. R., & Razzino, B. E. (2001). Shame and guilt and their relationship to positive expectations and anger expressiveness. *Adolescence*, 36(144).
- MacLennan, K., Rossow, T., & Tavassoli, T. (2021). The relationship between sensory reactivity, intolerance of uncertainty and anxiety subtypes in preschool-age autistic children. *Autism*, 25(8), 2305-2316.
- Masley, S., Roetzheim, R. & Gualtieri, T. (2009). Aerobic Exercise Enhances Cognitive Flexibility. *J Clin Psychol Med Settings* 16, 186–193. <https://doi.org/10.1007/s10880-009-9159-6>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *The Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 83-103.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
<https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Norr, A. M., Oglesby, M. E., Capron, D. W., Raines, A. M., Korte, K. J., & Schmidt, N. B. (2013). Evaluating the unique contribution of intolerance of uncertainty relative to other cognitive vulnerability factors in anxiety psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 151(1), 136-142.
- 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)
- Özbek, O. (2019). Akademik motivasyon ve okul imajı ilişkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 150-162.
- 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.
- Özen, B. (2019). Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Özmen, F. H. (2022). Son ergenlik döneminde belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasındaki ilişkide anksiyetenin aracı etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi).
- Park, I. J., Kim, M., Kwon, S., & Lee, H. G. (2018). The relationships of self-esteem, future time perspective, positive affect, social support, and career decision: A longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 9, 514.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00514>
- Payne, J.W., Bettman, J.R. And Johnson, E.J., (1993), *The adaptive decision maker*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2004). Classification and measurement of character strengths: Implications for practice. *Positive Psychology In Practice*, 433-446.

- 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
- Rice, F. P., & Dolgin, K. G. (2005). *The adolescent: Development, relationships and culture*. Pearson Education New Zealand.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I., & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, stress, and anxiety in university undergraduate students: a predictive model for depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 591797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>
- Rucker, L. S., West, L. M., & Roemer, L. (2010). Relationships among perceived racial stress, intolerance of uncertainty, and worry in a black sample. *Behavior Therapy*, 41(2), 245-253. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.04.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736.
- Santhi. S, et al (2024), Relationship Between Cognitive Flexibility And Academic Achievement Of Higher Secondary Students, *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(3), 2736-2741. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i3.7998>

- Santrock, J. W. (2001). *Çocuk Gelişimi*. (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development*. New York: McGraw-Hill International.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (btö-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Scharf, M., & Goldner, L. (2018). "If you really love me, you will do/be...": Parental psychological control and its implications for children's adjustment. *Developmental Review*, 49, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.07.002>
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253–263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 2307-0919.
- Seginer, R. (2019). Adolescent future orientation: Does culture matter? *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 5.
- Selçuk, H. N. & Aslan, S. (2022). Ergenlik dönemi, psikolojik zihinlilik, ebeveyn bağlanma stilleri ve aleksitimi kavramları üzerine bir derleme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 719-735
- Seligman, M. (2011). *PERMA—A Well-Being Theory by Martin Seligman* <https://www.habitsforwellbeing.com/perma-a-well-being-theory-by-martinseligman> (erişim tarihi: 15 Aralık 2024).
- Seligman, M. (2012). *Flourish-Wie Menschen aufblühen: die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel-Verlag.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- 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.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.
- 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.
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 130-157. <https://doi.org/10.1521/jscp.1989.8.2.130>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams III, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-269. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80003-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7)
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. Retrieved from: https://ibs.colorado.edu/jessor/psych7536-805/readings/steinberg_morris-2001_83-110.pdf
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59.
- Steinberg, L. (2009). Adolescent development and juvenile justice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 459-485.
- Steinberg, L. (2016). *Adolescence*. (12. Baskı). New York, McGraw Hill Education. <https://lccn.loc.gov/2018040792>
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. *Handbook of Educational Psychology*, 1, 85-113.
- Şahin, Ş. & Çöven Özüelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5 (1), 42-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumunuj/issue/24592/260371>
- Şanlı, T., & Saraçlı, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerinde etkili olan faktörlerin analizi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 25-36.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1).
- Şimşek, H., Ünal, M., Erbay Mermer, Ş. & Özaslan, D. (2022). Lise öğrencilerinde gelecek beklentisi ve öz güven ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 387-409.
- Takizawa, Y., & Kobayashi, K. (2022). Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100149. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100149>

- Taş, M.A., & 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.
- Thielsch, C., Andor, T., & Ehring, T. (2015). Metacognitions, intolerance of uncertainty and worry: An investigation in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 74, 94-98.
- Tisocco, F., & Liporace, M. F. (2022). Structural relationships between procrastination, academic motivation, and academic achievement within university students: a self-determination theory approach. *Innovative Higher Education*, 1-19.
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-4754-1>
- Toker, B., & Kalıpçı, M. B. (2021). Benlik saygısı, olumlu gelecek beklentisi ve geleceğe yönelik tutumun mutluluk üzerindeki etkisi: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 pt 2), 473-484. <https://doi.org/10.2399/yod.21.578916>
- Topal, M., Eyduran, E., Yağanoğlu, A. M., Sönmez, A., & Keskin, S. (2010). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda ridge ve temel bileşenler regresyon analiz yöntemlerinin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-57.
- Traş, Z. & Arslan, E. (2013). Ergenlerde sosyal yetkinliğin, algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (4), 1133-1140.
- Tull, M. T., Barbano, A. C., Scamaldo, K. M., Richmond, J. R., Edmonds, K. A., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). The prospective influence of COVID-19 affective risk assessments and intolerance of uncertainty on later dimensions of health anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 75, 102290. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102290>
- Tunç, B. (2022). Seligman'dan İyi Oluşa Farklı Bir Bakış: PERMA Modeli. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-15.

- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 410-441. <https://doi.org/10.2307/747624>
- Ünal-Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Ünsar, A. S., İnan, A. & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 248-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30225/326348>
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. Ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van Etten, S., Pressley, M., McInerney, D. M., & Liem, A. D. (2008). College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 812.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. Ve Gomez, D. (2009). Psychological well being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-27.
- Wahlund, T., Andersson, E., Jolstedt, M., Perrin, S., Vigerland, S., & Serlachius, E. (2020). Intolerance of uncertainty-focused treatment for adolescents with excessive worry: A pilot feasibility study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 27(2), 215-230.

- Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 150-158.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.002>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41–79. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>
- Weaver, C. M. (2000). The growing years and prevention of osteoporosis in later life. *Proceedings of the Nutrition Society*, 59(2), 303-306.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- 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>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2018). What attitude should parents have towards their children's future flourishing? *Theory and Research in Education*, 16(1), 82-97.
- Wood, D., Kaplan, R. & McLoyd, V., C. (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: The role of parents and the school. *J Youth Adolescence*, 36, 417–427.
<https://doi.org/10.1007/s10964-007-9186-2>
- World Health Organization (2006). Orientation Program on Adolescent Health. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (Erişim tarihi 08.12.2022).

- Wroblewski, K. K., & Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research*, 31(2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/03610730590915452>
- Xia, L. X., Liu, J., Ding, C., Hollon, S. D., Shao, B. T., & Zhang, Q. (2012). The relation of self-supporting personality, enacted social support, and perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 156-160.
- Yang, N. (2022). An investigation into the interplay between Chinese EFL Teachers' emotional intelligence, ambiguity tolerance, and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 929933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.929933>
- Yang, Q., Van den Bos, K., & Li, Y. (2021). Intolerance of uncertainty, future time perspective, and self-control. *Personality and Individual Differences*, 177, 110810. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2021.110810>
- Yaprak, Y. (2017). *Geç ergenlik dönemindeki bireylerde olumsuz benlik algısının sanal zorbalığa etkisi* (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi).
- Yığman, F., & Fidan, S. (2021). Transdiagnostik faktör olarak belirsizliğe tahammülsüzlük. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 573-587.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(2), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.03.009>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. ve Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: a cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu:

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilecektir. Vereceğiniz yanıtlarda samimi ve içten olmanız büyük öneme sahiptir. Paylaşmış olduğunuz kişisel bilgiler yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacak, bilgileriniz gizli kalacaktır. Çalışmaya destek ve katılımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Yaşınız:.....

Üniversite giriş sınavına katılım sayınız?: () İlk defa () İki defa () Üç veya üstü

Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz? : () İlk çocuk () Ortanca çocuk () Son çocuk

Ailenizin ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız: () Düşük () Orta () Yüksek

Babanızın öğrenim durumu: () ilk-orta-lise () yüksek okul ve üzeri

() okur yazar () okur yazar değil

Annenizin öğrenim durumu: () ilk-orta-lise () yüksek okul ve üzeri

() okur yazar () okur yazar değil

EK 2: Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12)

Lütfen aşağıdaki maddelerin karşısında bulunan ve maddelere ne kadar katıldığınızı gösteren sayılardan size en uygun olanını işaretleyiniz. (1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana çok az uygun, (3) Bana biraz uygun, (4) Bana çok uygun ve (5) Bana tamamen uygun anlamına gelmektedir.					
1.Beklenmedik olaylar canımı çok sıkar.	1	2	3	4	5
3.İnsan beklenmedik olaylardan (sürprizlerden)kaçınmak için daima ileriye bakmalıdır.	1	2	3	4	5
5.Geleceğin bana neler getireceğini her zaman bilmek isterim.	1	2	3	4	5

Alt boyutlar

1.İleriye yönelik kaygı=1-7. maddeler

2.Engelleyici kaygı= 8-12. maddeler

EK 3: Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

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

Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede	Oldukça			
Tam Olarak						
_____ Uyuşuyor _____ Uyuşuyor _____						
Uyuşuyor						
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü							
1..... sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.....	1	2	3	4	5	6	7
3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.....	1	2	3	4	5	6	7

EK 4: Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelere size uygunluğu bakımından ne derece katıldığınızı veya katılmadığınızı her bir ifade için verilen ölçek üzerinde işaretleyiniz.. (1) Hiç katılmıyorum (2) Çok az katılıyorum (3) Biraz Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1.Kişisel geleceğim konusunda oldukça iyimserim	1	2	3	4	5
3. Gelecekte yapmak istediklerimi gerçekleştirebilmek konusunda iyimserim.	1	2	3	4	5
5. Bazı güçlükler olsa da geleceğe iyimser bakıyorum	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Cansu BOZGEYİK GÜNDÜZ
Uyruğu : T.C.

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2020
Yüksek Lisans	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Tezli)	2025
Doktora	: -	

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2020	Özel Gaziantep Hayat Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman
2021	TÜBİTAK (1003) – Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Proje Bursiyeri
2024	Özel İşlem Koleji Ortaokulu	Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman

UZMANLIK ALANI

Okul Psikolojik Danışmanlığı

YABANCI DİLLER

İngilizce

BELİRTMEK İSTEĞİNİZ DİĞER ÖZELLİKLER

YAYINLAR

1. Bildiri

Covid-19 Sürecinin Ergenlerde Travmatik Yansımaları: Uzaman Perspektifi, Uluslararası Çocuk ve Ergen Travma Kongresi/2022

Psikososyal Müdahale Uzmanlarının Dolaylı Tramvatizasyon Yaşantıları, Uluslararası Çocuk ve Ergen Travma Kongresi/2022