

**T.C
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK
DAYANIKLILIK VE ÖZ YETERLİĞİN BAŞARI ODAKLI
MOTİVASYON İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halime Tuğba SANCAR

Enstitü Anabilim Dalı :Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı :Klinik Psikoloji

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Merve MAMACI

İSTANBUL-2021

T.C
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK
DAYANIKLILIK VE ÖZ YETERLİĞİN BAŞARI ODAKLI
MOTİVASYON İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Halime Tuğba SANCAR

Enstitü Anabilim Dalı :Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı :Klinik Psikoloji

“Bu tez __/__/2021 tarihindeki aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

Jüri Üyesi	Kanaati	İmza

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Halime Tuğba SANCAR

16/06/2021

ÖNSÖZ

Bu tezin yazılma aşamasında çalışmamı sahiplenerek, titizlikle takip eden danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Merve MAMACI hocama değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu vesileyle tüm hocalarıma ve tezimin son okumasında yardımlarını esirgemeyen yakınlarıma teşekkürlerimi borç bilirim. Son olarak bugünlere ulaşmamda emeklerini asla ödeyemeyeceğim babama, anneme, ablama, kardeşime ve diğer aile bireylerime şükranlarımı sunarım.

Halime Tuğba SANCAR

16/06/2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
KISALTMALAR	i
TABLO LİSTESİ	ii
ŞEKİL LİSTESİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1. Psikolojik Dayanıklılık Kavramı	5
1.1.1. Psikolojik Dayanıklılığın Alt Boyutları	6
1.1.1.1. Kendini Adama	6
1.1.1.2. Kontrol	7
1.1.1.3. Meydan Okuma.....	7
1.1.2. Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler	8
1.1.2.1. Psikolojik Dayanıklılık İçin Risk Faktörleri	8
1.1.2.2. Koruyucu Faktörler	8
1.1.3. Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	9
1.1.4. Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	10
1.1.4.1. Türkiye’de Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	10
1.1.4.2. Dünya’da Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	12
1.2. Öz Yeterlik Kavramı.....	13
1.2.1. Öz Yeterlik İnancını Belirleyen Bilgi Kaynakları	14
1.2.1.1. Temel Yaşantılar	15
1.2.1.2. Dolaylı Deneyimler.....	15
1.2.1.3. Sözel İkna	16
1.2.1.4. Fiziksel ve Psikolojik Durumlar	17
1.2.2. Yeterliğe Dayalı Süreçler.....	18
1.2.3. Genel Öz Yeterlilik Ölçeğini Oluşturan Alt Boyutlar	20
1.2.3.1. Başlama Alt Boyutu.....	20
1.2.3.2. Yılmama Alt Boyutu.....	21

1.2.3.3. Israr Alt Boyutu	21
1.2.4. Öz Yeterlik Düzeyi Yüksek Bireylerin Özellikleri.....	21
1.2.5. Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	23
1.2.5.1. Türkiye’de Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	23
1.2.5.2. Dünya’da Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	24
1.3. Motivasyon Kavramı	24
1.3.1. Motivasyon ile ilgili Kavramlar.....	26
1.3.2. Motivasyonu Bozan Faktörler	26
1.3.3. Motivasyon Teorileri	27
1.3.3.1. Kapsam Teorileri	27
1.3.3.1.1. Abraham Maslow’un İhtiyaçlar Teorisi.....	27
1.3.3.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi.....	28
1.3.3.1.3. Herzberg’in Çift Faktör Teorisi	29
1.3.3.1.4. McClelland’ın Başarma İhtiyacı Teorisi.....	29
1.3.3.2. Süreç Teorileri	30
1.3.3.2.1. Davranış Şartlandırması Yaklaşımı	30
1.3.3.2.2. Bekleyiş Teorileri	31
1.3.3.2.3. Eşitlik Teorisi.....	32
1.3.3.2.4. Amaç Teorisi.....	33
1.3.4. Başarı	33
1.3.4.1. Başarı Odaklı Motivasyon	34
1.3.4.2. Başarı Odaklı Motivasyon ve Eğitim İlişkisi.....	36
1.3.5. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği’nin Alt boyutları.....	37
1.3.6. Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	37
1.3.6.1. Türkiye’de Başarı Odaklı Motivasyonla ile İlgili Yapılan Araştırmalar	37
1.3.6.2. Dünya’da Başarı Odaklı Motivasyonla ile İlgili Yapılan Araştırmalar	39
BÖLÜM 2: YÖNTEM	41
2.1. Araştırmanın Modeli.....	41
2.2. Araştırmanın Hipotezleri	41
2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44
2.4. Veri Toplama Araçları	44

2.4.1. Demografik Bilgi Formu	44
2.4.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği.....	44
2.4.3. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği	45
2.4.4. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği.....	45
2.5. Veri Toplama İşlemi	46
2.6. Verilerin Analizi	46
BÖLÜM 3: BULGULAR	48
3.1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	48
3.2. Hipotezlerin Test Edilmesi: Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik ve Başarı Odaklı Motivasyon Arasındaki İlişkiler	51
3.3. Ek Analiz	56
BÖLÜM 4: TARTIŞMA	69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	100
ÖZGEÇMİŞ	105

KISALTMALAR

APD: Amerikan Psikoloji Derneği

TDK: Türk Dil Kurumu

TSSB: Travma Sonrası Stres Bozukluğu



TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 2.1. Veri Toplama Araçlarından Alınan Ortalama Puanlar, Standart Sapmalar, Minimum-Maksimum Değerler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri.....	47
Tablo 3.1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar	48
Tablo 3.2. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Yüzdelere.....	49
Tablo 3.4. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden, Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Bulguları	52
Tablo 3.5. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları.....	58
Tablo 3.6. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Kademelerine Göre Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Bulguları	60
Tablo 3.7. Üniversite Öğrencilerinin İkamet Durumlarına Göre Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları.....	63
Tablo 3.8. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Bulguları	66

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1. Araştırmanın Modeli	41



ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık ve Öz Yeterliğin Başarı Odaklı Motivasyon İle İlişkisinin İncelenmesi

Tezin Yazarı: Halime Tuğba SANCAR **Danışmanı:** Dr. Öğr. Üyesi Merve MAMACI

Kabul Tarihi: 16/06/2021

Sayfa Sayısı: v (ön kısım) +99 (tez) +6(ek)

Anabilim Dalı: Psikoloji

Bilim Dalı: Klinik Psikoloji

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılığın ve öz yeterliğin başarı odaklı motivasyon ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmaya üniversitede öğrenim gören yaşları 17-40 arasında değişen 277 kadın ve 65 erkek olmak üzere 342 kişi katılım sağlamıştır. Araştırmadaki veriler Demografik Bilgi Formu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların psikolojik dayanıklılıkları, öz yeterlikleri ve başarı odaklı motivasyonları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bulguları tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Dayanıklılık, Öz Yeterlik, Başarı Odaklı Motivasyon

ABSTRACT

Istanbul Kent University Institute of Graduate Education Abstract of Master's Thesis

Title of the Thesis: Investigation of the Relationship Between Psychological Resilience and Self-Efficacy and Achievement Oriented Motivation in University Students

Author: Halime Tuğba SANCAR **Supervisor:** Ass. Prof. Dr. Merve MAMACI

Date: 16/06/2021 **Nu. of pages:**v (pre test) + 99 (main body) + 6(App.)

Department: Psychology **Subfield:** Clinical Psychology

The aim of this study is to examine the relationship between resilience and self-efficacy and achievement-oriented motivation in university students. 342 people, 277 females and 65 males, between the ages of 17-40, studying at the university, participated in the study. The data in the study were obtained using the Demographic Information Form, the Psychological Resilience Scale, the General Self-Efficacy Scale and the Achievement-Oriented Motivation Scale. As a result of the study, it was found that there is a significant relationship between the psychological resilience, self-efficacy and success-oriented motivation of the participants. The findings of the study are discussed and suggestions for future research are presented.

Keywords: Resilience, Self-Efficacy, Success-Oriented Motivation

GİRİŞ

Günümüz dünyasında ve psikoloji alanında pozitif psikolojinin görüşleri ön plana çıkmaktadır. Pozitif psikoloji yaklaşımına göre; psikoloji alanındaki genel yönelim, son yıllarda olumsuz olan durumları araştırmayı öne plana alıp, kişinin uyum sağlama yeteneklerini ve gelişimini yok saydığını öne sürmektedir (Masten, 2001).

Psikolojik dayanıklılık kavramı pozitif psikolojinin içinde önemli bir yer tutmaktadır. Psikolojik dayanıklılık; insanları psikolojik olarak rahatsız eden faktörlerden çok, insanları sağlıklı tutan faktörlere odaklanır ve vurgular (Meredith vd., 2011). Araştırmalara göre pozitif psikoloji araştırmalarının odak noktası mutluluk, affetme, iyimserlik, öznel iyi oluş, umut, merak, iyilik halidir (Clarr, 2004; Gable ve Haidt, 2005).

Psikolojik dayanıklılık aynı zamanda bir uyum sürecidir. Travma, trajedi, tehditler, sorunlarla karşılaşma, aile sorunları, kişiler arası sorunlar, ciddi sağlık sorunları ve maddi sorunlar gibi stres faktörlerinin sebep olduğuna dikkat çekilmiştir. Zor yaşam deneyimlerinden geri dönüş olarak da ifade edilir (Windle, 2011).

Psikolojik dayanıklılığın oluşması ve gelişmesi için kişinin zorlu durumlarla karşılaşması yani risk faktörlerine maruz kalması, bu durumlara olumlu uyum göstermesi ve koruyucu faktörlerle durumun desteklenmesi gereklidir. Herhangi bir zorlayıcı yaşam durumlarıyla karşılaşmayıp hayatının bazı alanlarında başarıyı yakalayan kimseler ‘dayanıklı’ değil sadece ‘başarılı’ olarak nitelendirilirler (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Öz yeterlik, Albert Bandura tarafından ortaya atılan bir sosyal bilişsel teori kavramıdır. Bandura’ya (1995) göre yeterlik inancı; bireylerin düşünce ve duygularını, nasıl harekete geçtiklerini ve davranışlarını etkiler (Özdemir, 2008). Başka bir tanımda, bazı insanlar, bireylerin kendi iş yetenekleri ve üstesinden gelme yetenekleri hakkında kendileri ile ilgili fikirlere sahip olduğunu belirtir (Zimmerman, 2000).

Bireyler belirli görevlerin istedikleri şekilde sonuçlanmasını umduklarından, çevrelerinde farkındalık yaratabilirler. Bu inanç, dayanıklılığın temel bir unsurudur. Böylelikle yeterlik ve dayanıklılık iki farklı temel kavramdır. Bununla birlikte, güç veya riskli bir durumla karşılaşıldığında , yeterlilik gösterildiği takdirde, psikolojik dayanıklılıktan bahsedilebilir (Patterson, 2002).

Öz yeterlik, bir kişinin bir şeyi başarılı bir şekilde başarma yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1994). Öz yeterlik inançları, insan motivasyonunun ve kişisel başarının temelidir. Çünkü insanlar, eylemlerinin istenen sonuçları verebileceğine inanmazlarsa, zorluklarla karşılaştıklarında eyleme geçme veya ısrar etme konusunda isteksiz olurlar (Flammer, 2001). İnsanlar yapabilecekleri konusunda kendi inançlarına göre harekete geçerler. Öz yeterlik inancı, insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive ettiğini ve davrandığını belirler (Bandura, 1994).

Birçok literatür çalışmasında öz yeterliği yüksek kişilerin kendilerine daha yüksek hedefler koyacakları, dolayısıyla motivasyon düzeylerinin artacağı ve daha iyi performans gösterebileceklerini belirtilmiştir (Shea ve Guzzo, 1987; Bandura, 1997; Gibson, 1999). Yeteneklerine güvenen insanlar zor görevlerden kaçınmayacak, zorlukların üstesinden gelmek için çok çalışacak ve kendilerine zorlu hedefler koyacaklardır. Başarısızlık karşısında çabalarını artıracak ve çabalarına devam edeceklerdir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik kavramı akademik başarıyı etkileyen bir özelliktir. Öz yeterlik; karşılaşılabilecek farklı durumlarla nasıl başa çıkılacağına dair kişisel düşüncelerdir. Öz yeterlik; kişisel yetenek, iş başarısı, motivasyon ve benlik kavramını oluşturan diğer unsurların birleşimidir; herhangi bir davranışsal girişimin başlatılıp başlatılmayacağını ve davranışı başlatmaya devam edip etmeyeceğini belirleme gücüne sahiptir (Derman, 2007).

Kişisel öz yeterlik inançları, motivasyonu ve performansı birçok yönden etkilemektedir. Öz yeterlik, öğrencilerin geçmiş deneyimlerine dayanarak herhangi bir konuyu öğrenip

öğrenemeyeceklerine ilişkin, bir kendini tanıma biçimi olan akademik özgüven olarak da tanımlanmaktadır (Yaşar ve Anagün, 2008).

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı ve konusu olan psikolojik dayanıklılığın ve öz yeterliğin, başarı odaklı motivasyon ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ve öz yeterliğin başarı odaklı motivasyon ile ilişkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin; psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik ve başarı odaklı motivasyon seviyelerinin tespit edilmesi ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ve öz yeterliğin başarı odaklı motivasyon ile ilişkisinin incelendiği ve özellikle pandemi dönemini kapsayan sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve öz yeterlik düzeyleri araştırılıp, kişilerin akademik başarıları için gerekli olan başarı odaklı motivasyonlarına katkı sağlayacak faktörlerin araştırılması önemlidir. Alan yazındaki çalışmaların kısıtlı olması sebebiyle ve üniversitedeki öğrencilerin başarı düzeylerinin arttırabilmesi için öğrencilerle yapılacak olan bu araştırma önem taşıyabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada kullanılan form ve ölçeklerde katılımcıların içten ve doğal bir şekilde yanıt verdiği varsayılmaktadır. Bu çalışmada mevcut olan ölçme materyalleri, ölçütleri özellikler yönünden geçerli ve güvenilirlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın dikkate alınması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle veri toplama yönteminin yol açtığı bazı sınırlılıklar olduğu söylenebilir. Öz-bildirim ölçeklerinin kullanılmasına bağlı olarak tepki yanlılığı problemi ortaya çıkmış olabilir. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olması araştırma için bir sınırlılık olabilir. Erkek ve kadın sayısı eşit olmamakla beraber; ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrenci sayılarının farklı olması araştırmayla ilgili sınırlılık olabilir. Araştırma 2020 yılında çevrimiçi ortamda rastgele ulaşılan 17-40 yaş aralığındaki 342 kişi ile sınırlıdır. Data toplama süreci pandemi döneminde gerçekleştiği için kişilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar etkilenmiş olabilir. Katılımcılardan alınan yanıtlar anket yöntemi ile elde edilmiştir. Bu noktadan yola çıkarak elde edilen bulguların, katılımcıların doldurdıkları anketlerle sınırlı olduğu söylenebilir. Katılımcılardan toplanan bilgiler niceliksel özellik taşımaktadır. Bu durum, incelenen konuların derinlemesine analiz edilmesi açısından engel olarak görülebilir.

BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Psikolojik Dayanıklılık Kavramı

Alanyazın incelendiğinde 2000'li yıllardan önce insanın patolojik ve işlevsel olmayan yönlerinin vurgulandığı araştırmalar yapılmıştır. 2000'li yıllar sonrasında kişilerin güçlü yönleri üzerine olan araştırmalara başlanmıştır. Araştırmaların insan sağlığı ve mutluluğu üzerine yapılmaya başlandığı izlenmektedir. Aynı zamanda insan sağlığı ve mutluluğu üzerine gerçekleştirilen araştırmaların arttığı ve pozitif psikolojinin gündeme geldiği görülmektedir (Tümlü ve Recepoğlu, 2013, Gable ve Haidt, 2005).

Pozitif psikoloji, insanları hayata en iyi şekilde adapte etmeye, olumlu yönler katmaya ve ruh sağlığını korumaya adanmış bir alandır (Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji, zayıflıklardan ziyade bireyin olumlu yönlerine ve güçlü yanlarına odaklanır (Seligman, 2002).

Psikolojik dayanıklılık da insanın güçlü yönlerinden biri olarak belirtilmektedir. Psikolojik dayanıklılık, tampon etkisi olan ve insanları stresin olumsuz etkilerinden koruyabilen bir kişilik özelliğidir. Dayanıklılığı, insanoğlunun tüm gelişim sürecinde hayatta kalmak yerine yaşamı zenginleştirmek için gerekli olan duygusal veya bilişsel tutum ve davranışların bir kombinasyonu olarak tanımlayan varoluşsal yöntemler de vardır (Maddi, 2002).

Pozitif psikolojide sıklıkla tartışılan psikolojik kaynaklarda dayanıklılık, sağlamlık ve esneklik olarak tanımlanan "resilience" kavramının kökeni, erken dönem psikiyatrik araştırmalardan gelmektedir. Anthony, "dokunulmazlık" terimini 1974'te olumsuz yaşam olaylarının ve işyerinde çoklu risklerin üstesinden başarıyla gelen çocukları tanımlamak için kullanmıştır. Anthony bu terimi kullanarak, dokunulmazlığın sabit ve mutlak olduğunu ima ederek bu tanımın yanıltıcı olduğunu göstermiştir (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Kobasa; stresli olaylar veya travmatik deneyimler karşısında bile, normal yaşama uyum sağlayan ve sağlıklarını koruyan insanların özelliğinin "psikolojik dayanıklılık" (psychological hardiness) olduğuna dikkat çekmektedir. Psikolojik dayanıklılık yeteneği ile stresli olayları

reddetmek veya kaçmak yerine fırsata dönüştürmek için hangi önlemlerin alınabileceğini belirlemenin mümkün olduğunu belirtmektedir (Kosaba, 1979'dan akt. Maddi vd., 2006).

Kobasa tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, aşırı stres yaşamasına rağmen düşük hastalık puanı alan katılımcıların psikolojik dayanıklılığın özellikleri arasında bağlanma, kontrol ve meydan okuma özellikleri olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, bu insanların çoğu çalışmaya kendini adanmış, zor durumları tehditlerden çok yeteneklerini geliştirme fırsatı olarak görebilen ve yaşamdaki çeşitli olayları kontrol edebileceklerini belirtmiştir. Buna göre psikolojik dayanıklılık kavramının modeli birbiriyle ilişkili üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; bağlanma, kontrol ve meydan okumadır (Kosaba 1986'dan akt. Maddi, 2004). Hayatta kalma yöntemlerinin temel kavramlarına dayanan Kobasa (1979), birbiriyle ilişkili olan üç boyutta psikolojik dayanıklılığı tartışmıştır. Bu boyutlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.1.1. Psikolojik Dayanıklılığın Alt Boyutları

1.1.1.1. Kendini Adama

Kobasa (1979), kendini adamayı bir kişinin yaşamın farklı alanlarıyla ilgilenme eğilimi olarak tanımlar. Kendini adama konusunda başarılı kişilerin, rastgele bir stresli durumda algılanan tehdidi en aza indirebilecek inanç sistemleri vardır. Ayrıca çevreyi yabancılaştırmak ve izole etmek yerine çeşitli faaliyetlere ve olaylara katılırlar (Maddi, 2006).

Kişinin aile ortamı, işi, sosyal çevresi, kişilerarası ilişkileri, değerleri ve inançları ile olan bağlantısı hayatının tüm alanlarını kapsar ve bu nedenle stresli bir ortamla başa çıkmak için gerekli bir motivasyon kaynağı sağlar (Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982). Gençöz ve Motan (2009), bu boyutun sebat, dayanıklılık ve kişinin kendi ilkelerine olan inancı ile ilgili olduğuna işaret etmişlerdir.

1.1.1.2. Kontrol

Kontrol boyutu, olumsuz ve savunmasız bir duruma düşmek yerine sonuçları etkileme çabalarını içerir (Maddi, 2006). Bu inanca sahip kişiler, stresli bir durumun koşullarını değiştirebileceklerine ve bunu kendilerine uygun hale getirebileceklerine inanırlar (Gençöz ve Motan, 2009). Kendilerini durumun pasif kurbanları olarak görmek yerine, çevredeki olayların yönünü kendi çabalarıyla etkileyebileceklerine inanırlar (Maddi, Kahn ve Maddi, 1998).

Kobasa'ya (1979) göre, psikolojik olarak dayanıklı olan kişilerin hayatta üç kontrol yöntemi vardır. Karar kontrolü; bir bireyin stresli bir durumla başa çıkmak için mevcut kaynaklar arasından seçim yapma yeteneğidir. Bilişsel kontrol; sürekli stresli bir durumun yorumlanması ve stresin etkisini en aza indirmektir. Başa çıkma becerileri; ortaya çıkan olaylarda başarılı olma arzusu ve stresli olaylara yanıt olarak farklı kaynaklar sağlama yeteneğidir.

1.1.1.3. Meydan Okuma

Meydan okuma, kişilerin değişim durumuna uyum sağlaması ve bu prosesi kendilerini geliştirmek için fırsat olarak görmesidir. Zorluklar günlük yaşantının içinde olan ve kişisel güvenliği tehdit etmekten çok gelişimi destekleyen olumlu inançlar olarak görülmelidir (Maddi, 2002).

Değişimle ilgili pozitif olan insanlar, beklenmedik olaylara olumlu tepki oluştururlar. Sıradışı tecrübelerle dolu bir yaşama önem verdikleri için etraflarını iyi inceler ve stresle baş etmek için hangi kaynakların kullanılabileceğini bilirler. Bu bireyler bilişsel dayanıklılığa sahip olma eğilimindedirler (Kobasa, 1979). Bu kişiler stresli durumun üstesinden gelerek koşulları değiştirir veya uygun şekilde kullanmaya çalışırlar (Gençöz ve Motan, 2009).

1.1.2. Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik dayanıklılık, bireylerin risk koşullarının olumsuz etkilerine iyi uyum sağlayabildiği ve koruyucu faktörlerden etkilendiği bir süreç olarak kabul edilir. Bu nedenle dayanıklılığı daha iyi anlamak için risk faktörlerini, koruyucu faktörleri ve olumlu sonuçları anlamak gerekir (Ülker-Tümlü, 2012).

1.1.2.1. Psikolojik Dayanıklılık İçin Risk Faktörleri

Risk faktörleri; fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunların ihtimalini yükselten durumlardır. Bireysel veya çevresel engellerdir (De Moura, Glustak ve Mittermayer, 2015). Risk ifadesi, genetik ve çevresel faktörleri ve yoksulluk benzeri çevresel değişkenleri içerir. Çevresel etkiler, tüm risk faktörlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen çevresel şartlardır (Onat, 2010). Kişilerin çocukluk veya ergenlik döneminde risk faktörlerine karşı karşıya kalmaları, ilerideki gelişim aşamalarında sorunlara neden olabilir (Sipahioğlu, 2008).

Gürgen'in (2006) araştırmasına göre psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkileyen risk faktörleri içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçsel risk faktörlerine; erken doğum, hayatta karşılaşılan kötü deneyimler, kronik hastalık / hastaneye yatış, erken annelik, okul hayatındaki uyum problemleri, eksiklikler gibi örnekler verebiliriz. Dışsal risk faktörlerine; ebeveynlerin ruh sağlığı, ilgisiz ebeveyn tutumu, olumsuz ebeveynlik yöntemleri, boşanma, dağılmış aile hayatı, düşük sosyoekonomik durum, ihmal ve çocuk istismarı, savaşlar , doğal afetler, sosyal travmalar, sosyal şiddet ve aile felaketleri, evsiz olma gibi örnekler verebiliriz.

1.1.2.2. Koruyucu Faktörler

Bir bireyin karşılaştığı risklerin veya zorlukların yoğunluğunu azaltan veya zorlukları bertaraf eden, bireyin sağlıklı uyumunu ve yeteneklerini geliştiren koşullar koruyucu faktörlerdir (Masten, 1994). Koruyucu faktörler kişisel özellikleri, ailevi ve çevresel faktörleri ve bu faktörlerin etkileşiminden kaynaklanan durumları içerebilir (Gizir, 2007).

Onat'a (2010) göre bireyler risk altında olduğunda koruyucu faktörler olumsuz sonuçların ortaya çıkma olasılığını azaltır. Koruyucu faktörlerin ve risk koşullarının olumsuz etkilerini azaltarak kişisel uyum sürecini hızlandırır. Ayrıca iç ve dış koruyucu faktörler, risk altındaki kişilerin gelecekte olumsuz durumlara maruz kalma olasılığını azaltır (Kararımak, 2006).

Gizir' e göre (2007) içsel koruyucu faktörlere; insanlarla ilişkileri, hizmet etme, hayat deneyimleri, mizah, içsel denetim (iç kontrol odağı), anlayışlı olma, bağımsızlık, otonom hareket etme yeteneğı, iyimserlik, esneklik, öğrenmeyi sevmek, kendi kendine motivasyon, yetkinlik, kendine değer, maneviyat, azimli olma, yaratıcılık gibi sıralanabilir. Yazar tarafından ailesel, çevresel (dışsal) koruyucu faktörler ise; etkili ebeveynlik, ebeveyn tutumlarının çevre ile desteklenmesi, çocuklar için gerçekçi beklentiler, sosyal destek ortamıyla olumlu ilişki, akran / arkadaş desteğı, etkili sosyal kaynaklar (kaliteli okullar, gençlik merkezleri, gençlik örgütleri vb.) olarak ifade edilmektedir.

1.1.3. Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan kişiler güçlü bir merak duyarlar. Edindikleri tecrübeleri enteresan ve manalı bulurlar. Düşlediklerinde, ifade ettiklerinde ve yaptıklarında etkili olabileceklerine inanırlar. Değışimin vazgeçilmez olmasını umarlar ve bunu gelişmek için mühim bir istek olarak görürler. Büyük baskı altında olsalar da değışimi doğal olarak algırlar ki bu anlamlı ve ilginçtir. Bu tür iyimser bilişsel değerlendirmeler, inançlar ve eğilimler stresli durumlarla başa çıkmada çok faydalıdır. Bu şekilde psikolojik dayanıklılık yeteneğı güçlü kişiler stresli olayları daha az stresli biçimlere dönüştürürler (Kobasa, Maddi ve Courington, 1981).

Aksine, düşük psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler kendilerini ve etrafı iç sıkıcı, manasız ve tehditlerle dolu bulurlar. Herhangi bir değışiklik olmadan hayatlarının en iyisi olduğuna kendilerini inandırırılar. Üstün güçler karşısında kendilerini güçsüz hissederler. Bu nedenle, gelişimin mümkün olup olmadığını gerçekçi bir şekilde değerlendiremezler ve çevre ile etkileşimlerinde pasiftirler. Stresli bir olay meydana geldiğinde, bu insanlar iyimser bir bilişsel değerlendirme yapamazlar. Olayları değıştirmek için kararlı eylemde bulunma

yetenekleri çok azdır. Kişilikleri çok az destek verdiğinde veya hiç desteklemediğinde, stresli olaylar sağlıklarını olumsuz etkileyebilir (Kobasa, Maddi ve Puccetti, 1982).

1.1.4. Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

1.1.4.1. Türkiye’de Psikolojik Dayanıklılık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kahve (2017), Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile ülkemizde yaşayan Irak'tan gelen Türkmen mülteci göçmenlerin psikolojik dayanıklılık yeteneği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 101 kişinin katıldığı araştırmada; mülteciler arasında TSSB yaygınlığı % 25,7 olduğu, cinsiyet, medeni durum, İstihdam statü, eğitim düzeyi ve sosyo-demografik özelliklerin (ailede akıl hastalığı, sigara ve diğer fiziksel hastalıklar gibi) TSSB'nin ortaya çıkışında etkili olmadığı ve yalnızca "savaşta kaybedilen akrabaların" TSSB ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Travma sonrası stres bozukluğu tanısı alan bireylerin; psikolojik dayanıklılık düzeyleri arttıkça travma semptomlarının şiddeti ve sıklığının azaldığını tespit etmiştir. Bilinenin aksine savaş travmasının keşfi; savaş ortamını terk edip başka bir ülkeye göç etseler bile sadece askerler için değil, sivillerde de uzun yıllar ruhsal sorunlara yol açacağını gösteriyor.

Öksüz ve Güven (2014), tarafından 86 erkek ve 110 kadın öğretmen ile yapılan; eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık yeteneği ve erteleme derecesi üzerine isimli araştırmada, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılığı ile erteleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının psikolojik uyum düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür.

Kapıkıran ve Kapıkıran (2016), tarafından 253 kadın 241 erkek öğrenci ile yapılan araştırmada; üniversite öğrencilerinde iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı olarak rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, psikolojik dayanıklılık ve benlik saygısı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Psikolojik dayanıklılık ile depresyon arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özkara ve arkadaşları (2016), tarafından 134 kadın 197 erkek öğretmen adayıyla yapılan; erkek fiziksel aktivite deneyimlerini ve psikolojik dayanıklılıklarını kontrol eden adaylar üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılığı ile fiziksel aktivite deneyimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Analizler, spor faaliyetlerine katılmanın psikolojik dayanıklılığın önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin fiziksel aktivite düzeyi ve cinsiyet, bölüm ve lisanslı spora katılım durumu açısından önemli olduğu bulunmuştur.

Bektaş ve Özben (2016), evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi isimli araştırmaya, 485 kadın 350 erkek katılmıştır. Cinsiyet, yaş, kendisinin ve eşinin bir işte çalışması ile psikolojik dayanıklılık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber kişinin hem kendisinin hemde eşinin eğitim durumu ve ekonomik durum algısı ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunmuştur.

Erarslan (2014), tarafından 393 kadın 209 kadın öğrencinin katıldığı araştırmada; üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, yaşam memnuniyeti ve depresif belirtilerde benlik saygısının rolüne bakılmıştır. Psikolojik dayanıklılık, yaşam memnuniyeti ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide olumlu bir dünya görüşü ve umudun kısmen aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Çetin ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında özelliklerinin rolü: bir kanonik ilişki analizi isimli araştırmaya 286 kişi katılmıştır. Kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi test eden bir araştırmada ise dışadönüklük, gelişime açıklık, öz disiplin ve uyumluluk seviyeleri yüksek, nörotiklik seviyeleri düşük olan kişilerin daha yüksek psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları saptanmıştır.

Yağbasanlar (2018), tarafından yapılan 538 kadın 154 erkek öğrencinin katıldığı araştırmada; üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, dini eğilimleri ve öz şefkatleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, dini yönelim ve öz şefkatin psikolojik dayanıklılık ile olumlu ve önemli bir ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Yüksek dini yönelim

değerlere sahip öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireylerin öz şefkat düzeyi arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Karataş (2016), tarafından yapılan 223 gönüllü öğretmenin katıldığı araştırmada; özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyini ve baş etme stratejilerini incelemiştir. Elde ettikleri sonuçlara göre özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeyinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenin psikolojik dayanıklılık düzeyi ile başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı bir bağ olduğudur.

1.1.4.2. Dünya’da Psikolojik Dayanıklılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Munoz ve arkadaşları (2017), tarafından yapılan 125 kişinin katıldığı araştırmada ; eş şiddeti nedeniyle sığınma evlerinden hizmet alan kişilerin algılanan kontrol durumu, umut düzeyleri ve psikolojik dayanıklılığı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eşinden şiddet gören ve yaşamına devam eden kişilerin psikolojik dayanıklılıklarında algılanan kontrol ve umut derecesinin düştüğü gözlemlenmiştir.

Sarkar ve Fletcher (2014) araştırmalarında, psikolojik dayanıklılığın; yüksek başarı gösteren bireylerin olağanüstü seviyelerde gelişmesini ve performans göstermesini sağlayan niteliklerini tanımlamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları, psikolojik dayanıklılığı ve gelişen özelliklerini vurgulayan altı temel özelliği göstermiştir. Bunlar; pozitif ve proaktif kişilik, deneyim ve öğrenme, kontrol hissi, esneklik ve uyarlanabilirlik, denge ve bakış açısı, algılanan sosyal destek gibi özelliklerdir. Veriler, oldukça başarılı bireylerin zorlu ortamlarda başarılı olmalarını sağlayan bir dizi kişisel özellik de dahil olmak üzere, psikolojik dayanıklılığın çok taraflı doğasını vurgulamıştır.

Lowe, Sampson, Gruebner ve Galea (2015) tarafından Sandy Kasırgası sonrası fırtınadan en çok etkilenen 418 bireyle gerçekleştirdikleri araştırmada, bireysel ve toplumsal düzeydeki faktörlerin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, bireysel ve toplum düzeyinde kaynaklara sahip olmanın afet sonrası psikolojik dayanıklılığı etkili bir şekilde şekillendirebileceğini göstermiştir.

Li ve arkadaşları(2015) 202 kişinin katıldığı araştırmalarında; hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, duygusal zeka ve travma sonrası büyümeyi incelemişlerdir. Travma sonrası büyüme, duygusal zeka ve psikolojik dayanıklılıkla ilgilidir. Araştırma sonuçları duygusal zeka ile travma sonrası büyüme ve psikolojik dayanıklılık ile travma sonrası büyüme anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki ortaya koymuştur. Orta düzey duygusal zeka ve psikolojik dayanıklılık, esas olarak büyüme düzeyi ile ilgilidir.

Dooley, Slavich, Moreno ve Bower (2017) orta derecede strese maruz kalmanın kansere karşı psikolojik dayanıklılığı artırıp artırmayacağını ortaya koyan bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma da, kanser teşhisi konulmasından sonra hayatta kalabilen 122 meme kanseri hastasının söz konusu tanı konulmasından önceki hayat boyu strese maruz kalma ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucu ortaya çıkan veriler gereğince görülmekte olan orta derecede strese maruz kalmanın meme kanseri mağdurları arasında psikolojik dayanıklılık ile ilişkili olduğu buna ek olarak strese maruz kalmanın meme kanseri uyumunu etkileyen önemli bir etmen olduğu saptanmıştır.

Çin'den 366 kadın hemşire arasında yapılan bir çalışmada psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve psikolojik stres arasındaki ilişki incelenmiştir. Psikolojik dayanıklılık, psikolojik stres ve tükenmişlik ile negatif yönde ilişkili olsa da tükenmişliğin psikolojik stres ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Arabuluculuk analizi, psikolojik dayanıklılığın duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve psikolojik sıkıntı boyutları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık edebileceğini göstermektedir. Bu araştırma, tükenmişlik ile kadın hemşirelerdeki psikolojik sıkıntı arasında psikolojik dayanıklılığın aracı olduğunu dikkat çekmektedir (Zou, Shen, Tian, Liu, Li, Kong ve Li, 2016).

1.2. Öz Yeterlik Kavramı

Sosyal bilişsel teori, kişisel faktörler ile insan davranışı ve çevre arasındaki ilişkiyi açıklayan bir teoridir. Kişisel faktörlere, davranışlara ve çevresel uyaranlara yönelik inanç ve davranışları içerir. Bunlar arasında öz yeterlik önemli iç faktörlerden biridir (Bandura, 1977; Sakız, 2013; Bruning, Schraw ve Norby; 2014).

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacının (Bandura, 1986; Zimmerman, 1995; Hazır-Bıkmaz, 2004; Çakıcı, 2010; Hoy ve Miskel, 2010, Tschannen-Moren, vb.) öz yeterliği tanımladığı görülmüştür. Zimmerman (1995) öz yeterliğin, bireyin görevlerini yerine getirme becerisine ilişkin yargısı olduğunu belirtmiştir. Tschannen-Moren ve Woolfolk Hoy (2001), öz yeterliği bir kişinin yeni durumlar karşısında hangi derecede başarı elde edeceğine ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri olarak açıklamıştır. Öz yeterlik, bireylerin karşılaşma ihtimali olan durumlarla başa çıkabilmesi için gereksinim duyduğu hareketleri yapma konusunda hangi düzeyde başarı sağlayabileceklerine ilişkin kişisel yargılarıdır (Hazır- Bıkmaz, 2004). Hoy ve Mikel'e (2010) göre öz yeterlik, bir bireyin görevleri tamamlama becerisinin kişisel bir değerlendirmesidir. Öz yeterlik, bireyin belirli bir davranışı başarıyla gerçekleştirme yeteneğine olan inancıdır (Çakıcı, 2010). Son olarak ‘‘Sosyal Öğrenme Kuramında’’ öz yeterlik kavramını ilk kez inceleyen ve bir anlamda bu kavramın yaratıcısı olan Bandura (1986), öz yeterliği ‘‘kişinin bir vazifeyi gerçekleştirmek için gereksinim duyduğu aksiyonları yerine getirme ve bu aksiyonları organize edebilme kapasitelerine ilişkin yargıları’’ şeklinde tanımlamaktadır.

Bandura'ya (2006, 2012) göre öz yeterlik, bireyin yeteneğini nasıl gördüğünü yansıtır. Gözlemsel öğrenmede, gözlemciler performanslarını izlemeli ve değerlendirmelidir. Kendi kendini değerlendirebilen kişiler, davranışı öğrenmek için gerekli becerilere sahip olup olmadıklarını bildiklerinde doğru kararı verebilirler. Öz yeterlik kavramı, bir bireyin belirlediği bir başarı oluşturmaya ve başarıya ulaşmak amacıyla gerekli olanları organize etme yeteneğinin algılanmasıdır. Bir başka deyişle, bir kişinin ileride ortaya çıkabilecek zor durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olacağına dair bir hükümdür. Yeterlilik algısı, bir kişinin zorluklarla karşılaştığında kararlılığını ve görevleri ne kadar süreyle tamamlayacağını da etkiler. Kendisini yeterli olarak düşünen kişiler, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok çabalamaktadır.

1.2.1. Öz Yeterlik İnancını Belirleyen Bilgi Kaynakları

Kişisel yeterlik beklentilerinin dört temel bilgi kaynağından geldiği öne sürülmektedir (Bandura, Adams ve Beyer, 1977). Buna göre; yeterlik belirleyen bilgi kaynakları birlikte çalışabilir veya inanç biçimine göre tek bir kaynak olarak hareket edebilir (Bandura, 1997). Bu bilgi kaynakları; temel yaşantılar, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fiziksel-psikolojik durumlardır. (Bandura, 1977; Bandura, Adams ve Beyer, 1977; Bandura, 1994).

1.2.1.1. Temel Yaşantılar

Temel yaşantılar kişisel üstünlük tecrübelerine dayanır. Edinilen başarılar ve alınan zaferler üstünlük umutlarını çok daha üst düzeylere çıkartır; durumlar karşısında terslikler erkenden oluşursa, tekrarlanan başarısızlıklarda bu umutları azaltır (Bandura, 1977).

Başarı, kişisel yeteneklere sağlam bir inanç oluşturur. İnsanlar sadece kolay başarılar elde ederlerse, her zaman kolay sonuçlar isterler ve başarısız olduklarında cesaretlerini kolayca kaybederler. Aksilik ve başarısızlık karşısında çabuk toparlanan bir öz yeterlik idrakına sahip olma, mücadeleler sonucunda üstesinden gelinen zorluklarla denk gelmesi sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle, bazı zorluklar ve aksaklıklar, başarıya çabalayarak ulaşılabileceğini öğretir, faydalı bir amaca ulaştırır. Özellikle öz yeterlik belli bir düzeye ulaşmadan önce başarısızlıkların ortaya çıkması, bu duygu ve etkinliği sabote etmiş olur. İnsanlar yalnızca basit bir başarı yaşarlarsa, hızlı sonuçlar beklediklerini ve başarısızlık durumunda kolayca cesaretlerinin kırıldığını görebilirler (Bandura, 1994).

1.2.1.2. Dolaylı Deneyimler

İnsanlar, başkalarının deneyimlerine dayanarak kendi öz yeterlik inançlarını geliştirebilirler. Kişilerin benzer nedenler ve yeteneklere sahip olduğu durumlarda; çabalarına rağmen başarısızlığını gözlemlemesi, gözlemcinin yeteneğini azaltmasına ve çabalarını zayıflatmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Bandura, 1986). Dolaylı öğrenme deneyimi birçok beklentiye artırır. Başkalarıyla olumsuz sonuçlar olmadan görsel performans sergilemek, çabalarında ısrar etmelerine ve beklentiler yaratmalarına olanak tanır. Bu konuda başkaları da bu amaca ulaşırsa, kişiler bunu yapabileceğine inanır ve kendilerini bu yönde ikna ederler. Herhangi bir performans durumunda, en azından küçük bir gelişme gösterebilirler (Bandura, 1977). Başkalarının yenilgilerini ve başarısızlıklarını tanımak ve bu alandaki zorlukları görmek, gözlemcilerin yeterlik hakkında düşünme şeklini değiştirebilir.

Algılanan öz yeterlik açısından modelleme yeteneği, benzer modellerin algılanmasından büyük ölçüde etkilenmektedir. Varsayılan benzerlik ne kadar büyükse, modelin başarısı ve başarısızlığı o kadar makul olur. İnsanlar kendilerinden çok farklı modeller

görürlerse, algılanan öz yeterlik modellerinin davranışlarından ve sonuçlarından etkilenmeyeceklerdir. İnsanlar, gerekli yeteneklere sahip etkili modeller ararlar (Bandura, 1994).

Başka bir deyişle; başka bir kişiye sosyal, zihinsel, fiziksel olarak ne kadar benzersek veya ona ne kadar yakınsak, onun bir şeyleri başarması veya başaramaması da bize o kadar yakındır. Rol modelimiz özgüven ve yeteneği yüksek bir kişi ise, "O yapabilirse ben de yapabilirim" mesajını kendimize örnek olarak kullanabiliriz. Fakat modelimiz bize hiçbir anlamda yakın hissettirmiyorsa onun yaşadıkları bizi çok fazla etkilemez ve ilgilendirmez. Dolaylı öğrenme tecrübesi, kişisel başarıların kendi başlarına deneyiminden , kişilerin kabiliyetleri konusunda henüz az güvenilir olan bir kaynaktır. Sonuç itibariyle, sadece model alma tarzıyla oluşan yeterlik beklentileri, değişim konusunda daha kırılgan ve zor bir giriş yapar (Bandura, 1977).

1.2.1.3. Sözel İkna

Sözel ikna da dahil olmak üzere sosyal ikna etme, yani başkalarının tepkisi, öz yeterlik inançlarının önemli kaynaklarında da verilmektedir. Bu durum, esas olarak, bireyin belirli becerilerini başkalarının sözlü değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır (Kurbanoglu, 2004). Sözel ikna yöntemi, kolayca elde edilebildiği için insan davranışını etkileyen girişimlerde kullanılır. İnsanlara, geçmişte aştıkları zorluklar gibi kolaylıkla tekrar başarıya ulaşabilecekleri konusunda telkin edilir (Bandura, 1977).

Başka bir deyişle, çevremizdeki insanlar bizi başarılı olduğumuzda veya olamadığımızda teşvik etmek için sözel ikna etme yeteneğini kullanır ve çabalarımızı artırmaya teşvik ederler. Bu isteklendirme yöntemi özgüveni artırmakla beraber, öz yeterlik içinde faydalı ve ilerleticidir. İnsanların nasıl başarılı olunacağına dair inancını güçlendirir.

Verilen etkinliklerle kabiliyetlere sahip olma konusunda sözel olarak ikna edilen kişilerin, kaygılı durumda olmaları veya sorunlar karşısında şahsi eksiklikleri olması daha fazla emek harcamalarına mani değildir. Sözel ikna yoluyla kişiler karşılaştıkları pürüzlere ve güçlüklerle direnç gösterir. Karşılaştıkları direnç kişileri üst seviye çabaya yöneltir. Bununla

birlikte kişilerin kendilerine olan güveni artırarak, yeterlikle bağlantılı his ve becerilerinin gelişmesini sağlar (Bandura, 1994).

Gerçekçi kaynakları olmayan ve insan deneyimi ile tutarsız olan, sadece sözel ikna yolu ile arttırılan öz yeterlik inancı olan bireyin sahip olduğu bu inanç; karşılaştığı bir başarısızlıkta kolaylıkla zarar görebilir (Bandura, 1977, 1986). Bu şekilde sağlanan yeterlilik beklentileri, bireye farklı bir deneyim sağlayamadıkları için kişinin kendi deneyimleriyle kazanılan inançlardan daha az etkili olabilir (Bandura, 1977). Sözlü ikna etmenin belirli sınırlamaları olsa da başarıya katkıda bulunabilir. Yani, zor durumlarla başa çıkma becerisine sahip olanlar ve toplumda ihtiyaçlarını geçici yardımlarla karşılamaya ikna edilenler, yalnızca performans yardımı alanlara göre daha fazla eylem ve çaba sarf etmektedirler (Bandura, 1977).

Birey, yaptığı bir işte başarı kazanıp kazanılmaması durumunda çevreden gelen kendisiyle ilgili yorumları önemser. Başkası tarafından başaracağına inandırılan kişi, daha fazla çabalar, sözel ikna ile birlikte öncesinde deneyimlemediği işlerde başarılı olabileceğine inanır (Bandura, 1986). Sözel ikna ediciliğin öz yeterlikte avantajları; kendine güvenme, uzmanlığa, güvenilirliğe, ikna edenlerin kesinliğine bağlı değişebilir. Kişilerin bilgi kaynağına ne kadar çok güvenirse, değişme yeteneği beklentisi o kadar yüksektir (Bandura, 1977).

1.2.1.4. Fiziksel ve Psikolojik Durumlar

Yeterlilik inancının başka kaynakları da yorgunluk, uykusuzluk, stres, kaygı ve ruh hali gibi türlü psikolojik durumlardır (İsrail, 2007). Bandura'ya (1997) göre, insanlar yeterliklerini değerlendirirken duygusal ve psikolojik durumlarını da dikkate alırlar. Öz yeterliğin fiziksel özellikleri; stresle başa çıkma, sağlık işlevleri ve fiziksel başarı alanında önemlidir.

Tehdit bulunduran durumlarda duygusal uyarılmışlık kişilerin yeterlik beklentileri üzerine etki edebilir (Bandura, Adams ve Beyer, 1977). Tehdit edici bir duruma yanıt olarak yaşanan düşük düzeyde uyarılma, kişinin yeterlilik hakkındaki inançlarına olan güveniyle açıklanabilir (Bandura, 1977). İnsanların strese karşı savunmasızlığı ve kaygısı kısmen onların fizyolojik uyarılma durumuna bağlıdır (Bandura ve diğerleri, 1977). Çünkü yüksek uyarılma performansı bozacaktır (Bandura, 1977). Fiziksel / zihinsel durum, insanların stres tepkilerini

azaltmak, yanlış anlamalarını ve fiziksel durumlarındaki olumsuz duygusal çöküntülerini değiştirmek amacıyla, insanların yeterliklere olan inançlarını değiştirmenin bir yoludur (Bandura, 1994).

1.2.2. Yeterliğe Dayalı Süreçler

Yeterliğe dayalı süreçler; bilişsel süreç, motivasyon süreci, duygusal süreç ve seçim süreci olarak dört temel sürece ayrılır. Bilişsel Süreçler; düşünce ile başlar. Düşünmenin temel işlevi, insanların olayları tahmin etmesini ve insanların yaşamlarını etkileyen kontrol yöntemleri geliştirmesini sağlamaktır. Daha yüksek yeterliğe sahip kişiler, performanslarını destekleyecek ve olumlu rehberlik sağlayacak başarılı senaryolar görebilirler. Yeterliğe şüpheyile yaklaşanlar, tüm olası hataları yaşarlar ve başarısızlık senaryolarını görselleştirirler (Bandura, 1994). Başka bir deyişle, yeterliği yüksek insanlar sorunları çözmenin yollarını bulur, etkili düşünmeye çalışır ve farklı yöntemler geliştirirler. Yeterliği düşük insanlar düşüncelerini her zaman pasif bir şekilde kullanırlar, düşünce eksikliklerinin performanslarını düşüreceğini düşünürler, bu yüzden çabaları yavaş yavaş kaybolur. Bireyler zorlu durumlarla karşılaştıklarında veya üst üste gelen başarısızlıklarla karşı karşıya kaldıklarında, yeterliği az olan ve soruna bağlı kalmayan bireyler analitik düşünmede tereddüt ederler, istek seviyeleri düşüktür ve performans kaliteleri düşer. Aksine, esnek yeterlik algısını destekleyen bireyler, hedeflerine odaklanır, zorlukların üstesinden gelmek için ayarlamalar yapar ve performans başarısında iyi analitik düşünme sistemleri kullanırlar (Bandura, 1994).

Motivasyonel süreçler; kişilerin motivasyonu da bilişsel olarak ortaya çıkar. Kişiler, öngörü kapasiteleriyle beraber, tahmini bir şekilde kendi hareketlerine rehberlik ederler. Kendilerini motive ederler. Kendilerinin neleri başarabilecekleri ile ilgili farklı inançlar belirlerler. Olası hareketlerin olabilecek sonuçlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunurlar. Bir amaç seçip, tasarlanan hareketlerin hangi yönde ilerleyeceğinin planlarlar. Üç farklı bilişsel güdüleyici formdan bahsedilir. Bunlar rastlantısal nitelikleri (atıf), sonuç beklentilerini ve hedefleri içerir (Bandura, 1994). Kişinin öz yeterlik inancının güçlü olması, motive olma seviyesini de artırır. Yeterince güdülenen kişiler, başarılı bir sonuç almak için ihtiyacı olan çabayı gösterme hususunda ısrarcı olabilirler. Bu ısrarcı çabanın muhafaza edilmesi için, güçlü

bir yeterlik inancı olmalıdır (Bandura, 1994). Öz yeterlik inançları motivasyona pek çok yönden katkıda bulunur. İnsanların ulaşmak istedikleri hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba göstermeleri gerektiğini, engeller ve zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar dayanabileceklerini belirler. Bu engellerle karşılaşan öz kaygısı yüksek ve yeterliği düşük kişiler çabalarını yavaşlatacak veya bu yoldan kolayca vazgeçecektir. Öz kaygısı yüksek ancak bunu iyi kullanabilen, yeterliği yüksek olan bireyler sabırlı bir azim sayesinde engelleri aşmak ve performanslarını artırmak için her türlü çabayı göstereceklerdir (Bandura, 1994).

İnsan yaşamının önemli bir yönü de duygulardır. Duygusal süreçler; kişilerin başarısızlık ile karşılaştıklarında ki düşünme tarzı ve duygusal tepkisi, öz yeterlik inançlarının etki ettiği farklı bir alandır. Öz yeterlik düzeyinin olduğundan daha düşük olduğuna inanan kişi, başarısız olduğunda strese girecek ve yetersiz olduğunu düşünerek durumunu doğru ve gerçek bir şekilde değerlendiremeyecektir. Diğerleriyle, içinde oldukları durumu iyi biçimde değerlendirir ve yeni çözümler ararlar. Bu yöntem, bu kişilerin yeni beceriler kazanmasına yardımcı olabilir (Bandura, 1986).

İnsanların öz yeterlik algısı, zor durumlarla karşılaştıklarında ne kadar endişe ve stres hissettiklerini etkiler. Kendilerine yönelik tehdidi kontrol edebileceklerini düşünen bireyler, olumsuz düşüncelere kapılmazlar. Ancak bireyler tehditle baş edemeyeceklerini hissedersen bu durumda çok endişeli hissedeceklerdir. Bu kişiler bu durumla karşılaştıklarında olaya çözüm bulmak yerine, eksik yönlerine odaklanırlar ve çevredeki birçok durumu risk faktörü olarak görürler. Kendilerine rahatsızlık veren durumları abartırlar ve nadiren karşılaşabilecekleri durumlarda bile endişe duyarlar (Bandura, 1994).

İnsanların yetenekleriyle ilgili inançları yalnızca motivasyon düzeylerini etkilemekle kalmaz, bununla birlikte engellenme durumunda yaşadıkları kaygıyı da etkiler. Bir kişinin işin başında tehdit altında olduğu hissi, alışılmış başa çıkma becerileri ile çevrenin potansiyel olarak olumsuz özellikleri arasındaki etkileşimin ilişkili bir özelliğidir (Bandura, 1989).

Seçim süreçleri bireyin, çevresinin bir ürünüdür ve çevresinden büyük ölçüde etkilenir. Bu nedenle, öz yeterlik insanların yaşam tarzını ve rollerini etkiler. Kişi, yapmak istediği etkinlikleri seçerek kendi değerlerini yargılar ve yaşamın her aşamasında görülebilen seçimler yoluyla çeşitli ilgi alanları yaratır (Bandura, 1995).

Öz yeterlik, seçim süreci boyunca bireyin seçimlerine veya tercihlere rehberlik eder. Öz yeterlik bireyin yaşamını ve çevresini etkiler, sürece nasıl katılacağını gösterir; böylece kişiler gelecekte nasıl bir kariyer ortamı olabileceğini anlayabilir, kısacası yaşamlarının yönünü nasıl şekillendirebileceklerini görebilirler. İnsanlar başa çıkma yeteneklerini aştıklarını düşündüklerinde, durumlardan ve eylemlerden kaçınma eğilimindedirler. Kişiler kendi kapasitelerinin yeterli olduğunu düşündükleri zaman istekli olarak seçerler. Bazen zor eylemlerde bulunsalar bile çok hevesli oldukları için sürece katılmaya devam ederler. İnsanlar kendi yaşam süreçlerine karar vererek seçimler yaparlar; farklı becerileri, yaşam yönlerini, ilgi alanlarını ve hatta farklı yetenekleri içeren sosyal ağlar edinirler (Bandura, 1994).

Kişinin bir işi yapabileceğine olan inancına öz yeterlik denir. Bireylerin kendi yeteneklerine inanması, kişisel kaynaklarını tam olarak kullanabilmesi ve zorluklarla karşılaştıklarında çaba gösterebilmesi, öz yeterliğinin kuvvetli olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik ne kadar fazlaysa, kişi hayatında bir o kadar başarılı, kendini seven, kendine inancı olan ve daha güçlü olmaktadır. Yeterlik bir kişinin düşüncelerini, duygularını ve yaşamını belirler (Bandura, 1994).

Kişinin mutluluğunu artırabilecek kişisel özelliklerden biri de kendine olan inanç ve yeteneğidir. Bu inançlar ne kadar yüksekse, bireyin sağlığı ve yaşam kalitesi o kadar yüksek olur. Kişinin iyilik halini arttırmanın önemli yollarından biri, kişisel öz yeterliğin mevcut olması ve bunu geliştirebilmesidir.

1.2.3. Genel Öz Yeterlilik Ölçeğini Oluşturan Alt Boyutlar

Öz yeterlilik ölçeğinin üç farklı alt boyutu vardır. Bunlar; başlama, yılmama ve ısrar boyutlarıdır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

1.2.3.1. Başlama Alt Boyutu

Kişilerin bir işe başlama durumunda çekinmemeleri ve kişilerin kendilerini yeterli gördüğü veya görmediği hususlarda etraflarındaki insanları bir işe başlama ve sürdürme konusunda motive etme yeteneklerini gösterebilme potansiyelidir (Yurdakul ve Bostancı,

2016). Yüksek düzeyde başlama girişimine sahip kişiler, iş ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorlu süreç ve sıkıntılarla yüzleşecek, tereddüt etmeden harekete geçeceklerdir. Başlangıç alt boyutu, öz yeterlik inançlarının işlevi ve eylem için ilk motivasyon olması nedeniyle önemli bir konuma sahiptir.

1.2.3.2. Yılmama Alt Boyutu

Kişinin kendi olumlu davranışına olan güveni, başarısızlık ve zor durumlarda çok çalışması olarak tanımlanmaktadır (Sevinç ve Genç, 2017). Yılmama düzeyi yüksek olan bireyler aksiyon esnasında karşılaştıkları problem ve zorluklar ne kadar güç olursa olsun, değişmeden çabalamaya devam edeceklerdir. Bu zor süreçlerle yılmadan eylemlerini devam ettirebilen bireyler, öz yeterlik düzeylerini artıracak, daha olumlu davranışlar sergileyecek ve daha zor koşullara olumlu yanıt vereceklerdir. Yılmama alt boyutu, öz yeterlilik inancının bir eyleme başladıktan ve davranışı sürdürdükten sonra zorlukları aşmakta ısrarcı olduğu önemli unsuru oluşturur.

1.2.3.3. Israr Alt Boyutu

Bireyin zor koşullar altında işine devam etme ve tamamlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Büyükgöze, 2017). Israr etme düzeyi yüksek olan bir kişi iş yaparken başarısız olduğunda veya olumsuz bir durumla karşılaştığında, işe devam ederek toparlanabilecek ve sonuçlara ulaşabilecektir. Davranışta ısrar, davranışsal süreklilik ile tutarlı öz yeterlik inancının önemli bir parçasıdır.

1.2.4. Öz Yeterlik Düzeyi Yüksek Bireylerin Özellikleri

Öz yeterlik seviyeleri arasında farklılık bulunan kimseler birbirlerine göre farklı niteliklere sahip olduğu düşünülebilir. Öz yeterlik inancı ile birlikte bireyin psikolojik sağlık seviyesi gelişerek bireyin başarılarına da katkıda bulunacaktır. Öz yeterlik seviyesi yüksek olan kimseler karşılaşılabilecek güç durumlar karşısında vazgeçmeye yönelmek yerine bu güç durumları ve tüm zorlukları yerine getirilmesi gerekenleri rol olarak benimseyip harekete geçebilirler. Bu

olumlu ve pozitif bakış açısı kişinin benlik motivasyonuna azımsanmayacak derecede katkıda bulunur ve güçlendirir. Bu sebebe bağlı olarak bireyler önlerine ulaşmaya çalıştıkları zorlayıcı hedefler koyarak bunlara karşı pes etmemeye çalışırlar. Başarısızlık sonucuyla karşılaşmaları halinde bu durumu kendilerine atfetmezler (Pajares, 1997; Schunk ve Pajares, 2001). Hala görev odaklı kalma eğilimi göstererek stratejik bir şekilde düşünmeye devam ederler. Söz konusu bu başarısızlığı yeterli olmayan çabalarla ilişkilendirip başarılarını destek sağlayıcı bir faktör şeklinde görerek yeterlik inançlarının düşmesine engel olurlar (Bandura, 1997).

Yüksek öz yeterliğe sahip olan kişiler kendilerine koydukları hedeflere bağlı olmaları sebebiyle hayattan zevk almaktadırlar. Yüksek öz yeterlik; problemlili ve stresli bir durumla karşı karşıya kalmaları halinde kendi çıkarları açısından, söz konusu durumu yönetme becerilerine olan inançları sayesinde kişilerin kendilerini güvenmelerini sağlar (Singh ve Udainiya, 2009). Başka bir anlatımla, öz yeterliği yüksek olan bireyler için; bütün ilgi ve dikkatlerini performanslarına odaklayarak karşılarına çıkan bütün engellerle mücadele edebileceklerinden bir şekilde bahsedilebilir (Bandura, 1982). Bu sebebe bağlı olarak, bu bireyler için bireysel başarı yaratmaları ve ayrıca buna ek olarak da problem, stres ve depresyon gibi ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilecek olan durumlara karşı dirençli olmaları kaçınılmaz bir şekil alır (Bandura, 1994).

Kısacası bireyler yüksek öz yeterlik inançları sayesinde pasif bir konumdan daha aktif bir konuma geçebilirler (Bandura, 1997). Buna rağmen öz yeterlik inancı daha düşük düzeyde bulunan bireyler için ise, bireysel tehdit ve tehlike olarak gördükleri zor vazifelere karşı uzak bir tavır sergileme yönelimi görülmektedir. Bu bireyler zor vazifeler ile karşı karşıya kalmaları halinde izledikleri yol haritası nasıl başarılı bir icraat sergileyecekleri konusuna odaklı olmak yerine, bireysel eksiliklerine, karşılaşılabilecek zorlu engellere ve buna ek olarak tüm olumsuz sonuçlara odaklı bir şekildedir (Bandura, 1994).

Nitekim bu bireyler, karşılarına çıkan tüm işler açısından gerçekte var olandan çok daha zor olduğu kanısında olmalarının yanı sıra herhangi bir problemin ne şekilde çözüleceğine dair dar bir bakış açısına sahiptirler (Pajares, 1997; Schunk ve Pajares, 2001). Bu sebebe bağlı olarak, söz konusu bu bireyler için karşı karşıya kaldıkları zor durumlar karşısında eyleme geçme

durumu veya bu zorluklar karşısında direnç gösterme pozisyonlarında kendilerini teşvik edemeyecekleri bariz bir şekilde görülmektedir (Benight ve Bandura, 2004).

Bu nedenle, öz yeterliği daha az olan kişiler genellikle zorlu görevleri daha korkutucu olarak algırlar. Bu kişilerde düşük öz yeterlik bir döngü haline gelir. Yeteneğe olan inancın az olması aksiyon eksikliğine yol açar. Eylem eksikliği insanların kendilerinden şüphelenmesine neden olabilir. Yeteneklerinden şüphe edenler daha yüksek baskı ve sıkıntı yaşayacaklardır (Singh ve Udainiya, 2009). Bu sebeple, bireyin kendisine yönelik yanlış atıf, stres ve kaygıya neden olabilecek ve bireyin performansını düşürebilecektir (Bandura, 1982).

1.2.5. Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

1.2.5.1. Türkiye’de Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kulakçı (2011) tarafından yapılan “Huzurevinde verilen hemşirelik hizmetlerinin yaşlıların öz yeterlik algıları ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi” isimli araştırmada huzurevlerindeki hemşirelik hizmetlerinin yaşlıların sağlıklı yaşam tarzı ve öz yeterliklerine etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, huzurevlerinde yaşayan araştırmaya katılmak isteyen ve araştırma standartlarını karşılayan 30 yaşlı oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, rehberlik ve konsültasyon kapsamında verilen hemşirelik hizmetlerinin, vaka yönetimi, tedavi ve prosedürler ile sağlık eğitiminin yaşlıların sağlıklı yaşam tarzına ve öz yeterliklerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca yaşlıların sağlıklı yaşam tarzları ile öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ergenlik dönemi genel kanı olarak; yeterli sosyal destek ile çevresel koşulların oluşturulamaması halinde kişiler için en çalkantılı, sorunlu ve yetersizlik hissettikleri dönem olarak kabul edilmektedir. Ergenlerin bu dönem içerisinde karşılaşılabilecekleri sorunlar açısından sergileyecekleri öz yeterlik algıları, gelişimlerini etkilemekte olduğu da açıkça görülmektedir (Coşkun, 2018). Literatürde ergenlerin öz yeterlik düzeyleri hakkında birçok çalışma bulunduğu görülmektedir. Şöyle ki; ergenlik dönemi, kişilerin en çok sorun yaşadığı bir

dönem olarak bilinmesinin yanı sıra buna ek risk alma davranışları açısından da en çok girişimde bulundukları dönem olduğu da düşünülmektedir. Uysal ve Bingöl (2014) tarafından yapılmış 394 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada; elde edilen bulgular sonucu ergenlerin risk alma davranışları ve öz yeterlik seviyeleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve buna ek olarak risk alma davranışları ile öz yeterlik düzeyleri arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır. Nitekim benzer şekilde Balkıs, Duru ve Buluş'un (2005), tarafından yapılan 257 kadın 260 erkek öğrencinin katıldığı araştırmada, ergenlerin risk alma davranışları azaldıkça öz yeterlik düzeylerinin artacağı belirtilmiştir.

Yelten, Tanrıverdi, Gider ve Yılmaz (2018), tarafından yapılan 164 öğrencinin katıldığı araştırmada; hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyinin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Benzer şekilde Şahan ve Duy (2017) tarafından yapılan 164 öğrencinin katıldığı araştırmada da ergenlerin algıladıkları akran desteği ile genel öz yeterlik seviyeleri arasında bir konumda bulunan pozitif bir ilişki görülmektedir.

1.2.5.2. Dünya’da Öz Yeterlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Pietsch, Walker ve Chapman (2003) tarafından yapılan çalışmada 416 lise öğrencisinin matematik başarı düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasında güçlü bir konumda bulunan pozitif bir ilişki görülmektedir. İlgili literatürde ergenlerin öz yeterlik düzeyini etkileyen bir diğer değişkenin algılanan sosyal destek olduğu görülmektedir.

1.3. Motivasyon Kavramı

Motivasyon Fransızca ve İngilizce ‘Motive’ sözcüğünden ortaya çıkmaktadır. Latince ise ‘Movere’ sözcüğünden gelmektedir. Türkçe anlamı ise ‘güdü, saik veya harekete geçirici’ olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon; güdü, istek, arzu, gereksinim, dürtü ve ilgileri kapsayan yaygın bir kavramdır. İşi yapma arzusu ve kademesi motivasyonun düzeyini açıklamaktadır. İnsanların belirli olaylar karşısında belirli davranışlar sergilemesine neden olan etki motivasyon olarak tanımlanır (Yapar, 2005).

Motivasyon; kişilerin belirli bir amaca ulaşmak üzere kendi arzu ve istekleri ile harekete geçmeleri ve çaba göstermeleri olarak da tanımlanmaktadır. Motivasyonun, kişilerin istekleri, arzuları, gereksinimleri, hedefleri, amaca dönük hareketleri ve hedefine göre durumunu ifade eden geri dönüşler alması konularıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Motivasyon aynı zamanda istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsar (Koçel, 2005).

Felsefede motivasyon, "bilinçliliğin gönüllü hareketlerine yol açan çeşitli nedenler veya faktörler" olarak yorumlanmaktadır. P. Janet'e göre, insanlar hareket ederken bilinçli veya bilinçsiz güdüler sergilenmektedir. Bu güdüler entelektüel düzeyde yani fikir düzeyindeyseler motivasyon olarak adlandırılırlar. Duyarlılık düzeyinde olduklarında, genellikle dürtü olarak adlandırılırlar. Bu açıklamalara göre motivasyon düşüncenin bir ürünüdür (Timuçin, 2002).

Bugüne kadar birçok bilim insanı motivasyonla uğraşmış ve birbirinden farklı açılardan farklı tanımlamalar getirmiştir (akt. Kızıltepe, 2007). Murray'e (1938) göre motivasyon; başarı motivasyonunun bir aktiviteyi en iyi seviyede gerçekleştirmek için kişisel mücadeledir. Rogers'a (1962) göre motivasyon; bir kişinin daha iyi performans göstermesi için ortaya çıkmaktadır. Freud (1966), insan davranışının kişinin içsel gücünden oluştuğuna ve kişinin psişik enerjiyi yansıttığına dikkat çekmektedir. Skinner (1968) ise motivasyonun içsel güç değil, davranışın tam yansması olduğuna işaret etmektedir. Atkinson ve Raynor (1978) motivasyonun başarısızlığı önleme veya başarısızlığa düşme ihtiyacından geldiğine inanmaktadırlar. Piaget (1983), dünyayı anlamak veya ona anlam vermekle elde edilen bilginin, önceki bilgileri birleştirme ve dengeleme çabalarının sonucu olduğuna da dikkat çekmektedir. McClelland (1985), motivasyonun başarı ile ilişkili olduğunu öne sürerken, Maslow (1987) teoride bahsettiği gibi motivasyonun sekiz tür ihtiyaç tarafından tetiklendiğine inanmaktadır.

Motivasyonun kavramının temelini oluşturan üç faktör; kişinin bir şeyi yapmasını sağlamak, davranışa yönlendirmek ve davranışı sürdürmesini sağlamak son olarakta bu davranışta bulunmaktan dolayı özel bir mutluluk hissetmesidir (Tutar vd., 2006).

1.3.1. Motivasyon ile ilgili Kavramlar

Motivasyon kavramını daha iyi anlamak için bu kavramla ilgili olan; dürtü, davranış, ihtiyaçlar ve güdü kavramlarını anlamak gerekir (Başaran, 2000).

Dürtü kavramına göre canlılar ihtiyaçları olduğunda uyanacak ve bu ihtiyaca ulaşmak için harekete geçecektir (Altok, 2009). Bir canlı varlığı kendi vücut gereksinimlerini karşılamak için davranışa geçiren ve varlığından kaynaklanan bu kuvvete dürtü denir (Başaran, 2000). Birincil ihtiyaçlarımızdan olan; yemek tüketmek, su tüketmek ve uyku ihtiyacını gidermek için uyumak gibi örneklendirilebilir. Güdü kavramının dürtü kavramından ayrımı kişinin davranışa geçmesi ve yönlenmesi amacına yönelik olmasıdır. İnceoğlu (1985) güdü kavramının gözlenemeyeceğini belirtmiştir. Ancak sonraki yıllarda çalışmalarda gözlemlenebilir dürtüler ve gözlemlenemez dürtüler olarak ikiye ayrılmıştır (Başaran, 2000).

Güdüler , bir bireyin kişisel ihtiyaçlarıdır. Güdüler, yönlendirme ve harekete geçirme faktörlerini içeren karmaşık bir yapı olarak anlaşılabilir, kısaca güdüler şu şekilde açıklayabiliriz (Tarakçıoğlu ve Sekmen, 2010): İlk hareket fonksiyonu; organizmanın hareketi başlatmasının veya davranışının yön değişikliğini ifade eder. Amaçlı bir davranışın yoğunluğunu ve enerji seviyesini belirleme işlevi; harcanan enerjinin ve davranış hızının, keskinliğini ve miktarını ifade eder. Amaca dönük harekete yön verme özellikleri; vücudun harekete geçmesi nedeniyle, belirli nesne organizma-durum-davranış yani, belirli bir hedef arasındaki ilişkiyi ifade eder. Amaca dönük hareketi devam ettirme özellikleri; bir hedefin davranışının süresini ve direncini açıklar.

1.3.2. Motivasyonu Bozan Faktörler

Arda (2016)'ya göre motivasyonu bozan faktörler iç ve dış faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. İç faktörleri açıklayacak olursak çalışma isteksizliği; hedef koymamak, plan yapmadan çalışmak, çalışılması gereken konuların farkına varmamak, tamamlanması gereken konuların birikmesi ya da işin boyutunun fazla olması , çalışmayı ertelemek ve benzeri örnekler verilebilir. Endişe yaşama; endişelenmemek için plan yapmak ve yapılan plana uymak kişileri

rahatlatır. Endişe seviyesi yüksek olan kişilerin motivasyonları olumsuz etkilenebilir. Özgüven eksikliği; karakterine hakim olan bir kişi neleri yapıp neleri yapamayacağına hakimdir. Başarılı olacağına inanmayan kişiler motivasyon konusunda zorlanır. Başarısızlık korkusu; bireylerin önlerindeki en büyük engel kendi önyargılarıdır.

Ümitsizliğe düşme; motivasyonun önündeki diğer bir faktör ise umutsuzluğa kapılıp vazgeçmektir. Böylece, tüm sıkı çalışma ve yapılanlar boşa gidebilir. Dış faktörleri açıklayacak olursak çevre; bazen yaşadığımız yerde olan insanlar motivasyon sağlayabilseler de bazende motivasyon düzeyini azaltan bir faktör haline gelebilirler (Arda, 2016).

1.3.3. Motivasyon Teorileri

İnsan davranışlarını başlatan güdülerin içeriği ve güdülenmenin bilişsel ön koşulları ile ilgili çeşitli teoriler vardır. Bunlar “kapsam teorileri” ve “süreç teorileri” olarak iki ana grubu altında toplanmaktadır. Süreç teorileri davranışın sonucunu hedeflerken, kapsam teorileri davranışın amacını hedefler (Koçel, 2003).

1.3.3.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri; Abraham Maslow İhtiyaçlar Teorisi, Alderfer’in ERG Teorisi, Herzberg’in Çift Faktör Teorisi ve MC Clelland’ın Başarma İhtiyacı Teorisi’ni kapsamaktadır.

1.3.3.1.1. Abraham Maslow’un İhtiyaçlar Teorisi

Maslow, İhtiyaçlar Teorisinde kişilerin birçok farklı ihtiyaçlarının motivasyon kaynağını oluşturduğunu ayrıca bu ihtiyaçların da hiyerarşik bir sıra ile düzen oluşturarak var olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Maslow iki ayrı tür güdüden bahsetmektedir. Söz konusu bu güdülerin ise yetersizlik ve gelişim olduğunu vurgulamakla birlikte, yetersizlik güdüsü sayesinde kişilerin fiziksel ve psikolojik dengesini sağlamaya çalışmasına olanak sağlarken, gelişme güdüsü ile

yapmış veya halen yapmakta oldukları açısından daha iyisini yaparak mükemmeliyete ulaşmak istemeleri olarak öne sürmektedir (Keser, 2006).

1940'lı yılların ortalarında İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi Abraham Maslow tarafından tanımlanmış olmakla beraber 1950'li yıllarının sonlarına doğru ise bahse konu olan bu teoriyi daha da genişletilerek kapsamını arttırmış ve geliştirmiştir. İhtiyaçlar Hiyerarşisi toplamda beş basamakta olup bu basamaklar; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyacı, takdir ve saygı ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklindedir. Fizyolojik ihtiyaçlar; fizyolojik yönden bireyin yaşamını sürdürebilmesi ile beraber varlığının devamını sağlayabilmesi adına gereksinim ve gereklilik duyduğu yeme-içme ve barınma gibi hayat döngüsünde varolan zaruri ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır. Güvenlik ihtiyaçları ise genel geçer olarak kişinin hayati işlevleri karşısında yenik düşüp sağlığını kaybetmesi durumunda, yaşamının geriye kalan bölümünü idame ettirebilmesi için gerekli görülen sosyal destek imkanlarını oluşturabilmeye yönelik ihtiyaçlar olarak ifade edilmektedir. Ait olma ve sevgi ihtiyacı ile beraber tüm bireylerin sosyalleşebilme ile sevilebilme güdülerinin yanı sıra gereksinim hissiyatları hakkında ihtiyaçlarının var olduğu vurgulanmaktadır (Doğuç, 2017). Takdir ve saygı ihtiyacı ise kişinin başarılı bir birey olduğu yönünde hissi ile birlikte buna ek olarak da toplumun içinde itibara sahip bir birey olduğuna yönelik ihtiyaçlarının var olduğunu ifade etmektedir. Son basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacını ise; kişinin faaliyet göstermekte olduğu alan içerisinde farkındalık oluşturma ve insanlığın gelişimi hakkında hizmet verebilecek ve ışık tutabilecek çeşitli çalışmalar ve araştırmalar yapabilme hedeflerine erişimi gibi var olan ihtiyaçlar şeklinde tanımlayabiliriz.

1.3.3.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer'in ERG teorisi ihtiyaçlar kuramları kapsamındadır. Bu teori Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine bir seçenek olarak ortaya konulmuştur. Bu teorinin ismi ileri sürülen üç temel ihtiyacın baş harflerinin sembolleridir. Bu kuramda bahsedilen üç temel ihtiyaç; var olma (existence), ilişki kurma (relatedness), gelişme (growth) olarak basamaklara ayrılır. Abraham Maslow'un teorisinde olduğu gibi bu teoride de ihtiyaçlar hiyerarşisi vardır. Alt kademe olan ihtiyaç karşılanmadan bir üst kademede olan ihtiyaca ilerlenemez (Tevrüz, 1999). Bu kuramda bahsedilen ihtiyaçlar (Koç ve Topaloğlu, 2012): Var olma ihtiyaçları; kişilerin hayatlarını

devam ettirebilmeleri için olası tüm tehlikelerden kaçınmaları, kuşaklarını sürdürebilmek adına güvende kalmaya çalışmalarıdır. İlişkisel ihtiyaçlar; kişilerin kendi iş ortamındaki arkadaşlarıyla beraber sosyal çevrelerinde de iyi ilişkiler kurmak ve sürdürmek istemeleridir. Gelişme ihtiyaçları; kişilerin kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmelerini, katıldıkları teşkilatların gelişimlerine imkan tanımasıyla ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, kişilerin gelişimleri teşkilat tarafından desteklenmelidir. Aynı zamanda hayal kırıklığı nedeniyle ERG modelinde aşağı çekilme durumu da var. Diğer bir deyişle, ihtiyaçlarını karşılayamayan üst sınıftakiler, önceden karşılanmış alt sınıfta olan ihtiyacın doyumsuzluğu ile karşı karşıya kalabilmektedir (Tevrüz, 1999). Bu durumda ERG modeli, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığına göre yukarıya aşağı yönde hareket edebileceklerini savunmaktadır.

1.3.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Çift faktör teorisi, bir organizasyondaki insanların davranışlarını iki temel boyutta açıklayan başka bir kapsam teorisidir. Bu iki temel boyut motivasyon ve hijyen faktörleridir. İlk motive edici faktörler grubu; tanınma, başarı, sorumluluk, işin kendisi, gelişme ve ilerleme fırsatları gibi faktörleri içerir. Bu faktörler, bir bireyin kişisel başarı duygusuna ilham vermektedir. Kişilerin motivasyon sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu faktörlerin olmaması kişisel motivasyon eksikliğine yol açacaktır (Gürüz, Gürel, 2006). Hijyen faktörleri ise iş politikası ve yönetimi, çalışma koşulları, denetim ve kontrol, statü ve iş güvenliği, kişiler arası ilişkiler, maaş ve ücretler gibi faktörleri içermektedir. İnsanları motive etme özelliği taşımayan bu faktörler, insanları motive eden asgari koşulları oluşturmaktadır. Yani bu faktörlerin olmaması bireysel motivasyonu engellemektedir (Gürüz, Gürel, 2006).

1.3.3.1.4. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi

David McClelland (1975) teorisini bireylerin ihtiyaçlarını üç temel kategoriden incelemek için kullanılmıştır. Bu üç temel kategori; ilişki kurma ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarıma ihtiyacıdır. McClelland (1975) göre, kişilerin daha sonra öğrendiği bu ihtiyaçlar her kişide vardır. (Koç ve Topaloğlu, 2012). İlişki Kurma İhtiyacı: Bu ihtiyaç, bir kişinin

başkalarıyla ilişkisini ifade eder, sosyal beceriler geliştirmesini ve bir gruba dahil olmasını açıklayan ihtiyaçtır. İhtiyaç sahibi bireyler esas olarak iş ve sosyal yaşamda kişiler arası ilişkilere değer verirler (Camgöz ve Elpten, 2006). Güç Kazanma İhtiyacı: Bu ihtiyaç teşkilatta veya sosyal çevrede baskın figür olma arzusunun sonucudur. Bu ihtiyacı hakim olan bireyler, esas olarak başkalarını idare etme, başkalarına liderlik etme ve diğerlerinin üstünde olma arzusuna sahiptir. Bu kişiler birincil olarak kurumların ve otorite sistemlerinin önemli olduğuna inanırlar (McClelland, 1975; Tevrüz, 1999). Başarma ihtiyacı: İlgi alanlarında ve uğraşlarında en iyisini yapmaya çalışan mükemmeliyetçi kişilerin arzusundan kaynaklanıyordur. Bu talep çoğu insanda gizlidir. Bu ihtiyacın baskın hale gelmesi, bireyin uygun şartlarına ve olanaklarına bağlıdır (Topaloğlu, 2004).

1.3.3.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri , motivasyon kavramı sürecinin işlevleri ile açıklanmaktadır. Süreç teorileri, bir bireyin nasıl davrandığı; kendine nasıl rehberlik ettiği ve davranışındaki değişikliklere göre kendini nasıl kontrol ettiğine odaklanır. Temel süreç teorileri: Davranış Şartlandırması Yaklaşımı, Bekleyiş Teorileri (Vroom'un Bekleyiş Teorisi, Lawler - Porter Modeli), Eşitlik Teorisi ve Amaç Teorisi'dir.

1.3.3.2.1. Davranış Şartlandırması Yaklaşımı

Skinner bu teoriyi Pavlov'dan ilham alarak yaratmıştır. Bu teoride Skinner, davranışların karşılaştıkları sonuçlarıyla koşullandığını öngörür. İnsan ihtiyaçları, hedefleri ve önceki koşullanmaları davranışlarını gösterir. Burada önemli olan, davranışın karşılaşıcağı sonuçtur. Sonuç olarak insanlar ya davranışı tekrarlar ya da davranışları tekrar etmezler (Tütüncü ve Küçükusta, 2007).

Pavlov'un Klasik Şartlandırma Yaklaşımı ve Skinner'ın Edimsel (Sonuçsal) uyumu, davranışsal şartlanma yöntemlerinin örnekleri olarak kullanılabilir. Pavlov'un köpekler üzerindeki klasik koşullandırma deneyinde, belirli uyarıcılar davranışı uyarır. Pavlov'un

deneyinde, köpeklere yiyecek verirken kullanılan çanlar (uyarı), bir süre sonra köpeklerin davranışlarının şartlanması ile sonuçlanır. Daha sonra, yiyecek verilmeden çalınan zil sesi, köpeğin beslenme davranışı (ağzında sulama, etrafta yiyecek arama) göstermesine neden olur. Davranış düzenleme yöntemlerinde odak nokta, uyarıların davranış üzerindeki etkisidir.

Skinner tarafından geliştirilen; sonuçsal şartlandırma, bireylerin davranışları sonucunda karşılaştıkları iyi veya kötü sonuçlara göre davranışı tekrarlayıp tekrarlamayacağına karar vermesidir. Bu teoride kişinin davranışlarının biçimlenmesini sağlayan ana nokta ödüllerin kontrolü olmaktadır. Kişinin en fazla ödüllendirdiği davranışa yönelim gösterdiği açık bir şekilde bellidir. Bu durumda elde edilmeye çalışılan amaç; istenen ve ulaşılmaya çalışılan davranışı ödüllendirme aracı sayesinde devamlılığın gelmesini oluşturmaktır. Söz konusu ödüllerin şekillenmesini ve belirlenmesini sağlayan unsurlar ise tecrübe ve deneme yanılma yöntemleridir. Nitekim gereksinimler farklılık göstereceği için bu durumun kişinin isteyeceği ödüller açısından farklılıklar oluşturacağı ortadadır. Skinner teorisinde olumlu ve olumsuz pekiştirmeler açısından olumsuz pekiştirmelerin yabancı, tahmin olasılığı bulunmayan ve bunlara ek arzu edilmeyen davranışlara dönüşeceğini savunurken; bunun yanı sıra olumlu pekiştirmeler için ise örgütün gayelerine yararı bulunacak davranışların doğacağını vurgulamıştır (Şimsek vd., 2003).

1.3.3.2.2. Bekleyiş Teorileri

Bekleyiş teorileri iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlıklardan biri Vroom tarafından yapılan çalışmalar sonucu gelişmiş olan bekleyiş teorisi iken, diğeri söz konusu bu teorinin Lawler ve Porter tarafından daha fazla geliştirilmesi sonucunda oluşmuş olan bekleyiş teorisidir. Vroom'un Bekleyiş Teorisi: Vroom, motivasyona bireyin hem içinde olan etmenlerin hem de dış etmenlerin etkisi olduğu savunarak “Beklenti Kuramı’nı” ortaya koymuştur. Beklentinin karşılığı bu kuramda ödül olarak görülmektedir. Buna göre ödül, gerekli davranışları motive etmede önemli bir faktördür. İnsanlar sonuca değer verdiği için hedefler motivasyon için çok önemlidir (Keser, 2006). Lawler-Porter Modeli: Vroom'un Bekleyiş Teorisi’nin daha da geliştirilmiş şekli olan Lawler-Porter Modeli teorisine göre; başarıdan doyum elde edebilmek için çalışan beklentileri ile ödül arasında denge olması ve dağıtılan

ödüllerin çalışanlar arasında adil olması gerekmektedir. Bu kuram bir örgütte az seviyede başarılı ama istediğini bulmuş bireylerin olabileceğini yine aynı zamanda yüksek başarılı fakat bekledikleri uygun biçimde ödüllendirilmemiş örgüt çalışanlarının da olabileceğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, hangi ödüllerin motivasyon ve başarılar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu cevaplamanın zor olduğu, bunun kişisel özelliklere bağlı olan ve genellenemeyen, nesnel olmayan bir faktör olduğu öne sürülmektedir (Eren, 2006).

1.3.3.2.3. Eşitlik Teorisi

Alanyazında çokça karşılaşılan motivasyon teorilerinden olan Adams'ın Eşitlik Kuramı, önemini korumaya devam eden ve iş tatmini ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan bir teoridir. Adams'ın (1963) teorisi (Adams Equity Theory), Leon Festinger'in Bilişsel Çelişki Teorisi ile ilişkili olan bir denge teorisidir. Kişiler, yaptıkları işlerde girdi ve çıktı hesabı yapmaktadırlar. Bireylerin işleri için yaptıkları ve bulundukları fedakarlıklar (girdiler) ve sonuçta elde ettikleri değerler (çıktılar) arasında olan denge önemlidir (Huseman vd., 1987). Kişilerin örgüte verdikleri ustalık, emek, aldığı eğitim, tecrübe ve benzeri girdiler olarak açıklanırken; örgütün kişilere verdikleri saygınlık, ücret, takdir, mesleğinde ilerleme ve benzeri çıktılardır (Adams, 1963).

Eşitlik teorisine göre; insanların iş tatmini ve başarısı, içinde çalıştıkları çevre ile ilgilidir. Ödül adaleti, çalışanları motive etmede ve teşvik etmede çok önemli bir değere sahiptir. Bir bireyin işinin başarısı ve tatmini, çalışma ortamındaki eşitlik veya eşitsizlik duygusuna bağlıdır. Bu teoride motivasyon düzeyini yükseltmek için kişilerarası karşılaştırmalar yapan bireyler, yaptıkları görevlerden veya iş süreçlerinden iç ve dış ödüllerle tatmin olurlar. Buna göre; eşitsizlik düşüncesini ve duygusunu besleyen bir kişi, tatminsizlikten kurtulmak için performansını iyileştirmenin yollarını arayabilir veya işletmeye olan katkısı azalabilir (Çiçek, 2005).

1.3.3.2.4. Amaç Teorisi

Edwin Locke (1968) tarafından öne sürülen bu teori performans hedeflerinin görev performansı üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Teorinin temel önermesi, insanların bir iş için belirledikleri performans hedeflerinin, işi ne ölçüde iyi tamamlayacaklarını belirleyebilmesidir. Diğer bir deyişle, bireylerin performans hedeflerinin içeriğindeki zorluk seviyesi, hedeflerin özgünlüğü gibi farklılıklar görev performansı ile ilişkilidir. Özgün ve zor olan hedeflerin belirsiz ve uygulaması kolay hedeflerden daha yüksek performans seviyeleri getireceği öngörülmektedir (Donavan, 2009).

1.3.4. Başarı

TDK'ya (2020) başarıyı; başarma işi, muvaffakiyet olarak tanımlamıştır. Başarı, belirli bir süre içinde bir eylemi tamamlamak veya bir hedefe ulaşmak olarak da tanımlanabilir.

Eğitimin tüm seviyelerinde en mühim pay sahiplerinden biri olan öğrencilerden beklenen önemli görev; akademik başarıları ulaşmalarıdır. Fakat, kişilerin psikolojik, duygusal ve fiziksel potansiyelini, dersten aldıkları notlara karşılık gelen akademik başarı ile sınırlandırmak, kişiler hakkında doğru değerlendirme olmayabilir. Başarı kavramının tanımı ve başarıdan anlaşılan içerik kültürden kültüre, toplumdan topluma ve kişiden kişiye değişebilmektedir.

Baltaş (1988), kişi için anlamlı olan hedeflerin ve amaçların günlük programlarıyla, basamaklarla gerçekleşmesini başarı olarak açıklamaktadır. Kurtuldu (2010) ise başarıyı, plan yapma ve çaba harcama sürecinde bunu yapabileceğine ve hedefe ulaşabileceğine kendinizi ikna etme olarak tanımlanmaktadır.

Başarının tanımlanmasında kültürden kültüre değişkenlikler olsa da, yüksekokul ve üniversitelerin temel hedeflerinden biri olan eğitim ve öğretim hizmet sürecinin sonunda, her dönem ve tüm yılın akademik performansına göre hesaplanan ortalama akademik performans, dünya çapında kabul gören akademik performans göstergelerinden biridir. Seviye ne olursa

olsun eğitim kurumlarının temel amacı öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikolojik gelişimlerini sağlamaktır (Sarier, 2016).

Öğrenci ilerlemesiyle ilgili ana sonuçlardan biri akademik başarıdır. Eğitim kurumlarının amacı öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psikolojik gelişimini sağlamak olduğu için en temel okul çıktısının öğrenci başarısı olduğu söylenebilir (Sarier, 2016).

Aile ve çevre açısından akademik başarı, öğrencilerin tam donanımlı bir şekilde mesleki ve sosyal hayata hazırlanmalarına ve geleceklerini şekillendirmelerine olanak sağladığı için çok önemli görülmektedir (Tuncer ve Yılmaz, 2018). Öğrencilerin akademik başarıları açısından başarının tanımında, elde etme ve değerlendirme yollarının farklı olduğu görülmektedir (Coates ve Matthews, 2018).

1.3.4.1. Başarı Odaklı Motivasyon

Başta eğitim olmak üzere pek çok alanda motivasyon çok etkili bir faktördür. Motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için birçok çalışma yapılmıştır. Motivasyon ile ilgili çalışmalarda Keller, Maslow, McGregor ve Likert gibi araştırmacılar öğrenmede motivasyonun önemini ortaya koymuştur (Dede ve Yaman, 2008).

Motivasyon stratejileri, her bir kişinin kendi öğrenme sürecini yönetmesinde, hayatta başarılı bir öğrenci olmasında önemli bir rol oynar ve motivasyon akademik başarıyı artırmada etkili bir değişkendir (Aktan ve Tezci, 2013). Motivasyon sadece başarıyı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecinde geçirdikleri zamanı da arttırmaktadır (Singh, Granville ve Deca, 2002).

Motivasyon kavramı öğrencilerin aktif etkinliklerinde önemli bir faktördür. Motivasyon olmazsa eğitim sürecinin olumsuz etkileneceği öne sürülmektedir (Çetin, 2018). Motivasyon, öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisidir. Okulda yüksek motivasyona sahip öğrenciler, daha hızlı hareket eden, öğrenmeye odaklanan, çok çalışan, öğrenme etkinliklerinde aktif düşünen ve müfredata daha çok ilgi duyan öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Skinner ve Belmont, 1991). Ayrıca motivasyonu yüksek öğrenciler, boş zamanlarında bilgiyi önceki

bilgilerle ilişkilendirme, sorular sorma ve ilgili konularda araştırma yapma eğilimindedirler (Aktan, 2012).

Ayrıca öğretmenlerin sözlü ve sözlü olmayan iletişimleri iyi olursa sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşacağı, otoriter davranışların sınıf ortamını olumsuz etkileyeceği öne sürülmektedir (Karaca, 2010).

Eğitim biliminde motivasyonu kullanmanın ana sebeplerinden biri, motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkidir. Çalışmalar, öğrencilerin güdülendiklerinde, temaya ulaşmak için hareketlerini ayarladıkları öğrenme ortamında daha uygun davranışlar gösterdikleri ve daha iyi akademik performans sağladıkları çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Keller, 1999, 2010; Kutlu ve Sözbilir, 2011). Ayrıca araştırma sonuçları, içsel motivasyon, öğrenme stratejisi ve başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu da göstermektedir (Chan, Wong ve Lo, 2012; Niemiec ve Ryan, 2009).

Alanyazında içsel motivasyon dört unsurla açıklanmaktadır; meydan okuma, fantezi, merak ve kontroldür. İçsel motivasyon, kişilerin tabiatın temel motivasyonu olarak yorumlanır. Kişileri, yeteneklerinin sınırlarını test etmek ve incelemek için yeni şeyler araştırmaya yönlendirir (Arıkıl ve Yorgancı, 2012).

Öğrencilerin amaç ve niyetleri, biyolojik ve psikolojik gereksinimleri, inançları, değerleri ve umutları, öz bilinç ve öz yeterliği, bilinç düzeyi, risk alma ve kaygı ile başa çıkma öğrenme için içsel motivasyon kaynaklarıdır (Ulusoy, 2007). İçten öğrenme isteği, hedefi belirler ve hedefe ulaşmak için harekete geçirir. İçsel motivasyonun en önemli kaynakları dürtü, ilgi ve meraktır (Ünal ve Bursalı, 2013).

Araştırmacılar, bir öğrenme ortamında eğitim faaliyetlerinin tek başına yeterli olmadığını, ayrıca öğrencilerin bu etkinlikleri yürütmek için iç motivasyona ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda, içsel motivasyon ile öğretim etkinlikleri arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu durumda motivasyon, özellikle okul ortamında öğrenci verimliliğini artırmada önemli bir faktördür. Bir öğrencinin koruyucu

kaynaklarını, kişiliğine ilham veren faktörleri anlamının ve değerlendirmenin; kişilerarası ilişkiler ve hedef uyumunu gerçekleştirme açısından büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Arda, 2016).

1.3.4.2. Başarı Odaklı Motivasyon ve Eğitim İlişkisi

Mc Clelland' a (1961) göre üç farklı bireysel ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlar; başarı ihtiyacı, bağlanma ihtiyacı ve güç ihtiyacıdır. Birbirinden farklı bu ihtiyaçlar zamanla öğrenilebilir, kazanılabilir ve kişinin kendi yaşam deneyimleriyle belirlenebilir.

Eğitim araştırmacıları, başarı motivasyonunun algılanan başarı ve akademik becerilerin güçlü bir göstergesi olabileceğini göstermiştir (Liao, Ferdenzi ve Edlin, 2012).

Bunlara ek olarak, araştırmalar başarı motivasyonunun iş tercihleri, subjektif iyi olma, üniversite memnuniyeti, nevroz, yaşam hedefleri, kontrol odağı ve öğrenme stratejileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Ahmad ve Rana, 2012; Bakhtiarvand, Ahmadian, Delrooz ve Farahani, 2011; Li, Lan ve Ju, 2015; Rosa ve Bernardo, 2013). Bu durumda başarı motivasyonunun yordayıcılarını ve faktörlerini anlamak önemlidir, çünkü öğrencilerin elde tutulması ve başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Martinez, 2001).

Sonuç olarak başarı motivasyonu, başarıyı tetikleyen ve bireyin başarısına veya başarısızlığına götüren evrensel ve etkili bir eğilimi temsil eder. Başarı motivasyonu, kişilerin başarısızlık korkusu olmadan farklı başarı amaçlarına kolayca ulaşmasını gerektirir. Bu nedenle, başarı hedefleri kişinin başarıya yönelik davranışını etkileyecektir (Neumeister ve Finch, 2006). Genel olarak başarı motivasyonu, çaba isteyen faaliyetlerde yetkin olmaya çabalamada yatmaktadır (Schunk, 2009). Bu faaliyetler öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenme, gerçekleştirilen işin kıymeti, akademik hedefler ve etkiler gibi çeşitli motivasyon faktörlerinden etkilenir (Braten ve Olaussen, 2005; Dweck, 1999; Wigfield ve Eccles, 2000). Başarı için motivasyon, öğrencilerin zamanlarını ve enerjilerini kendi standartlarına göre ayarlamalarıdır (Ülgen, 1994). Başarılı öğrenciler, yetenek ve çabayı başarının nedeni, çaba eksikliğini ise başarısızlık nedeni olarak görme eğilimindedir (Açıkgöz, 2003).

1.3.5. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin Alt boyutları

Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutları; dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme ve öz-bilinçtir. Dış etkiler; bireylerin kendileri dışında olan şeyleri öğrenme ve başarı üzerinde olan etkisidir. Bunlar yeni bilgi ile ufkun genişletilmesi, evde okuma yapılması ve değerli olduğunun hissettirilmesi gibi örneklendirilebilir. İç etkiler ise; insanın kendi iç dünyasıyla ilgilidir. Kişilerin kendilerini derslere hazır olarak gitmek için zorunda hissetmeleri, yenilikleri öğrenmek için olan arzuları, çalışmaktan zevk alan ve benzeri önermeler iç etkilerle ilgilidir. Hedef büyütme ise; görüş alanını genişletmektir. Yüksek puan almak için istekli olmak, başarı olarak ilk sıralarda yer alma isteği, sınavlardan yüksek puan almaya çalışmak gibi hedef büyüklüğünü gösteren durumlardır. Özbilinç ise; kendini tanımak ve hangi durumda ne yapacağını bilmekle ilgilidir. Zengin öğrenme etkinlikleriyle başarıyı teşvik etmek, başarıya inanmak ve başarısızlığın kişileri pes ettiremeyeceğini bilmek gibi ifadelerin ilişkili olduğu düşünülmektedir (Semerci, 2010).

1.3.6. Başarı Odaklı Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar

1.3.6.1. Türkiye'de Başarı Odaklı Motivasyonla İlgili Yapılan Araştırmalar

Ertem (2006) tarafından 718 öğrenci ile yapılan yüksek lisans tezinde amaç, kimya derslerinde öğrencilerin motivasyon düzeyini ve türünü belirlemektir. Araştırma sonuçları akademik performans ile motivasyon ve içsel motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın öğrencilerin içsel motivasyon seviyelerinin erkeklerden daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Uzbaş (2009), tarafından yapılan bir araştırmada, 2009-2010 öğretim yılında 3081 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenciler, başarısızlığın nedeni olarak yapamayacaklarına olan inançlarını göstermişlerdir (Karagüven, 2012), Bandura'nın öz yeterlik kuramına (1997) göre kişisel öz yeterlik inançları motivasyonla yakından ilişkilidir. Öz-yeterliği düşük olan kişiler çok çalışmaktan kaçınırlar, çaba göstermezler ve çoğu zaman hemen pes ederler. Sonuç olarak düşük öz yeterlik motivasyon eksikliği anlamına gelir. (Karagüven, 2012).

Arda (2016) tarafından yapılan 600 öğrencinin araştırmada, TEOG sınavına girecek 8. sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kendi odasına sahip olma, evde bilgisayar olup olmadığı ve kardeş sayısı incelenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon seviyelerinde cinsiyet farklılığına göre kadınlarda anlamlı fark olduğu, annelerin çalışma durumu açısından anlamlı farkın oluşmadığı, annelerin eğitim seviyelerine göre incelendiğinde annesi üniversite mezunu olanların lise mezunlarına göre daha üst seviyede olduğu, babalarının eğitim durumuna göre bakıldığında anlamlı bir farkın bulunmadığı, kendine ait çalışma odasının olması açısından bakıldığında kendisine ait çalışma odası olanlarda lehine bir farklılaşmanın olduğu, evinde bilgisayarından olup olmamasına göre bakıldığında ise anlamlı farkın olmadığı, ailenin aylık gelir durumuna göre bakıldığında ise motivasyonun alt boyutlarında farklılaşma olduğu, kardeş sayısına göre incelendiğinde anlamlı fark oluşmadığı bulunmuştur .

Çolak (2013) tarafından yapılan “Yaşantısal Öğrenme Kuramının Öğrencilerin Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisi” konulu çalışmada aktif öğrenmeyi ve bireysel farklılıkları temel alan yaşantısal öğrenme kuramı merkeze alınmıştır. Kuramın öğrenme stillerine göre düzenlenmiş yapısının bireylerin akademik başarıları ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla hazırlanan tasarım, 6. sınıfta okumakta olan 37 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde 10 ders saati boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında farklı öğrenme stillerine uygun bir süreç yaşanmasına izin vererek öğrenenin biricikliğini gözetken yaşantısal öğrenme kuramının, öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonel inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrenme stilleri ile belirtilen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, yaşantısal öğrenme kuramının tüm öğrenme stillerine uygun bir öğretim ortamı oluşturduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır (Çolak, 2013).

1.3.6.2. Dünya’da Başarı Odaklı Motivasyonla İlgili Yapılan Araştırmalar

Tucker ve arkadaşları (2002), tarafından yapılan araştırmaya 117 öğrenci katılmıştır. Motivasyonu, öğrencilerin eğitime yatırım ve yatırımlarını belirleyen; psikolojik, duygusal ve davranışsal belirleyiciler olarak tanımlarken, motivasyon aynı zamanda akademik katılım ve öğrenci performansı üzerinde en büyük etkiye sahip tüm faktörler olarak tanımlanmaktadır. Bazı tanımlamalarda bile başarılı öğrenci tanımına motivasyon dahildir. Başarılı öğrenci, okulun sosyal ve akademik yönlerini, sosyal yeteneklerini, hedef yönelimini ve iç motivasyonunu etkin bir şekilde dengeleyebilen öğrenciyi ifade eder (Karagüven, 2012).

Otis ve arkadaşlarının (2005), tarafından yapılan 646 öğrencinin katıldığı araştırmada; ortaokuldan liseye geçişte 8. ve 10. sınıflarda içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun etkisini, devamsızlık, okulu bırakma, ev ödevi faktörleri ve içsel motivasyon / dışsal motivasyonun anlamını ve değişimini incelediği araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyinin lise öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacılar, bu motivasyonel sonuca ulaşmanın nedeninin bir adaptasyon süreci olduğunu tahmin etmektedirler (Karakaş, 2011).

Walker ve diğerlerinin (2006), 191 öğrenciden oluşan bir örneklem ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrenme motivasyonunun kişiden kişiye değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırmada değerlendirme, akademik benlik, akademik motivasyon, öz yeterlik ve içsel / dışsal motivasyon test edilmiştir. Öğrenme motivasyonu-içsel motivasyon ve öz yeterlik arasındaki araştırma sonuçlarında; her üç değişkenin de herhangi bir motivasyon durumuyla negatif ilişkili olduğu ve dış motivasyonla pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ratelle ve arkadaşları (2007), tarafından gerçekleştirilen araştırmalarını öğrencilerin durumuna göre yönlendirdi. Bu yapılandırma; A grubu motivasyonsuzluk, B grubu özerklik ve C grubu kontrollük olarak tasarlanmıştır. Lise öğrencilerine uygulanan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (Karakaş, 2011):

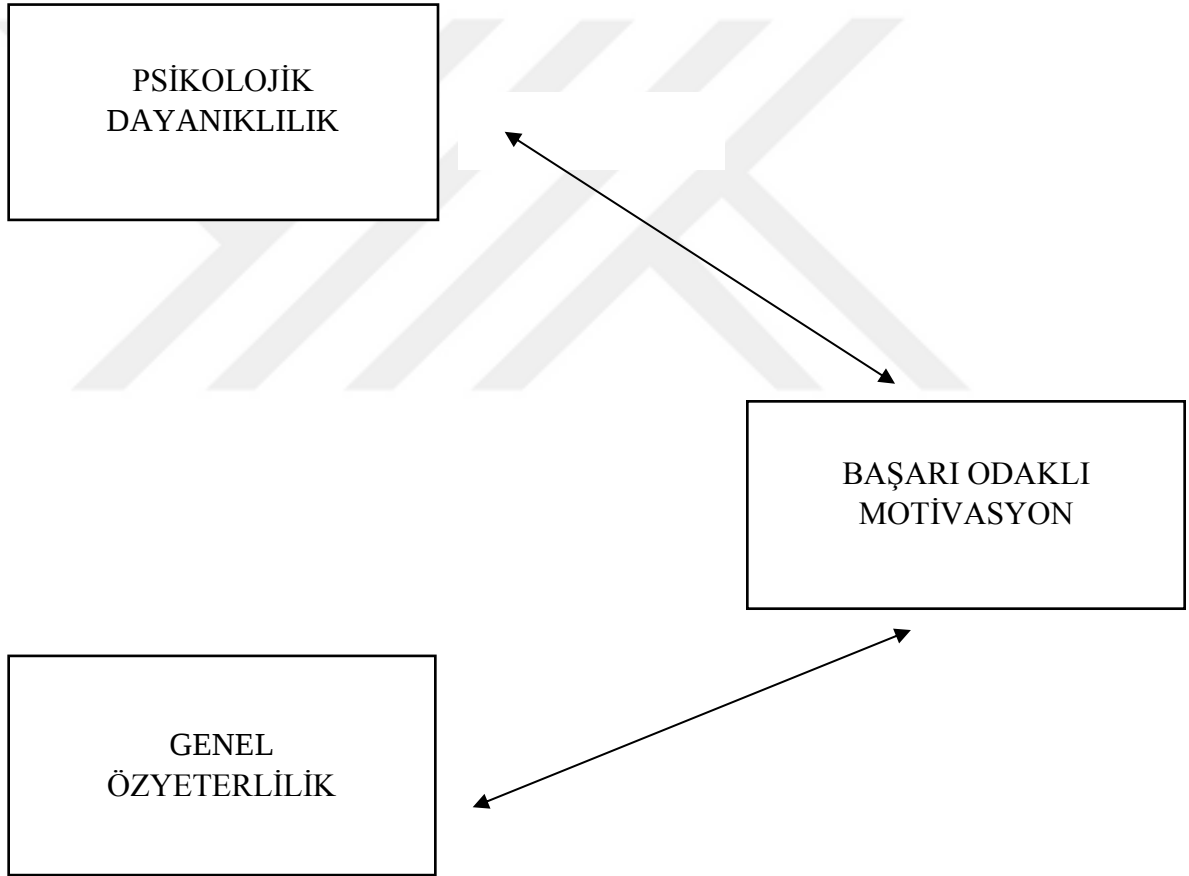
A ve C gruplarında üst düzey özelliklere sahip ancak B grubundan yoksun öğrencileri kapsar. B ve C grubu işlevlerine sahip, ancak A grubu öğrencilerinden yoksun olan üst düzey öğrencileri kapsar. Orta düzeyde B ve C gruplarının özelliklerini taşır, ancak A grubundan yoksundur. Öğrenci araştırmasının sonuçları, özerklik ve kontrol motivasyonu olan öğrencilerin akademik uyum sayılarının ve başarı katsayılarının arttığını göstermektedir.



BÖLÜM 2: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Literatürde belirtilen araştırmalardan yola çıkarak; psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif bir ilişki, genel öz yeterlilik ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulunduğu söylenebilir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

2.2. Araştırmanın Hipotezleri

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmada psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyon arasındaki ilişki test edilmiştir. 253 erkek ve 449 kadın öğretmenin katıldığı

araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile başarı odaklı motivasyonları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır (Karakaya, 2019).

Arora (2015) tarafından yapılan bir araştırmada üniversitede öğrenim gören sporcularla yaptığı araştırmada sporcuların psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyonları arasındaki ilişkiyi test etmiştir. 216 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olmakla birlikte, sporcu olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre sporcu öğrencilerin sporcu olmayan üniversite öğrencilerine göre psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Bir diğer araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin dayanıklılığın akademik motivasyon ile ilişkisi incelenmiştir. 150 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırma sonuçlarına göre dayanıklılık ve akademik motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Habib, 2019). Bir diğer deyişle öğrencilerin dayanıklılığı arttıkça akademik motivasyonları da artmaktadır.

Bu bulgulardan yola çıkarak H1 aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H1: Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve başarı odaklı motivasyonları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki vardır.

H1a: Kendini adama ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif ilişki vardır.

H1b: Kontrol ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif ilişki vardır.

H1c: Meydan okuma ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif ilişki vardır.

Türkiye’de Koca ve Dadandı (2019) tarafından gerçekleştirilen, 186 kız ve 201 erkek öğrencinin katıldığı bir araştırmada öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları

arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe aynı zamanda akademik başarıları da yükselmektedir.

Çavdar (2019) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmaya 131 kadın ve 133 erkek lise öğrencisi katılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada lise öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları; lise öğrencilerinin matematik performansı ile öz yeterlik seviyeleri arasında güçlü düzeyde bir pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Cervone (2004) tarafından gerçekleştirilen 489 öğrencinin katıldığı bir araştırmada ise; akademik başarı ve öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Öz yeterlik yükseldikçe akademik başarı da yükselmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak H2 aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H2: Öğrencilerin genel öz yeterlilik ve başarı odaklı motivasyonları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki vardır.

H2a: Başlama ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif ilişki vardır.

H2b: Yılmama ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif ilişki vardır.

H2c: Sürdürme çabası-ısrar ve başarı odaklı motivasyon arasında pozitif ilişki vardır.

2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni üniversite öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini yaşları 17-40 arasında değişen N=342 üniversite öğrencisi oluşturmuştur (yaş $\mu=21.47$; $ss=3.066$). Katılımcıların %81'i yaşları 17-40 arasında değişen kadın üniversite öğrencileri ($n=277$; yaş $\mu=21.30$; $ss=2.926$) ve %19'u yaşları 18-36 arasında değişen erkek üniversite öğrencileridir ($n=65$; yaş $\mu=22.18$; $ss=3.539$).

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Işık, 2006), Genel Öz Yeterlilik Ölçeği (Yıldırım ve İlhan, 2010) ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği (Semerci, 2010) kullanılmıştır.

2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini değerlendirmeye yönelik 11 sorudan oluşmaktadır. Anket soruları yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim kademesi, okudukları bölüm, eğitim kademelerinde kaçınıcı sınıfta oldukları, ikamet ettikleri şehir, gelir kaynakları, anne-babalarının eğitim durumu ve genel not ortalamaları gibi konuları içermektedir.

2.4.2. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği 2006 yılında Şerife Işık tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşan 3 boyutlu bir ölçektir. Bu boyutlar kendini adama, kontrol ve meydan okumadır. Puanlama sistemi ise 0- 'kesinlikle katılmıyorum'u 4- 'kesinlikle katılıyorum'u temsil etmek üzere 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Şerife Işık araştırmalarında ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısını .81 olarak rapor etmiştir. Kendini adama alt boyutu için güvenirlik katsayısı .62, kontrol alt boyutu

için güvenirlik katsayısı .69, meydan okuma alt boyutu için .76 olarak belirlenmiştir (Işık, 2006).

Bu araştırmada, puanlama sistemi orjinal ölçekte olduğu gibi 5’li Likert tipi olarak kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre 3 boyutlu ölçek yapısını korumuştur. Bu araştırmaya göre kullanılan örnekleme psikolojik dayanıklılık ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .82’dir.

2.4.3. Genel Öz Yeterlilik Ölçeği

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Yıldırım ve İlhan tarafından (2010) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin orjinal hali 17 maddeden oluşan 2 boyutlu bir ölçektir. Bu boyutlar başlatma/yılmama ve tersliklerle karşılaştığındaki öz yeterliliktir. Puanlama sistemi ise 1- ‘hiç’ 5- ‘çok iyi’ temsil etmek üzere 5’li likert tipi bir ölçektir. (Yıldırım ve İlhan 2010).

Bu araştırmada puanlama sistemi orjinal ölçekte olduğu gibi 5’li Likert tipi olarak kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin orjinal halinde 2 boyut varken Türkçe uyarlamasında ölçek 3 boyutlu bir ölçektir. Bu faktörler sırasıyla “Başlama”, “Yılmama” ve “Sürdürme Çabası-Israr” olarak adlandırılmıştır. (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu araştırmada kullanılan örnekleme genel öz yeterlilik ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .90’dır.

2.4.4. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Semerci (2010) tarafından geliştirilen “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip olan “Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği” 35 maddeden oluşmaktadır (1=hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum). Orjinal ölçeğin gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bunlar; (a) Dış Etki (12 madde), (b) İçsel etki (9 madde), (c) Hedef büyütme (6 madde) ve (d) Özbilinç (7 madde) alt boyutlarından

oluşmaktadır. Dış etki, içsel etki, hedef büyütme ve öz-bilinç olarak isimlendirilmiş bu boyutların toplam varyansın %37.91'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt boyuttan da düzeyin arttığına işaret etmektedir (Semerci, 2010). Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını toplam ölçek için .89 olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada kullanılan örnekleme başarı odaklı ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .93'dür.

2.5. Veri Toplama İşlemi

Bu araştırmaya başlamadan önce, öncelikle İstanbul Kent Üniversitesi Etik Kurul Onayı alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler google forms aracılığı ile internet ortamında toplanmıştır. <https://forms.gle/2xTxvq9pGNUwnmvY8> linki aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmış ve kartopu örnekleme yöntemiyle verinin daha çok katılımcıya ulaşması sağlanmıştır. Ölçeklerin uygulanma süresi yaklaşık 15 dakikadır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS v.21 ile istatistiksel analize tabi tutulmuştur. İstatistiksel analizlere geçilmeden önce ölçeklerden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş ancak normal dağılım gözlenmemiştir. Bunu üzerine Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği gibi çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin ± 1.5 aralığında olduğu saptandığından ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar, standart sapmalar, minimum-maksimum değerler ve çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Veri Toplama Araçlarından Alınan Ortalama Puanlar, Standart Sapmalar, Minimum-Maksimum Değerler ve Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	N	ort	ss	Puan Aralığı	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Dayanıklılık	342	58.89	9.932	24-77	-.823	.784
Kendini Adama	342	17.47	4.676	1-28	-.431	.360
Kontrol	342	18.57	3.422	8-27	-.462	.152
Meydan Okuma	342	22.85	4.167	10-28	-1.053	.758
Genel Öz Yeterlilik	342	56.06	12.510	23-85	-.369	-.368
Başlama	342	29.66	7.748	9-45	-.389	-.321
Yılmama	342	16.54	4.309	5-25	-.252	-.271
Sürdürme Çabası / Israr	342	9.86	2.402	3-15	-.069	-.186
Başarı Odaklı Motivasyon	342	142.46	19.886	66-175	-.637	.213
Dış Etkiler	342	53.73	5.924	35-60	-1.226	1.076
İç etkiler	342	34.76	7.271	9-45	-.742	.459
Hedef Büyütme	342	27.61	5.235	9-35	-.744	.388
Öz Bilinç	342	26.36	5.776	7-35	-.528	-.098
Genel Not Ortalaması	342	76.24	11.423	20-100	-.763	1.392

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olması nedeniyle normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiş ve istatistiksel analizler parametrik testlerle yürütülmüştür. Gruplararası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi; korelasyon analizlerinde Pearson korelasyon analizi ile yürütülmüştür.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan verilere uygulanan istatistiksel analiz sonuçları verilmiştir. İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel analiz bulguları verilmiştir. İkinci olarak katılımcıların demografik özellikleri ile psikolojik dayanıklılık, genel öz yeterlilik ve başarı odaklı motivasyon düzeylerinin incelendiği bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi bulguları verilmiştir.

3.1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1’de üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 3.1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar

	Cinsiyet	N	ort	ss	Değer Aralığı
Yaş	Kadın	277	21.30	2.926	17-40
	Erkek	65	22.18	3.539	18-36
	Toplam	342	21.47	3.066	17-40
Eğitim kademesindeki yılı	Kadın	277	2.22	1.320	1-7
	Erkek	65	2.40	1.579	1-7
	Toplam	342	2.25	1.373	1-7
Gelir kaynağı sayısı	Kadın	277	1.33	.562	1-3
	Erkek	65	1.42	.635	1-3
	Toplam	342	1.35	.576	1-3
Genel Not Ortalaması	Kadın	277	77.41	10.539	40-100
	Erkek	65	71.23	13.593	20-99
	Toplam	342	76.24	11.423	20-100

Üniversite öğrencilerinin yaş ortalamaları 21.47; eğitim kademesindeki yıl ortalamaları 2.25; gelir kaynaklarının ortalaması 1.35 ve genel not ortalaması 76.24 bulunmuştur.

Tablo 3.2’de üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları ve yüzdelere verilmiştir.

Tablo 3.2. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Yüzdelere

		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Medeni Durum	Bekar	272	98.2	62	95.4	334	97.7
	Evli	5	1.8	3	4.6	8	2.3
Eğitim Durumu	Önlisans	61	22.0	13	20.0	74	21.6
	Lisans	189	68.2	46	70.8	235	68.7
	Yüksek Lisans	27	9.7	6	9.2	33	9.6
Eğitim kademesindeki sınıfı	1. Sınıf	112	40.4	28	43.1	140	40.9
	2. Sınıf	83	30.0	13	20.0	96	28.1
	3. Sınıf	36	13.0	5	7.7	41	12.0
	4. Sınıf	46	16.6	19	29.2	65	19.0
İkamet	Evde ailemle	188	67.9	44	67.7	232	67.8
	Evde arkadaşlarımla	18	6.5	5	7.7	23	6.7
	Evde kardeşimle	10	3.6	1	1.5	11	3.2
	Evde tek başına	29	10.5	6	9.2	35	10.2
	Yurtta	32	11.6	9	13.8	41	12.0
Toplam		277	100.0	65	100.0	342	100.0
Gelir Kaynağı	Aile	230	83.0	48	73.8	278	81.3
	Burs	48	17.3	14	21.5	62	18.1
	Çalışarak	38	13.7	19	29.2	57	16.7
	Kredi	52	18.8	11	16.9	63	18.4

Üniversite öğrencilerinin %97.7’sinin bekar, %2.3’ünün evli olduğu; %21.6’sının önlisans, %68.7’sinin lisans, %9.6’sının yüksek lisans öğrencisi olduğu; %40.9’unun birinci sınıf, %28.1’inin ikinci sınıf, %12’sinin üçüncü sınıf, %19’unun dördüncü sınıf olduğu;

%67.8'nin evde aileleriyle, %6.7'sinin evde arkadaşlarıyla, %3.2'sinin evde kardeşiyle, %10.2'sinin evde tek başına, %12'sinin yurttta kaldığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin %81.3'ü gelir kaynaklarının aileleri, %18.1'i burslar, %16.7'si kendi çalışmaları, %18.4'ü kredi olduğunu bildirmişlerdir.

Tablo 3.3'de üniversite öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerine ilişkin frekans dağılımları ve yüzdelere verilmiştir.

Tablo 3.3. Üniversite Öğrencilerinin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Yüzdelere

		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Anne Eğitim	Okuryazar değil	22	7.9	14	21.5	36	10.5
	Okuryazar	4	1.4	4	6.2	8	2.3
	İlkokul	90	32.5	19	29.2	109	31.9
	Ortaokul	45	16.2	5	7.7	50	14.6
	Lise	66	23.8	14	21.5	80	23.4
	Lisans	44	15.9	9	13.8	53	15.5
	Yüksek Lisans	6	2.2	0	0.0	6	1.8
Baba Eğitim	Okuryazar değil	6	2.2	2	3.1	8	2.3
	Okuryazar	4	1.4	8	12.3	12	3.5
	İlkokul	75	27.1	21	32.3	96	28.1
	Ortaokul	47	17.0	5	7.7	52	15.2
	Lise	62	22.4	17	26.2	79	23.1
	Lisans	75	27.1	9	13.8	84	24.6
	Yüksek Lisans	6	2.2	2	3.1	8	2.3
	Doktora	2	0.7	1	1.5	3	0.9
Toplam		277	100.0	65	100.0	342	100.0

Üniversite öğrencilerinin annelerinin %10.5'inin okuryazar olmadığı, %2.3'ünün okuryazar, %32.9'unun ilkokul, %14.6'sının ortaokul, %23.4'ünün lise, %15.5'nin lisans, %1.8'inin yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Babalarının %2.3'ünün okuryazar olmadığı, %3.5'nin okuryazar, %28.1'inin ilkokul, %15.2'sinin ortaokul, %23.1'inin lise, %24.6'sının lisans, %2.3'ünün yüksek lisans ve %0.92'unun doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.2. Hipotezlerin Test Edilmesi: Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik ve Başarı Odaklı Motivasyon Arasındaki İlişkiler

Tablo 3.4'de üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden, Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki Pearson korelasyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.4. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden, Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Psikolojik Dayanıklılık	1													
2. Kendini Adama	.857**	1												
3. Kontrol	.757**	.507**	1											
4. Meydan Okuma	.800**	.506**	.414**	1										
5. Genel Öz Yeterlilik	.622**	.597**	.481**	.418**	1									
6. Başlama	.496**	.483**	.374**	.332**	.938**	1								
7. Yılmama	.633**	.583**	.491**	.451**	.886**	.720**	1							

8. Sürdürme Çabası / Israr	.506 **	.504 **	.420 **	.296 **	.593 **	.369 **	.500 **	1					
9.Başarı Odaklı Motivasyon	.678 **	.655 **	.450 **	.513 **	.523 **	.383 **	.545 **	.509 **	1				
10. Dış Etkiler	.559 **	.493 **	.321 **	.516 **	.313 **	.219 **	.330 **	.330 **	.815 **	1			
11. İç etkiler	.585 **	.591 **	.403 **	.399 **	.486 **	.372 **	.475 **	.476 **	.881 **	.614 **	1		
12. Hedef Büyütme	.374 **	.425 **	.211 **	.241 **	.270 **	.154 **	.307 **	.358 **	.760 **	.501 **	.575 **	1	
13. Öz Bilinç	.687 **	.619 **	.521 **	.515 **	.624 **	.487 **	.662 **	.489 **	.808 **	.554 **	.624 **	.473 **	1

*p<.05; **p<.01

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.678$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.559$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.585$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.374$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.687$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği *Kendini Adama* alt ölçeğinden Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.655$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.493$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.591$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.425$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.619$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği *Kontrol* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.450$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.321$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.403$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.211$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.521$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği *Meydan Okuma* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.513$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.516$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.399$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.241$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.515$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.523$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.313$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.486$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.270$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.624$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeği *Başlama* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.383$;

$p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.219$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.372$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.154$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.487$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeği *Yılmama* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.545$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.330$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.475$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.307$; $p<.01$) ve öz bilinç ($r=.662$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlilik Ölçeği *Sürdürme Çabası/Israr* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.509$; $p<.01$); aynı ölçeğin dış etkiler ($r=.330$; $p<.01$); iç etkiler ($r=.476$; $p<.01$); hedef büyütme ($r=.358$; $p=.01$) ve öz bilinç ($r=.489$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.622$; $p<.01$); aynı ölçeğin başlama ($r=.496$; $p<.01$); yılmama ($r=.633$; $p<.01$) ve sürdürme çabası / ısrar ($r=.506$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği *Kendini Adama* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.597$; $p<.01$); aynı ölçeğin başlama ($r=.483$; $p<.01$); yılmama ($r=.583$; $p<.01$) ve sürdürme çabası / ısrar ($r=.504$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği *Kontrol* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.481$; $p<.01$); aynı ölçeğin başlama ($r=.374$; $p<.01$); yılmama ($r=.491$; $p<.01$) ve sürdürme çabası / ısrar ($r=.420$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği *Meydan Okuma* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($r=.418$; $p<.01$); aynı ölçeğin başlama ($r=.332$; $p<.01$); yılmama ($r=.451$; $p<.01$) ve sürdürme çabası / ısrar ($r=.296$; $p<.01$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

3.3. Ek Analiz

Araştırmanın hipotezleri verilerin analizi kısmında incelenmiştir. Ek analiz kısmında; verilerin analizi kısmında elde edilen veri setiyle farklı bulguları da inceleyip ve çeşitli araştırma soruları çıkarılmıştır. Çıkarılan araştırma soruları test edilmiştir. Bu araştırma soruları:

- a) Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre; psikolojik dayanıklılık (kendini adama, kontrol, meydan okuma) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?
- b) Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre; genel öz yeterlilik (başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?
- c) Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre; başarı odaklı motivasyon (dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?
- ç) Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre; genel not ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?
- d) Üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerine göre; psikolojik dayanıklılık (kendini adama, kontrol, meydan okuma) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?
- e) Üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerine göre; genel öz yeterlilik (başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?
- f) Üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerine göre; başarı odaklı motivasyon (dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?

g) Üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerine göre; genel not ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?

ğ) Üniversite öğrencilerinin ikamet durumlarına göre; psikolojik dayanıklılık (kendini adama, kontrol, meydan okuma) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?

h) Üniversite öğrencilerinin ikamet durumlarına göre; genel öz yeterlilik (başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?

ı) Üniversite öğrencilerinin ikamet durumlarına göre; başarı odaklı motivasyon (dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç) ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?

i) Üniversite öğrencilerinin ikamet durumlarına göre; genel not ortalamaları açısından anlamlı fark var mıdır?

j) Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine (yaş, sınıf, bölümdeki yıl, gelir kaynağı sayısı, anne eğitimi, baba eğitimi) göre; psikolojik dayanıklılık (kendini adama, kontrol, meydan okuma) puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

k) Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine (yaş, sınıf, bölümdeki yıl, gelir kaynağı sayısı, anne eğitimi, baba eğitimi) göre; genel öz yeterlilik (başlama, yılmama, sürdürme çabası/ısrar) puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

l) Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine (yaş, sınıf, bölümdeki yıl, gelir kaynağı sayısı, anne eğitimi, baba eğitimi) göre; başarı odaklı motivasyon (dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme, öz bilinç) puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

m) Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine (yaş, sınıf, bölümdeki yıl, gelir kaynağı sayısı, anne eğitimi, baba eğitimi) göre; genel not ortalaması puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3.5'te üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden, Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden, Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ortalamalar ve standart sapmalar ile genel not ortalamaları ve standart sapmaları ve bağımsız örneklem t testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.5. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem T Testi Bulgular

	Cinsiyet	N	ORT	SS	t	p
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	277	59.30	9.420	1.345	.182
	Erkek	65	57.18	11.802		
Kendini Adama	Kadın	277	17.56	4.441	.671	.503
	Erkek	65	17.12	5.594		
Kontrol	Kadın	277	18.58	3.383	.115	.908
	Erkek	65	18.52	3.610		
Meydan Okuma	Kadın	277	23.16	3.867	2.417	.018*
	Erkek	65	21.54	5.084		
Genel Öz Yeterlilik	Kadın	277	56.03	12.199	-.079	.937
	Erkek	65	56.17	13.859		
Başlama	Kadın	277	29.70	7.603	.162	.871
	Erkek	65	29.52	8.400		
Yılmama	Kadın	277	16.47	4.208	-.640	.523
	Erkek	65	16.85	4.738		
Sürdürme Çabası / Israr	Kadın	277	9.87	2.325	.211	.833
	Erkek	65	9.80	2.728		
Başarı Odaklı Motivasyon	Kadın	277	144.25	18.954	3.492	.001*
	Erkek	65	134.83	22.016		
Dış Etkiler	Kadın	277	54.20	5.667	3.113	.002*
	Erkek	65	51.69	6.581		

İç etkiler	Kadın	277	35.67	6.827	4.908	.000*
	Erkek	65	30.91	7.877		
Hedef Büyütme	Kadın	277	27.95	4.936	2.481	.014*
	Erkek	65	26.17	6.194		
Öz Bilinç	Kadın	277	26.43	5.627	.466	.641
	Erkek	65	26.06	6.410		
GNO	Kadın	277	77.41	10.539	4.016	.000*
	Erkek	65	71.23	13.593		

*p<.05

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Meydan Okuma alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=2.417$; $p=.018$). Kadınların meydan okuma ortalamaları (ort=23.16) erkeklerin ortalamalarından (ort=21.54) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=3.492$; $p=.001$). Kadınların başarı odaklı motivasyon ortalamaları (ort=144.25) erkeklerin ortalamalarından (ort=134.83) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Dış Etkiler alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=3.113$; $p=.002$). Kadınların dış etkiler ortalamaları (ort=54.20) erkeklerin ortalamalarından (ort=51.69) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği İç Etkiler alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=4.908$; $p=.000$). Kadınların iç etkiler ortalamaları (ort=35.67) erkeklerin ortalamalarından (ort=30.91) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Hedef Büyütme alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=2.481$; $p=.014$). Kadınların hedef büyütme ortalamaları ($ort=27.95$) erkeklerin ortalamalarından ($ort=26.17$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre genel not ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=4.016$; $p=.000$). Kadınların genel not ortalamaları ($ort=77.41$) erkeklerin ortalamalarından ($ort=71.23$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Diğer ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 3.6’da üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerine göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden, Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden, Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ortalamalar ve standart sapmalar ile genel not ortalamaları ve standart sapmaları ve varyans analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.6. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Kademelerine Göre Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyans Analizi Bulguları

	Eğitim	N	ort	SS	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	Önlisans	74	61.43	8.221	4.073	.018*
	Lisans	235	58.50	9.915		
	Yüksek Lisans	33	56.00	12.390		
Kendini Adama	Önlisans	74	18.23	3.852	1.236	.292
	Lisans	235	17.26	4.750		
	Yüksek Lisans	33	17.27	5.697		
Kontrol	Önlisans	74	18.86	3.547	1.976	.140
	Lisans	235	18.63	3.315		
	Yüksek Lisans	33	17.48	3.784		
Meydan Okuma	Önlisans	74	24.34	3.489	7.858	.000*
	Lisans	235	22.61	4.100		
	Yüksek Lisans	33	21.24	5.111		
Genel Öz Yeterlilik	Önlisans	74	57.23	12.519	.807	.447

	Lisans	235	55.48	12.412		
	Yüksek Lisans	33	57.55	13.260		
	Önlisans	74	29.45	7.874		
Başlama	Lisans	235	29.52	7.758	.675	.510
	Yüksek Lisans	33	31.15	7.459		
	Önlisans	74	17.24	4.287		
Yılmama	Lisans	235	16.34	4.169	1.267	.283
	Yüksek Lisans	33	16.33	5.230		
	Önlisans	74	10.54	2.489		
Sürdürme Çabası / Israr	Lisans	235	9.61	2.350	4.415	.013*
	Yüksek Lisans	33	10.06	2.331		
	Önlisans	74	144.95	19.909		
Başarı Odaklı Motivasyon	Lisans	235	141.68	19.499	.760	.469
	Yüksek Lisans	33	142.45	22.594		
	Önlisans	74	53.97	5.861		
Dış Etkiler	Lisans	235	53.67	5.782	.086	.918
	Yüksek Lisans	33	53.58	7.133		
	Önlisans	74	35.76	8.073		
İç etkiler	Lisans	235	34.48	6.892	.882	.415
	Yüksek Lisans	33	34.55	8.028		
	Önlisans	74	27.50	5.356		
Hedef Büyütme	Lisans	235	27.56	5.332	.222	.801
	Yüksek Lisans	33	28.18	4.283		
	Önlisans	74	27.72	5.183		
Öz Bilinç	Lisans	235	25.97	5.711	2.634	.073
	Yüksek Lisans	33	26.15	7.089		
	Önlisans	74	75.60	9.999		
GNO	Lisans	235	75.64	11.886	4.657	.010*
	Yüksek Lisans	33	81.95	9.597		

*p<.05

Üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2-339)=4.073$; $p=.018$]. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Tukey testi sonucunda önlisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık toplam puan ortalamaları ($ort=61.43$) yüksek lisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin ortalamalarından ($ort=56.00$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.024$).

Üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Meydan Okuma alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2-339)=7.858$; $p=.000$]. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yürütülen Tukey testi sonucunda önlisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin meydan okuma ortalamaları ($ort=24.34$) lisans eğitimindekilerin ortalamalarından ($ort=22.61$), ($p=.005$) ve yüksek lisans eğitimindekilerin ortalamalarından ($ort=21.24$), ($p=.001$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre Genel Öz Yeterlilik Ölçeği sürdürme çabası / ısrar alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2-339)=4.415$; $p=.013$]. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yürütülen Tukey testi sonucunda önlisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası / ısrar ortalamaları ($ort=10.54$) lisans eğitimindekilerin ortalamalarından ($ort=9.61$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.010$).

Üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre genel not ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(2-339)=4.857$; $p=.010$]. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yürütülen Tukey testi sonucunda yüksek lisanstakilerin genel ortalamaları ($ort=81.95$) ön lisanstakilerin ortalamalarından ($ort=75.60$), ($p=.021$) ve lisanstakilerin ortalamalarından ($ort=75.64$), ($p=.008$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Diğer ortalamalar arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3.7’da üniversite öğrencilerinin ikamet durumlarına göre Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden, Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinden, Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ortalamalar ve standart sapmalar ile genel not ortalamaları ve standart sapmaları ve bağımsız örneklem t testi bulguları verilmiştir.

Tablo 3.7. Üniversite Öğrencilerinin İkamet Durumlarına Göre Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem T Testi Bulgular

	İkamet	N	ort	SS	t	p
Psikolojik Dayanıklılık	Aileyle	232	59.50	9.683	1.641	.102
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	57.62	10.368		
Kendini Adama	Aileyle	232	17.93	4.585	2.650	.008*
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	16.51	4.739		
Kontrol	Aileyle	232	18.69	3.242	.994	.321
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	18.30	3.777		
Meydan Okuma	Aileyle	232	22.88	4.234	.136	.892
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	22.81	4.040		
Genel Öz Yeterlilik	Aileyle	232	56.01	12.638	-.098	.922
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	56.15	12.293		
Başlama	Aileyle	232	29.37	7.830	-1.031	.303
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	30.29	7.570		
Yılmama	Aileyle	232	16.73	4.341	1.215	.225
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	16.13	4.230		
Sürdürme Çabası / Israr	Aileyle	232	9.91	2.441	.637	.524
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	9.74	2.325		

Başarı Odaklı Motivasyon	Aileyle	232	143.86	20.222	1.896	.059
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	139.51	18.910		
Dış Etkiler	Aileyle	232	53.91	5.967	.855	.393
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	53.33	5.839		
İç etkiler	Aileyle	232	35.19	7.231	1.563	.119
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	33.87	7.307		
Hedef Büyütme	Aileyle	232	27.73	5.313	.639	.524
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	27.35	5.080		
Öz Bilinç	Aileyle	232	27.03	5.686	3.124	.002*
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	24.96	5.739		
GNO	Aileyle	232	76.38	11.728	.323	.747
	Diğer (kardeş, akraba, arkadaş, yurt, yalnız)	110	75.95	10.798		

*p<.05

Üniversite öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Kendini Adama alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur (t=2.650; p=.008). Ailesiyle yaşayanların kendini adama ortalamaları (ort=17.93) ailesiyle yaşamayanların ortalamalarından (ort=16.51) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği Öz Bilinç alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur (t=3.124; p=.002). Ailesiyle yaşayanların öz bilinç ortalamaları (ort=37.03) ailesiyle yaşamayanların ortalamalarından

(ort=24.96) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 3.8’de üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılık Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon, genel not ortalamaları arasındaki Pearson korelasyon analizi bulguları verilmiştir.



Tablo 3.8. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılık, Genel Öz Yeterlilik, Başarı Odaklı Motivasyon ve Genel Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

	Yaş	Sınıfı	Bölümde ki Yılı	Gelir kaynağ ı sayısı	Anne Eğitim	Baba Eğitim
Psikolojik Dayanıklılık	-.091	-.109*	-.145**	.059	-.076	-.058
Kendini Adama	.004	-.087	-.137*	.000	-.085	-.082
Kontrol	-.119*	-.068	-.059	.161**	-.001	-.005
Meydan Okuma	-.124*	-.105	-.143**	.008	-.084	-.042
Genel Öz Yeterlilik	.038	-.025	-.070	.046	-.082	-.019
Başlama	.038	.012	-.039	.052	.000	.042
Yılmama	.025	-.043	-.073	.055	-.144**	-.076
Sürdürme Çabası / Israr	.027	-.089	-.109*	-.030	-.168**	-.097
Başarı Odaklı Motivasyon	-.018	-.186**	-.218**	-.081	-.081	-.128*
Dış Etkiler	.024	-.071	-.113*	-.026	-.068	-.153**
İç etkiler	-.016	-.157**	-.205**	-.046	-.036	-.076
Hedef Büyütme	-.054	-.248**	-.261**	-.113*	-.038	-.065
Öz Bilinç	-.018	-.143**	-.142**	-.091	-.129*	-.130*
Genel Not Ortalaması	-.111*	-.307**	-.367**	-.037	-.024	-.012

*p<.05; **p<.01

Üniversite öğrencilerinin yaşları ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.119$; $p=.028$); Meydan Okuma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.124$; $p=.022$) ve genel not ortalamaları arasında ($r=-.111$; $p=.041$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşları arttıkça kontrol, meydan okuma düzeylerinin ve genel not ortalamalarının düştüğü bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği toplam puanları arasında ($r=-.109$; $p=.045$); Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği toplam puanları arasında ($r=-.186$; $p=.001$); aynı ölçeğin iç etkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.157$; $p=.004$); hedef büyütme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.248$; $p=.000$); öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.143$; $p=.008$) ve genel not ortalamaları arasında ($r=-.307$; $p=.000$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf yükseldikçe psikolojik dayanıklılık, başarı odaklı motivasyon, içsel motivasyon, hedef büyütme, öz bilinç düzeylerinin ve genel not ortalamalarının düştüğü bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin bulundukları eğitim kademesinde kaçınıcı yıllarında oldukları ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında ($r=-.145$; $p=.007$); aynı ölçeğin kendini adama alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.137$; $p=.011$); meydan okuma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.143$; $p=.008$); Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin sürdürme çabası/ısrar alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.109$; $p=.044$); Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında ($r=-.218$; $p=.000$); aynı ölçeğin dış etkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.113$; $p=.037$); iç etkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.205$; $p=.000$); hedef büyütme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.261$; $p=.000$); öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.142$; $p=.009$) ve genel not ortalamaları arasında ($r=-.367$; $p=.000$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerinde bulunma süreleri (yıl) arttıkça psikolojik dayanıklılık, kendini adama, meydan okuma, sürdürme çabası/ısrar, başarı odaklı motivasyon, dışsal motivasyon, içsel motivasyon, hedef büyütme, öz bilinç düzeylerinin ve genel not ortalamalarının düştüğü bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin gelir kaynağı (aile, burs, kendi çalışması, kredi) sayısı ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ($r=.161$; $p=.003$); Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin hedef büyütme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde ($r=-.113$; $p=.038$) anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin gelir kaynaklarının sayısı arttıkça kontrol düzeylerinin yükseldiği, hedef büyütme düzeylerinin düştüğü bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile Genel Öz Yeterlilik Ölçeğinin yılmama alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.144$; $p=.008$); sürdürme çabası/ısrar alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.168$; $p=.002$) ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.129$; $p=.017$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri azaldıkça yılmama, sürdürme çabası/ısrar, öz bilinç düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri ile Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında ($r=-1.28$; $p=.018$); aynı ölçeğin dış etkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.153$; $p=.005$) ve öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ($r=-.130$; $p=.016$) negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri azaldıkça, başarı odaklı motivasyon, dışsal motivasyon ve öz bilinç düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

BÖLÜM 4: TARTIŞMA

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlik düzeylerinin başarı odaklı motivasyon ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları; üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında ve aynı ölçeğin *dış etkiler*, *iç etkiler*, *hedef büyüme* ve *öz bilinç* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Bu noktadan yola çıkarak dayanıklılıkları yüksek olan öğrencilerin, başarı yolunda kendisini motive edebileceği ve karşısına çıkan zorluklara karşı baş etme yöntemleri geliştirebileceği düşünülebilir.

Ayrıca, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ölçeği *kendini adama*, *kontrol*, *meydan okuma* alt ölçeği ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile aynı ölçeğin *dış etkiler* *iç etkiler*, *hedef büyüme* ve *öz bilinç* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle, stres durumunda nasıl ilerleyeceğini bilen kişilerin kendini adamakta zorluk çekmeyebileceği ve motivasyon sağlamayı gerektiren başarı sürecinde daha konforlu olabilecekleri düşünülebilir. Çevresindeki olayları yönünü kendi çabalarıyla kontrol edebilen öğrenciler başarıya ulaşmakta daha kontrol sahibi olabilirler.

Araştırma bulguları; üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile aynı ölçeğin *dış etkiler*, *iç etkiler*, *hedef büyüme* ve *öz bilinç* alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öz yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin kendilerini yeterli görebildiklerini ve bireylerin yeterli hissetme düzeylerinin başarı yolundaki motivasyon süreçlerine katkı sağladığı düşünülebilir.

Ayrıca, üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlilik ölçeği *başlama*, *yılmama*, *sürdürme çabası/ısrar* alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile başarı odaklı motivasyon

ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile aynı ölçeğin *dış etkiler, iç etkiler, hedef büyüme*, ve *öz bilinç alt* ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak; bir işe başlarken çekinmeyen öğrencilerin motivasyonlarını kolaylıkla sağlayabildikleri ve başarıya ulaşabileceklerini düşünülebilir. Öğrenciler kendilerine olan güvenleri, başarısızlık ve zor durumlarda çok çalışarak motivasyon sağlayıp, yılmadan başarıya ulaşmalarına yardımcı olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin sürdürme çabaları zor koşullar altında işlerini devam ettirmelerini ve başarıya ulaşmakta kolay motivasyon sağlamalarına yardımcı olabilmektedir.

Araştırmanın ek analizlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, psikolojik dayanıklılık ölçeği *meydan okuma alt* ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma bulguları; kadınların meydan okuma ortalamaları erkeklerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bu araştırmada elde edilen sonuç diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin; Tümlü ve Recepoglu (2013) araştırmalarında cinsiyet yönünden değerlendirildiğinde kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık seviyelerinin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgulamıştır. Önder ve Gülay (2008) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyetin psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı bir farka yol açtığı belirtilmiştir. Cole ve ark. (2004) da öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını cinsiyet açısından inceleyen Oktan (2008) kızların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre, psikolojik dayanıklılık ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Önlisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık toplam puan ortalamaları yüksek lisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde farklı araştırma bulguları göze çarpmaktadır. Şöyle ki; Dural (2018) tarafından yapılan çalışmada yetişkinlerin öğrenim durumu arttıkça

psikolojik dayanıklılık düzeyinin de arttığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılığın sebebi farklı örneklemelerin araştırmaya katkı sağlaması olabilir. Üniversitede öğrenim görülen bölüm ve pandemi döneminde elde edilen veriler de bu farklılığın sebeplerinden olabilir.

Üniversite öğrencilerinin eğitim kademelerine göre psikolojik dayanıklılık ölçeği *meydan okuma* alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ön lisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin meydan okuma ortalamaları lisans eğitimindekilerin ortalamalarından ve yüksek lisans eğitimindekilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ön lisans öğrencilerin meydan okuma seviyelerinin yüksek olması ön lisans kabul koşullarının ve önlisans eğitim süreçlerinin lisans ve yüksek lisansla kıyasla daha az kriter ve sorumluluk içermesi ile ilişkilendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, başarı odaklı motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadınların başarı odaklı motivasyon ortalamaları erkeklerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak; üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre genel not ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Kadınların genel not ortalamaları erkeklerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bulguların sonucunda kadınların başarı odaklı motivasyonları erkeklere göre yüksek çıkmıştır. Buna bağlı olarak da genel not ortalamaları daha yüksektir. Bu bulgular değerlendirildiğinde başarı odaklı motivasyonlarının genel not ortalamalarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre genel öz yeterlilik ölçeği *sürdürme çabası / ısrar* alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ön lisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası / ısrar ortalamaları lisans eğitimindekilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca; üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre psikolojik dayanıklılık ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ön lisans eğitimindeki üniversite

öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık toplam puan ortalamaları yüksek lisans eğitimindeki üniversite öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkarak; ön lisans eğitimi süreci daha kısa olduğu için kişilerin sürdürme çabaları/ısrarları daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Eğitim sürecinin daha uzun yıllar devam etmesi öğrencilerde okul tükenmişliğine sebep olmuş olabilir. Kaynaklara baktığımızda; tükenmişlik kavramı ilgili alan yazında ağırlıklı olarak iş ve iş yaşamı ile ilgili bir terim olarak bilinmesine karşın özellikle son yıllarda öğrencilerin, ne çalışan ne de iş sahibi olmamalarına rağmen, okul yaşantısındaki akademik içerikli görev ve sorumluluklarının süreklilik arz etmesinden dolayı öğrencilik faaliyetinin bir iş olarak kabul edildiği ve tükenmişlik kapsamında değerlendirilmeye başlandığı görülmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012; Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee 2010; Salmelo-Aro, Savolainen ve Halopainen 2008; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker 2002; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013). Son yıllarda pek çok araştırmacı, okulda süreklilik arz eden görev ve sorumluluklar nedeniyle, öğrenciliğin de “iş” olarak kabul edilebileceğini belirtmiş ve okul tükenmişliğini akademik taleplerden dolayı hissedilen bitkinlik, ödevlere ve okul aktivitelerine karşı ilgisizlik, yeteneklerinden şüphe duyma ve yetersizlik hissi ile ilişkilendirmiştir (Schaufeli ve ark., 2002; Seçer, 2015). Schaufeli ve ark., (2002) okul tükenmişliğinin, öğrencilerin akademik çalışmaları ile ilgili olarak öz kaynaklarının yetersizliği ve öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ve bu nedenle akademik stresin okul tükenmişliğinin önemli bir sebebi olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ön lisans öğrencileri akademik olarak daha az stresöre maruz kaldıkları için daha yüksek dayanıklılık gösteriyor olabilirler.

Araştırma kapsamında yapılan ek analizlerde üniversite öğrencilerinin eğitim durumlarına göre genel not ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek lisanstakilerin genel ortalamaları ön lisanstakilerin ortalamalarından ve lisanstakilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yüksek lisans yapan kişiler idealist ve gerçekçi bakış açısına sahip olabileceği ve yaşlarının ön lisans öğrencilerine göre daha

yüksek olacağı düşünülürse profesyonel ideallerini gerçekleştirmek adına daha yüksek çaba gösterebilecekleri varsayılabilir. Böylelikle; akademik kriterlerinden olan genel not ortalamaları da bu sayede yükselebilir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ölçeği *kendini adama* alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ailesiyle yaşayanların kendini adama ortalamaları ailesiyle yaşamayanların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunun bir sebebi ailesi ile yaşayan öğrencilerin sosyal desteğe sahip olması veya ailelerine karşı kendilerini daha fazla sorumlu hissetmeleri ve sorumluluklarına kendilerini adanmaları olabilir.

Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon ölçeği *öz bilinç* alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ailesiyle yaşayanların öz bilinç ortalamaları ailesiyle yaşamayanların ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ebeveynleri ile yaşayan öğrenciler ne yapmaları konusunda aile tarafından yönlendirilmeye daha açık konumda oldukları için öz bilinç seviyeleri diğer kişilerle karşılaştırıldığında yüksek olabilir.

Üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf ile psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları arasında; başarı odaklı motivasyon ölçeği toplam puanları arasında ; aynı ölçeğin iç etkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; hedef büyütme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ve genel not ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Şöyle ki; üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf yükseldikçe psikolojik dayanıklılık, başarı odaklı motivasyon, içsel motivasyon, hedef büyütme, öz bilinç düzeylerinin ve genel not ortalamalarının düştüğü bulunmuştur. Yaş ve cinsiyetin yanı sıra eğitim alınan bölüm ve öğrencilerin sınıf düzeyi de tükenmişlik üzerinde etkili olabilecek faktörler arasındadır. Seçer (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın ve eğitim alınan bölümün tükenmişlikle ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi arttıkça duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın da yükseldiği belirtilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin gelir kaynağı (aile, burs, kendi çalışması, kredi) sayısı ile psikolojik dayanıklılık ölçeği kontrol alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde başarı odaklı motivasyon ölçeğinin hedef büyütme alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Şöyle ki; üniversite öğrencilerinin gelir kaynaklarının sayısı arttıkça kontrol düzeylerinin yükseldiği, hedef büyütme düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için gelir kaynaklarının yeterli oluşu hedef büyütmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun sebebi bireylerin herhangi bir konuda ihtiyaç hissetmemesi sebebiyle hedef koyamaması olabilir.

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile genel öz yeterlilik ölçeğinin *yılmama* alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; sürdürme çabası/ısrar alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ve başarı odaklı motivasyon ölçeğinin öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Şöyle ki; üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri azaldıkça yılmama, sürdürme çabası/ısrar, öz bilinç düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Annelerini bir örnek olarak gören üniversite öğrencileri eğitimsiz olmanın yarattığı deneyimleri yaşamamak adına annelerinin aksine eğitim almayı tercih ederek öz yeterlik düzeylerini artırıyor olabilirler.

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri ile başarı odaklı motivasyon ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında; aynı ölçeğin dış etkiler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ve öz bilinç alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir diğer deyişle; üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri azaldıkça, başarı odaklı motivasyon, dışsal motivasyon ve öz bilinç düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Kültürümüzde babanın evi geçindiren bir figür olarak algılanması ve eğitim seviyesinin düşük olmasına bağlı olarak yaşanan geçim sıkıntılarının öğrenci üzerindeki etkisi kişileri başarı elde etme konusunda motivasyon sağlamaları konusunda kamçıılıyor olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye’deki üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ve öz yeterliğin başarı odaklı motivasyon ile ilişkisi ölçülmüş ve çeşitli bulgular elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin; psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlikleri başarı odaklı motivasyon açısından karşılaştırılmıştır. Ek olarak yeni araştırmalar için hem kuramsal hem de pratiğe yönelik önerilerin paylaşılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

Öncelikle yapılacak yeni araştırmalarda bu araştırmada ele alınan değişkenlerin farklı öncüllerinin ve sonuçlarının incelenmesi hem üniversite öğrencilerinin hem de genel anlamda ileride iş yaşamına dahil olacak meslek erbaplarının mesleki gelişimleri, yaşamdaki iyi oluşları ve başarıları açısından ilerlemeleri için alınacak önlemlerin önünü açacaktır. Ayrıca farklı örneklemelerle yapılacak araştırmalar alana katkı sağlayabilir. Böylelikle üniversite öğrencileri ve diğer örneklemelerin karşılaştırılması bu değişkenler açısından sağlanabilecektir.

Bu araştırmadaki katılımcılar incelendiğinde araştırmaya katılan gönüllülerin çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Yapılacak yeni araştırmalarda katılımcıların demografik özelliklerine göre sayısının karşılaştırılabilir düzeyde olması araştırma değişkenlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır. Böylelikle demografik bilgiler ışığında yeni hipotezlerin geliştirilip, gerekçelendirilerek yeni varsayımlar öne sürülebilecektir.

Yeni yapılacak araştırmalarda bireylerin kendilerinin yanıtladığı öz değerlendirme türünde ölçekler yerine, nitel özellikteki çalışmaların yapılması daha fazla derin analiz imkanı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ölçekler kullanılarak elde edilemeyen farklı boyutların elde edilmesi kavramlara derinlik kazandıracaktır.

Görüldüğü üzere araştırmanın veri toplama süreci pandemi döneminde yapılmıştır. Pandemi döneminde yaşam rutinlerinin değişmesi ve ayrıca eğitim alanında eğitim- öğretim faaliyetleri formatının değişikliğe uğraması sebebiyle araştırmadaki değişkenlere ilişkin verilerin pandemi dönemiyle sınırlı olduğu söylenebilir. Bu sebepten; pandemi sonrasında yapılacak araştırmalarda pandemi sırasındaki araştırmalarda toplanan verilerin karşılaştırılması değişik ve zorlayıcı yaşam dönemlerinde insanların bu değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin gelecekte topluma meslek sahibi olarak katılacak kişiler olduğu düşünülürse öğrencilerin üniversite yaşamındaki öğrenci tükenmişliklerinin saptanması ve ayrıca öğrenci tükenmişliğinin öncüllerinin ve sonuçlarının araştırılması gençlerin daha sağlıklı ve verimli üniversite yılları geçirmelerine olanak sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrenci tükenmişliğinin üniversitede öğrenim gören öğrenciler açısından önemli bir değişken olduğu düşünülerek nitel ve nicel araştırmaların artırılmasının bireysel anlamda öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu konuyla ilgili gelecekte yapılabilecek araştırmalar aynı zamanda eğitim sistemindeki iyileştirilebilecek noktaların da saptanmasına yardımcı olabilecektir.

Uygulama açısından bakıldığında üniversite psikolojik danışmanlık birimlerinde görev alan klinik psikologların üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik ve başarı odaklı motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik eğitim seminerleri hazırlaması ve uygulaması öğrenci gelişimi açısından katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda gerçekleştirilen eğitimlerin etkinliğinin saptanması gelecek nesillerin de bu eğitimlerden faydalanmasına vesile olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422.
- Ağırkan, M. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi, 2017.
- Ahmad, I., ve Rana, S. (2012). Affectivity, achievement motivation, and academic performance in college students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27, 107–120.
- Ahmed, W. ve Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 551-576.
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu Ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktan, S. ve Tezci, E. (2013). Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 57-77.
- Altok, T. (2009). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Hizmet ve İmalat İşletmelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Arda, L. (2016). *Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerin Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Arıklı, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Arora, S. (2015). *Achievement Motivation and Resilience Among Student Athletes*. University-Corpus Christi, Texas.
- Bakhtiarvand, F., Ahmadian, S., Delrooz, K., ve Farahani, H. A. (2011). The moderating effect of achievement motivation on relationship of learning approaches and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 486–488.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Öz Yeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu İle İlişkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 81-97.
- Baltaş, A., (1988). *Kaygı Düzeyi Açısından Okullar Arası Farklar*. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nöroloji Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmalarında sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., Edams, N. E. ve Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A. (1997). Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy In v.s. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307-337.
- Bandura A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bektaş, M., ve Özben, Ş., (2016). Evli Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 215-240.
- Benight, C. C. ve Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148.

- Bilgin L., Taşçı D., Kağnıcıoğlu D., Benligiray S., Tonus H.Z. (2007). İnsan Kaynakları Yönetimi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Bingöl, D. (2003). İnsan Kaynakları Yönetimi, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Braten, I. ve Olaussen, B. S., (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal clusteranalytic studying different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Budak, G. (2008) Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi, Barış Yayınları, İzmir.
- Büyükgöze, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinde Özyeterlik ve Akademik Kontrol Odağının Rolü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(1), 13-18 .
- Camgöz, S. M., ve Elperen, İ. N. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetimsel Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 191-210.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. ve Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies, *Personality and Individual Differences*, 37, 751–763.
- Chan, K.W., Wong, K. Y. A., ve Lo, S. C. E. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for

- Hong Kong secondary students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Chesnut, S. R., ve Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Clarr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science Of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Coates, H. ve Matthews, K. E. (2018). Yüksek Öğrenim Araştırma ve Geliştirme, *Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Başarısına İlişkin Ön Bakış Açıları ve İçgörüler*, 37(5), 903-907.
- Cole M., Feild H. ve Harris, S.(2004). Student Learning Motivation and Psychological Hardiness:Interactive Effects on Students' Reaction to a Management Class. *AMLE*, 3, 64–85.
- Coşkun, A. B. (2018). *Ergenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile öz bakım gücü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çakıcı, D. (2010). *Spor Lisesi ve Genel Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çavdar, D. (2019). *Matematik Dersinde Akademik Başarı, Öz Yeterlik ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Çetin, F., Yeloğlu, H. O., Basım, H. N. (2015). Psikolojik Dayanıklılığın Açıklanmasında Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Rolü: Bir Kanonik İlişki Analizi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.
- Çetin, R. (2018). *Ortaokul Altıncı Sınıf Tam Sayılar Konusunda Uygulanan Gerçekçi Matematik Eğitiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çolak, E. (2013). Yaşantısal Öğrenme Kuramının Öğrencilerin Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 28-30.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Derman, Ayşegül (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- De Moura, C., Sílvia, F. L., Glustak, M. E., ve Mittermayer, S. (2015). *Psychological Resilience and Immunity*. Austin Publishing Group, Brazil.
- Doğuç, E. (2017). *Hastanelerde Performans Değerlendirme Sisteminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri Hakkında Çalışan Görüşleri (Çankaya İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Donavan, J. J. (2009). İş Motivasyonu. H. K. Sinangil (Ed.), Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı, İstanbul.
- Dooley, L. N., Slavich, G. M., Moreno, P. I., ve Bower, J. E. (2017). Strength Through Adversity: Moderate Lifetime Stress Eis Associated With Psychological Resilience in Breast Cancer Survivors. *Stress and Health*, 33(5), 549-557.
- Drafke, M.W. ve Stan, K. (1997). The Human Side of Organizations, Addison Wesley, New York.
- Dural, F. Z. (2018). *25-42 Yaş Arası Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılığın Öz Yeterlilik Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eraslan, Özge. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ile Depresif Belirtiler ve Yaşam Memnuniyeti Arasındaki İlişkide Benlik Saygısı, Pozitif Dünya Görüşü ve Umudun Aracı Rolünün İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- ERGÜN, O. (2016). *Ergenlerde Duygusal Zeka Özellikleri ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. *The Journal of Happiness Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 13812-13815.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). *What (And Why) Is Positive Psychology? Review Of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gençöz, F. ve Motan, İ. (2009). Psikolojik Dayanıklılığı Nasıl Ölçebiliriz? Bir Türk Örnekleminde Kişisel Görüş Ölçeği II'nin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 17(1), 1-13.
- Gibson, C. B. (1999). Do they do what they believe they can? Group efficacy and group effectiveness across tasks and cultures. *Academy of Management Journal*, 42, 138-152.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Alt Gelir Gruplarında Bir Uygulama: Meram Tıp Fakültesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi, İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(20), 233-246.

- Gürgen, U. (2006). Resiliency Scale (RS): Scale Development, Reliability and Validity Study, *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 39(2), 45-74.
- Gürüz, D., ve Gürel, E. (2006). Yönetim ve Organizasyon Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Habib, H. (2019). Academic Resilience as a Predictor of Academic Motivation and Academic Confidence of Secondary School Students. *Research Guru*, 13(1), 700-706.
- Hazır-Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Hitt, M. A., Middlemist D. R., ve Mathis R. M. (1989). Management Concepts and Effective Practice, Third Edition, West Publishing Company, San Francisco.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi; Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D., ve Miles, E. W. (1987). A New Perspective on Equity Theory: The Equity Sensitivity Construct. *The Academy Of Management Review*, 2(12), 222-234.
- Ilgaz, B. (2011). *Üniversite Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Yılmazlık, Umutsuzluk Durumları ve Sektörel Tutumlarının Kariyer Seçimlerine Etkileri: Akdeniz Üniversitesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- İnceoğlu, M. (1985). Güdülenme Yöntemleri, Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Yayınları.

- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kahve, A. C. (2017). *Irak İç Savaşı Sonrası Türkiye'ye gelen Türkmen Mültecilerde Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirtilerinin Psikolojik Dayanıklılık ile İlişkisi ve Bu Grupta Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin İç Tutarlılığının Değerlendirilmesi*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara..
- Kapıkıran, Ş., ve Acun-Kapıkıran, N. (2016). Optimism and Psychological Resilience in Relation to Depressive Symptoms in University Students: Examining the Mediating Role of Self-Esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 2087-2110.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, G. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karagüven, H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Kararımkar, Ö. (2006). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karakaş H. (2011), *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları Ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Bilal Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karataş, R. (2016). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keller, J. M. (1999). Motivation in cyber learning environments. *Educational Technology International*, 1(1), 7-30.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon* (1.Baskı), İstanbul: Alfa Aktüel Basım Yayın.
- Keskin, E. (2010). *Sağlık Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarında ve Sürekli İyileşmenin Çalışanların Motivasyonu Üzerinde Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıltepe, Z. A. (2007). *Öğretişim*. İstanbul: Epsilon.
- Kobosa, S. C., Maddi, S. R. ve Courington, S. (1981). Personality and Constitution as Mediators in The Stress-Illness Relationship, *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 368-378.
- Kobosa, S. C., Maddi, S. R., ve Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(4), 391-404.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., ve Kahn, S. (1982). Hardiness and Health: A Prospective Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.

- Koca, F. ve Dadandı, İ .(2019). Akademik Öz-yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü, *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Koç, H., ve Topaloğlu, M. (2012). İşletmeciler İçin Yönetim Bilimi, 2. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Koçel Tamer, (2005).İşletme Yöneticiliği,10. Bası, Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.,İstanbul, 633.
- Kulakçı, H. (2011). *Huzurevinde Verilen Hemşirelik Hizmetlerinin Yaşlıların Özyeterlik Algıları ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarına Etkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Pişano Öğrencilerinin Başarı Algısının Sınıf, Başarı Düzeyi ve Mezuniyet Değişkenine Yönelik Karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 164-171.
- Kutlu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi “Hayatımızda Kimya” Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Kutsal, D. (2009). *Lise Öğrencilerinin Tükenmişliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H. ve Lee, S. M. (2010). Academic Burnout Profiles in Korean Adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Li, Y., Cao, F., Cao, D., ve Liu, J. (2015). Nursing Students Post-Traumatic Growth, Emotional İntelligence and Psychological Resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(5), 326-332.
- Liao, H., Ferdenzi, A. C., ve Edlin, M. (2012). Motivation, Self-Regulated Learning Efficacy and Academic Achievement Among İnternational and Domestic Students at an Urban Community College: A Comparison. *Community College Enterprise*, 18, 9–38.
- Locke, EA, Cartledge, N. ve Koeppel, J. (1968). Sonuçların Bilgisinin Motivasyonel Etkileri: Bir hedef belirleme olgusu mu? *Psychological Bulletin*, 70 (6, Pt.1), 474–485.
- Lowe, S. R., Sampson, L., Gruebner, O. ve Galea, S. (2015). Psychological Resilience After Hurricane Sandy: The Influence of Individualand Community-level Factors on Mental Health After A Large-scale Natural Disaster. *Plos One*, 10(5), e0125761.
- Luthar, S., ve Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3),279-298.

- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The Courage to Grow from Stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S. R. vd. (2006). The Personality Construct of Hardiness, III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism and performance. *Journal of Personality*, 74(2): 575- 598.
- Martinez, P. (2001). Improving student retention and achievement: What do we know and what do we need to find out? London: Learning and Skills Development Agency, 1–16.
- Masten, S. A. (1994). *Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity: Challenges and Prospects*, M. Wang, neu E. Gordon (Eds.), Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects, 3-25.
- Masten, A. S. (2001). Resilience Processes In Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Meredith, S. L., Sherbourne, D. C. ve Gaillot, J. S. (2011). *Promoting Psychological Resilience in The US Military*, Rand Corporation.
- Metle, M. (2001), Education, Job Satisfaction and Gender in Kuwait, *The International Journal of Human Resource Management*, Cilt:12, Sayı:2, 311- 332.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- Moorhead G. ve Griffin R.W. (2001). *Organizational Behavior*, Second Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.

- Munoz, R. T., Brady, S., ve Brown, V. (2017). The Psychology of Resilience: A Model of The Relationship of Locus of Control to Hope Among Survivors of İntimate Partner Violence. *Traumatology*, 23(1), 102.
- Nernekli, Merve. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik dayanıklılık, Beden İmajı ve Emosyonel Yeme Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Neumeister, K. L. S., Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *The Gifted Child Quarterly; Summer*, 50(3), 238–251.
- Niemiec, C. P., ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying selfdetermination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Oktan, V. ve Şahin M. (2010), Kız Ergenlerde Beden İmajı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *İ.Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543 – 556.
- Onat, Gönül. (2010). *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkilerinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi İstanbul.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Otis, N., Grouzet, F., ve Pelletier, L.G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.

- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2014). The Relationship Between Psychological Resilience and Procrastination Levels of Teacher Vandidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189-3193.
- Önder, A. ve Gülay H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 7-192.
- Özçalı, S. (2007). *Öz-yeterlik İnancı ve Yansıtıcı Düşünce Yetkinliği Açısından Hizmet İçi Eğitim Programının İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Üzerindeki Olası Etkileri*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgen, H., Öztürk, A., Yalçın, A., (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Kitabevi, Ankara.
- Özkara, A. B., Kalkavan, A., Alemdağ, S. ve Alemdağ, C. (2016). The Role of Physical Activity in Psychological Resilience. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(102).
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. M. Maehr ve P.R. Pintrich (Editörler.), *Advances in Motivation and Achievement*, içinde (10, s.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal Of Marriage And Family*, 64(2), 349-360.

- Pietsch, J., Walker, R. ve Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school, *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., ve Sen  cal, C. (2007). Autonomous, Controlled and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol 99(4), 734-746.
- Rosa, E. D. D., ve Bernardo, A. B. I. (2013). Are two achievement goals better than one? Filipino students' achievement goals, deep learning strategies and affect. *Learning and Individual Differences*, 27, 97.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime:   z-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Salmelo-Aro, K., Hannu S. ve Leena H. (2008). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence Evidence From Two Cross-Lagged Longitudinal Studies, *Journal of Youth Adolescence*, 38(10), 1316-1317.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de   ğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz   alışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 609-627.
- Sarkar, M., ve Fletcher, D. (2014). Psychological Resilience in Sport Performers: A Review of Stressors and Protective Factors. *Journal of Sports Sciences*, 32(15), 1419-1434.
- Seçer,   . (2015). Üniversite   ğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik Uyumsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.

- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin eşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik alışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2),16-27.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schunk, D. H., (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla* (eviri Editörü: Dr. Muzaffer şahin), 5. Baskıdan eviri, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self concept, and school achievement. R. Riding ve S.Rayner (Editörler), *Perception* içinde (s.239-266). London: Ablex Publishing.
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed). *Handbook of Positive Psychology* (s. 3-13). New York, Ny: Oxford University Press.
- Semerci, . (2010). *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0261, 5(4), 2123-2133.
- Sevinç Tırpan, M., ve Gençer, R. T. (2017). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikilik Ve Genel Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 20-25.

- Shea, G. P. ve Guzzo, R. A. (1987). Group Effectiveness: What really matters? *Management Review*, 28, 25-31.
- Singh, B. ve Udainiya, R. (2009). Self-Efficacy and Well-Being of Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 227-232.
- Singh, K., Granville, M., ve Dika, S. (2002). Mathematics And Science Achievement: Effects Of Motivation, İnterest And Academic Engagement. *Journal of Educational Research*, 95, 323-332.
- Sipahioğlu, Önder. (2008). *Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Skinner, E. ve Belmont, M. (1991). *A Longitudinal Study Of Motivation in School: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement*. (Unpublished Master's Thesis). University of Rochaster, New York.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul Tükenmişliği: Öz-yeterlik, Okula Bağlanma ve Sosyal Desteğin Yordayıcı Rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Adım Ofset, Konya.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Tarakçıoğlu, S., A. Sökmen ve Y. Boylu. (2010). Motivasyon Araçlarının Değerlendirilmesi: Ankara'da Bir Araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.

Timuçin, A. (2002). Felsefe sözlüğü. İstanbul: Bulut.

Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi*. Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.

Tevrüz, S. (1999). Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, *Türk Psikologları Derneği Yayınları*, Ankara.

Timuçin, A. (2002). Felsefe sözlüğü. İstanbul: Bulut.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tucker, C.M., Zayco, R.A., Herman, K.C., Reinke, W.M, Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C. ve Ivery, P.D. (2002). Teacher Child Variables as Predictors of Academic Engagement Among Low-Income African American Children. *Psychology in the School*, 39(4), 477–488.

Tuncer, M., ve Yılmaz, Ö. (2018). Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 481-493.

Tutar, H., Yılmaz, K. ve Erdönmez, C. (2005). İşletme Becerileri Grup Çalışması. Ankara: Detay Yayıncılık.

Tümlü, G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.

- Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2007). Organizasyonlarda Bireyler: Tutum, Davranış ve Motivasyon. *Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu*, İzmir.
- Ulusoy, A., (2007). Güdülenme (Editör: Prof. Dr. Ayten Ulusoy, Eğitim psikolojisi kitabında bölüm), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, R. ve Bingöl, T. Y. (2014). Ergenlerde Risk Alma Davranışının Öz-Yeterlik ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 573-582.
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (18), 90-110.
- Ülgen, G., (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Ankara: Lazer Ofser Matbaa.
- Ülker- Tümlü, G. (2012). *Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research Issue*, 5, 7-16.
- Walker, C., Greene, B., ve Mansell, R. (2006). Identification With Academics, Intrinsic/Extrinsic Motivation and Self-Efficacy as Predictors of Cognitive Engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S., (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

- Windle, G. (2011). What Is Resilience? A Review and Concept Analysis. *Reviews In Clinical Gerontology*, 21(02), 152-169.
- Yağbasanlar, O. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları İle Dini Yönelimleri ve Öz-şefkatleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52(52), 615-638.
- Yapar, T. (2005), *Motivasyonun İş Verimliliği Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, Ş.ve Anagün, Ş. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışmaları, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(8), 223-236.
- Yelten, G., Tanrıverdi, S., Gider, B. ve Yılmaz, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Akran Desteği ve Sosyal Öz-yeterlik Algısının Değerlendirilmesi, *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-8.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301- 308.
- Yurdakul, A. , Bostancı-Bozkurt, A. (2016). “Öğretmenlerin Okulları Örgütsel Narsizm Düzeylerine Yönelik Görüşleri ile Öz yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki”. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 115.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. Bandura, A. (Ed). *Self-Efficacy In Changing Societies*, 202-231.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment Of Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), Handbook Of SelfRegulation. San Diego, Ca: Academic.

Zou, G., Shen, X., Tian, X., Liu, C., Li, G., Kong, L., ve Li, P. (2016). Correlates of Psychological Distress, Burnout, and Resilience Among Chinese Female Nurses. *Industrial Health*, 103.



EKLER

Ek 1:Gönüllü Katılım Formu

Sizi HALİME TUĞBA SANCAR tarafından gerçekleştirilen araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırma Kent Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Tezi için yapılmaktadır. Bu çalışmaya 18 yaş ve üzeri üniversitede öğrenim gören öğrenciler katılabilir. Araştırma için sizden tahminen 10 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 300 kişi katılacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama ya da katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır, ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Yukarıda yer alan araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya, kendi isteğimle hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

İmzası:

() Kabul ediyorum.

() Kabul etmiyorum.

İletişim Bilgileri:

e-posta:

Telefon:

Ek 2: Demografik Bilgi Formu

1. Yaşınız: _____ (Sadece sayı olarak giriniz.)
2. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐
3. Medeni Durum: Bekar ☐ Evli ☐
4. Eğitim kademeniz: Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐
5. Bölümünüz: _____
7. Eğitim kademenizde kaçınıcı sınıftasınız? (Sadece sayı giriniz.) _____
8. İkamet ettiğiniz yer neresidir?
- Yurtta ☐ Evde ailemle ☐ Evde tek başına ☐ Evde arkadaşlarımla ☐ Evde akrabalarımla ☐ Evde kardeşimle ☐ Diğer _____
9. Gelir kaynaklarınız?(Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)
- Ailem ☐ Burs ☐ Kredi ☐ Kendi gelirim(çalışıyorum) ☐ Diğer _____
10. Annenizin eğitimi nedir?
- Okur yazar değil ☐ Okur yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora ☐
10. Babanızın eğitimi nedir?
- Okur yazar değil ☐ Okur yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora ☐
11. Genel not ortalaması (100 üzerinden ve sadece sayı olarak giriniz.) : _____

Ek 3: Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

0	1	2	3	4
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

1. Çalışmaktan çok keyif alıyorum.	0	1	2	3	4
2. Hayatın benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	0	1	2	3	4
3. Çok çalışarak her zaman amacıma ulaşabilirim.	0	1	2	3	4
4. Çıkabilecek sorunları önceden kestirerek önlemlerimi alırım.	0	1	2	3	4
5. Devam ettiğim işime/okuluma/mesleğime yürekten bağlıyım.	0	1	2	3	4
6. Hayatımda ilginç ve zaman harcamaya değer şeylerin var olduğunu düşünüyorum.	0	1	2	3	4
7. Her yeni deneyimin yaşamımı zenginleştirdiğini düşünüyorum.	0	1	2	3	4
8. Hep aynı yaşam tarzına bağlı kalmak yerine riskli de olsa yeni şeyler denemeyi tercih ederim.	0	1	2	3	4
9. İnsan hatalarından öğrenir ve gelişir.	0	1	2	3	4
10. Kaderimi değiştirebileceğime inanırım.	0	1	2	3	4
11. Yargılarıma ve kararlarıma daima güvenirim.	0	1	2	3	4
12. Kişisel özgürlüklerimin sınırlandırılmasına genellikle büyük tepki gösteririm.	0	1	2	3	4
13. Kendimle ilgili bir şeyler öğrenmek benim için heyecan vericidir.	0	1	2	3	4
14. “Öldürmeyen şey güçlendirir” cümlesi beni ifade ediyor.	0	1	2	3	4
15. Önceden yaptığım bir programın dışına çıkmak zorunda kaldığımda rahatsız olurum.	0	1	2	3	4
16. Yeni şeyler denemekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
17. Yaşamımda olan önemli değişiklikleri, kişisel gelişimim için bir fırsat olarak görürüm.	0	1	2	3	4
18. Keyif aldığım etkinliklere düzenli olarak katılırım.	0	1	2	3	4
19. Yarın bana ne olacağı bugün yaptıklarına bağlıdır.	0	1	2	3	4
20. Yeni bir işe/projeye/göreve başladığımda ayrıntılı bir plan yapmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4
21. Yapacak bir şeylerimin olması benim için önemlidir.	0	1	2	3	4

Ek 4: Genel Öz Yeterlilik Ölçeği: Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki çeşitli konulardaki düşüncelerinizi öğrenmek üzere cümleler verilmiştir. Cümlede geçen ifadenin sizi ne kadar tanımladığını, lütfen, size uygun olan bölmeye işaretleyiniz.

Sizi ne kadar tanımlıyor?	H İ Ç	N A D İ R E N	A R A S I R A	Ç O K	Ç O K İ Y İ
	1	2	3	4	5
1. Planlar yaparken onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					
2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.					
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.					
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olmam.					
5. Her şeyi yarım bırakırım.					
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					
8. Hoşuma gitmeyen bir iş yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabuk vazgeçerim.					
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
13. Başarısızlık benim azmimi artırır.					
14. Yeteneklerime her zaman güvenmem.					
15. Kendime güvenen biriyim.					
16. Kolayca pes ederim.					
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla başedebileceğimi sanmıyorum.					

Ek 5: Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği

Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği

(The Scale of Achievement Focussed Motivation)

1- Hiç katılmıyorum 2- Çoğunlukla katılmıyorum 3- Kısmen katılıyorum
4- Çoğunlukla katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

Rakam Değeri

- | | |
|---|-----|
| 1. Yeni bilgi ufku açmaktadır. | [] |
| 2. Ders konularıyla ilgili ders arkadaşlarıma yardımcı olmaktan hoşlanırım. | [] |
| 3. Kitap ve ders notlarımı sınıf arkadaşlarımla paylaşmayı severim. | [] |
| 4. İlgi duyduğum derslere sıkı çalışırım. | [] |
| 5. Cesaretlendirilirim başarılı olurum. | [] |
| 6. Ders sorumlusunun ders anlatmaya istekli olması, beni pozitif etkiler. | [] |
| 7. Değerli olduğum hissettirilirse başarılı olurum. | [] |
| 8. Derste sıcak bir öğrenme atmosferi başarıyı artırır. | [] |
| 9. Sonuçta kazanacaklarım motivasyonumu pozitif etkiler. | [] |
| 10. Başardıkça başarıya isteğim artar. | [] |
| 11. Başarılı olduğumda mutlu olurum. | [] |
| 12. Ailemin evde okuması (kitap, dergi vb.) beni çalışmaya teşvik eder. | [] |
| 13. Derslere hazırlıklı giderim. | [] |
| 14. Yeni bir konu öğrenme düşüncesi beni heyecanlandırıyor. | [] |
| 15. Derslere ilişkin yenilikleri öğrenmek isterim. | [] |
| 16. Ödev hazırlarken yeni bilgiler öğrenmeyi severim. | [] |
| 17. Ders anlatılırken not alırım. | [] |
| 18. Derse ilişkin detaylı bilgi verilmesini severim. | [] |
| 19. Ödevlerimi zamanında yaparım. | [] |
| 20. Çalışmaktan hoşlanırım. | [] |
| 21. Öğrendikçe öğrenme isteğim artar. | [] |
| 22. Yüksek puan almayı severim. | [] |
| 23. Derse ilişkin etkinlikleri ilk bitiren kişi olmak isterim. | [] |
| 24. Derse ilişkin çabalarım için ders sorumlusundan takdir beklerim. | [] |
| 25. Sınavlarda yüksek not almak isterim. | [] |
| 26. Derse ilişkin etkinliklerde aranan kişi olmak isterim. | [] |
| 27. Sınavlarda yüksek puan alırım. | [] |
| 28. Öğrenmede sabırsızım. | [] |
| 29. Öğrendiğim her bilgiyi sorgularım. | [] |
| 30. Zengin öğrenme etkinlikleri (rol oynama, beyin fırtınası, gösteri, örnek olay, görsel sunu, misafir konuşmacı vb.) ile başarıya motive olurum | [] |
| 31. İşbirlikli öğrenme (kubalık öğrenme) ile motivasyonum artar. | [] |
| 32. Kafama takılan bir konuyu araştırıp öğrenmeden rahat etmem. | [] |
| 33. Ne olursa olsun başaracağıma inanırım | [] |
| 34. Başarısızlık beni yıldıramaz. | [] |
| 35. Başarısızlıktan ders çıkarırım. | [] |

ÖZGEÇMİŞ

Halime Tuğba SANCAR; 2010 yılında ilköğretimini Osmaniye Hoşgörü Kolejinde tamamlamıştır. 2014 yılında lise eğitimini Osmaniye Adnan Oğuz Anadolu Lisesi'nde tamamlamıştır. 2018 yılında İstanbul Beykent Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuştur. 2018 yılında İstanbul Beykent Üniversitesi Fen edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Yandal Programını tamamlamıştır. 2021 yılında İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Eğitiminden mezun olmuştur.