

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇALIŞMA
BAĞLILIĞI, YILMAZLIK, ÖZ DÜZENLEME VE
OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

CANSU HAZAL GÜÇLÜ

**ANKARA
NİSAN, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇALIŞMA
BAĞLILIĞI, YILMAZLIK, ÖZ DÜZENLEME VE
OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

CANSU HAZAL GÜÇLÜ

DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
NİSAN, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Cansu Hazal Güçlü adlı öğrencinin hazırladığı “Üniversite Öğrencilerinde Çalışma Bağlılığı, Yılmazlık, Öz Düzenleme ve Okul Tükenmişliğinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Figen ÇOK	
Üye	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Prof. Dr. Neslihan KARAMAN	
Üye	Prof. Dr. Müge ARTAR	
Üye	Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 01/04/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Cansu Hazal GÜÇLÜ

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÇALIŞMA BAĞLILIĞI, YILMAZLIK, ÖZ DÜZENLEME VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİN İNCELENMESİ

GÜÇLÜ, Cansu Hazal

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Nisan, 2022, xiii + 172 Sayfa

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler, bu değişkenlerin zamana bağlı değişimleri ve birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Birinci ölçüm için Ankara’da çeşitli üniversite ve fakültelerde öğrenim gören toplam 540 üniversite öğrencisine ulaşılmış, dört ay sonra aynı çalışma grubuna tekrar ulaşılarak 333 kadın 33 erkek ($\bar{X}=21,92$) toplam 366 katılımcıyla çalışmaya devam edilmiştir. Çalışmanın verileri için Kişisel Bilgi Formu’nun yanı sıra, Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği-Öğrenci Formu, Okul Tükenmişliği Ölçeği, Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet, üniversite ve bu üç değişkenin temel ve ortak etkilerine göre incelenmesi için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), öz düzenlemenin yılmazlık, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasındaki aracılık rolünü incelemek için yol analizi ve son olarak çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenlemenin zamana bağlı değişimi ve bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini incelemek amacıyla çapraz zaman gecikmeli panel desen analizi yapılmıştır.

Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık düzeylerinin üniversiteye, üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öz düzenlemeleri üniversite ve yaşın ortak etkisine göre farklılaşmaktadır. Yol analizi sonucunda, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasında öz düzenlemenin kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Son olarak yapılan çapraz gecikmeli panel desen analizi sonucunda, çalışma bağlılığının zamanla

azaldığı, öğrencilerin çalışma bağlılıklarının ilerideki okul tükenmişliklerini etkilemekte olduğu, okul tükenmişliğinin zamanla arttığı ve çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkilediği, öz düzenlemenin zamanla arttığı ve yılmazlığı olumsuz yönde etkilediği, yılmazlığın zamanla azaldığı, öz düzenlemeyi olumlu etkilediği ve çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bulgular ilgili alanyazın eşliğinde tartışılmış, sonraki çalışma ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Yılmazlık, Öz Düzenleme, Çapraz Zaman Gecikmeli Panel Desen



ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF STUDY ENGAGEMENT, RESILIENCE, SELF-REGULATION AND SCHOOL BURNOUT IN UNIVERSITY STUDENTS

GÜÇLÜ, Cansu Hazal

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

April, 2022, xiii + 172 Pages

In present study, the relationships between university students' study engagement, school burnout, resilience and self-regulation, the changes over time of these variables and their relationships with each other were examined. For the first measurement of the research, a total of 540 university students were reached, the same study group was reached again four months after the first measurement, and the study was continued with a total of 366 participants, 333 women and 33 men ($\bar{X}=21.92$). In addition to the Personal Information Form, Utrecht Work Engagement Scale-Student Form, School Burnout Inventory, Resilience Scale for Adults and the Self-Regulation Questionnaire was used. Multivariate analysis of variance (MANOVA) performed to examine the main and the joint effects of age, gender, university on students' study engagement, school burnout, resilience and self-regulation. A path analysis was conducted to examine the mediating role of self-regulation between resilience, school burnout and study engagement and lastly a cross-lagged panel analysis was used to examine the change of study engagement, school burnout, resilience and self-regulation over time, and the relationships of these variables with each other.

According to the findings, students' levels of study engagement, school burnout, self-regulation and resilience levels differed depending on the university and the joint effect of university and gender. In addition, students' self-regulation levels differed according to the joint effect of university and age. Path analysis revealed the partial mediating role of self-regulation in the relationship between resilience, school burnout and study engagement. Lastly, according to the cross-lagged panel analysis, study engagement decreased over time, students' study engagement affected their future school

burnout, school burnout increased over time and negatively affected study engagement, self-regulation increased over time and negatively affected resilience, resilience decreased over time, positively affected self-regulation and negatively affected study engagement. The findings were discussed in the light of the relevant literature, and suggestions were presented for further studies and applications.

Key Words: Study Engagement, School Burnout, Resilience, Self-Regulation, Cross-lagged Panel Model



ÖNSÖZ

Öncelikle doktora ve yüksek lisans eğitimlerim süresince bilgisini, zamanını ve emeğini benden esirmeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş'e çok teşekkür ederim. Bilgiye ulaşma sürecinde farklı bakış açıları ve fikirleri göz ardı etmeden kapsayıcı bir yaklaşım geliştirmeyi teşvik ettiği, öğrenmeye ilişkin hevesimi kamçılادığı, yönlendirdiğı ve desteklediğı, akademik ve kişisel gelişimime sağladığı katkı ve emekleri için çok teşekkür ederim.

Kendisiyle birlikte çalışma fırsatını yakaladığım günden itibaren bana örnek bir araştırmacı ve akademisyen olarak ilham veren, gerçek bir hümanist olan canım hocam Prof. Dr. Figen Çok'a ne kadar teşekkür edebilirim bilmiyorum. Akademik gelişimime olan büyük katkılarının yanı sıra kendisini tanımak ve kendisinden öğrenmek şansına sahip olduğum için çok mutluyum. İyi ki yollarımız birleşti sevgili hocam.

Araştırma ve öğrenme sürecimde bana yol gösteren, sevgisini, desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen çok sevgili hocam Prof. Dr. Neslihan Karaman'a, tezimin yapılanma sürecinde önerileri ve desteğıyle yolumu çizmeme yardımcı olan, derslerinde ufkumu açan değerli hocam Prof. Dr. Müge Artar'a çok teşekkür ederim. Pek çok kez bana zamanını ayıran, sabırla yol gösteren kıymetli Doç. Dr. Celal Deha Doğan'a çok teşekkür ederim. Desteklerini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşlarım Zeynep Kızıl Aslan ve Zeynep Erkan Atik'e çok teşekkür ederim. Son olarak destek ve ilgisi için Prof. Dr. Giray Berberoğlu'na teşekkür ederim.

Akademik gelişimimde katkısı ve emeğı olan Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma, araştırmamı yapılandırma sürecinde emeğı geçen tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma, çalışmama katılan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Destek, güven ve sevgilerini benden hiç sakınmadan sürekli yanımda olan sevgili aileme ne kadar teşekkür etsem az. Merak ve öğrenmenin ayrılmaz birlikteliğini bana öğreten sevgili babama, emek ve sevgiyle dolu yaşantısında yüzlerce öğrencinin yaşamına dokunan güzel anneme, beni herkesten iyi tanıyan ve kabul eden canım ablama, yaşantıma mutluluk katan Yağmur'uma çok teşekkür ederim.

Sevgili eşim Eray, benim için zor olanı kolaylaştırmak için elinden geleni yaptığın, yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşımınla sevgi ve desteğini her zaman hissettirdiğın ve sen olduğun için çok teşekkür ederim. İyi ki varsın.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	4
Önem	4
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	8
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	9
Çalışma Bağlılığı.....	9
Bağlılığın Boyutları.....	12
Davranışsal Bağlılık.....	12
Duygusal Bağlılık.....	13
Bilişsel Bağlılık.....	14
Çalışma Bağlılığına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar	16
Katılım-Özdeşim Modeli (Participation- Identification Model).....	16
Dönem-Çevre Uyumu (Stage Environment Fit).....	17
Bağlılık ve Öz Belirleme Kuramı.....	19
Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Bağlılık.....	21
Okul Tükenmişliği.....	24
Okul Tükenmişliğine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	27
Yılmazlık	28
Yılmazlık Kavramının Gelişimi	29
Risk Faktörleri, Koruyucu Faktörler ve Olumlu Sonuçlar	31
Risk Faktörleri.....	32
Koruyucu Faktörler.....	34
Kişisel Koruyucu Faktörler.....	34
Ailesel Koruyucu Faktörler.....	35
Çevresel Koruyucu Faktörler.....	36
Olmumlu Sonuçlar.....	38
Akademik Yılmazlık.....	38

Yılmazlık ve Bağlılık	40
Öz Düzenleme	41
Öz Düzenleme ve Bağlılık.....	46
İlgili Çalışmalar	47
Çalışma Bağlılığına İlişkin Çalışmalar.....	47
Çalışma Bağlılığı ile Olumlu Öğrenme Çıktıları.	48
Olumlu Duygular.	49
Cinsiyet.	50
Okul ve Okula Bağlı İlişkiler.	50
Çalışma Bağlılığını Artırmak Üzere Yapılan Çalışmalar.....	52
Okul Tükenmişliğine İlişkin Çalışmalar	54
Okul İklimi.	56
Okul Terki.	57
Yılmazlığa ilişkin Araştırmalar	58
Öz Düzenlemeye İlişkin Araştırmalar	61
BÖLÜM 3.....	65
YÖNTEM	65
Araştırmanın Modeli	65
Çalışma Grubu.....	66
Verilerin Toplanması.....	69
Veri Toplama Araçları.....	70
Kişisel Bilgi Formu	71
Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği.....	71
Okul Tükenmişliği Ölçeği	71
Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği- Öğrenci Formu	72
Öz Düzenleme Ölçeği.....	73
Verilerin Çözümlemesi.....	74
BÖLÜM 4.....	77
BULGULAR VE YORUMLAR	77
Bulgular	77
Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistiklere Ait Bulgular.....	77
Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Yılmazlık ve Öz Düzenlemenin Üniversite,Yaş ve Cinsiyetin Temel ve Ortak Etkilerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	80
Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Yılmazlık ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkileri Gösteren Kesitsel Modelin Yol Analizi ile Test Edilmesine Ait Bulgular	85
Boylamsal Modelin Zaman Gecikmeli Panel Desen ile Test Edilmesi.....	89
Yorumlar	91
Değişkenlerin Üniversite, Yaş ve Cinsiyetin Ortak Etkisine Göre Farklılaşmasının Yorumlanması.....	91
Okul Tükenmişliği, Yılmazlık ve Çalışma Bağlılığı Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracı Rolünün Yorumlanması.....	99

Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Öz Düzenleme ve Yılmazlığın Zamana Göre Değişimi Ve Birbirlerine Olan Etkilerinin Yorumlanması.....	102
BÖLÜM 5.....	107
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	107
Sonuçlar.....	107
Öneriler.....	108
Araştırmacılara Yönelik Öneriler:.....	108
Uygulamacılara Yönelik Öneriler:	109
KAYNAKLAR.....	111
EKLER	157
EK 1. Etik Kurul Onayı.....	158
EK 2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu.....	159
EK 3. Kişisel Bilgi Formu.....	160
EK 4. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği-Örnek Maddeler	161
EK 5. Okul Tükenmişliği Ölçeği-Örnek Maddeler	162
EK 6. Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği- Örnek Maddeler.....	163
EK 7. Öz Düzenleme Ölçeği	164
EK 8. Üniversite, Yaş ve Cinsiyet Ortak Etkileri Gösterir Grafikler.....	165
BENZERLİK BİLDİRİMİ	169
ÖZGEÇMİŞ.....	170

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	66
Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Lise Mezuniyet ve Üniversiteye Giriş Tercihlerine İlişkin Bilgiler	69
Tablo 3. Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları.....	76
Tablo 4. Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları	77
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet, Üniversite ve Sınıf Düzeylerine Göre Değişkenlerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bilgiler	79
Tablo 6. Değişkenlerden Alınan Puanların Üniversite, Yaş, Cinsiyet ve Her Üçünün Ortak Etkisine Göre MANOVA Sonuçları	82
Tablo 7. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	86
Tablo 8. Değişkenler Arasındaki Etki Katsayıları.....	88
Tablo 9. Hipotez Modele Ait Uyum İndeksleri.....	88
Tablo 10. Bootstrap Analizi Sonuçları	89
Tablo 11. Boylamsal Modele Ait Uyum İndeksleri	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Bağlılığın boyutları.....	15
Şekil 2. Katılım-Özdeşim Modeli.....	17
Şekil 3. Dönem-Çevre Uyumu	18
Şekil 4. Yılmazlığa İlişkin Risk Faktörleri.....	33
Şekil 5. Zimmerman’ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	44
Şekil 6. Pintrich’in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	45
Şekil 7. Öğrenci Bağlılığı İçin Kavramsal Bir Düzenleyici	53
Şekil 8. Test Edilen Modele Ait Yol Analizi Diyagramı	87
Şekil 9. Zaman Gecikmeli Panel Desen Analizi Sonuçlarına Ait Diyagram	90

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu başlığı altında öncelikle araştırmanın problem durumu ele alınmış ardından çalışmanın amaç ve önemine yer verilmiş son olarak sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramların tanımları açıklanmıştır.

Problem

Eğitim ve okullar hem toplumsal hem de kişisel düzeyde bazı amaçları içermektedir. Okulun kişisel amaçlarından biri, öğrencilerin zihinsel, sosyo-duygusal boyutlarıyla kişiliğinin bir bütün olarak gelişmesine yardımcı olmaktır. Okulun fiziksel özellikleri ve donanımı buna göre düzenlenmekte, öğretim programları bu amaçla geliştirilmekte ve eğitim ortamları bu amaca göre tasarlanmaktadır.

Okulun öğrencilerine sunduğu fırsatlar, deneyimler ve hizmetler, öğrencinin okulda akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin okula yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu tutum öğrencinin okul çalışmalarına katılımını ve bağlılığını etkilemektedir. Okula karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, okulla ilgili her türlü çalışmaya (örneğin derslere, ders materyallerine, ödevlere, proje çalışmalarına, sınavlara, ders dışı etkinliklere, vb.) istekli ve gönüllü olarak katılması beklenirken, aksi bir tutum ise okul çalışmalarına katılmaya istekli olmama, devamsızlık ve okulu bırakma gibi sonuçlara yol açabilmektedir.

Eğitim yaşantılarını incelerken ele alınan önemli kavramlardan biri öğrencilerin akademik süreçlere ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin bilgiyi içeren çalışma bağlılığı (study engagement) kavramıdır. Çalışma bağlılığı, öğrencilerin eğitim yaşantıları ve farklı psikolojik değişkenlerle ilişkisi bağlamında incelenmiş; yüksek akademik başarı (Li, Lerner ve Lerner, 2010; Şirin ve Rogers-Şirin, 2004), öz-saygı (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012), iyi oluş (Li ve Lerner, 2011), öğrenme ve gelişim (Salanova, Agut ve Peiró, 2005; Salmela-Aro, Tolvanen ve Nurmi, 2009) değişkenleri ile arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, çalışma bağlılığının sadece akademik

başarı ile değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik gelişimleriyle de ilişkili olduğunu gösteren ipuçları içermektedir.

Çalışma bağlılığı, yüksek eğitim beklentileri, eğitimsel geçişlerde devamlılık, daha iyi iş olanakları, olumlu kendini algılama, iyi oluş ve daha az depresif belirtiler gibi çeşitli uzun vadeli olumlu sonuçları öngörmektedir (Li ve Lerner, 2011; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012, 2014; Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014; Wang ve Peck, 2013). Çalışma bağlılığı olumlu akademik ve psikolojik sonuçları desteklerken, araştırmalar okula ilişkin olumlu tutumların ve çalışma bağlılığının düşük olması durumunun olumsuz akademik çıktılarla ilişkisini işaret etmektedir.

Genel olarak yaşamda ve özel olarak da okulda stres yaratan koşullar bazı durumlarda öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir. Okul çalışmalarına karşı heyecanını kaybeden, alarm tepkileri olarak adlandırılan bazı tepkiler gösteren ve içinde bulunduğu duruma bir şekilde uyum sağlamaya çalışan öğrenciler, bu süreçte tükenmişlik yaşayabilmektedir. Çalışma bağlılığı ile okul tükenmişliği arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Genel olarak bu ilişki olumsuz olup (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012; Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker, 2002) okul çalışmalarına bağlılık arttıkça okul tükenmişliğinin azalması ya da tükenmişlik arttıkça da okul çalışmalarına bağlılığın azalması beklenebilmektedir.

Akademik yaşantılarında problemlerle karşılaştıklarında kaynakları etkin şekilde araştıran ve kullanan öğrencilerin çalışma bağlılıklarının daha yüksek olduğu, okul tükenmişliklerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Okul tükenmişliği yüksek öğrencilerin sorunlar karşısında etkin problem çözme becerilerini kullanmada daha zayıf oldukları ifade edilmektedir (Alarcon, Edwards ve Menke, 2011).

Okul tükenmişliği olumsuz akademik ve psikolojik sonuçlarla ilişkili görülmektedir. Okul tükenmişliği, düşük akademik başarı ile ilişkili bulunurken (Roderick ve Camburn, 1999), depresyon ve kaygı ile olumlu ve benlik saygısı ile olumsuz ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Fimian ve Cross, 1986; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi 2009; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Akademik tükenmişliğinin varlığı, öğrencilerin ruh sağlıklarındaki olumsuzluklara ilişkin ipucu sağlamaktadır.

Öğrencilerin okul yaşamının kalitesiyle de ilişkili gibi görünen okul çalışmalarına bağlılık düzeyi, öğrencilerin gelişimini de etkilemektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel alanlarda dezavantajlı konumda oldukları süreçlerde okulun koruyucu bir işlevi olduğu görülmektedir. Okula yönelik olumlu tutumlar, risk faktörlerine rağmen

koruyucu bir işlev görmekte ve öğrencilerin yılmazlıklarıyla ilişkilendirilmektedir. Olumlu tutumların yanında yılmazlıkla ilişkili olan etkili başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerindeki zayıflık öğrencilerin akademik gelişimlerini etkilemektedir. Yılmazlık özellikleri yüksek öğrencilerin sorunlara proaktif bir şekilde yaklaşma eğiliminde olduğu bildirilmiştir (Christiansen, Christiansen ve Howard, 1997). Benzer şekilde yılmazlık düzeyi yüksek öğrencilerin, yüksek bağlılık gösterme eğiliminde oldukları ve yılmazlığın olumlu psikolojik çıktılarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (McKeering, Hwang ve Ng, 2021).

Öğrencilerin okul yaşamında kullanacakları kaynakları belirleme ve planlama süreçlerinde öz düzenleme becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Öz düzenleme, bireyin kişisel amaçlarına ulaşmak için duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını uyarlamasını içermektedir. Öz düzenleme becerisi öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemekte (Zimmerman, 1990), akademik başarılarıysa okula yönelik tutum ve düşüncelerini etkilemektedir. Öz düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin okul çalışmalarına bağlılıklarının daha yüksek olması, zorluklar karşısında okulun koruyucu işlevinden de yararlanarak yılmazlıklarının geliştirmesi ve okul tükenmişliği düzeyinin daha düşük olmasının beklenmesi olasıdır. Ayrıca çalışma bağlılığının özellikle bilişsel boyutu incelenirken, öz düzenleme becerisi ile etkin öğrenme stratejileri de önemli değişkenler olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda etkin bilişsel süreçlerle çalışma bağlılığının ilişkili olduğu görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Araştırmalar öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla güçlü ilişkiler geliştirdiği, öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini desteklediği, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin yüksek olduğu, tutarlı ve net geri bildirim verdiği, görevlerin değişken, zorlu, ilginç ve anlamlı olduğu sınıflarda bağlanmanın daha yüksek olduğunu göstermektedir (Fredricks, 2011). Akranlarla ve öğretmenlerle iyi ilişkiler, okulu terk etme riskine karşı koruyucu bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Fredricks vd., 2004). Bu etmenler ayrıca yılmazlık ile de yakından ilişkilidir (Fine, 1991). Olumlu bir okul atmosferi ve okulda kurulan ilişkilerin yılmazlık ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Masten, 2018; Richardson, 2002). Yılmazlık düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek düzeyde akran ve aile desteği gördüğünü ve bu öğrencilerin okula yönelik bağlılıklarının daha yüksek olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Gonzalez ve Padilla, 1997). Martin ve Marsh'a (2006) göre okul yaşamında yılmazlığı işaret eden etmenler öğrencilerin strese neden olan etmenlerle başa çıkabilme becerisi ile ilişkilidir. Yılmazlık özellikleri

gösteren öğrencilerde güdülenme ve ders katılımı gibi bağlılığı ve başarıyı etkileyen etmenler daha yüksek bulunmuştur (Waxman, Huang ve Wang, 1997). Yılmazlığın okulun taleplerini karşılamayı, taleplerin karşılanıp karşılanamama durumunun da okul tükenmişliğini etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığını etkilediği düşünülen okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme kavramları ele alınmıştır. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılıkları, yılmazlıkları, öz düzenleme becerileri ve okul tükenmişliklerinin zamana göre değişimi ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık düzeyleri ve öz düzenleme becerileri üniversite, yaş ve cinsiyetin temel ve ortak etkilerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık ile kurulan modelde öz düzenleme aracılık etkisi göstermekte midir?
4. Öğrencilerin çalışma bağlılığı zamana bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
5. Çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık arasındaki ilişki zamana bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Önem

Okulun gerektirdiği akademik çalışmalara ve okula yönelik olumlu tutum, davranış ve etkili bilişsel süreçlerin etkili kullanımı öğrencilerin akademik başarılarını, uzun vadede ise mesleki gelişimlerini ve öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. Öğrencilerin okula ve çalışmaya yönelik bağlılıkları uzun süreli eğitim yaşantılarının

kalitesini etkilemektedir (Coates, 2005). Bu süreç farklı akademik ve psikolojik değişkenlerle şekillenmekte ve kültürel farklılıklardan etkilenmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime geçiş süreci pek çok değişkeni barındırmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları ve ulusal ölçekli değerlendirme sistemi olan 2 oturumlu (TYT: Temel Yeterlilik Testi, AYT: Alan Yeterlilik Testleri) seçme ve yerleştirme sınavından aldıkları puanlar birlikte değerlendirilmektedir. Sınavlar sonucunda öğrenciler aldıkları puana göre yaptıkları tercihler sonucunda, bir programa kaydolma hakkı kazanmaktadır. Bu süreç öğrenciler için çoğu zaman stresli ve kaygı yüklü bir dönemi beraberinde getirmektedir.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) 2020 İstatistiklerle Gençlik raporuna göre Türkiye nüfusunun %15,4’ünü 15-24 yaş arasındaki genç nüfus oluşturmaktadır. 2020-2021 yılı YÖK (Yükseköğretim Kurulu) istatistiklerine göre yükseköğretimde toplam 8.240.977 öğrenci eğitim görmektedir. Yine 2020 İstatistiklerle Gençlik raporuna göre gençlerin %59,5’i aldıkları eğitimden memnun olduklarını belirtmiştir. Bununa birlikte genç nüfusun büyüklüğü, mevcut öğrenci sayısının yüksekliği ve yükseköğretime giriş sürecindeki zorluklar göz önüne alındığında, okul terki ve program dondurma gibi olumsuz akademik süreçlerle karşılaşma riski artmaktadır.

Her yıl üniversiteye giren öğrenci sayısına paralel olarak mezun olan öğrenci sayısı da artmaktadır. Bu artışla birlikte istihdam olanakları aynı düzeyde artış göstermemekte, akademik yaşantının ardından mesleki yaşama geçiş sürecinde zorluk ve kesinti yaşayan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin mesleki, ekonomik ve akademik süreçlere yönelik kaygıları eğitimlerine ilişkin tutumlarını da etkilemektedir. Olumsuz tutumlar eğitim yaşantılarını tamamlama konusunda bir risk oluştururken, olumlu tutum ve davranışların mesleki gelişim sürecindeki yeri kritiktir. Bu yönelimle üniversite öğrencilerinin mesleki ve akademik gelişimleri konusunda anahtar bir kavram olarak ele alınan çalışma bağlılığı kavramının incelenmesi ve Türkiye örneğinde çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türk eğitim sistemi biçimsel ve içeriksel olarak sıklıkla değişmekte, bu değişim kendini özellikle ulusal standartlarda göstermektedir. Aralıklarla değişen sınav sistemi, okul türleri ve alan seçimlerinin özellikle ortaöğretim ve üniversite öğrencilerini yakından ilgilendirdiğini söylemek mümkündür. Mevcut verilere göre OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ve diğer ortak ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye’de yüksek öğrenimden mezun olma yüzdesinin beklenenden daha düşük olduğu görülmektedir (OECD, 2017). Türkiye’nin eğitimden erken ayrılma oranları Avrupa

Birliği lkeleri içinde en yüksek oranı (%32,5) göstermektedir (Eurostat, 2018). 2019 verilerine göre bu oran %28'e düşse de hala yüksekliğini korumaktadır (Eurostat, 2019). Ayrıca OECD istatistiklerine (2010) göre, Türkiye %20 oranla diğer OECD lkeleri arasında en düşük yüksek ğretim mezuniyet oranına sahip olan ülke olarak bulunmuştur. Bu düşük oran öğrencilerin okula bağlılık oranları hakkında fikir verici olabilmektedir. Okul terkinin pek çok nedeni (kişisel, ekonomik, ailesel) olsa da öğrencinin okul tükenmişliğinin etkisi göz ardı edilmemelidir. Okul tükenmişliği okul terkine neden olabilmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012). Okul tükenmişliği yaşıyan öğrencilerin okul bırakma oranlarının dört kat fazla olduğu bildirilmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013). Genç ve okuyan nüfusun, tüm nüfusun %16'sını oluşturduğu göz önüne alındığında (TİİK, 2017) okul tükenmişliğine bağlı okul terklerinin önlem alınması gereken bir husus olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu süreçte, öğrencilerin okula ve akademik çalışmalara yönelik ilgi ve bağlılıklarının geliştirilmesi önemlidir.

Öğrencilerin bağlılık ve ona bağlı olarak akademik başarıları niversite eğitiminin ilk yılından sonra düşüş göstermektedir (Salmela-Aro ve Read, 2017). Bağlılık ve bağlılığa ilişkin değişkenlerin ortaya konulmasının öğrencilerin mesleki ve akademik yaşıantılarını daha etkili geçirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca olası okul terki ve devamsızlık gibi risk faktörleri ile çalışma bağlılığının olumsuz ilişki gösterdiğini bildiren çalışmalar mevcuttur (Salmela-Aro ve Upadaya, 2012; Schaufeli vd., 2002). Düşük alışma bağlılığına sahip öğrencilerin okul terki riskinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009). Okul terki, okulu dondurma ve sürekli devamsızlık gibi akademik ve mesleki yaşamı olumsuz etkileyen etmenlere erken müdahale edilmesi hatta bunların engellenebilmesi için öğrencilerin okul bağlılığı önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle yükseköğretim kritik bir eğitim dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretim, gençler için önemli bir gelişimsel bağlamdır (Salmela-Aro ve Read, 2017). Yükseköğretim, ğrencilerin mezuniyete ulaşmak amacıyla yoğun derslere katıldıkları, dersleri geçmek için ödevler yaptıkları ve dev teslimlerini ve sınavlarını başarı ile karşılamaya çalıştıkları yani pek çok zorlu taleple karşılaştıkları önemli bir bağlam olarak karşımıza çıkmaktadır (Robotham, 2008; Schaufeli vd., 2002). Bu süreçte öğrencilerin çalışma bağlılığı ile ilgili değişkenlerin zamana bağlı değişimlerinin incelenmesi ile öğrencilerin tükenmişlik, okul terki ve dondurma gibi eğitim yaşamlarına zarar verici durumların engellenebilmesi için önemli ve kritik bilgiler sağlayacaktır.

Uzun vadede bağıllık, öğrencilerin öğrenme ve başarılarının, okulu dondurma ve lise mezuniyetinin ve üniversiteye girişin bir yordayıcı olarak görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Okul tükenmişliği beraberinde pek çok olumsuz sonuç getirmektedir. Okul tükenmişliği öğrencilerin iyi oluş ve öğrenme süreçlerini desteklerken, okul tükenmişliği okul terki ve depresyon ile ilişkili bulunmuştur (Salmela-Aro, 2017; Walburg 2014). Bu süreçte öğrencilerin okula ve çalışmaya yönelik bağıllıklarının arttırılması hem mesleki gelişimleri hem de psikolojik iyi oluşlarını desteklemek için kritiktir. Okul tükenmişliğini etkileyen bir diğer değişken ise yılmazlıktır. Yılmazlık sosyal ve akademik yetkinlik, problem çözme becerileri, özerklik ve amaç yönelimli olma gibi pek çok etmeni içermektedir (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Kişisel ve akademik kaynaklarını etkin şekilde kullanan öğrencilerin daha yüksek yılmazlık gösterdiği, daha az okul tükenmişliği yaşadığı ve okula ve çalışmalarına yönelik bağıllıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Kaynakların kullanımında ise öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve ona bağılı olarak bilişsel süreçlerin etkin kullanımları, bağıllıklarını ve akademik başarılarını etkilemektedir. Bu değişkenlerin incelenmesinin, bağıllığın güçlendirilmesi ve okul tükenmişliği, düşük akademik beceri ve okul devamsızlığı gibi risk faktörlerinin azaltılabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Sayıca artan üniversiteler ve üniversite eğitimlerinde değişen eğilimler, üniversite öğrencileri üzerinde daha fazla çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Ele alınan değişkenlerin incelenmesinin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin eğitimsel gelişim modelleri konusuna ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırma verileri öz-bildirime dayalı elde edilmiştir. Elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Çalışma grubu Ankara ilindeki üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çalışmada dört aylık aralıkla iki kez ölçüm yapılarak veriler toplanmıştır.

Tanımlar

Çalışma bağlılığı: Çalışma bağlılığı olumlu, doyurucu ve çalışma odaklı bir ruh hali (Salmela-Aro ve Read, 2017).

Okul tükenmişliği: Okul tükenmişliği, okulun taleplerine karşı yorgunluk hissi, okulun istek/gerekliliklerine karşı duyarsızlaşma ve yetersizlik hislerini kapsayan zihinsel durum (Salmela-Aro vd., 2009).

Yılmazlık: Yılmazlık, insan gelişimini tehdit eden zorluk ve rahatsızlıklara başarıyla uyum sağlama kapasitesi (Masten, 2014).

Öz-düzenleme: Düşünceler, duygular ve kişisel amaçlara ulaşmak için uyarlanan ve planlanan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 2000).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalar ele alınmıştır.

Çalışma Bağlılığı

Son yıllarda öğrencilerin akademik başarı ve güdülenme gibi eğitim yaşamlarını belirleyici kavramlar incelenirken pozitif psikolojinin etkisi ile sosyal ve duyuşsal süreçler ön plana çıkmıştır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Bu durum, zayıflık ve bozukluklar yerine insanın güçlerine ve optimal işleyişine odaklanan pozitif psikolojide ortaya çıkan genel bir eğilimin parçası olarak görülmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Öğrencilerin okula ve okulla ilgili çalışmalara ilişkin duygu, düşünce ve davranışları farklı kavramlarla incelenmiştir. Bunlar arasında okula bağlanma (attachment) öğrencinin okula ait hissetme, akran ve okul personeliyle ilişkilerini kapsamaktadır (Goodenow, 1991; Libbey, 2004). Okulla bağ kurma (bonding), hem bağlanma (attachement) hem de adanmayı (commitment) içermektedir (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson ve Abbot, 1996). Okul katılımı (involvement), öğrencilerin okul ve sınıfla ilişkili etkinliklere katılımına odaklanmaktadır (Caspi, Wright, Moffitt ve Silva, 1998). Okul aidiyeti (belonging) ise öğrencilerin okulun bir parçası olduklarına ilişkin duygularını içermektedir (Voelkl, 1996). Tüm bu kavramlar, öğrenci ve okul bağlılığının farklı boyutlarına odaklanmış olup, daha geniş kapsamlı bir çerçeveyi içeren kavramların ortaya çıkmasına katkı sunmuştur.

Öğrencilerin okula ve okulla ilişkili görevlerine ilişkin süreçleri kapsamlı bir şekilde ele alan kavramlardan biri çalışma bağlılığıdır (Study engagement). Çalışma bağlılığı yukarıda söz edilen kavramlardan farklı olarak öğrencilerin akademik süreçlerle ilgili olabilecek tüm yönlerine (duygu, düşünce ve davranış) odaklanmaktadır. Bu yönüyle okul ve öğrenci arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi etkileyen süreçleri daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Çalışma bağlılığı olumlu, doyurucu ve çalışma odaklı

bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Salmela-Aro ve Read, 2017; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012; Schaufeli vd., 2002). Öğrencilerin akademik içeriğe, okula, öğretmene yönelik tutumları, davranışları ve bilişsel süreçleri çalışma bağlılığı kapsamında ele alınmaktadır. Ayrıca çalışma bağlılığı, okul ve eğitime yönelik olumlu duyguları, okula ait olma hissini ve okulla bağlantılı etkinliklere katılma istekliliğini kapsamaktadır (Mengi, 2011).

Çalışma bağlılığı öğrencinin bir görev ya da etkinliğe etkin katılımı ve bu katılımındaki yoğunluğu kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004) Akademik bağlantılarının yanında, çalışma bağlılığı okula aidiyet duygusunu da içermektedir (Libbey, 2004). Bağlılık en geniş anlamıyla “Öğrencinin, akademik çalışmanın hedefini oluşturan bilgi, beceri veya el sanatlarını öğrenme, anlama veya ustalaşmaya yönelik psikolojik yatırımı ve çabası” olarak tanımlanmaktadır (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Kısaca çalışma bağlılığı, akademik içeriğe hâkim olmaya güdülenmiş davranışlar, duygular ve bilişsel çabaları ifade etmektedir.

Bağlılığa ilişkin araştırmaların uzun bir geçmişi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Fredricks vd., 2004; Newmann, 1991; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990). Alanyazında bağlılığa ilişki yapılan çalışmalar benzer yapıyı ele almakta olup akademik bağlılık (Furrer ve Skinner, 2003), öğrenci bağlılığı (Chapman, 2003), okul bağlılığı (Fredricks vd., 2004) ve çalışma bağlılığı (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012) gibi farklı isimlendirmelerle karşımıza çıkmaktadır. Çalışma bağlılığı bu yaklaşımlar arasında kişi odaklı (person oriented) araştırmalarla desteklenmekte ve bu bakış açısıyla ele alınmaktadır. Çalışma bağlılığı, okul bağlılığının duyuşsal bileşenini vurgulayarak öğrencilerin psikolojik bağlılığına daha ayrıntılı olarak odaklanmaktadır (Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014; Upadyaya ve Salmela-Aro, 2013). Ayrıca çalışma bağlılığı psikolojik bağlılığın akış benzeri deneyimler içerdiğini vurgulamaktadır (Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014). Bağlılık kavramına ilişkin farklı isimlendirmeler olsa da kavramların ele aldığı boyut ve yaklaşımlar genel olarak öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarına odaklanmakta ve ortak bir kavramsal çerçevede buluşmaktadır.

Akademik kapsamda incelenen bağlılık kavramı farklı duygusal, davranışsal ya da bilişsel çerçeveler içinde ele alınmıştır. Bağlılık, öğrencinin akademik ve akademik olmayan etkinliklere katılımı (Audas ve Willms, 2001); güdülenme ve başarısı (Libby, 2004); çaba ve psikolojik yatırımı (Newmann vd.,1992); tutum ve katılımcı davranışları (Mosher ve McGowan, 1985) kapsamında ele alınmıştır. Bu kavramların yanında bağlılık kavramının çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir (Fredericks vd., 2004;

Furlong vd., 2003; Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bağlılığı davranışsal (katılım, efor vb.) ve duygusal (ilgi, aidiyet, tutum vb.) olarak iki boyutta ele alan çalışmaların (Finn, 1989; Marks, 2000; Newmann vd., 1992; Willms, 2003) yanı sıra bu boyutlara bilişsel bağlılık boyutunu ekleyen çalışmalar (Fredericks vd., 2004; Jimerson vd., 2003; Trowler, 2010) bulunmaktadır. Bu anlayışta çalışma bağlılığı öğrencilerin akademik katılımını, bağlılığını, olumlu ve olumsuz duygularını, yatırımlarını ve çalışmalarında çaba gösterme istekliliğini tanımlayan davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenleri birleştiren kapsamlı bir yapı olarak tanımlanmıştır (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004). Bu çalışmalara ek olarak bu çoklu yapıya dördüncü bir boyut olarak psikolojik bağlılık boyutunu öneren çalışmalar da bulunmaktadır (Reschly ve Christenson, 2006). Son olarak güncel yaklaşımlar bağlılık boyutlarına sosyal (Wang ve Hofkens, 2019) ve aracılı (agentic) (Reeve ve Tseng, 2011) bağlanmayı da eklemeyi önermektedir.

Yapılan ilk çalışmalar bağlılığı bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları ile ele alsa da (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004) güncel çalışmalar bağlılığı kişi odaklı bir yaklaşımdan yola çıkarak akademik süreçlere yönelik enerji, akademik görevlere ilişkin adanmışlık ve kendini bu görevlere verme boyutları ile kapsamlı bir kavramsal çerçeve içinde ele almaktadır (Salmela-Aro ve Upadaya, 2012; Schaufeli vd., 2002). Bu boyutlarda yola çıkarak çalışma bağlılığı duygusal (enerji), bilişsel (adanmışlık) ve davranışsal (kendini verme) bileşenleri içeren çok boyutlu ancak daha odaklanmış bir yapı sunmaktadır (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012). Daha alt kademelerde öğrenim gören öğrenciler için bağlılık kavramı genel bir yapı içinde ele alınırken, üniversite öğrencileri için bağlılık bu üç boyutta ele alınmaktadır (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012; Schaufeli vd., 2002). Bu anlayışta çalışma bağlılığı 3 temel boyut ile açıklanmaktadır: Enerji (energy), adanmışlık (dedication) ve kendini verme (absorption) (Salmela-Aro, 2017; Salmela-Aro ve Upadaya, 2012; Schaufeli vd., 2002). **Enerji**, çalışma sürecinde istekli ve gayretli olma ve yüksek enerjili kalmayı içeren bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Salmela-Aro ve Read, 2017). Ayrıca enerji yüksek zihinsel esnekliğe işaret etmekte olup kişinin çalışma sırasındaki istekliliğini ve çalışmaya yönelik olumlu yaklaşımını kapsamaktadır. Çalışma bağlılığının enerji boyutu duygusal bağlılık bileşenine ait özellikleri göstermektedir (Upadyaya ve Salmela-Aro, 2015).

Adanmışlık, sırasıyla, okul/iş ile ilgili bilişsel bir anlam, coşku, gurur, önem ve ilham duygusunun yanı sıra çalışmaları/işi anlamlı olarak algılamayı kapsamaktadır.

Adanmışlık çalışmaya atfedilen anlamlılık ve önem ile bağlantılı olup çalışma bağlılığının bilişsel bileşenine ait özellikleri göstermektedir (Upadyaya ve Salmela-Aro, 2015; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012).

Kendini verme ise, tümüyle konsantre olma, yapılan işe içsel ve içtenlikle hazırlanma olarak tanımlanmaktadır. Kendini verme yapılan iş üzerinde tamamen odaklanma, zamanın takibini kaçırma ve yapılan işe mutlu bir şekilde dalma olarak ele alınmaktadır. Kendini verme zamanın akışını kaçırma ve tamamen odakta kalma yönleriyle akış sürecine benzese de akış kısa süreli bir zirve deneyim olarak ele alınırken, kendini verme kalıcı ve sürekli bir ruh hali olarak ele alınmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012). Akış geçici ve kısa süreli bir yapıp içerirken kendini verme herhangi bir olay, durum ya da davranışa bağlı olmaksızın süregelen ve çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Ayrıca kendini verme bağlılığın davranışsal boyutuna ait özellikleri kapsamaktadır (Upadyaya ve Salmela-Aro, 2015).

Bağlılık kavramını kapsayan boyutlar farklılık gösterse de alanyazın incelendiğinde kavramın yaygın olarak 3 boyutta (Duygusal, bilişsel ve davranışsal) ele alındığı görülmektedir (Connel, 1990; Fredricks vd., 2004; Furlong vd., 2003; Jimerson vd., 2003). Üniversite öğrencilerinin bağlılık yapıları sıklıkla bu üç boyutta incelendiği ve daha küçük yaştaki örneklerde tek boyutlu, daha büyük yaştaki örneklerde ise üç boyutlu yapının daha iyi uyum sağladığı görülmüştür (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012). Bu bulgulardan yola çıkarak bu çalışmada bağlılık kavramı davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta ele alınacaktır.

Bağlılığın Boyutları

Davranışsal Bağlılık. Davranışsal bağlılık, öğrencilerin akademik görev ve etkinliklere katılmalarındaki olumlu davranışlar anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin öğrenmeyle ilişkili etkinliklerde etkin olarak yer alma düzeyidir (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013). Ayrıca davranışsal bağlılık, katılım, çaba, dikkat, sebat, olumlu davranışların varlığı ve yıkıcı davranışların yokluğu olarak tanımlanmıştır (Connell, 1990; Finn, 1989; Finn ve Rock, 1997). Davranışsal bağlılık, katılım fikrini yansıtmakta; akademik, sosyal veya ders dışı faaliyetlere dahil olmayı içermekte ve olumlu akademik sonuçlara ulaşmak için çok önemli olarak kabul edilmektedir ve okul terkini önleyici bir etken olarak görülmektedir (Fredricks vd., 2004).

Davranışsal bağlılık geniş anlamıyla psikososyal uyum ve okuldaki başarıya katkısı olan öğrenci davranışını ifade etmektedir. Davranışsal bağlılık göstergeleri olarak öğrenme etkinliklerine katılmak için harcanan zaman ve çaba gösterilmektedir (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013; Kuh, 2009). Davranışsal bağlılığın varlığı yaygın olarak öğrencilerin olumlu davranışlarını (okul ve sınıf kurallarına uymak, okul devamlılığı), akademik görevlere ve öğrenmeye katılımlarını (Çaba, dikkat, süreklilik, odaklanma, soru sorma vb.) ve okulla ilişkili aktivitelere katılımlarına (müfredat dışı aktivitelere katılım) dayanarak ele alınmaktadır (Fredricks vd., 2004). Ayrıca davranışsal bağlılık derse katılım, dahil olma ve derse hazırlanma gibi davranışları (Appleton vd., 2008); sebat, çaba, dikkat ve kendini verme gibi etkin süreçleri (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008) içermektedir. Davranışsal bağlılık, yalnızca kurallara uyarak görevini/ödevini yapmak ile öğrenci kurulunda yer almak arasında değişen farklı düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (Fredricks vd., 2004).

Davranışsal bağlılığın varlığını ve düzeyini inceleyebilmek için öz bildirim ve öğretmen değerlendirmesine dayalı farklı yöntemler kullanılmaktadır. Her iki yöntemde de sebat, katılım ve çalışmaları yürütme özellikleri incelenmektedir (Fredricks vd., 2004). Rochester Okul Değerlendirme Paketi (Wellborn ve Connell, 1987) öz değerlendirmeye dayalı bir ölçüm aracı olup “Ödevlerime çok çalışırım” ve “Sınıftayken çoğu zaman başka şeyler düşünürüm” gibi maddeler içermektedir. Öğrencilerin davranışsal bağlılığı akademik içerik (ödev, proje vb.) ve okulla ilgili etkinliklere katılım düzeylerine göre incelenmektedir (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997). Öz değerlendirmeden farklı olarak davranışsal bağlılığı öğretmen gözlemine dayalı olarak inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Stipek, 2002).

Duygusal Bağlılık. Duygusal bağlılık öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere veya okula yönelik olumlu (ve olumsuz) tepkilerin kapsamına odaklanmakta; bireylerin aidiyet duygusu ve okul veya okulla ilişkili konularla özdeşleşmeyi içermektedir (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Duygusal bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenmeyle ilişkili materyal/kişi/kurumlara yönelik gösterdikleri mutluluk, üzüntü, kaygı ve ilgi gibi duygusal tepkilerini içermektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Öğrenmeye ilişkin olumlu tutum, ilgi, değerler ve öğrenmeyle ilişkili kurum ya da topluluğa ait olma duygusu duygusal bağlılığın göstergeleri olarak ele alınabilir (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013; Trowler, 2010). Ayrıca öğrencinin akademik

içeriğe ve okula yönelik coşku, keyif ve azim gibi olumlu yapıları içermektedir (Skinner vd., 2008). Genel olarak duygusal bağlılık, öğrencilerin okulla, dersle ve akademik içerikle kurduğu bağ ve bu bağın derecesine göre katılım ve gönüllülüklerini ifade etmektedir. Ayrıca bu gönüllülük davranışsal bağlılık düzeyini de etkilemektedir (Skinner ve Pitzer, 2012).

Duygusal bağlılık kavramı pek çok duygu ve tutumu içermekle birlikte, bağlılığın bu boyutunda öğrencilerin değer verme düzeyleri öne çıkmaktadır. Eccles ve diğerleri (1983) bağlılık kapsamında değer vermeyi ilgi (aktiviteden keyif alma), kazanım değeri, fayda değeri ve maliyet olmak üzere 4 bileşende ele almaktadır. Değer verme öğrencinin sürece verdiği değer yanında katılım düzeyini ve bilişsel yatırımını da etkilemektedir.

Duygusal bağlılık yaygın olarak öz bildirim ölçüm araçları kullanarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin okula, okulla ilgili işlere ve okul bağlamındaki kişilere yönelik olumlu ve olumsuz duygularını incelemektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Finn (1989) ve Voelkl (1997) duygusal bağlılığı öğrencilerin okulla özdeşimleri kapsamında ele almakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akademik süreçlere verilen değer (örneğin gelecekte işime yarayacak mı? gibi) duygusal bağlılığın göstergeleri olduğunu ifade etmektedir.

Bilişsel Bağlılık. Bilişsel bağlılık, öz düzenlemeli öğrenme, derin öğrenme stratejileri kullanma ve karmaşık fikirleri anlamak için gerekli çabayı gösterme olarak tanımlanmaktadır (Fredricks vd., 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Bilişsel bağlılık temel olarak akademik yatırım fikrinden yola çıkmakta; karmaşık fikirleri kavramak ve zor becerilerde ustalaşmak için gereken çabayı gösterme düşüncesini ve istekliliğini içermektedir (Newmann vd., 1992). Bilişsel bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, öğrenme içeriğine yönelik bilişsel çaba harcaması ve stratejik öğrenme becerilerini kullanmasıyla ilişkilidir (Fredricks vd., 2004). Bilişsel bağlılık akademik zorlukların üstesinden gelme, bilginin işlenmesi, eleştirel düşünme, öz-düzenleme ve etkin bilgi birikimi ile ilişkili bulunmuştur (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013; Richardson ve Newby, 2006). Ayrıca duygusal ve bilişsel bağlılığın, davranışsal bağlılığı etkilediği öne sürülmüştür (Reschly ve Christenson, 2006).

Bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenme sürecine kendilerini ne düzeyde adadıklarını ifade ederken (Darr, 2012), yapılan bilişsel yatırım ve çabayı da içermektedir. Bilişsel esneklik değerlendirilirken problem çözmede esneklik, zor işlere

girişme ve başarısızlıkla olumlu şekilde başa çıkabilme becerileri incelenmektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Ayrıca öğrenme sürecine yapılan bilişsel ve psikolojik yatırımı da kapsamaktadır.

Bağlılığın davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarına ilişkin örnekler Şekil 1’de sunulmuştur. Davranışsal boyutta daha çok katılım, uyum ve dahil olma gibi fiziksel süreçler ön plandayken, duygusal bağlılık öğrencilerin okula ve eğitim süreçlerine ilişkin tutumlarını kapsamaktadır. Bilişsel bağlılığa ilişkin sunulan örnekler öğrencilerin farklı öğrenme ve üst bilişsel stratejilerini kullanma ve akademik yatırım yapma gibi bilişsel süreçleri içermektedir.

Bağlılığın boyutları		Boyutlara ilişkin örnekler
Davranışsal	Artan yatırım düzeyi ve öğrenmeye bağlılık 	• Katılım • Hazır bulunma • Davranış • Kurallara uyum • Çaba, sebat, odaklanma, dikkat, katkının oran/kalitesi • Okulla ilişkili etkinliklere dahil olma
Duygusal		• Öğretmene, akranlarına, akademik etkinliklere ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkiler • Öğrenci tutumu (düşünce, duygu, bakış açısı) • Öğrenmeye verilen değere yönelik algı • Mutluluk • Okulla özdeşleşme • Okula yönelik aidiyet
Bilişsel		• İstemli öğrenme • Yatırım ve çaba gösterme isteği • Derin düşünme süreçlerini uygulama • Öz düzenleme • Üst bilişsel stratejileri kullanma • Zorluğu tercih etme • Yılmazlık ve sebat • Uzmanlık yönelimli • Eylemlilik

Şekil 1. Bağlılığın boyutları

Kaynak. Gibbs ve Poskitt, 2010, s.12

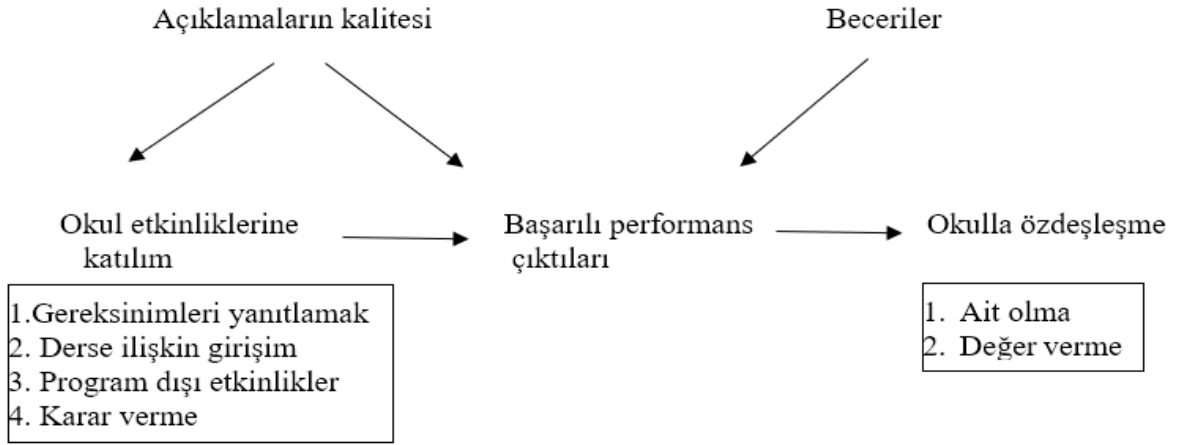
Davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık çoğu zaman birbirini destekler şekilde çalışma bağlılığının bileşenlerini oluşturmaktadır. Her birinin varlığı çalışma bağlılığını güçlendirmekte birlikte, üçünün birlikte var olması yüksek bağlılığı işaret etmektedir.

Çalışma Bağlılığına Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Katılım-Özdeşim Modeli (Participation- Identification Model). Katılım-özdeşim modeli Finn (1989) tarafından, öğrenci bağlılığını incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu modele göre öğrenci bağlılığı katılım, karar verme, ders dışı etkinlikler gibi davranışsal (dışsal) yapıları içerirken, özdeşim aidiyet ve değer verme gibi duygusal (içsel) yapıları kapsamaktadır. Katılımı yüksek öğrenciler dikkatli ve sınıf kurallarına uygun davranırlar (Wang ve Eccles, 2012). Özdeşimi yüksek öğrenciler ise eğitimi yararlı ve önemli görmekte, okula değer vermekte, kendilerini kabul edilmiş, desteklenmiş ve ait hissetmektedirler (Finn ve Zimmer, 2012; Voelkl, 1997; Wang ve Holcombe, 2010).

Model katılım ve özdeşim bileşenlerinin birbirini etkilediği ve şekillendirdiği bir süreç içinde ele alınmaktadır. Bu süreçte anahtar etken öğrencinin okulla ilgili etkinliklere erken katılımı olup bu erken katılım beraberinde olumlu akademik sonuçlar ve kurumla özdeşleşmeyi getirmektedir (Finn ve Zimmer, 2012). Ayrıca modele göre akademik başarının katılım ve özdeşleşme arasındaki ilişkiyi açıkladığı öne sürülmektedir. Düşük akademik başarı öğrencinin benlik kavramını düşürerek, başarısızlığı okula bağlamaktadır. Bu olumsuz döngü sonucunda derse katılmama, düşük başarı ve hatta okul terki ortaya çıkabilmektedir (Finn, 1989). Okul terki veya okulu tamamlama, okula yönelik bağlılığın veya bağlılığın olmaması süreçlerinin uzun vadeli sonuçları olarak ele alınmaktadır. Modele göre, okulu bırakma ve tamamlama, sırasıyla devam eden katılım, okul başarısı, özdeşim (tamamlama) veya katılmama, düşük okul performansı ve duygusal geri çekilme (okul terki) süreçlerinin birbirini takip etmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Özellikle akademik başarı açısından risk grubundaki öğrencilerin bağlılıklarıyla birlikte akademik performanslarının da artırılması vurgulanmaktadır (Finn ve Zimmer, 2012).

Şekil 2’de Finn’in bağlılığa ilişkin öne sürdüğü katılım-özdeşim modeli gösterilmektedir. Modele göre olumlu sonuçlar için okul etkinliklerine katılım gereklidir. Bu katılımı birlikte akademik başarı ortaya çıkmakta ve akademik başarı özdeşleşmeye aracılık etmektedir.



Şekil 2. Katılım-Özdeşim Modeli

Kaynak: Finn, 1989, s.130

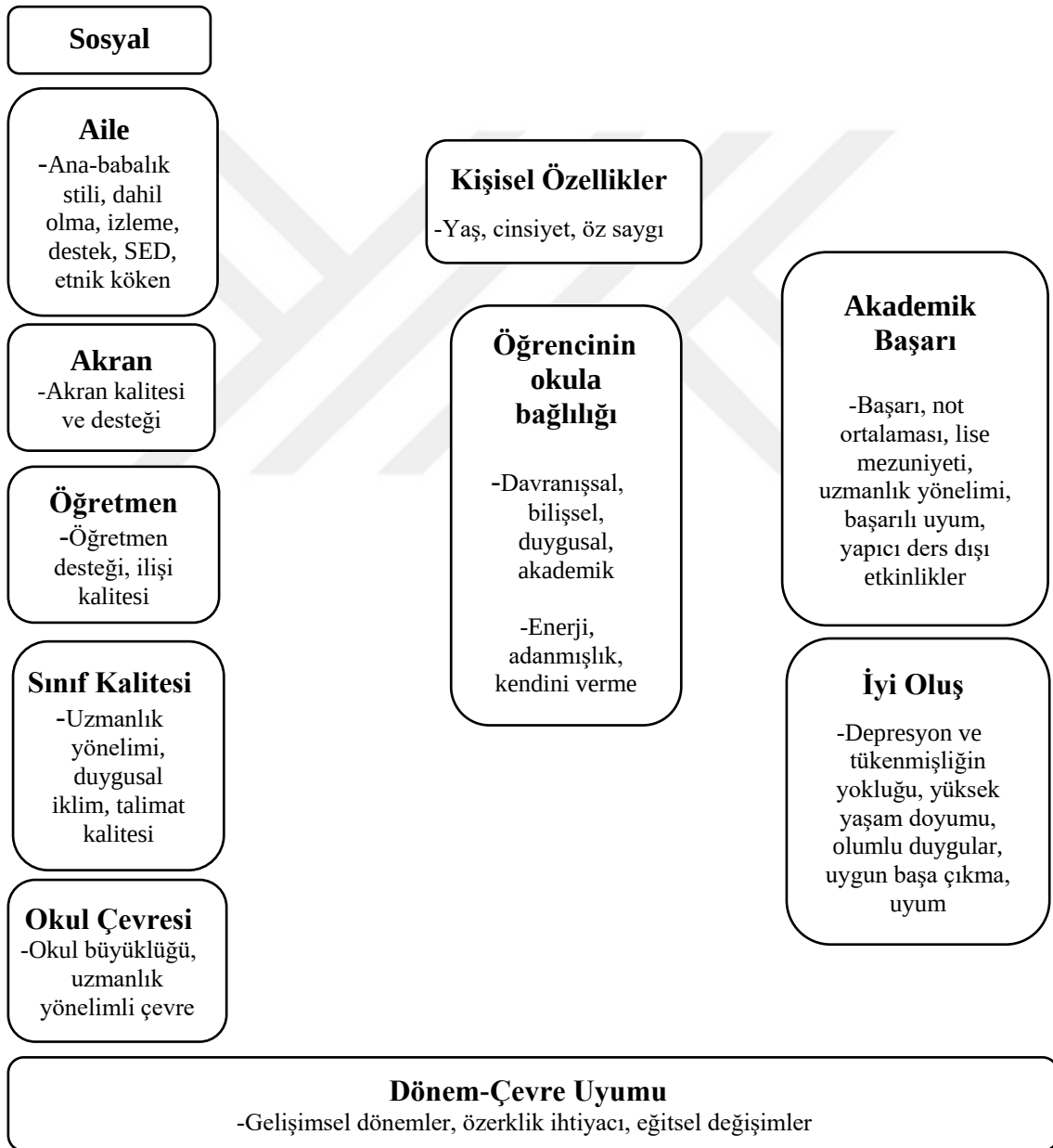
Fin'in katılım özdeşim modeli bağlılığı, öğrencilerin okulla ilişkisini öncelikle davranışsal ve dışsal süreçlerle ele alarak, ardından içsel ve duygusal süreçlerle pekişen ya da tam tersi kopan bir ilişki biçiminde ele almaktadır. Model, davranış ve duygusal süreçlerdeki döngünün sürekliliği ve tamamlayıcılığına vurgu yaparak alanyazına katkıda bulunmaktadır.

Dönem-Çevre Uyumu (Stage Environment Fit). Dönem-çevre uyumu, yaşamın belirli bir aşamasında ihtiyaçlardaki değişikliklerin fırsatlarla uyumlu hale getirilmesi durumunda olumlu sonuçların ortaya çıkacağını öne sürmektedir (Midgley, Middleton, Gheen ve Kumar, 2002). Genel olarak yaklaşım, güdülenme ve bağlılığın yaşamsal geçişlerdeki gelişimsel yapısını ele almaktadır.

Dönem-çevre uyumu, eğitim düzeyleri ve işe geçiş süreçlerinde çevrenin değişen duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması halinde öğrencilerin daha başarılı olduğunu, karşılanmadığında ise olumsuz sonuçlarla karşılaşıldığını öne sürmektedir (Eccles ve Midgley, 1989; Eccles vd., 1993). Eccles ve Midgley (1989), gençlere gelişimsel olarak uygun eğitim ortamları sağlanmadığında olumsuz gelişimsel değişikliklerin ortaya çıkabileceğini öne sürmüştür. Olumsuz gelişimsel uyum, özellikle eğitsel bağlam öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerini ve psikolojik yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını desteklemediğinde okul tükenmişliğine yol açabilmektedir

(Wang ve Peck, 2013). Dönem-çevre uyumu iyi olduğunda bağlanma, katılım, başarı motivasyonu ve performansın artması beklenmektedir.

Şekil 3'te Eccles'in önerdiği ve Upadyaya ve Salmela-Aro'nun (2013) geliştirdiği Dönem-Çevre Uyumu modeli sunulmuştur. Modele göre bağlılık sosyal, kişisel, akademik ve psikolojik değişkenlerin etkileri ile şekillenmektedir. Farklı değişkenlerle şekillenen bağlılık, başarı ve iyi oluş gibi akademik ve psikolojik sonuçları da etkilemektedir. Farklı değişkenlerden etkilenen ve farklı değişkenleri etkileyen bağlılık, aynı zamanda kişisel özelliklere göre de farklılaşmaktadır.



Şekil 3. Dönem-Çevre Uyumu

Kaynak. Upadyaya ve Salmela-Aro, 2013, s.137

Öğrencilerin bağılılıklarını etkileyen önemli bir etken olan eğitimsel geçişler (educational transitions), kişi (genç yetişkin) ve çevre (okul) arasındaki uyumla birlikte öğrencilerin iyi oluşlarını da etkilemektedir (Roeser, Eccles ve Freedman-Doan, 1999; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006). Kişi ve çevrede yaşanan değişimler eş zamanlı olduğunda, kişi-çevre uyumu dengesiz hale gelerek kişinin güdülenme ve bağılılık süreçlerini etkileyebilmektedir (Eccles ve Roeser, 2009). Kurama göre eğitimsel geçişlerde yaşanan olumsuz akademik değişimlerin (güdülenme ve bağılılıkta düşüş) nedeni (Wigfield ve Eccles, 2000), geçişlerin öğrencilerin akademik rekabetin artması ve sınıfa yönelik aidiyet gibi gelişimsel ihtiyaçlarıyla çelişmesi olabilmektedir (Eccles ve Midgley, 1989).

Okullar kişilerin gelişimleri için uygun eğitimsel çevreyi sağlamadığında, öğrencilerin ilgi ve bağılılıklarını geliştirecek bağlam oluşamamaktadır. Olumsuz gelişimsel uyum ise (developmental fit) okula yabancılaşma ve okula yönelik duyarsızlaşma gibi sonuçları beraberinde getirebilmektedir. Ancak bağlam öğrencilerin ilgi, amaç ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığında, öğrencilerde yüksek bağılılık ve güdülenme ortaya çıkmaktadır (Eccles ve Midgley, 1989; Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi, 2008). Bu durum, yükseköğretim ya da işe geçiş süreçlerinde de görülebilmektedir (Upadaya ve Salmela-Aro, 2013).

Bağılılık ve Öz Belirleme Kuramı. Öğrencilerin okula, derse ve akademik süreçlere yönelik bağılılıkları güdülenme kuramları çerçevesinde sıkça ele alınmıştır. Öğrencilerin akademik bağılılıklarının göstergeleri olan duygu ve davranışlarının altında yatan güdülenme süreçleri incelenmiş ve öğrenci bağılılığı güdülenme süreçlerinin bir sonucu olarak ele alınmıştır (Martin, 2007, 2009; Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn, 2009). Güdülenme süreçleri incelenirken içsel ve dışsal yapılarla birlikte en çok baş vurulan yaklaşımlardan biri de Öz Belirleme Kuramıdır.

Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory), Deci ve Ryan tarafından oluşturulmuş bir güdülenme yaklaşımıdır. Yaklaşık 40 yıldır var olan kuram, yaş, cinsiyet, etnik köken ve kültürel altyapılar fark etmeksizin, her bireyin büyüme eğilimlerine (içsel motivasyon, merak, psikolojik ihtiyaçlar) sahip olduğunu ifade etmektedir (Reeve, Deci ve Ryan, 2004; Ryan ve Deci, 2000). Kurama göre bireyler davranışlarını belirlerken tercihlerde bulunmakta ve davranışın başlatılması,

sürdürülmesi ve sonuçlandırılması süreçlerinde sorumluluk alarak etkin bir rol almaktadır.

Öz Belirleme Kuramı, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Bilişsel Değerlendirme, Organizmik Bütünleşme, Nedensellik Yönelimi, Amaç İçerikleri ve İlişki Gütülenmesi Kuramları olmak üzere 6 mini kuramdan oluşmakla birlikte yıllar içinde kurama yeni eklemeler yapılmış olup hala gelişmeye devam etmektedir (Ryan ve Deci, 2019; Vansteenkiste, Niemiec ve Soenens, 2010). Bu mini kuramlar içsel güdülenme, dışsal güdülenme, içsel-dışsal amaçlar, psikolojik ihtiyaçlar, güdülenmede kişisel farklılıklar ve kişilerarası ilişkilerin güdülenmeyle ilişkisine odaklanmaları açısından ayrıışmaktadır. Mini kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar mini kuramı evrensel olarak belirtilmiş 3 temel özellik olan özerklik, yeterlik ve ilişki olma temel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların içsel motivasyon, yüksek bağlılık ve psikolojik iyi oluşla ilişkisini ele almaktadır (Reeve, 2012; Ryan ve Deci, 2019). Bilişsel Değerlendirme mini kuramı ödöl veya övgü gibi dışsal olayların içsel güdülenmeyi nasıl ve neden etkilediğini incelemektedir. Kurama göre öğrencilerin algılanan özerkliğini veya yeterliliğini etkileyen herhangi bir dış olay, onların içsel güdülenmesini de etkilemektedir (Deci, 1971; Ryan ve Deci, 2017).

Organizmik Bütünleşme mini kuramı dışsal güdülenmeye odaklanmaktadır. Hangi öğrencilerin hangi koşullarda dışsal güdülenme süreçlerini içselleştirdiklerini ve dışsal güdülenmenin türlerini ele almaktadır (Ryan, Connel ve Deci, 1985). Nedensellik Yönelimi mini kuramı, öğrencilerin güdülenme ve bağlılık süreçlerinde kişilik düzeyindeki bireysel farklılıkları ele almaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bağlılıkları için bazı öğrenciler özerk davranmaya yönelirken, diğerleri kontrol ve çevre yönlendirmesine güvenebilmektedir (Reeve, 2012). Amaç İçerikleri mini kuramı ise içsel hedeflerin psikolojik ihtiyaçların nasıl karşılandığını ve iyi oluşu nasıl desteklediğini ele alırken, dış hedeflerin psikolojik ihtiyaçları nasıl ihmal ettiğini ve kötü oluşu (ill-being, bu kavram well-being kavramının karşıtı olarak ele alınmaktadır; ancak kavramın Türkçe karşılığı henüz alanyazında netleşmediği için bu çalışmada iyi oluş kavramının karşıt anlamı olarak ele alınmıştır) nasıl beslediğini açıklamaktadır (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006). Kısaca Amaç İçerikleri kuramı içsel ve dışsal amaçları ve bu amaçların davranışları nasıl şekillendirdiğini incelemektedir (Ryan ve Deci, 2017). Son olarak Öz Belirleme Kuramı'na eklenen en son mini kuram olan İlişki Gütülenmesi, üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olan ilişkili olma ihtiyacının kaliteli bir şekilde karşılanmasının sağlık için önemini vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Kuram kaliteli karşılıklı

ilişkilerin özerklikle etkileşimini ele almaktadır (Deci, La Guardia, Moller, Scheiner ve Ryan, 2006). Kuramı oluşturan her mini kuramın belirli düzeylerde bağıllık ile ilişkisi olsa da özellikle öğrenme ortamları ve içeriğine odaklanması nedeniyle bu çalışmada Temel Psikolojik İhtiyaçlar mini kuramı ele alınmıştır.

Salmela-Aro, Tang, Symonds ve Upadyaya'nın (2021) öğrenci bağıllığını ele alan boylamsal araştırmaları inceledikleri araştırmalarında bağıllıkla ilgili çok sayıda çalışmanın Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde incelendiğini ifade etmişlerdir. Öz Belirleme Kuramı bağıllığın yapısını açıklamaya yardımcı olabilecek önemli ve kapsamlı bir kuramsal çerçeve sağlamaktadır. Kuram, bireylerin doğal büyüme eğilimlerinin kaliteli sınıf bağıllığı ve olumlu okul işlevleri için temel bir güdülenme sağladığını öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985, Reeve, Deci ve Ryan, 2004; Ryan ve Deci, 2000; Vansteenkiste vd., 2010).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Bağıllık. Temel psikolojik ihtiyaçlar, bireylerin öz-örgütlenme, uyum ve gelişmeye yönelik doğal eğilimlerinin altında yatan kritik kaynaklar olarak tanımlanmaktadır (Ryan, 1995). Öz Belirleme Kuramına göre, kişilerin gelişme ve büyüme eğilimleri psikolojik temel ihtiyaçlar olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temel ihtiyaçları ile desteklenmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması kişilerin iyi oluşunu doğrudan etkilemektedir ve yaşam boyu karşılanmaları gerekmektedir.

Psikolojik ihtiyaçların karşılanması çevreyle doğrudan ilişkili olup, çevrenin bu ihtiyaçları destekleme ya da engelleme durumuna göre ihtiyaçların doyumu ve kişilerin iyi oluşlarını etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2000). Evrensel olan bu ihtiyaçların yeterince karşılanması sonucunda iyi oluş (well-being), ihtiyaçların karşılanmasının engellendiği durumlarda ise kötü oluş (ill-being) ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2019).

Özerklik, kişinin kendi tercihleri doğrultusunda davranışlarını seçmesi, başlatması ve bağımsız olarak yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). (Angyal, 1965; DeCharms, 1968; Deci, 1980; Ryan ve Connell, 1989; Sheldon ve Elliot, 1999). Özerklik kişinin davranışının içsel onayı olarak da ifade edilebilir (Andersen, 2000; Deci ve Ryan, 1985). Kişi özerk olduğunda davranışlarını kendi seçmekte ve davranışların sorumluluğunu almaktadır. Ayrıca özerkliğin sağlanması için dışsal etkenlerden ziyade içsel kaynakların etkin olması gerektiği bildirilmektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Öğrencilerin özerkliklerini destekleyici yaklaşımların bağlılıkları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler, akademik süreçlerde psikolojik özgürlük, eylemlerinde seçim hakkı ve kendilerine içsel bir nedensellik odağı ile öğrenme etkinliklerine katılma fırsatları sağladığı ölçüde özerklik ihtiyacı tatmini yaşamaktadırlar (Reeve, Nix ve Hamm, 2003). Öğretmenlerin saygılı ve sosyal olarak destekleyici ortamlar yarattığı, öğrencileri anlamaya yönlendirdiği ve özerkliği destekledikleri sınıflarda, öğrencilerin davranış bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür (Stipek, 2002; Turner vd., 1998). Özerklik destekleyici sınıflar, seçim yapma ve ortak karar verme gibi olumlu davranışları artırıcı ve akademik çalışmalara yardımcı özellikler içermektedir (Connell, 1990; Deci ve Ryan, 1985). Ayrıca destekleyici bir öğretmen ilişkisi ve akademik görevlere yönelik yeterli duyguları bağlanma ile ilişkili bulunmuştur (Wigfield ve Eccles, 2000).

Yeterlik, kişinin kendine ve yapabileceklerine ilişkin inancını tanımlamaktadır (Cihangir Çankaya, 2005). Kişinin kapasitesini kullanma ve bunu yaparken çevresel zorlukları araştırmak ve üstesinden gelmek için doğuştan gelen arzusunu yansıtmaktadır (Deci, 1975). Yeterlik; kişinin kendine ilişkin kontrol, stratejiler ve kapasite hakkındaki inançlarını içermektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Skinner vd., 1990). Algılanan yeterlilik, okul bağlamında başarıya ulaşmak için öğrencilerin kontrolleri, stratejileri ve kapasitesi (Connell ve Wellborn, 1991) hakkındaki inançlarını içermektedir. Algılanan yeterliğin duygusal, davranışsal (Connell, Spencer ve Alber, 1994; Rudolph, Lambert, Clark ve Kurlakowsky, 2001; Skinner vd., 1990) ve bilişsel bağlılık ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich ve Garcia, 1991; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992).

İlişkili olma başkalarıyla yakın duygusal ve güvenli bağlar kurma ihtiyacını ve başkaları için önemli olma ve sosyal çevreye ait olma duygusunu tanımlamaktadır (Ryan ve Deci, 2017). İlişkili olma ihtiyacı karşılanmadığında sosyal yabancılaşıma, dışlanma ve yalnızlık duyguları yaşanmakta ve kişilerin iyi oluşları olumsuz etkilenmektedir (Vansteenkiste, Ryan ve Soenens, 2020). Bu ihtiyacın karşılanması okul ve sınıfa ait hissetme, akran ve öğretmenlerle sıcak ilişkiler kurma gibi süreçlerle desteklenmektedir. Öğrenciler, başkalarıyla özgün, ilgili ve karşılıklı bir şekilde ilişki kurdukları ölçüde ilişkili olma ihtiyaçlarını karşılarlar (Ryan, 1993).

Temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan ilişkili olma ile bağlılık arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Başka bir deyişle, yapılan araştırmalar ilişkili olma ihtiyacı ile bağlılık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir

(Fredricks vd., 2004). Furrer ve Skinner (2003) öğrencilerin öğretmenler, anababalar ve akranları ile algılanan ilişkinin duygusal bağlılığa katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerine yönelik güvenli duyguları olan öğrencilerin duygusal ve davranışsal bağlılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Ryan, Stiller ve Lynch, 1994). Osterman (2000) ait olma duygularının bağlılıkla ve okul terki ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin okula ait olma algıları ile davranışsal bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Goodenow, 1993; Goodenow ve Grady, 1993).

Öz Belirleme Kuramı, bağlılığı güçlendirme sürecinde öğrencilerin içsel güdülenme kaynaklarına vurgu yapmaktadır (Reeve ve Halusic, 2009). Temel psikolojik ihtiyaçlar mini kuramında, öğrencilerin yenilik ve en uygun zorluğu arama, yeteneklerini kullanma ve genişletme, keşfetme ve öğrenme konusundaki içsel ve proaktif olarak güdülenmiş eğilimlerinin kaynağı olarak temel psikolojik ihtiyaçlar tanımlanmıştır (Reeve, 2012). Öğrenme sürecinde psikolojik temel ihtiyaçların karşılanmasının duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta bağlılık geliştirilmesinde önemli etmenler olduğu öne sürülmüştür (Connell ve Wellborn, 1991).

Bağlılığı yüksek öğrencilerin öğrenmeye zaman ve çaba harcamak, derse katılmak ve akademik etkinliklere katılmak gibi içsel güdülenme kaynaklı davranışlar gösterdikleri ifade edilmektedir (Siu, Bakker ve Jiang, 2014). Öğrencilerin çalışmalarında odaklı, enerjik ve adanmış hissetmeleri akademik tercih, özerklik alanı ve hissedilen destek gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleriyle bağlılıkları arasındaki güçlü ilişkiyi gösteren çalışmalar (Hufton, Elliott ve Illushin, 2002; Walker, Greene ve Mansel, 2006) içsel güdülenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca içsel güdülenme bağlılığın yanında akademik başarıyı da etkilemekte (Law, Elliot ve Murayama, 2012; Lee, McInerney, Liem ve Ortiga, 2010), bu etkileşim öğrencinin akademik yaşamı boyunca devam edebilmektedir (Zyngier, 2008).

Çalışma bağlılığı okul terkini anlamak, eğitimi tamamlamak (lise mezuniyeti vb) ve iş dünyasına katılmak için anahtar bir yapı olarak görülmektedir (Christenson vd., 2008; Finn, 2006). Bağlılığın tam tersi olarak ele alınan tükenmişlik de (Schaufeli vd., 2002), olumsuz eğitsel çıktıları önleyebilmek ve olumlu akademik süreçleri destekleyebilmek için önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul Tükenmişliği

Okul yaşamı uzun yılları kapsayan bir dönemi içermektedir. Öğrencilerin eğitim yaşatıları süresince istenilen olumlu yapıların yanı sıra olumsuz yapılar da ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren standart sınavlara girmeye başlamaları ve bu sınavların içerik ve biçimlerindeki sürekli değişim öğrenciler için kaygı ve stres uyandırmakta, bu da okula karşı tutumlarını etkilemektedir. Öğrencilerden beklenen bu görev ve sorumluluklar, öğrencilerin okula ilişkin olumsuz duygu ve tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Tükenmişlik kavramı genellikle iş yaşantılarıyla ele alınsa da (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001), son yıllarda eğitim yaşantılarında tükenmişliği ele alan çalışmalar da yaygınlaşmaktadır (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002). İş bağlamında tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan mesleki yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Maslach vd., 2001). İş yaşantısına benzer olarak okul da öğrencilerin çalıştığı ve öğrencilere yönelik taleplerin olduğu (sınavı geçmek, derse katılmak vb.) bir bağlam sunmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik kavramı eğitim süreçlerini açıklamak için de kullanılmaya başlanmıştır (Kiuru vd., 2008). Sonuç olarak, tükenmişlik kavramı okul bağlamına (Kiuru vd., 2008; Salmela-Aro vd., 2009) ve üniversite öğrencilerinin çalışmalarına (Schaufeli vd., 2002) kadar genişletilmiştir.

Okul tükenmişliği, okulun taleplerine karşı yorgunluk hissi, okulun istek/gerekliklerine karşı duyarsızlaşma ve yetersizlik hislerini kapsayan, okulla ilişkili bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Okul tükenmişliği, eğitim süreçlerinin aşırı taleplerinin öğrencilerde yarattığı olumsuz duygusal, bilişsel ve bedensel sonuçları ifade etmektedir (Aypay, 2011). Okul tükenmişliği okula ilişkin olumsuz duyguları içermekle beraber (Salmela-Aro, 2017), iş bağlamında ele alınan tükenmişlik çalışmalarına benzer boyutlarla incelenmektedir.

Okul tükenmişliği okula karşı duyarsız bir tutum geliştirme, öğrenci olarak yetersizlik hissi ve duygusal tükenme olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir (Salmela-Aro vd., 2009). **Duygusal tükenme**, aşırı yüklenmeden kaynaklanan sürekli yorgunluk ve zorlanmadan kaynaklı gerginlik duygusunu içermektedir. Öğrencinin okula ve akademik işlere yönelik hissettiği sürekli yorgunluk ve tükenmişlik duygusunu kapsamaktadır. **Duyarsızlaşma** kişinin yaptığı işe olan ilgisini kaybetmesi, işi anlamlı görmemesini ifade etmektedir (Salmela-Aro vd., 2009). Okulun ve akademik işlerin

anlamli ve faydalı bulunmamasını ve kayıtsızlık tutumunu kapsamaktadır. **Yetersizlik** ise, öğrencinin azalan bir yetkinlik, başarı ve tamamlama hissi yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen ve Lonka, 2016; Salmela-Aro vd., 2009; Schaufeli vd., 2002). Yetersizlik, öğrencinin yapabileceklerine ilişkin olumsuz tutum ve düşüncelerini kapsamaktadır. Genel olarak öğrencilerin kendilerine, yapabileceklerine ve akademik içeriğe yönelik algıları, güdülenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda çaba ve ilgi azalmakta, bu düşüş akademik performansa yansımaktadır. Bu süreç sonucunda okula ve genel olarak akademik içeriğe yönelik olumsuz tutumlar, davranışlar aracılığıyla tükenmişliğine, olası olarak okulu asma ve devamsızlığa neden olabilmektedir.

Okul yaşantıları öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bir aracı olsa da akademik görevler strese, duygusal ve akademik sorunlara yol açabilmektedir (Chang, Rand ve Strunk, 2000; Erdur-Baker, Özmen ve Özmen, 2011). Tükenmişliğin birçok üniversite öğrencisini etkileyen bir sorun olduğu giderek daha fazla kabul görmektedir (Jacobs ve Dodd, 2003; Schaufeli vd., 2002). Ayrıca üniversite öğrencilerinin, öğrenimleri sırasında birden fazla alanda (ekonomik, ilişkisel ve mesleki) kaygı yaşadıkları için tükenmişliğe özellikle yatkın oldukları öne sürülmektedir (Schaufeli vd., 2002). Üniversite öğrencileri yüksek olasılıkla eğitim yaşantılarını tamamlamaya yakın olup, mesleki yaşantılarına geçiş aşamasında olmaları nedeniyle farklı stres kaynaklarına maruz kalmaktadırlar. Ekonomik kaygılar, işe girişle ilgili kaygılar ve akademik kaygıların yoğun yaşandığı bu dönemde, öğrenciler bunalmış hissetmekte ve akademik tükenmişliğe daha yatkın olmaktadır.

Okul tükenmişliği akademik ve akademik olmayan içsel ve dışsal etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Akademik olmayan etmenler arasında öğrencilerin kendi performansına yönelik yüksek beklentileri (Kiuru vd., 2008) ve aile içi zayıf ilişkiler (Silvar, 2001) gösterilmektedir. Ayrıca öğrencinin güdülenme düzeyinin düşük olması (Lee, Lee, Lee ve Lee, 2020) ve yapabileceklerine ilişkin gerçek olmayan algıları da (Walburg, Mialhes ve Moncla, 2016) okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Okul tükenmişliği; öğrencinin başarısına ilişkin beklentileri ile akran ve öğretmen gibi kişilerin beklentileri arasındaki uyumsuzluk (Ryan, 2001), okulun aşırı beklenti ve talepleri nedeniyle öğrenci üzerinde oluşan baskı (Yang ve Farn, 2005) gibi nedenlerle yaşanabilmektedir.

Okul tükenmişliği akademik ve akademik olmayan pek çok kavramla bağlantılı olsa da okulla ilişkili bazı etmenler öne çıkmaktadır. Öncelikle düşük akademik başarı

ve okula ilişkin olumsuz duygular okul tükenmişliğini etkilemektedir (Salmela-Aro vd., 2008). Akademik işlere yönelik zaman baskısı (Lee ve Ashforth, 1996) ve sürekli ve yoğun talepler (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014) öğrencilerin okula ve akademik görevlere ilişkin olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Düşük başarı düzeyi ve okul bağlılığı, duyarsızlaşma ve yetersizlik duygularını desteklerken, okul tükenmişliği ve akademik başarıyla da bağlantılıdır (Kiuru vd., 2008; Salmela-Aro vd., 2008). Okul tükenmişliği gözlenen öğrencilerin akademik başarısızlık, okulu bırakma ve bir dizi başka olumsuz psiko-sosyal sonuç yaşama olasılığının yüksek olduğu öne sürülmektedir (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009).

Okul bağlamındaki ilişkileri haricinde öğrencilerin aileleriyle ilişkileri de okul yaşantılarını etkilemektedir. Aileleriyle zayıf ilişkiye sahip öğrencilerde okul tükenmişliği görülebildiği bildirilmiştir (Silvar, 2001). Ayrıca sosyal destek de okul tükenmişliğinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olarak ifade edilmiştir (Yang ve Farn, 2005). Akranlarla ilişkinin de okul tükenmişliğiyle olumsuz ilişkisi bildirilmiştir (Kiuru vd., 2008). Öğretmenlerin güdüleyici amaçlar koyması ve öğretmenle bağ kurmak tükenmişlik için koruyucu faktörler olarak görülmektedir (Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004).

Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde okul ödevlerine karşı duyarsız bir tavır takınma, akademik görevlere yönelik yorgunluk hissi, yetersizlik algısı, akademik başarının düşmesi, okula ve okula ilişkin etkinliklere karşı olumsuz tutum geliştirme gibi belirtiler görülebilmektedir (Salmela-Aro vd., 2008; Zhang, Gan ve Cham, 2007). Bu belirtiler okul tükenmişliğine ilişkin ipucu sunarken, birlikte ya da ayrı şekilde gözlenebilmektedir. Ayrıca sosyal becerilerde sorun yaşama, düşük akademik başarı ve okul terki gibi belirtiler de okul tükenmişliğine işaret etmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Yang ve Farn, 2005). Sosyal ilişkiler öğrencilerin akademik yaşantılarını etkilemekte, olumsuz akran ilişkileri olumsuz akademik çıktıları desteklemektedir.

Okul tükenmişliği çevresel ya da bireysel etmenlere bağlı olarak bireyin ruh sağlığını olumsuz etkilemekte ve yaşam kalitesini düşürmektedir (Kasen, Johnson ve Cohen, 1990; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012). Okul tükenmişliği düşük akademik başarı gösteren öğrencilerde görüldüğü gibi yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerde de strese bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2011; Salmela-Aro vd., 2009; Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen ve Rimpela, 2018). Okul yaşantılarında öğrencilerin karşısına çıkan zorlu seçimler, akademik kaygı ve stres gibi faktörler, okul başarısı yüksek öğrencilerde kendini duygusal yorgunluk

olarak gösterebilmektedir. Okula ilişkin tüm bu olumsuz tutumlar öğrencinin okul aidiyet duygusunu zedelemekte, ardından okul tükenmişliği görülme riskini arttırmaktadır.

Okul Tükenmişliğine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Okul tükenmişliği ve okul bağlılığı, Talep-Kaynak Modeli ile incelenmiştir (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001). Bu modele göre, akademik talepler öğrencilere öğrencilere meydan okurken, kaynaklar başarıma sürecinde etkindir (Demerouti vd., 2001; Wei, Wang ve MacDonald, 2015). Talepler öğrencileri eğitim sisteminin istek ve ihtiyaçlarını yerine getirmek için zorlamakta bu durum öğrencilerde stres ve yük oluşturmaktadır. Bu talepler kısıtlı zaman, akademik baskılar ve iş yükü olabilmektedir. Ortaya çıkan stresin yanında kaynakların azlığı ise duygusal tükenmişliğe neden olmaktadır. Kaynaklar ise akademik amaçları gerçekleştirirken bir araç rolü görmektedir. Özerklik, sosyal destek ve olumlu dönüt gibi kişisel ve akademik kaynaklar ise tükenmişlik karşısında kullanılan araçlardır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Bunların yanında öz saygı ve öz yeterlik gibi kaynaklar ve iş veya öğrenim zorlukları ve aşırı yüklenme gibi talepler kişinin okul yıllarındaki bağlılığını teşvik etmekte ya da engellemektedir (Demerouti vd., 2001; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006).

Okulun talepleri okul tükenmişliği ile ilişkiliyken, okula bağlılık kaynaklar ile ilişkili bulunmuştur (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Okulun sürekli talepleri ile karşılaşan öğrenciler kaynakları etkin şekilde kullanma seçeneğine yöneldiklerinde, karşılaştıkları sorunlar ile daha başarılı olarak baş ettikleri ve akademik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu süreçler, taleplerin düzeyine, kaynaklara, bağlılığa, tükenmişlik belirtilerine ve iyi oluş düzeyine bağlı olarak güdüleyici ya da tüketici süreçler olarak tanımlanabilir (Hakanen vd., 2006). Tipik olarak işe bağlılık üzerine yapılan araştırmalara uygulanan talep-kaynak modeli, yüksek okul bağlılığının okul tükenmişliğine karşı koruyucu olduğunu ve öğrencilerin iyi oluş, yaşam doyumu, kişisel gelişimini ve öğrenmesini teşvik ettiğini öne sürmektedir (Demerouti vd., 2001; Hakanen vd., 2006).

Okul tükenmişliğini açıklamaya yönelik bir diğer yaklaşım, Kaynakların Korunması Kuramıdır (Conservation of Resources). Bu kuram temel olarak stresin doğasını ve etkilerini anlamak için oluşturulmuştur (Hobfoll, 1989). Kurama göre tükenmişlik ve bağlılık kaynak kaybı ve kazanımı açısından tanımlanmaktadır. Tükenmişlik, uzun süreli yorgunluk ve ilgisizliğin psikolojik bir sonucu olarak ele

alınmaktadır (Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker ve Lloret, 2006). Kaynaklar nesne, koşullar, kişisel özellikler ve enerji olmak üzere 4 kategoride ele alınmaktadır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Kuram kaynakların kaybının zamanla tükenmişliğe neden olduğunu ifade etmektedir (Alarcon vd., 2011). Bu yaklaşıma göre sosyal destek ve ders yükü okul tükenmişliğini açıklayan iki önemli çevresel etmen olarak görülmektedir (Jackson, Schwab ve Schuler 1986).

Kaynakların kullanım süreçlerinde ihtiyaçların karşılanması önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz Belirleme Kuramı'na göre (Deci ve Ryan, 1985) kaynaklar temel psikolojik ihtiyaçları karşılama sürecinde de etkilidir. Bu ihtiyaçların karşılanması kişilerin genel iyi oluş ve yaşam doyumları ile ilişkilidir. Kaynakların varlığı yüksek eğitim amaçlarına yol gösterici olurken, yokluğu ise öğrencilerin okula karşı duyarsız bir tutum geliştirmelerine ve bir öğrenci olarak yetersiz hissetmelerine yol açabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Öğrenciler karşılaştıkları problemlere kaynaklarla yanıt ararken, buldukları ve uyguladıkları çözüm yolları onların farklı bir becerisini ortaya koymaktadır.

Okul tükenmişliğini ele alan yaklaşımlar incelendiğinde akademik ve kişisel yük ve bu yüklerin karşılanma düzeyi ve olanaklarının vurgulandığı görülmektedir. Okulun yanında öğrencilerin kendilerine dönük yüksek beklentileri ve ailelerin yüksek beklentilerinin de stres ve kaygı yarattığı söylenebilir. Karşılanması beklenen bu akademik talepler beraberinde yalnızca kaygı değil depresyon gibi olumsuz psikolojik sonuçlar da doğurmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Taleplerin karşısında kaynakların azalması bağlılığı düşürürken, okul tükenmişliğini arttırmaktadır (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).

Yılmazlık

İnsanlar yaşamları süresince zorlu seçimler ve yaşantılar ile karşı karşıya kalmakta ve bunlarla baş etmektedir. Yılmazlık, insan gelişimini tehdit eden zorluk ve rahatsızlıklara başarıyla uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Masten, 2014). Yılmazlık (Resilience) kelimesi Latince resiliere (to rebound/ çarpıp geri sıçrama, geri gelme) kelimesinden gelmektedir (Masten, 1994). Yılmazlık, yaşanan/karşılaşılan bir zorluk sonrası sistemin uyumunu ve hayatta kalmasını ifade etmektedir. Bireyin çevresindeki stres faktörlerine karşın, sağlığını, performansını ve psikolojisini iyileştirebilme tutumu yılmazlık olarak tanımlanmaktadır (Maddi vd., 2006). Yılmazlık,

zor deneyimler sonrasında kişinin öncekinden daha sağlıklı ve uyumlu olma durumu olarak ele almaktadır.

Yılmazlık, olumsuz veya riskli ortamlara maruz kalmanın olumsuz bir sonucu öngördüğü durumlarda, bireyin olumlu bir sonuç elde etme becerisi olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Rutter, 1985, 2006). Yılmazlık ciddi olumsuzluklar ve zorluklar bağlamında olumlu uyumu kapsayan dinamik bir süreci ifade etmektedir (Luthar, Cichetti ve Becker, 2000). Benzer şekilde, Gordon (1995) yılmazlığı “Koşullar veya engeller karşısında gelişme, olgunlaşma ve yetkinliği artırma becerisi” olarak ifade etmiştir.

Yılmazlık kavramını açıklarken tek bir özellik ya da belirleyicinin eksik kaldığı, kişisel, ailevi ve kültürel etmenlerin de süreçte etkili olduğu ifade edilmektedir (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick ve Yehuda, 2014). Kavram önemli bir tehdide veya ciddi olumsuzluğa maruz kalma ve gelişim sürecine yönelik önemli zorluklara rağmen olumlu uyumun başarılması olmak üzere iki kritik koşulu kapsamaktadır (Masten, Best ve Garmezy, 1990; Werner ve Smith, 1982). Kavram, kişinin zorluk ve güçlüklerle karşılaşmasının ardından, süreçten daha güçlü çıkmasını ifade etmektedir (Walsh, 2006). Werner-Wilson, Zimmerman ve Whalen’e (2000) göre ise yılmazlık kavramının özellikleri; zorlu yaşam koşullarını değiştirebilmek veya uyum sağlamak, olumsuz durumlarda bile olumlu düşünebilme becerisi ve riskli durumlardan kaçmak yerine onunla baş etmeyi tercih etmek olarak tanımlanmıştır. Genel olarak yılmazlık, karşılaşılan güçlükler karşısında bireyin olumlu uyum sağlamasını ifade etmektedir.

İngilizce “Resilience” kavramının Türkçe alanyazında farklı kavramlarla ele alındığı görülmektedir. Kavram ilk olarak Öğülmüş (2001) tarafından “Yılmazlık” olarak ele alınmış, ardından kendini toparlama gücü (Terzi, 2006; Işık, 2016), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007) ve psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011) gibi farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Bu çalışmada kavramın içeriğini kapsamlı şekilde ifade ettiği düşünülen yılmazlık kavramı kullanılmıştır.

Yılmazlık Kavramının Gelişimi

Yılmazlık üzerine yapılan araştırmaların dört “dalga” da geliştiği öne sürülmektedir (Wright, Masten ve Narayan, 2013, Masten, 2018). Birinci dalgadaki çalışmalar, yılmazlık olgusunu, temel kavramları ve metodolojileri tanımlamış ve bireye

odaklanmıştır. Bu çalışmalar bazı etkenlerin ortak bir koruyucu ya da destekleyici etkiye sahip olduğunu bildirmiştir (Masten, 2018). Yılmazlıkla ilişkili bu ortak faktörlerin, güçlü insan uyum sürecini yansıtan bireysel, ilişkisel, ailesel ve toplumsal özellikleri içerdiği öne sürülmüştür (Masten, 2001, 2014; Wright vd., 2013). İkinci dalgadaki çalışmalar yılmazlığın daha dinamik yönlerini ele alarak, olumsuzluk ve risk bağlamında olumlu uyum üzerine gelişimsel bir yaklaşım benimsemiş, birey ve çevre sistemleri arasındaki etkileşime odaklanmıştır (Wright vd., 2013). İkinci dalga, zorluklar ve gelişimsel yeterlilik arasındaki bağlantıları açıklayabilecek değişkenlere odaklanarak, yılmazlık ve olumlu gelişmeyi teşvik etme sürecini ele almıştır. Üçüncü dalga, yılmazlığı geliştirmeye yönelik müdahale programlarına odaklanmıştır (Henry, Morris ve Harist, 2015). Bu araştırmalar, olumlu uyumu teşvik etmeye ve olumsuz bir sonuç yaşama riski olan bireylere yönelik müdahale/önleme çalışmaları ve risk-uyumsuzluk bağlantılarını belirlemeyi ve açıklamayı amaçlamıştır. Son olarak dördüncü dalga, epigenetik ve nörobiyolojik süreçlere, beyin gelişimine dayalı olarak koruyucu mekanizmaların yılmazlık sürecinde birlikte nasıl çalıştığını inceleyen çok disiplinli yaklaşımları içermektedir (Masten, 2007).

Yılmazlık ile ilgili yapılan ilk çalışmalar 1970'lere dayanmaktadır. Yılmazlıkla ilgili ilk sistematik çalışmalar, ruh sağlığı sorunlarının kökenlerini ve etiyojisini anlama arayışında olan araştırmacılar tarafından yönetilen, olumsuzlukların ruh sağlığı ve gelişimi üzerindeki etkileriyle ilgili çalışmalarca incelenmiştir (Masten, 1989, 2011). Yılmazlık kavramı önceleri strese “dayanıklı olma” ve “kırılgan olmama” gibi kavramlarla tanımlanmıştır (Garmezy, 1971). Anthony (1974), risklere rağmen başarılı olan çocukları tanımlamak için “kırılgan olmayan” (invulnerable) terimini kullanmıştır. Ancak risk ve zorluklarla karşılaşan kişilerde olumsuz sonuçlardan kaçınma ya da etkilenmemenin yanında başa çıkma ve uyum sağlama süreçlerinin de önemi göz önüne alınarak kavram gelişmiş ve yılmazlık kavramı kullanılmıştır (Masten, 2018). Werner (1989) tarafından yapılan ve yılmazlıkla ilgili en kapsamlı boylamsal çalışmalardan biri olarak kabul edilen çalışma 40 yıl sürmüştür (Jew, Green ve Kroger, 1999). Çalışma sonucunda “Yılmaz Çocuklar” olarak tanımlanan çocukların akranlarına göre daha özerk, görev yönelimli oldukları; sorun çözme ve iletişim becerilerinin gelişmiş olduğu bildirilmiştir (Jew vd., 1999). Goertzel ve Goertzel (1962) tarafından yapılan bir araştırmada, 20. yüzyılda dünyayı etkileyen 400 kadın ve erkeğin çocukluk dönemleri incelenmiş, çocukluklarında riskli yaşantılara sahip bu kişilerin, başarıyı olumsuz yönde etkileyebilecek ortamlarda büyümüş olmalarına rağmen topluma önemli katkılarda

bulundukları saptanmıştır. Yapılan bu çalışmalar, yılmazlığı bir kişilik özelliği ya da beceri olarak ele almış olsa da daha sonraki çalışmalar kavramın içeriğine yönelik farklı açıklamalar getirmişlerdir.

Yılmazlığın bir kişilik özelliği mi yoksa süreçle ortaya çıkabilen bir yapı mı olduğu konusu farklı araştırmacılarca incelenmiş ve tartışılmıştır (Öğülmüş, 2001). İlk çalışmalar yılmazlığı bir kişilik özelliği olarak ele alırken, daha sonraki çalışmalarda yılmazlık dinamik, değiştirilebilir bir süreç olarak yeniden tanımlanmıştır (Luthar vd., 2000). Bazı insanların yılmazlığa ilişkin becerilere daha yatkın olduğu öne sürülse de (Wagnild ve Young, 1993), bu özellik ve becerilerin ortaya çıkmasında aile, okul ve toplum gibi çevresel süreçlerin etkililiği ön plana çıkmaktadır (Cicchetti, 2010). Yılmazlığın bir kişilik özelliği olmasından ziyade, genetik ve çevresel etmenlerin etkileşimine dayalı bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Rutter, 2013).

Risk Faktörleri, Koruyucu Faktörler ve Olumlu Sonuçlar

Yılmazlığın üç genel özelliğe sahip olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur. Birinci özellik; bireysel olarak yaşanan olumsuzluklara karşı zorlukları aşabilmek ve daha iyi bir gelişim gösterebilmektir (Masten, 2011; Werner, 2013). İkinci özellik; stresli yaşam olayları karşısında çabuk uyum sağlayabilme becerisi olup, üçüncü özellik yaşanan olayın olumsuzluklarından kurtulma olarak ele alınmıştır (Masten vd., 1990). Bu üç özelliğin iki boyutta toplandığı görülmektedir. Yılmazlık kavramı, gelişimi tehdit eden, travmatik bir yaşantıya maruz kalmak ve gelişime yönelik bu ağır saldırıya rağmen olumlu uyum sağlama olmak üzere iki özelliği kapsamaktadır (Masten ve Cicchetti, 2016). Yaşanılan zarar verici ve zorlu yaşantılar risk olarak değerlendirilmektedir (Rutter, 1985). Zorlu yaşantı sonucunda kazanılan beceri ve ulaşılan uyum ise olumlu sonuçlar olarak ele alınmaktadır (Masten ve Reed, 2002). Son olarak koruyucu faktörler ortaya çıkabilecek riskleri azaltan ya da risklerle karşılaşıldığında daha az zararlı sonuçlanmasını sağlayan, uyumu arttıran durumlar olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987).

Yılmazlık, olumsuz bir yaşam olayının etkilerini değiştirmek için hareket eden, birey için içsel ve dışsal olan hem risk hem de koruyucu süreçler arasındaki etkileşimi içeren dinamik bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır (Rutter, 2012). Bu süreçte hem içsel hem de dışsal faktörler etkili olurken, her ikisinin etkileşimini de göz önüne almak gerekmektedir. Yılmazlığın özel veya sıra dışı bir kişisel özellik olmaktan ziyade

geliştirilebilir ve ortak bir sistemin sonucu olduğu belirtilmiştir. Yılmazlığın kişisel, ailesel ve toplumsal etkileşimlerin etkisiyle ortaya çıktığını belirten Masten (2011), bu sistemlerin önemine vurgu yapmaktadır. Genel olarak risk faktörlerinin olumsuz sonuç olasılığını artırdığı, koruyucu faktörlerin ise olumlu sonuç olasılığını artırma eğiliminde olduğu söylenebilir. Risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesinin gençlerin iyi oluşlarının yanında yılmazlıklarını da destekleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yılmazlık kavramının bileşen ve sonuçları olarak risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar ele alınmıştır.

Yılmazlığa ilişkin risk faktörleri ve koruyucu faktörler, ilk yılmazlık çalışmalarından itibaren ele alınmakta ve incelenmektedir (Rutter, 2007; Werner, 2012). Bu faktörlerin incelenmesi yılmazlığın erken dönemlerde geliştirilmesinde veya risklerin azaltılabilmesi sürecinde önemli bulunmakta ve pek çok araştırmacı tarafından tanımlama ve belirleme amacıyla çalışılmaktadır.

Risk Faktörleri. Yılmazlık özelliğinin gelişebilmesi için kişinin riskli, zorlu ve stresli bir süreç içinde bulunması gerekmektedir (Masten ve Reed, 2002). Risk durumuyla karşı karşıya olunmadığı durumlarda yılmazlık kavramından bahsedilemezken, uyum ya da yetkinlik kavramları belirgin olabilir (Gizir, 2007; Masten ve Reed, 2002). Risk ise olumsuz ve uyumsuz davranışa yol açan durum olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987). Riskler, olumsuz gelişimsel sonuçların ortaya çıkma olasılığı ile ilişkili bireysel veya sosyal faktörler olarak tanımlanmıştır (Garmezy ve Masten, 1986).

Risk faktörleri bir durum veya koşulun gelecekte "kötü bir sonuç" olasılığı ile ilişkili olduğu konusunda ipucu sağlayan yordayıcılar olarak ele alınmaktadır (Kraemer vd., 1997; Masten ve Garmezy, 1985). Genel olarak risk faktörlerinden bahsedebilmemiz için sonucu olumsuz olacak bir durumun ya da sorunun ortaya çıkmasına neden olan etkilerin varlığı gereklidir (Kirby ve Fraser, 1997). Bir faktörü risk veya koruyucu olarak kategorize etmek için bir kişinin hayatını nasıl etkileyebileceği hakkında çıkarım yapılması gerekebilmektedir (Masten ve Powell, 2003).

Araştırmacılar, tek bir stresli olay (Bonanno, 2004; Miller, 2003), olumsuz yaşam deneyimlerinin toplu birikimi (Luthar vd., 2000) ve çocuklukta yaşanan istismar (Rutter, 2013) gibi yaygın risk faktörlerinin olduğu durumlarda yılmazlığı araştırmışlardır. Genel olarak yılmazlığa ilişkin risk faktörleri bireysel, ailesel ya da çevresel bağlamlara odaklanmaktadır. Murray (2003) yılmazlık için risk faktörlerini 4 başlık altında (Bireysel,

ailesel, okul-akran ve toplumsal) incelemiştir. Şekil 4’te yılmazlığa ilişkin çalışılan risk faktörleri 4 başlık altında sunulmuştur.

Bireysel Faktörler	Erken doğum (Bradley vd., 1994) kronik hastalıklar (Gizir, 2007), stres (Clark, 1995), mizaç (Kim, Lee ve Lee, 2013), madde kullanımı (Cosden, 2001), olumsuz yaşam olayları (Faircloth, 2017), şiddete maruz kalma (Murray, 2003)
Ailesel Faktörler	Yoksulluk (Masten, 2001), düşük sosyo-ekonomik düzey (Werner ve Smith, 1982), ailede psikolojik rahatsızlık (Masten, 2001), boşanmış ana baba (Kelly ve Emery, 2003), aile içi şiddet (Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2008), olumsuz ana baba tutumu (Murray, 2003)
Okul-Akranla İlişkili Faktörler	Devamsızlık (Clark, 1995), düşük akademik başarı (Allan, McKenna ve Dominey, 2014), güvensiz okul çevresi (Murray, 2003), akran baskısı (Clark, 1995), akran zorbalığı (Singham vd., 2017), okul terki (Murray, 2003)
Toplumsal Faktörler	İhmal ve istismar (Wilcox, Richards ve O’Keeffe, 2004), şiddet ve suç içeren ortamlarda bulunma (Homel, Lincoln ve Herd, 1999), savaş ve doğal afetler (Masten ve Narayan, 2012), olumlu yetişkin modellerle anlamlı ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek için çok az fırsat (Murray, 2003)

Şekil 4. Yılmazlığa İlişkin Risk Faktörleri

Yılmazlığa yönelik risk faktörleri yaşamın farklı alanlarından kaynaklanabilmektedir. Olumsuz etkileri azaltabilmek ve uyumu arttırabilmek için bu risk faktörlerinin ortaya çıkmasını engellemek ya da riskleri azaltmak kritik olarak görülmektedir. Rutter (1987), riskle karşılaşma sonucu uyum sağlama için dört önemli faktör olduğunu belirtmiştir: riskin etkisini azaltmak, riskin oluşturacağı zincir etkileri azaltmak, öz yeterliliği ve öz saygıyı teşvik etmek ve fırsatlara açık olmak. Belirtilen becerileri geliştirmek ve risk faktörlerini azaltmanın, yılmazlığın geliştirilmesi sürecinde önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Koruyucu Faktörler. Yılmazlık, risk faktörleri ile koruyucu faktörlerin etkileşiminden kaynaklanan dinamik bir uyum süreci olarak da ifade edilmiştir (Öğülmüş, 2001; Rutter, 1985). Yılmazlık ve beraberindeki uyum sürecinin, koruyucu süreçlerin varlığında ortaya çıktığı bildirilmiştir (Howard, Dryden ve Johnson 1999). Koruyucu faktörler kişiler için bir destek sağlamakta ve bu destekler risk altındaki bireyler için zararlı etkileri azaltmakta ve koruyucu bir rol oynamaktadır (Kumpfer, 1999; Norman, 2000).

Rutter (1985) koruyucu faktörler kavramının, risk faktörlerinin tersi olmaktan ziyade daha kapsamlı ve anlamlı bir yapıyı içerdiğini öne sürmüştür. Bu bağlamda riske maruz kalma, koruyucu faktörler ve sonuç arasında etkileşimli bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin, koruyucu faktöre maruz kalmanın risk faktörüne maruz kalanlar üzerinde yararlı etkileri olduğu, ancak risk faktörüne maruz kalmayanlara fayda sağlamadığı varsayılmıştır.

Yılmazlığın koruyucu faktörlerin varlığıyla gelişebileceği öne sürülmektedir. Koruyucu faktörler, risk faktörlerinin olumsuz etkilerini düzenleyerek yılmazlığa yardımcı olan koşul ve süreçler olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987). Aynı yaşam olaylarına maruz kalan ancak diğerlerinden farklı şekilde olumlu uyum gösteren bireylerin yaşamındaki koruyucu faktörlerin varlığı ön plana çıkmaktadır (Luthar, 2006; Masten ve Powell, 2003). Alanyazın incelendiğinde koruyucu faktörlerin genel olarak kişisel, ailesel ve çevresel olmak üzere 3 boyutta ele aldığı görülmektedir (Werner ve Smith, 1992). Aşağıda bu boyutlara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.

Kişisel Koruyucu Faktörler. Yılmazlığa ilişkin yapılan ilk çalışmalar yılmazlığın kişisel bir özellik olduğu fikrine dayanmaktadır (Anthony, 1974). Aynı zorluk ve durumda olan kişilerin bu durumlara verdikleri tepki ve çıkıştaki uyum düzeylerindeki farklılık, yılmazlığın bir mizaç olduğu fikrini ortaya çıkarmıştır (Florian, Mikulincer ve Taubman, 1995; Kobasa, 1979; Ramanaiah, Sharpe ve Byravan, 1999). Ancak yapılan kapsamlı çalışmalar yılmazlığın dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Rutter, 2012) ve kişisel özelliklerin bu sürecin bir parçası olduğunu bildirmektedir.

Yılmazlık, strese karşı yenilmezlik ya da zarar görmeme fikrinden daha ziyade olumsuz olayların ardından kısa sürede iyileşme becerisi olarak ele alınmaktadır (Garmezy, 1991). Bu süreçte yılmazlık düzeyleri yüksek bireylerin, aynı deneyimleri yaşayan diğerlerine göre aşırı stresle daha iyi başa çıktıkları bildirilmiştir (Rutter, 2013).

Bu özelliklere sahip kişilerin zorluklara, kendilerine ve dünyaya ilişkin bakış açılarının ayırıcı bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Çevresine ve dünyaya karşı olumlu algısı olan kişilerin, zorluklarla mücadele etme konusunda daha başarılı olduğu söylenmektedir (Mark, 2008).

Yılmazlık dinamik bir gelişim süreci olarak kabul edildiğinden, yılmazlık süreci, kişinin yaşamı boyunca zaman içinde bir gelişim modeli olarak da gösterilebilmektedir. Araştırmalar geliştikçe, zorluklara maruz kalmaya rağmen olumlu uyumun gelişimsel bir ilerlemeyi içerdiği, değişen yaşam koşulları ile sıklıkla yeni zayıflıklar ve/veya güçlü yönlerin oluştuğu bildirilmiştir (Masten ve Garmezy, 1985; Werner ve Smith, 1982).

Baş çıkma becerileri, öz yeterlik ve sosyal destek yılmazlık için koruyucu faktörler olarak bildirilmektedir (Dumont ve Provost, 1999). Ayrıca yüksek düzeyde özerklik, amaç ve gelecek duygusu, sosyal destek algısı (Dawson ve Pooley, 2013), sosyal yeterlilik (Alvord, Rich ve Berghorst, 2014), problem çözme becerileri (Howard ve Johnson, 2000), bağımsızlık, yaşama olumlu bakış (Bolton, Praetorius ve Smith-Osborne, 2016) ve empati (Lietz, 2011) bireysel koruyucu faktörler arasında ele alınan diğer faktörlerdir.

Bireysel koruyucu faktörler farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve tanımlanmıştır. Garmezy (1985) bireysel koruyucu faktörleri mizaç, kişinin yeni durumları nasıl karşıladığı ve bilişsel beceriler boyutlarında ele almıştır (Shean, 2015). Rutter bireysel koruyucu faktörleri bilişsel özellikler kapsamında ele almış ve planlama, kendini kontrol etme, kendini yansıtmaya, eylemlilik duygusu, kendine güven ve kararlılık becerilerine vurgu yapmıştır (Shean, 2015). Masten (2007) ise bireysel koruyucu faktörleri öz düzenleme becerisi, normal bilişsel gelişim, problem çözme becerileri, strese uyum sağlama ve yaşama olumlu bir bakış olarak belirlemiştir (Shean, 2015). Ayrıca yılmazlık gösteren bireylerin sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurma becerisi koruyucu bir faktör olarak gösterilmektedir (Benard, 1996). Görüldüğü gibi genel olarak kuramcılar kişilerin stres ve zorlukla karşılaştıklarında başarılı ve olumlu uyumlarına yardımcı olabilecek özelliklerine vurgu yapmaktadırlar.

Ailesel Koruyucu Faktörler. Aile ve yılmazlık çalışmaları daha çok aile yılmazlığı başlığı altında ele alınmaktadır (Patterson, 2002; Walsh, 1996). Ailelerin yaşam geçişleri, stres veya zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkmaları, aile yılmazlığı olarak tanımlanmıştır (McCubbin ve McCubbin, 1988). Aile yılmazlığı, aile üyelerini

bireysel dayanıklılık için potansiyel kaynaklar olarak görmenin ötesine geçerek, riske odaklanmaya ve işlevsel bir birim olarak aileyi dayanıklı hale getirmeye odaklanmaktadır (Walsh, 1996). Aile sistemlerine dayalı çalışmalar, krizlerin veya uzun süreli zorlukların üstesinden gelmede aile süreçlerinin etkisini incelemektedir. Aile yılmazlığını açıklayan farklı modeller bulunmaktadır (McCubbin ve Patterson, 1983; Walsh, 1996). Walsh (1996) aile yılmazlığını inanç sistemleri, toplumsal kaynaklar ve iletişim süreçleri kapsamında incelemektedir. McCubbin ve McCubbin (1993), zorluklara uyum sağlamak sürecinde koruyucu ve iyileştirici yapıları vurgulamaktadır. Kurama göre aileler zorlayıcı bir durumla karşılaştığında krize uyum sağlama ve toparlanma için koruyucu faktörlere başvurmaktadır. Bu faktörler genel olarak açık iletişim, esneklik, rutinler ve destek ağları gibi olumlu ve destekleyici yapılardır (Black ve Lobo, 2008).

Aile yaşantıları ve ailede bireyle ilişkiler, yılmazlık çalışmalarında sıklıkla ele alınmaktadır. Aile içi dinamikler ve ilişkiler bireylerin yılmazlık ve iyi oluş gibi psikolojik ve bireysel gelişimlerini etkilemektedir. Bir ailenin yıkıcı bir deneyimle nasıl yüzleştiği ve yönettiği, stresi nasıl önlediği, etkili bir şekilde yeniden düzenlediği, tüm aile üyeleri ve aile birimi için öncelikli ve uzun vadeli uyumu ve aile yılmazlığını etkilemektedir (Walsh, 2003).

Masten ve Reed (2002) yılmazlık için yetkin ve şefkatli bir yetişkinle kuvvetli bir bağın kritik olduğunu belirtmişlerdir. Murray (2003) ailesel koruyucu faktörler kapsamında ana babanın eğitim düzeyi ve iş sahibi olması, çocuğu için yüksek beklentilerinin olması, bakım verenle güvenli ve sıcak bağlanma yaşanması ve olumlu ana babalık tutumlarını ele almaktadır. Masten (1994) ise güvenli bağlanma, yetkin ve destekleyici yetişkinlerle yakın ilişkiler, olumlu aile atmosferi, ana babanın çocuğunun eğitimine katılımı ve düzenli ev yaşamını ailesel korucu faktörler kapsamında değerlendirmektedir.

Yılmazlık üzerine yapılan araştırmalarda, ailelerin içinde meydana gelenler ile ailelerin içinde yer aldığı siyasi, ekonomik ve sosyal çevrelerde meydana gelenler arasındaki etkileşime dikkat edilmesi gerektiği bildirilmektedir (Rutter, 1987). Genel olarak aile ve yılmazlık üzerine yapılan çalışmalar sıcak, kaliteli ve süreğen ilişkilerin önemini vurgulamaktadır.

Çevresel Koruyucu Faktörler. Yılmazlık, ailesel faktörlerin yanında kişinin içinde bulunduğu toplum ve çevreden de etkilenmektedir. Okul, öğretmen ve akranlarla

ilişkiler, sosyal destek ve toplumsal kaynaklar yılmazlık için çevresel koruyucu faktörler olarak bildirilmektedir. Ayrıca öz düzenleme becerileri, başarı yönelimi, öğretim kalitesi ve sınıf içi ilişkiler öğrencilerin yılmazlıklarının artırılması için koruyucu faktörler olarak görülmektedir (Luthar, 2006; Masten, 2007).

Araştırmalar, okulların olumlu gelişimi teşvik ettiğini ve farklı sorunların ortaya çıkmasında önleyici bir araç olduğunu öne sürmektedir (Masten vd., 2008). Öğrencilerin okulla olumlu ilişkileri, okula bağlılıkları ve yüksek not gibi faktörlerin koruyucu olduğu bildirilmiştir (Murray, 2003). Risk altındaki bireyler, okulu bir destek kaynağı olarak kullanabilmektedir (Garmezy, 1991). Aynı zamanda okulların, yılmazlık kapsamında ortaya çıkabilecek riskleri belirlemek ve bu risklerin gelişim sürecine verdiği zararı azaltabilmek için kritik bir bağlam sunduğunu öne sürülmektedir (Masten vd., 2008). Buna ek olarak, okul bağlamının, boşanma, aile içi şiddet, evsizlik gibi çeşitli olumsuzluklara maruz kalma nedeniyle risk altında olan çocuklarda yılmazlığı destekleyici fırsatlar sunduğu bildirilmektedir (Masten vd., 2008).

Okul ortamında yetişkinler ve öğrenciler arasındaki destekleyici ilişkilerin önemi alanyazınca vurgulanmaktadır (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004; Finn ve Voelkl, 1993; Fullarton, 2002; Garbarino, 1995; Wang ve Hoefkens, 2019). Bu ilişkilerin, risk altındaki çocukların olumlu gelişimini teşvik edici kaynaklar sağladığı düşünülmektedir (Pianta ve Walsh, 1998). Öğrencilerin okul personeliyle ilişkilerinin çarpıcı bir öneme sahip olduğu da bildirilmektedir (Anderson vd., 2004). Akademik ve sosyal zorluklarla karşı karşıya kalındığında, destekleyici öğretmenler ve akranlarla sosyal etkileşimlerde bulunmanın, stresle başa çıkmak için olumlu bir çıkış ve kaynak görevi gördüğü ifade edilmektedir (Finn ve Zimmerman, 2012).

Olumlu akran ilişkileri öğrencilerin okula ve akademik süreçlere yönelik tutumlarını etkilemektedir. Okul bağlamında olumlu akran ilişkileri akademik engellere ve aksiliklere karşı yapıcı tepkilerle birlikte yılmazlığı ve bağlılığı desteklemektedir (Furrer, Skinner ve Pitzer, 2014). Aksine akran desteği olmayan öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarında, kişisel ve sosyal kaynaklara erişimlerinin olmaması nedeniyle uyumsuz başa çıkma stratejilerini kullanmaya ve pes etmeye eğilimli oldukları öne sürülmektedir (Skinner ve Pitzer, 2012). Akran ilişkileri yalnızca olumlu akademik sonuçları değil, kişilerin bireysel gelişimlerini de etkilemektedir.

Kişilerin eğitim yaşantılarının haricinde sosyal destek mekanizmalarına sahip olma ve olumlu bir rol modelin varlığı da koruyucu faktörler kapsamında ele alınmaktadır (Smokowski, Reynolds ve Bezruczko, 1999). Ayrıca kişinin içinde yaşadığı toplum

tarafından sunulan kaynaklara erişim (Dearden, 2004), spor, sanat ve eğitim olanaklarına erişim de yılmazlık için koruyucu faktörler olarak ele alınmaktadır (Gizir, 2007). Yılmazlık için kişisel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörlerin her biri etkili bir sistemi desteklese de bu faktörlerin kendi içlerinde ve birbirleri arasında etkileşimli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Mandleco ve Perry, 2000).

Olumlu Sonuçlar. Yılmazlık, risk faktörlerine karşı koruyucu faktörlerin etkileriyle birlikte olumlu bir sonuca ve uyuma ulaşma olarak ele alınmaktadır. Olumlu bir sonucun varlığı yılmazlığın varlığı için gereklidir (Cicchetti, 2010; Masten, 2001). Ungar ve Theron (2020) olumlu sonuçları, belirli bir zamanda belirli bir bağlamda uygun ve beklenen gelişimsel görevlerin (yani olumlu insani gelişme) başarılması olarak tanımlamaktadır. Olumlu uyum, belirli görevleri yerine getirme aşamasındaki başarıyı vurgulamaktadır (Luthar vd., 2000). Ayrıca gelişim görevlerini yerine getirmek, akademik başarı, okula devamlılık, yakın arkadaşlık ilişkileri ve psikolojik iyilik halinin olumlu sonuçlara işaret ettiği bildirilmektedir (Masten, 2001).

Olumlu sonuçların, olumsuz çıktıların yokluğu ve olumlu çıktıların varlığı olmak üzere iki şekilde ele alındığı görülmektedir. Olumlu çıktılar kapsamında duygu düzenleme, etkili okul yaşamı ve sosyo-ekonomik düzey (Masten ve Reed, 2002) gibi faktörler incelenmektedir. Bazı yılmazlık araştırmalarında araştırmacılar psikopatolojinin veya uyumsuz davranışların yokluğunun olumlu sonuçları etkilediğini bildirmişlerdir (Pan ve Chan, 2007; Rutter, 1982) Gizir (2007) ise akademik başarı ve olumlu sosyal ilişkiler gibi olumlu çıktıların varlığına ve psikopatolojinin yokluğu gibi olumsuz çıktıların yokluğuna vurgu yapmaktadır.

Risk ve koruyucu faktörlerin etkileri her bireyde farklı görülmekle birlikte, bu faktörlerine etkileri değerlendirilirken kişilerin biricikliği göz önünde bulundurulmalıdır. Risklerin kişilerde yaratabileceği olumsuz etkiler farklılık gösterebilmektedir (Rutter, 2012). Yılmazlığın risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu uyum yapıları arasındaki etkileşime dayalı dinamik bir sistem olduğu vurgusu bu durumda açıklayıcı ve önemlidir.

Akademik Yılmazlık. Yılmazlık kavramı yaşamın pek çok alanını etkileyen kapsamlı ve bir şemsiye kavram olarak görülmektedir. Araştırmalar bireylerin bir alanda elde ettikleri olumlu uyumun başka bir alanda gösterilemeyebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, yılmazlık araştırmalarının genel uyuma odaklanmaktan ziyade alanlara özgü

olarak çalışılması önerilmektedir (Luthar vd., 2000). Bu nedenle yılmazlık kavramı aile yılmazlığı (Walsh, 2003), duygusal yılmazlık (Conway ve Mcdonough, 2006), ilişkisel yılmazlık (Jordan, 2005) ve akademik yılmazlık gibi belirli alanlara özel şekilde odaklanmış ve incelenmiştir. Öğrencilerin uzun süren eğitim yaşantıları içindeki akademik ve eğitsel alana özgü yılmazlıkları, akademik yılmazlık başlığı altında ele alınmaktadır.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik aksaklıklar, stres ve çalışma baskısı ile etkili bir şekilde baş etme becerileri olarak tanımlamaktadır (Martin, 2002). Öğrencilerin eğitim yaşantılarında farklı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar öğrencilerin akademik gelişimlerine yardımcı olabilirken, tükenmişlik ve yorgunluk da yaratabilmektedir. Akademik yılmazlık, öğrencilerin riskli koşullar karşısında bilişsel ve akademik gelişimleri açısından okul ortamlarına iyi uyum sağlama durumunu ifade etmektedir. Akademik yılmazlık, koşulların ve deneyimlerin neden olduğu çevresel olumsuzluklara rağmen okulda ve yaşamın diğer yönlerinde artan başarıyı vurgulamaktadır (Wang, Haertel ve Wahlberg, 1994).

Akademik yılmazlıkla kavramsal olarak ilgili olan bir dizi dikkate değer eğitimsel ve psikolojik yapı vardır. Martin ve Marsh'ın (2006) akademik yılmazlığın psikolojik ve eğitimsel boyutlarını incelemek için yaptıkları çalışmalarında 5 farklı yapının akademik yılmazlıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda öz-yeterlik, kontrol, planlama, düşük kaygı ve sebat akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak belirtilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesinin akademik yılmazlığı olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır.

Akademik yılmazlığı yüksek ğrencilerin, “Okulda başarısız olma ve nihayetinde okulu bırakma riskine maruz bırakan stresli olay ve koşullara rağmen yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performansı sürdüren” kişiler olarak tanımlanmaktadır (Alva, 1991). Yeterli koruyucu faktörlere erişimi olan çocuklar arasındaki akademik yılmazlığın, okulda başarısızlık şansını azaltmaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Wang vd., 1994). Öğrencinin eğitimine devam ettiği eğitim kurumu, koruyucu bir faktör olarak görülmektedir. Bu bağlamda kritik becerileri geliştirmek ve akademik yılmazlığı arttırmak için okul temelli yaklaşımlar gittikçe önem kazanmaktadır. Yılmazlığı geliştirmeyi amaçlayan okul temelli yaklaşımlar, problem çözme becerilerini, azim ve başarısızlık karşısında sıkı çalışmaya karşı olumlu bir duygusal ve davranışsal tutumu teşvik etmektedir. Bu amaçla planlanan müdahale programları kişisel kaynaklar (problem çözme, amaç duygusu, benlik saygısı); kişilerarası faktörler (empati, sosyal yeterlilik);

arkadaşlar ve aile faktörleri (aile bağlılığı ve olumlu akran ilişkileri) ve topluluk faktörleri (okul/topluluk bağlılığı) gibi koruyucu yapıları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Arif ve Mirza (2017), Hart ve Heaven (2015) ve Akyürek (2019) tarafından okullarda yılmazlığı geliştirmek amacıyla hazırlanan müdahale programları örnek olarak gösterilebilir.

Yılmazlık ve Bağlılık. Öğrenme sürecinde yılmazlık ile ilişkisi incelenen kavramlardan biri öğrencinin okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine yönelik bağlılığıdır. Bağlılık, öğrencilerin güdülenmelerini teşvik ederek okuldaki zorluklarla başa çıkmaları için güçlü bir kaynak sağlamaktadır (Martin ve Marsh, 2009). Bağlılık aynı zamanda öğrencileri okuldan kaçma, çetelere katılıma, suç ve riskli cinsel davranış da dahil olmak üzere ergenlikteki birçok riskli davranıştan koruyan koruyucu bir faktör olarak ele alınmaktadır (Connell vd., 1994; Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008; Li ve Lerner, 2011; Li vd., 2011; Voelkl, 1997). Öğrencilerin eğitim yaşamlarını bırakmamaları, dahası katılım ve bağlılığın yüksek olmasının, yaşamlarının pek çok alanını etkileyen bir koruyuculuk sağladığı söylenebilir. Okula yönelik bağlılık, aidiyet ve öğretmenlerle ilişki, problem davranışların gelişimine karşı koruyucu faktörler olarak görülmektedir (Catterall, 1998; Maddox ve Prinz, 2003).

Okul yaşantılarında öğrenciler pek çok akademik zorluk ile karşılaşmaktadırlar. Okul bağlamında yılmazlık, öğrencilerin akademik görevlerle ilgili zorluk, tehditler ve başarısızlıklarla nasıl başa çıktıklarını tanımlayan başa çıkma süreci olarak ele alınmaktadır (Skinner ve Wellborn, 1994). Bazı öğrenciler okulun beklentilerini karşılamakta ve sahip oldukları kaynakları kullanarak duruma uyum sağlamada daha başarılı olmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin okula ve eğitime bağlı kalmalarını etkilemektedir. Öğretmen yakınlığı ve akran bağlılığı gibi kişilerarası kaynaklar ve özerklik, yeterlik algısı ve ilişkili olma gibi kişisel özelliklerin yılmazlık ve bağlılığı destekleyen faktörler olduğu belirtilmektedir (Skinner ve Pitzer, 2012). Eğitim kurumlarının hem yaşa özgü gelişim görevlerinde becerileri destekleme hem de yılmazlığa destek olacak sistemleri şekillendirmede çok yönlü bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Masten vd., 2008).

Bağlılık, günlük akademik dayanıklılık sürecinin bir parçası ve öğrencilerin okuldaki günlük stres ve zorluklarla daha uyumlu bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olan önemli bir kaynak olarak ifade edilmektedir. Okul bağlılığı, okula verilen değer ve karşılaşılan zorluklar karşısında okula bağlı kalmayı da içermektedir (Heckhausen,

Wrosch ve Shultz, 2010). Öğrenciler günlük akademik yaşantılarında pek çok aksilik ve engel ile karşılaşmaktadırlar. Yılmazlık öğrencilerin verilen riskli durumun üstesinden gelmelerini sağlayan iç ve dış koruyucu faktörler arasındaki etkileşimini vurgulamaktadır. Bağlılığı yüksek öğrenciler akademik zorluklar karşısında bu stresli süreçlerden daha az etkilenmekle kalmamakta, aynı zamanda daha yapıcı başa çıkma stratejilerine (yardım arama gibi) erişmekte, bu da akademik içeriğe karşı daha sebatkar ve daha bağlı olmalarına yardımcı olmaktadır (Skinner, Pitzer ve Brule, 2014). Yılmazlık üzerine yapılan araştırmalarda, okul bağlamı, gençler için teşvik edici ve koruyucu bir ortam olarak ele alınmaktadır (Masten ve Motti-Stefanidi, 2009).

Özellikle üniversite öğrencilerinde akademik stres, kişiler arası ve kişinin kendisine ilişkin zorluklar, ekonomik baskı, öğrenci kredisi borçları veya yoğun ders yükleri temel stres kaynakları olarak görülmektedir (White, 2020). Üniversite hayatlarında öğrenciler, psikolojik sıkıntılara ve düşük akademik performans seviyelerine neden olabilecek stres kaynaklarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklar öğrencilerin eğitim yaşamlarına devam etme veya başarı gösterme süreçlerini etkilemektedir. Bu zorlayıcı süreçte, akademik yılmazlık öğrencilerin eğitim yaşamlarını ve bağlılıklarını olumlu yönde etkilemekte ve önemli bir aracı olarak belirtilmektedir.

Öz Düzenleme

Öz düzenleme bireylerin kendilerine ilişkin süreçleri yönetebilme becerilerini kapsamaktadır. Öz düzenleme genellikle kişisel hedeflere ulaşmak için planlanan davranışı geliştirme, uygulama ve sürdürme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Brown, Miller ve Lawendowski, 1999). Öz-düzenleme düşünceler, duygular ve kişisel amaçlara ulaşmak için uyarlanan ve planlanan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Zimmerman, 2000). Genel olarak, öz-düzenleme, bireyin çevre ve kişisel hedefler ile ilgili olarak kendisini düzenlemesine yönelik temel becerisi olarak ele alınmaktadır (Jakesova, Gavora ve Kalenda, 2016).

Öz düzenleme algı ve öğrenme gibi bilişsel yapıların yanı sıra ruh hali ve duygular gibi duyuşsal yönleri de içermektedir. Yaygın olarak öz-düzenleme, görevleri başarmak ve başkalarıyla etkileşime geçmek için dürtü, duygu ve düşünceler üzerinde kontrol sağlamayı içeren, bireyin iç ve dış uyaranlara karşı tepkiselliğinin yönetildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Vohs ve Baumeister, 2004). Öz-düzenleme öğrencilerin kendi öğrenmeleri için hedefler belirledikleri ve daha sonra kendi biliş, güdülenme ve

davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları etkin ve yapıcı bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır (Pintrich, 2000).

Öz düzenleme, öğrencilerin istenen sonuçları elde etmek için öğrenme sürecine üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal becerileri uygulama becerisine dayanmaktadır (Zimmerman, 1989). Öz-düzenleme çok yönlü bir yapıya sahip olup günlük yaşamda karar vermeyi ve davranışı etkileyen çeşitli psikolojik süreçleri içermektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996; Nigg, 2017). Öz-düzenleme kişinin düşünceleri, duyguları ve davranışlarını kişisel ölçütler ve uzun vadeli hedeflerle sıralamasını ve düzenlemesini içermektedir (Bandura, 1991; Baumeister ve Heatherton, 1996; Carver ve Scheier, 1982). Kendini düzenlemenin önemli bileşenleri olarak hedef belirleme ve hedefe yönelikliği tanımlayan geniş bir literatür vardır (Austin ve Vancouver, 1996; Schunk ve Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000).

Bireylerin kendi işleyişlerinde nasıl etkin, amaçlı ve yansıtıcı bir rol aldıklarını anlamak için çeşitli alanlarda öz düzenleme modelleri geliştirilmiştir (Vohs ve Baumeister, 2004; Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Bu modeller içinde öz düzenlemeyi temel alan, öğrenme stratejilerinin kullanımını da içeren yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu modellerden ilki, bu kavramı Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı çerçevesinde inceleyen Bandura'nın öz düzenlemeye ilişkin yaklaşımıdır.

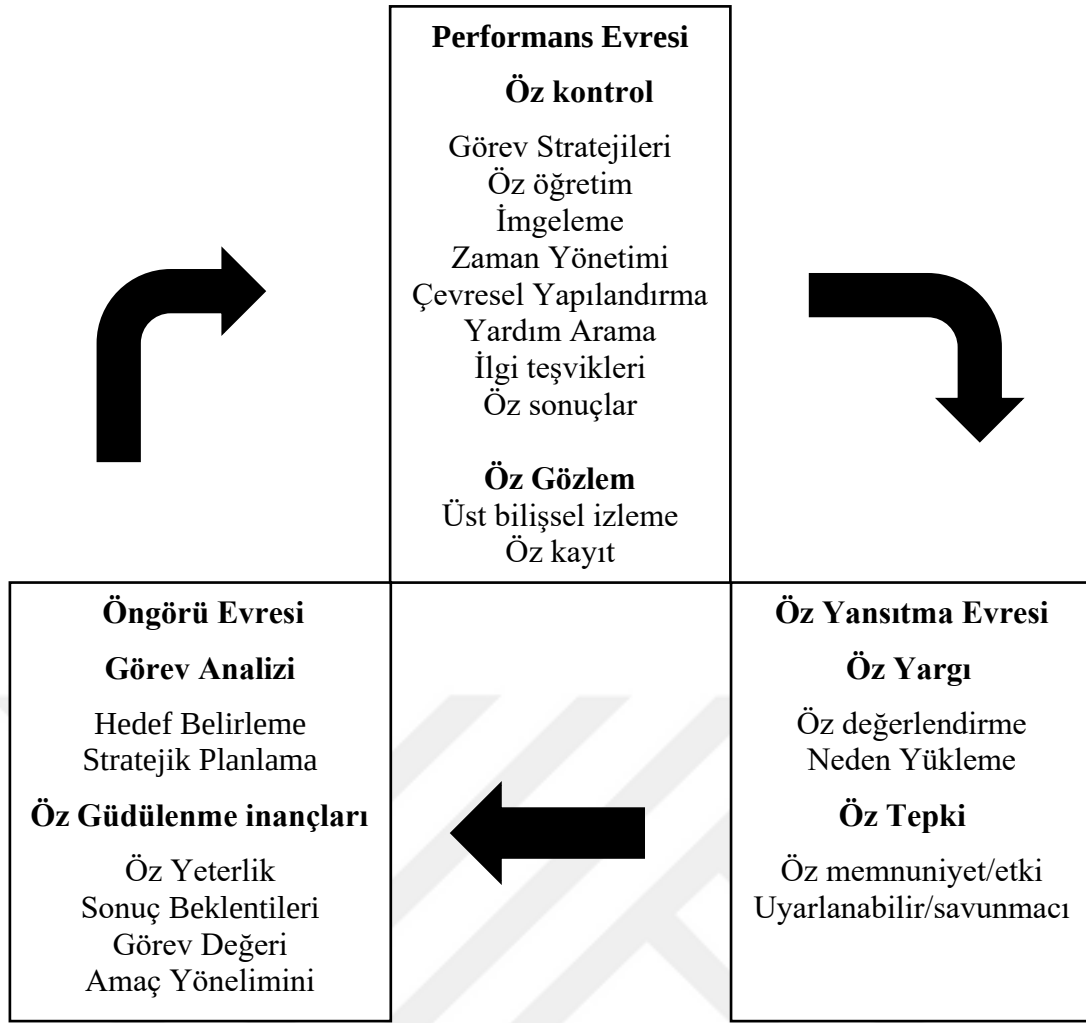
Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bandura, 1986) insan işleyişini davranış, çevresel değişkenler, bilişler ve diğer kişisel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimler olarak görmektedir. Kurama göre etkin öğrenme, kişinin kendi eylemlerinin sonuçlarından öğrenmesini içermektedir (Bandura, 1986). Öğrenmenin öz düzenlemesi yalnızca kişisel süreçler tarafından belirlenmemekte, bu süreçlerin çevresel ve davranışsal olaylardan karşılıklı olarak etkilendiği varsayılmaktadır (Zimmerman, 1990). Bu yaklaşım öz düzenlemeyi öz gözlem, öz yargı ve öz tepki olmak üzere üç aşamada ele almaktadır. Bu süreçler birbiriyle etkileşim halinde olup, bu alt süreçlerin öğrenme ortamından bağımsız olarak çalışmadığı ve çevresel etkilerin de öz düzenlemenin gelişmesine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Zimmerman, 1989).

Bandura'nın Öz Düzenlemeli Öğrenme yaklaşımının ilk aşaması olan öz gözlem, kişilerin hedeflerine doğru ne kadar iyi ilerlediğini belirlemek için kullanılmaktadır (Schunk, 1989). Öz gözlem, davranışın meydana geldiği koşulları ele almamıza yardımcı olurken, bu süreçleri değerlendirmeye ve davranışı değiştirmeye güdülemektedir. Ayrıca öz gözlem düzenlilik (sürekli gözlem) ve yakınlık (davranış gerçekleşirken gözlem) olmak üzere iki kritere dayanmaktadır. İkinci aşama olan öz yargılama süreci, kişinin

mevcut performans düzeyini hedefle karşılaştırmayı ifade etmektedir. Öz-yargılar, kullanılan standartların türü, hedefin özellikleri, hedefe ulaşmanın önemi ve kişinin performansı için yapılan atıflar gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Son olarak üçüncü aşama olan öz tepkiler, performansa yönelik tepkileri içermektedir. Bu tepkilerin davranış üzerindeki güdüleyici etkileri vurgulamakta, kişinin hedefine ulaşma ve ulaşamama durumlarına göre öz tepki güdüleyici bir rol almaktadır (Schunk, 1989).

Zimmerman'ın Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisine dayanan Öz Düzenlemeli Öğrenme yaklaşımı (Self-regulated learning, SRL) kavrama ilişkin modellerden biri olarak ele alınmaktadır (Zimmerman, 1990). Bu model öğrenme sürecinin kişi tarafından etkin, bilinçli ve planlı olarak yürütüldüğü fikrinden yola çıkmaktadır. Etkin bilişsel stratejilerin kullanımı, öz düzenleme becerisinin bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır (Zimmerman, 1990).

Zimmerman, öz düzenlemeli öğrenmeye dönük çalışmalarını uzun süredir yürütmekte olup, 1986 yılında ilk ortaya koyduğu modelle birlikte öz düzenlemeye ilişkin üç model önermiştir. İlk model öz düzenleme süreçlerinde kişi, çevre ve davranış arasındaki etkileşime vurgu yapan Öz Düzenlemenin Üçlü Analizi Modeli'dir (Zimmerman, 1989). İkinci model, bireysel düzeyde üst bilişsel ve güdülenme süreçlerin karşılıklı ilişkisini öngörü (ön düşünce), performans ve öz yansıtmanın döngüsel etkileşimiyle açıkladığı “Sosyal Bilişsel Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli”dir (Zimmerman, 2002). Model öz-düzenleme süreçlerini öngörü, performans ve öz yansıtma aşaması olmak üzere üç döngüsel aşama açısından tanımlamaktadır. Modele göre birinci aşama olan öngörü aşaması görev analizi ve öz güdülenme inançları olmak üzere iki alt evreden oluşmaktadır. Görev analizi hedef belirleme ve stratejik planlama yapmayı içerirken, öz güdülenme inançları öz yeterlik, sonuç beklentileri, görev değeri ve amaç yönelimini içermektedir. İkinci aşama olan performans ise öz kontrol alt evresi içinde görev stratejileri, öz öğretim, imgeleme, zaman yönetimi, çevresel yapılandırma, yardım arama, ilgi teşvikleri ve öz sonuçları, öz gözlem alt evresi için üst bilişsel izleme ve öz kayıt süreçlerini kapsamaktadır. Son olarak öz yansıtma aşama içindeki öz yargı alt evresi içinde öz değerlendirme ve neden yükleme, öz tepki alt evresi içinde öz memnuniyet/etki ve uyarlanabilir/savunmacı çıkarımlar yer almaktadır. Şekil 5'te Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne ilişkin döngüsel süreci içeren yapı sunulmaktadır.



Şekil 5. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Kaynak. Zimmerman, 2013, s.142

Zimmerman'ın son olarak geliştirdiği ve Çok Düzeyli Model olarak adlandırılan üçüncü model, öğrencilerin kendi öz düzenleme yeterliklerini kazandıkları dört aşamayı temsil eder. Çok düzeyli öz düzenleme modeli, sosyal bir modelin öğrenme sürecindeki etkisini vurgulamaktadır. Modele göre öz düzenleme gözlem, taklit, öz kontrol ve öz düzenleme düzeylerinden oluşup, sırayla her beceri düzeyinde ustalaşan öğrencilerin daha kolay ve etkili öğreneceğini varsaymaktadır (Zimmerman, 2013). Çok düzeyli öz-düzenleme gelişimine göre, ilk düzeyde kapsamlı sosyal destekle başlayan süreç öğrenciler öz-düzenleme becerisi kazandıkça sistematik olarak azalmaktadır.

Zimmerman (2013) öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde kullanılan bazı stratejiler olduğunu öne sürmektedir. Bunlar hedef belirleme ve planlama, organize etme ve dönüştürme, bilgi arama, prova yapma ve ezberleme gibi örtük stratejiler, sosyal yardım arama, öz sonuçlar ve çevresel yapılandırma gibi çevresel stratejiler, kayıt tutma ve izleme, kayıtları gözden geçirme ve öz değerlendirme gibi davranışsal stratejilerdir.

Son olarak ele alınacak olan model Pintrich (2000) tarafından geliştirilen öz düzenlemeli öğrenme modelidir. Zimmerman’a benzer şekilde Pintrich de Bandura’nın yaklaşımından etkilenmiş ve modelin temel yapısını Sosyal Bilişsel Kuram’a dayalı şekilde oluşturmuştur. Pintrich (1999) öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin ve yapıcı olduklarını, öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinde hedef belirleme ve izleme süreçlerindeki etkinliklerini vurgulamıştır. Pintrich öz düzenlemeli öğrenmeyi öngörü, planlama ve etkinleştirme, izleme, kontrol ve tepki ve yansıtma olmak üzere dört aşamada ele almıştır. Her aşamada öz düzenleme biliş, güdülenme, davranış ve bağlam çerçevesinde ele alınmıştır. Pintrich’in modeli Şekil 6’da verilmiştir.

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Güdülenme	Davranış	Bağlam
Aşama 1 Öngörü, Planlama ve Etkinleştirme	Hedef belirleme	Hedef yönelimi	Zaman ve çabanın	Görev algıları
	Ön bilgilerin etkinleştirilmesi	Yeterlik yargısı	planlanması	Bağlam algıları
	Üst bilişsel bilginin etkinleştirilmesi	Görev değerinin etkinleştirilmesi	Davranışlara yönelik öz gözlemin planlanması	
Aşama 2 İzleme	Üst bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi	İlginin etkinleştirilmesi	Güdülenmeye yönelik farkındalık ve izleme	Çaba, kullanılan zaman, yardım ihtiyacının farkındalık ve izlenmesi
Aşama 3 Kontrol	Öğrenme, düşünme için bilişsel stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Yönetim, motivasyon için stratejilerin seçimi ve uyarlanması	Davranışa yönelik öz gözlem	Değişen görev ve bağlam koşullarını izleme
Aşama 4 Tepki ve yansıtma	Bilişsel yargılar	Çabanın arttırılıp/azaltılması	Israrcı olmak, vazgeçmek	Görevi değiştirme ya da yenileme
		Duyuşsal tepkiler	Yardım arama	Görevi değiştirme ya da bırakma
			Davranış Seçimi	Görevin değerlendirilmesi

Şekil 6. Pintrich’in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich, 2004, s.390.

Pintrich'in modeli ele alınan diğer modellerle benzerlik göstermekle birlikte öz düzenlemeli öğrenmenin sınıftaki işleyişine dikkat çekmektedir. Pintrich modelinde öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerini güdülenme yapılarıyla birlikte ele almıştır. Araştırmacı öz düzenleme becerisinin akademik güdülenmeyi arttırdığını ve sonuç olarak öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin arttığını bildirmiştir (Pintrich, 2003).

Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, modellerin ortak olarak ele aldıkları varsayımlar bulunmaktadır (Pintrich, 2004). İlk varsayım öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki etkin ve yapıcı katılımlarıdır. Öğrencilerin kendi amaç ve stratejilerini çevreden aldıkları bilgilerle kendilerine ilişkin bilgileri birlikte yapılandırdıkları ifade edilmektedir. İkinci varsayım kontrol potansiyelidir. Bu varsayım, öğrencilerin potansiyel olarak kendi biliş, güdülenme ve davranışlarını izleyebileceklerini, kontrol edebileceklerini ve düzenleyebileceklerini ifade etmektedir. Üçüncü varsayım, amaç, kriter veya standart varsayımdır. Öz düzenleme modelleri, öğrenme sürecinin olduğu gibi devam edip etmeyeceğini veya bir tür değişikliğin gerekli olup olmadığını değerlendirmek için karşılaştırmaların yapıldığı bir tür hedef, kriter veya standart olduğunu varsaymaktadır. Son olarak dördüncü varsayım öz-düzenleme faaliyetlerinin kişisel ve bağlamsal özellikler ile gerçek başarı veya performans arasında araçlar olduğudur. Yani bireye ilişkin kültürel özelliklerin yanında bireyin biliş, güdülenme ve davranışlarının başarı ve öğrenme üzerindeki aracı etkilerini vurgulamaktadır.

Öz Düzenleme ve Bağlılık

Öğrenciler bir göreve başlamadan önce hedeflerini ve hangi stratejileri kullanacaklarını belirleyerek ve iyi performans gösterme konusunda belirli bir yeterlik hissetmektedirler. Görevleri yerine getirirken performanslarını izler, hedeflere yönelik ilerlemelerini değerlendirir ve stratejilerinin ayarlanması gerekip gerekmediğine karar verirler. Görevler tamamlandıkça deneyimlerini yansıtır, değişiklikler yapar ve sonraki adımları belirler. Öz düzenleme becerisi bu sürecin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Öğrencilerin bilişlerine veya davranışlarına odaklanan öz düzenlemenin, üst bilişsel stratejiler, çaba kontrolü ve bilişsel stratejilerden oluştuğu belirtilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bu çerçevede çalışmalar öz düzenlemeyi öğrenci bağlılığının bir bileşeni olan bilişsel bağlılık kapsamında ele almaktadır (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004; Reschly ve Christenson, 2012).

Bilişsel bağıllık bilişsel yatırım, öz düzenleme ve ustalık yönelimli olma gibi bilişsel stratejilerin kullanımını içermektedir (Fredricks vd., 2004).

Öz-düzenleme, amaçlı davranışların planlandığı, uyarlandığı ve değerlendirildiği döngüsel bir süreç olarak bilişsel bağıllığın önemli bir parçası olarak görülmektedir (Butler ve Winne, 1995; Zimmerman, 2000). Bilişsel bağıllığın, diğer boyutlara göre daha az gözlenebilir olduğu öne sürülmekte olup, öz düzenleme, özerklik, öğrenmeye verilen değer ve kişisel hedefler gibi içsel göstergelerin bilişsel bağıllığı işaret ettiği bildirilmektedir (Appleton vd., 2008).

Uzun ve kısa vadede belirlenen hedefleri planlama ve sürdürme öğrencilerin akademik başarı ve bağıllıklarını etkilemektedir (Zimmerman, 1990). Hedef planlama ve sürdürme süreçlerinde öz düzenleme becerileri yönlendirici bir etkiye sahiptir. Yüksek öz düzenleme becerisinin okul başarısını olumlu etkilediği bildirilmiştir (Gestsdottir vd., 2014). Öz düzenlemenin akademik başarı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Finn ve Zimmerman, 2012).

Bağıllığın aksine, okul tükenmişliği öz düzenleme ile olumsuz bir ilişki göstermektedir. Yüksek öz düzenleme becerisinin okul tükenmişliği düzeyini etkilediği bildirilmektedir (Duru, Duru ve Balkıs, 2014). Öğrencilerinin düşük öz-düzenleme becerileri düşük akademik öz yeterlik ve başarısızlık gibi akademik sonuçları etkilemekte (Cosnefroy, Fenouillet, Mazé ve Bonnefoy, 2018; Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Gimenez, Mendez-Alonso ve Prieto, 2017) ve bu olumsuz sonuçlar tükenmişlik gibi daha büyük ve tehlikeli olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir.

Kısaca, çalışma bağıllığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenlemeye ilişkin temel tanım ve kavramlara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu çalışmada incelenmiş olan değişkenlere ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçeve tanıtılmıştır. Bir sonraki başlıkta bu kavramlara ilişkin yapılmış olan çalışmalar ve ilgili değişkenlerle ilişkilerini bildiren araştırmalara yer verilmiştir.

İlgili Çalışmalar

Çalışma Bağıllığına İlişkin Çalışmalar

Öğrencilerin çalışma, okul ve akademik süreçlere yönelik bağıllıkları çeşitli akademik ve akademik olmayan değişkenlerle incelenmiştir. İlgili çalışmalar olumlu öğrenme çıktıları, olumlu duygular-iyi oluş, cinsiyet ve bağlam/kurumun öğretim kalitesi/

müfredat dışı etkinlikler /öğretmen desteği boyutlarında sunulmuştur. Ardından çalışma bağlılığını arttırmak üzere yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Çalışma Bağlılığı ile Olumlu Öğrenme Çıktıları. Çalışma bağlılığı ile olumlu öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi destekleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle bilişsel ve duygusal bağlılığın olumlu öğrenme çıktıları (Fredericks vd., 2004) ve güdülenmeyle (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004) ilişkili olduğu bildirilmiştir. Olumlu öğrenme çıktıları içinde ise başarı ve bağlılık ilişkisi ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin okulla etkileşimi, sınıf ortamının (örneğin öğretim kalitesi, sınıfın duygusal iklimi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi) akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir (Dotterer ve Lowe, 2011). Akademik başarı ve bağlılık genellikle bir süreklilik oluşturmakta, yüksek akademik performansla sahip öğrenciler tipik olarak yüksek davranışsal, duygusal ve genel çalışma bağlılığı göstermektedir (Li ve Lerner, 2011). Bu süreklilik kişinin gelecekteki akademik başarısını ve gelecekteki çalışmalara bağlılığını teşvik etmektedir (Ladd ve Dinella, 2009; Şirin ve Rogers-Şirin, 2004).

Bağlılığa ilişkin duygusal, davranışsal ve bilişsel göstergeler, akademik başarıya ilişkin ipuçları sunmaktadır. Okul yıllarında devam eden yüksek davranışsal ve duygusal bağlılık, yüksek akademik performansla birlikte görülmektedir (Dotterer ve Lowe, 2011). Yüksek duygusal, davranışsal ve bilişsel bağlılığı olan öğrencilerin daha yüksek not aldığı ve yükseköğretime devam etme olasılığının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Wang ve Holcombe, 2010). Özellikle bağlılığın davranışsal ve bilişsel boyutları yüksek akademik başarıyı işaret etmektedir (Fredricks vd., 2004). Ortaokul öğrencilerinde bağlılık (özellikle enerji boyutu) akademik başarıyla (Cadime vd., 2016) ilişkili bulunmuştur.

Öğrencilerin bağlılıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele alan 69 araştırmayı inceleyen meta analiz çalışmasında, bağlılığın tüm boyutlarıyla (davranışsal, duygusal ve bilişsel) akademik başarı arasında güçlü ve olumlu ilişki bulunduğu bildirilmiştir (Lei, Cui ve Zhou, 2018). Akademik başarı duygusal ve davranışsal bağlılık (King, 2015), bilişsel bağlılık (Pietarinen, Soini ve Pyhältö, 2014) ve davranışsal bağlılık (Furrer ve Skinner, 2003) odağında incelenmiş ve ilişkili bulunmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenci bağlılığı (özellikle bilişsel ve davranışsal bağlılık) arasında karşılıklı ve olumlu bir ilişki olduğu vurgulanmıştır (Günüç, 2014).

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum süreçlerinin incelendiği çalışmada, uyum sağlama ve davranışsal bağlılık (sebat, plan yapma vb.) ilişkili bulunmuştur (Collie, Holliman ve Martin, 2017). Yine üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin gelecekteki performanslarının en iyi yordayıcısının öğrencilerin önceki performansı olduğunu bildiren boylamsal çalışmada, çalışma bağlılığı gelecek performansı ile ilişkili bulunmuştur (Salanova, Schaufeli, Martinez ve Bresó, 2010). Özellikle kişi odaklı çalışmalar (person centered) bağlılığın zaman içinde göreceli olarak istikrarla devam edebildiğini ancak zamanla (sınıf düzeyi yükseldikçe) düşüş de yaşanabildiğini bildirmektedir (Salmela-Aro ve Read, 2017; Symonds, Schoon ve Salmela-Aro, 2016; Wylie ve Hodgen, 2012). Üniversite öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmada, üniversitenin ilk yıllarında çalışma bağlılığın daha yüksek olduğu, ancak ilerleyen yıllarda çalışma tükenmişliğinin arttığı ve çalışma bağlılığının düştüğü (tükenmişliğin daha sonra akademik kariyerde de devam ettiği) bildirilmiştir (Salmela-Aro ve Read, 2017). Aynı çalışmada üniversite öğrencilerinin bağlılık ve tükenmişlik düzeylerine göre, bağlı (en yüksek bağlılık, en düşük tükenmişlik), bağlı-yorgun (akademik bağlılıkla birlikte duygusal tükenmişlik), yetersiz (yetersiz hissedilen) ve tükenmiş (yüksek düzey duyarsızlık, yetersizlik ve düşük akademik bağlılık) olmak üzere 4 profil belirlenmiştir. Araştırmacılar zamanla çalışma tükenmişliği arttığını ve çalışma bağlılığının azaldığını belirtmişlerdir.

Olumlu Duygular. Öğrencilerin psikolojik durumlarıyla okul bağlılıkları birbirini etkilemektedir (Cadime vd., 2016). Öğrencilerin iyi oluşlarının, duygusal ve bilişsel bağlılıklarıyla olumlu yönde ilişkili bulunmuş, ayrıca okul başarılarına katkıda bulunduğu bildirilmiştir (Pietarinen vd., 2014). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada öğrenci bağlılığının mutlulukla olumlu yönde ilişki gösterdiği ve bağlılık ve iyi oluş düzeylerinin akademik dönem içinde değişebildiği bildirilmiştir (Boulton, Hughes, Kent, Smith ve Williams, 2019). Ayrıca öğrencilerin okul bağlılıkları ile olumlu duyguları (Reschly, Huebner, Appleton ve Antaramian, 2008) ve yüksek uyumları arasındaki ilişkiyi bildiren ve öğrencilerin iyi oluşları konusunda da ilişkin ipucu sağlayan çalışmalar bulunmaktadır (Simons-Morton ve Crump, 2003). Forgeard, Jayawickreme, Kern ve Seligman (2011), bağlılığın iyi oluşun önemli bir yönü olduğuna vurgu yapmaktadır.

Cinsiyet. Alanyazın taramasına göre genel olarak kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek duygusal, davranışsal ve bilişsel bağlılık bildirmektedir (Li, Lynch, Kalvin, Liu ve Lerner, 2011; Marks, 2000; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2012; Wang ve Eccles, 2012). Kız öğrenciler daha yüksek akademik performans (Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002) ve akademik başarı (Berndt ve Miller, 1990) gösterirken, erkek öğrencilerin daha dengesiz ve düşüğe meyilli bir bağlılık gösterdiği bildirilmiştir (Janosz vd., 2008; Li ve Lerner, 2011).

Okul ve Okula Bağlı İlişkiler. Yükseköğretimde bağlılık, öğrencilerin bilinçli katılım, etkin seçim yapma ve bilişsel yatırım süreçleriyle diğer kademelerden farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki çaba, eğitim kurumunun olanak ve teşvikleriyle yakından ilgilidir (Kuh, 2009). Öğrenimin gerçekleştiği bağlamın ve kişilerin, öğrenci bağlılığının ortaya çıkması ve sürekliliğinde önemli bir katkısı vardır (Trowler, 2010). Sınıfın sosyal çevresi ve öğrencilerin okul özelliklerine ilişkin algıları da öğrencilerin okula bağlılığını etkilemektedir (Ryan ve Patrick, 2001).

Olumlu okul ve müfredat dışı etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin okula yönelik duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Brown ve Evans, 2002). Okul bağlılığı yüksek öğrencilerin akademik etkinliklere katılımı daha yüksekken, düşük okul bağlılığı olumsuz akademik ve sosyal sonuçları beraberinde getirmektedir (Appleton vd., 2008).

Okul sıcaklığının akademik başarıyı nasıl etkilediğini (Voelkl, 1995) ve öğrencilerin okullarında nasıl kendilerini tanımladıklarını bağlılık kapsamında (değerlendirildiklerini ve kendilerini ait hissettiklerini) incelemiştir (Voelkl, 1997). Gönüllü seçim yapma fırsatı, açık ve tutarlı hedefler, küçük okullar, okul politikasına ve yönetimine öğrenci katılımı, personel ve öğrencilerin iş birliğine dayalı çabalara dahil olma fırsatları öğrencilerin bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Fredricks vd., 2004).

Özellikle öğretmenle ilişkilerin bağlılığı olumlu yönde etkilediğine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin farklı gelişim evreleri ve sınıf düzeylerindeki psikolojik ihtiyaçları (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991), öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkileri etkilemektedir. Öğretmenleri, beklentilerin yüksek, net ve adil olduğu, ilgili, iyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı yaratan olarak algılayan öğrencilerin, yüksek düzeyde bağlılık gösterdiği bildirilmiştir

(Klem ve Connel, 2004). Öğretmenlerin kendini kapamasıyla bağlılık arasında olumsuz bir ilişki görülmüştür (Strati, Schmidt ve Maier, 2017). Öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları öğrencilerin güdülenmelerini arttırırken, öğrenci bağlılığı da öğretmen davranışıyla ilişkili bulunmuştur (Skinner ve Belmont, 1993). Destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri ve akademik baskı, davranışsal ve duygusal bağlılıkla olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Lee, 2012). Ayrıca özerklik öğretmen desteğiyle birlikte üniversite öğrencilerinin akış deneyimleriyle de ilişkili bulunmuştur (Steele ve Fullagar, 2009).

Ana-baba, öğretmen ve akran desteğini öğrenci bağlılığı kapsamında inceleyen çalışmada, en yüksek akran, ardından ana-baba desteği bağlılıkla yüksek ilişkili bulunmuştur (Ansonga, Okumub, Bowena, Walkera ve Eisensmitha, 2017). Yine aynı çalışmada duygusal bağlılığın davranışsal bağlılığı şekillendirdiği öne sürülmüştür. Çocuklarıyla iyi ilişkiye sahip ve çocuklarının akademik çalışmalarına dahil ana-babaya sahip öğrencilerin bağlılıklarının yüksek olması (Gonida, Kiosseoglou ve Voulala, 2007) ve yüksek öğretime veya işe başarılı bir geçiş yaşamaları (Upadyaya ve Salmela-Aro, 2013) olasıdır. Diğer taraftan belirsiz beklentileri olan aileleriyle zayıf ilişkisi olan öğrencilerin bağlılıkları düşük bulunmaktadır (Murray, 2009). Ana-baba katılımı ve desteği öğrencilerin bağlılıklarını yordamaktadır (Garcia-Reid, Reid ve Peterson, 2005; Murray, 2009; Upadyaya ve Salmela-Aro, 2013). Ayrıca ana-babayla iyi bir ilişki eğitimin devamı ve mesleki başarı için önemli bir kaynak olarak görülmektedir (Englund, Egeland ve Collins, 2008; Wang ve Eccles, 2012).

Araştırmacılar akran ilişkilerini ait olma duygusu aracılığıyla öğrenci bağlılığıyla ilişkilendirmektedir. Bağlılığı yüksek öğrencilerin akran ve arkadaş gruplarına katılma eğilimlerinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012). Öğrencilerin okuldaki ilişkilerinin kalitesi, okul çalışmalarında akranlarıyla iş birliği yapma motivasyonunu etkilemektedir (Wang ve Eccles, 2012). Akran gruplarına dahil olmanın öğrencilerin güdülenme ve uyum davranışlarını etkilediği de bildirilmektedir (Chen, Chang ve He, 2003; Gest, Rulison, Davidson ve Welsh, 2008; Kindermann ve Skinner, 2009).

Okul ortamı ve okul ilişkilerinin akademik, sosyal ve psikolojik etkilerinin olması öğrencilerin günlerini büyük bir kısmını geçirdikleri bu bağlamda bulunmalarının doğal bir sonucudur. Okulun, öğretmen ve akran desteğiyle birlikte öğrencilerin bağlılık, umut ve akademik başarılarını etkileyebildiği bildirilmiştir (Van Ryzin, 2011). Öğrencilerin bağlılık düzeylerinin, arkadaşlık ağları ve akran gruplarıyla ilişkili olduğu ifade

edilmektedir (Kindermann ve Skinner, 2012). Erken çocukluk döneminde başlayan destek programlarının, akademik başarı ve mezuniyet (lise vb) üzerinde olumlu etkileri bildirilmiştir (Reynolds, 2000). Ayrıca duygusal destek (Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat ve Li, 2012), yapıcı bir sınıf ortamı (Young ve Bruce, 2011) ve farklı öğretme tekniklerinin kullanılması (Delialioğlu, 2012) gibi değişkenler çalışma bağlılığıyla birlikte ele alınan diğer değişkenlerdir.

Bağlılık, öğrencileri ev, okul, akranlar ve toplum gibi önemli bağlamlara bağlayan bir bağlayıcı ve bir arabulucu olarak görülmektedir (Reschly ve Christenson, 2012). Bu kapsayıcı kavram olumlu akademik çıktıları arttırmak (akademik başarı, mezuniyet vb.) ve olumsuz çıktıları azaltmak (okul terki, düşük akademik başarı, devamsızlık vb.) için temel bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakış açısıyla çalışma bağlılığını geliştirmek için uygulanan farklı programlar ve programların öneriler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Bağlılığını Artırmak Üzere Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin çalışma bağlılıkları yalnızca akademik başarılarını değil, okul devamlılığı, başarıya ilişkin algıları ve okul terki gibi değişkenleri de etkilemektedir. Çalışma bağlılığı hakkında yapılan 93 çalışmayı incelemelerinin ardından Zepke ve Leach (2010) çalışma bağlılığını geliştirmek için toplam 4 kavramsal başlık ve 10 öneri sunmuşlardır. Araştırmacıların önerileri Şekil 7’de verilmiştir.

Kavramsal çerçeve	Eylem Önerileri
Güdülenme ve eylemlilik (Bağlılığı yüksek öğrenciler içsel güdülenir ve eylemlilik kullanmak isterler)	1. Öğrencilerin özgüvenini geliştirin 2. Öğrencilerin özerk çalışmalarını, başkalarıyla birlikte keyif almasını ve kendi hedeflerine ulaşmak için yeterli olduklarını hissetmelerini sağlayın.
İşlemsel (transactional) bağlılık (Öğrencilerin ve öğretmenlerin birbiriyle bağlılığı)	3. Öğretimin ve öğretmenlerin bağlılığın merkezinde olduğunu kabul edin. 4. Etkin, işbirlikçi ve öğrenme ilişkilerini destekleyen öğrenme oluşturun. 5. Akademik becerilerini zorlayan, zenginleştiren ve genişleten öğrenciler için arttıran deneyimleri yaratın.
Kurumsal destek (Kurumlar öğrenmeye elverişli bir ortam sağlar)	6. Kurum kültürlerin farklı geçmişlerden gelen öğrencileri hoş karşılamasını sağlayın. 7. Çeşitli destek hizmetlerine yatırım yapın 8. Değişen öğrenci beklentilerine uyum sağlayın.
Etkin Vatandaşlık (Öğrenciler ve kurumlar, sosyal inançlara ve uygulamalara meydan okumak için birlikte çalışırlar)	9. Öğrencilerin etkin vatandaşlar olmalarını sağlayın 10. Öğrencilerin sosyal ve kültürel kazançlarını geliştirmelerini sağlamayın.

Şekil 7. Öğrenci Bağlılığı İçin Kavramsal Bir Düzenleyici

Kaynak. Zepke ve Leach, 2010, s.169

Öğrencilerin akademik bağlılıklarını arttırmak amacıyla yapılan destekleyici çalışmalar yanında Check ve Connect gibi kapsayıcı ve uzun vadeli bir müdahale programı kullanılmaktadır. Check ve Connect, okulu bırakma riski altında olan öğrenciler için kullanılan bir müdahale programı olup öğrencilerin okulla etkileşimini artırmayı amaçlayan kapsamlı bir modeldir. Check ve Connect ilişki kurma, problem çözme ve devamlılık yoluyla öğrencilerin okulla etkileşimini desteklemek için tasarlanmış bir müdahale programıdır. Önleme amacıyla, öğrenci ve aileler arasında beceri geliştirme ve özdeşim hedefleri içeren bireyselleştirilmiş bir yaklaşım olarak planlanmıştır (Weissberg, Barton ve Shriver, 1997).

Müdahale dört bileşenden oluşmaktadır; öğrenciler ve ailelerle en az 2 yıl çalışan bir danışman; öğrencinin uyumu, davranış ve gelişimini içeren düzenli kontroller,

öğrencinin okulla ve öğrenimle bağlantısını yeniden kurmak ve sürdürmek ve öğrencinin sosyal ve akademik yeterliliklerini geliştirmek için verilere dayalı zamanında müdahaleler ve ailelerle ortaklık (Reschly ve Christenson, 2006). Öğrencinin okulla ve öğrenimle bağlantısını kolaylaştırmaktan sorumlu kişiye izleyici denmekte, öğrenci katılım düzeyleri (devam, notlar, uzaklaştırma gibi) düzenli olarak kontrol edilmekte ve gözetmenlerin öğrencinin okulla bağlantısını artırma ve sürdürme çabalarına rehberlik etmek için kullanılmaktadır. İzleyici bireyselleştirilmiş müdahale stratejileri kullanarak öğrencinin akademik bağlılığını geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Sinclair, Christenson, Lehr ve Anderson, 2003).

Check ve Connect müdahale programı kullanılarak yapılan araştırma sonuçları, programın olumlu sonuçlarına vurgu yapmaktadır. 94 öğrenciyi içeren bir araştırmada, çalışmaya katılan öğrencilerin okul katılımlarının arttığı, akademik performanslarının yükseldiği bildirilmiştir (Sinclair, Christenson, Evelo ve Hurley, 1998). 5 yıllık müdahale programı uygulaması sonrasında, programa katılan öğrenciler arasında düşük okul terki, düzenli okul katılımı ve amaçlı şekilde eğitsel planlarına katılım gibi olumlu eğitsel sonuçlar bildirilmiştir (Sinclair, Christenson ve Thurlow, 2005).

Çalışma bağlılığının geliştirilmesi amacıyla yapılan araştırmaların yanında Amerika’da çalışmalarına devam eden Ulusal Öğrenci Bağlılığı Araştırma Enstitüsü (The National Survey of Student Engagement [NSSE]) ve Avusturalya’da faaliyet gösteren Australasion Survey of Student Engagement (AUSSE) kuruluşları yükseköğretimde öğrencilerin bağlılıklarını arttırmak, akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Öğrenciler bağlılığın göstergeleri olarak belirlenen akademik zorluk (öğrenme stratejileri, yüksek-düzeyde öğrenme vb.), akranlarla öğrenme (işbirlikli öğrenme vb.), öğretim üyesiyle deneyimler (öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi) ve kampüs bağlamı (destekleyici çevre) kapsamında değerlendirilmektedir.

Okul Tükenmişliğine İlişkin Çalışmalar

Okul tükenmişliğiyle özellikle öğrenci bağlılığıyla sıklıkla ele alınmıştır. Öğrencilerin okula ilişkin olumsuz algıları bağlılıklarını etkilemekte ve olumsuz birliktelik ise okul tükenmişliği olarak sonuçlanmaktadır. Okul tükenmişliği ile bağlılık arasında olumsuz bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Altuntaş ve Sezer, 2017; Kljajic, Gaudreau ve Franche, 2017; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2020; Salmela-Aro ve Read, 2017; Yılmaz, Yıldırım ve Yılmaz, 2016). Çalışmaya ilişkin tükenmişliğin tüm

boyutlarının, akademik adanmışlık dahil olmak üzere öğrencilerin bağlılıklarını etkilediği öne sürülmüştür (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2017).

Okul tükenmişliği farklı akademik değişkenlerle ele alınmış olup, olumlu ve olumsuz akademik çıktılarla ilişkisi incelenmiştir. Düşük akademik başarı özellikle okul tükenmişliği için önemli bir problem olarak belirtilmiştir (Schaufeli vd., 2002). Okul tükenmişliğinin akademik başarıyla ilişkisini incelemek amacıyla Madigan ve Curran'ın (2020) yaptığı meta analiz çalışması iki değişken arasında güçlü bir olumsuz ilişkiyi ortaya koymuştur. Akademik başarı ile okul tükenmişliği arasındaki olumsuz ilişki farklı çalışmalarca da bildirilmiştir (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Salmela-Aro vd., 2009; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti, 2016; Yang, 2004). Düşük akademik başarı ve düşük çalışma bağlılığı, yetersizlik ve duyarsızlık duygularıyla ilişkili bulunurken (Cadime vd., 2016; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Salmela-Aro vd., 2009), güdülenme ve inanç örüntüsü düşük akademik sonuçlar için risk olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik yüke ilişkin algıları (Jacobs ve Dodd, 2003) ve sınav kaygıları (Demir ve Gençdoğan, 2017) da okul tükenmişliklerini etkilemektedir.

Farklı çalışmalar yüksek okul tükenmişliği ile düşük akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren bulguları sunsa da yüksek akademik başarıyla okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi bildiren çalışmalar da mevcuttur. Başarı yönelimli öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta, 2008). Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek stres (Reisberg, 2000) ve okul tükenmişliği (Kiuru vd., 2008; Salmela-Aro vd., 2009) yaşadığı bildirilmektedir.

Öğrencilerin olumsuz duygu durumları okul çalışmalarını ve tükenmişliklerini etkilerken bu ilişki tam tersi şekilde de etkili olabilmektedir. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri ile depresif belirtileri ilişkili bulunmuştur (Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017). Depresyon ile okul tükenmişliği farklı çalışmalarca incelenmiş (Koçak ve Seçer, 2018; Salmela-Aro vd., 2009) ve aralarındaki olumlu ilişki ortaya konmuştur. Okul tükenmişliği farklı psikolojik değişkenlerle de ele alınmıştır. Öznel iyi oluş (Aypay ve Eryılmaz, 2011) okul tükenmişliğiyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliği düşük öz yeterlik (Yang ve Farn, 2005) ve baş etme beceriyle de (Gan, Shang ve Zhang, 2007) olumsuz ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin iyi oluşları akademik ve akademik olmayan süreçleri etkilerken, okul tükenmişliğinin kişisel ve psikolojik süreçlerden etkilendiği söylenebilir.

Okul İklimi. Öğrencilerin okula ve çalışmalarına ilişkin duygu ve tutumları da okul tükenmişliklerini etkileyebilmektedir. Olumsuz okul ikliminin okul tükenmişliğini etkilediği bildirilmiştir (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikinen ve Jokela, 2008). Okul ikliminin yanında okuldaki kişilerle kurulan ilişkiler de öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Destekleyici bir öğrenci öğretmen ilişkisi okul tükenmişliğini düşürüp akademik başarıyı yükseltirken (Lindfors, Minkkinen, Rimpelä ve Hotulainen, 2018), öğretmene bağlanma okul tükenmişliği ile olumsuz bir ilişki göstermektedir (Şahan ve Duy, 2017). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar da bu ilişkiyi destekleyen bulgular sunmaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003).

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi psikolojik sağlıkları dahil pek çok değişkeni etkilemektedir (Yang, 2004). Akademik bağlamda, algılanan sosyal destekle okul tükenmişliği arasında olumsuz bir ilişki bildirilmiştir (Yang ve Farn, 2005). Sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerine etkilerini inceleyen farklı çalışmalar da benzer bulgular sunmaktadır (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Kutsal ve Bilge, 2012).

Akran ilişkileri öğrencilerin akademik bağamları içinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin içinde bulundukları gruplar ve sosyal ilişkileri, okula yönelik tutumlarını da etkilemektedir. Akran ilişkilerinin okul tükenmişliğini etkilediği belirtilmektedir. Aynı akran grubunda bulunan öğrencilerin benzer düzeyde tükenmişlik yaşadığı bildirilmiştir (Kiuru vd., 2008). Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları olumsuz deneyimler akademik yaşantılarını etkilemekte olup, akran zorbalığının okul tükenmişliğini arttırdığı bildirilmiştir (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016).

Yalnızca öğretmen ve akranlarla ilişkilerin yanında, aileden algılanan destek de okul tükenmişliğini olumsuz etkilemektedir (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi ve Stephan, 2015). Öğrencilerin aileleriyle ilişkileri okul akademik yaşantılarına yansımaktadır. Aile desteği ve anababa katılımı akademik başarıyı etkilemektedir (Jeynes, 2005). Aileleriyle zayıf ilişkiye sahip öğrencilerde okul tükenmişliği görülebildiği bildirilmiştir (Silvar, 2001). Tükenmişliğin okul etkinlikleri, yetersizlik duyguları, ilgi eksikliği ve ailesel kaygılar gibi akademik konulardan kaynaklandığını bildirilmektedir (Aypay, 2011). Özellikle tükenmişliğin yetkinlik boyutu ana-baba tutumlarıyla ilişkili bulunmuştur (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Ayrıca okul tükenmişliği sınav kaygısı (Demir ve Gençdoğan, 2017), stres ve mükemmeliyetçilik (Zhang vd., 2007), akademik erteleme (Moate, Gnilka, West ve Bruns, 2016), benlik saygısı (Kapıkıran, Yaşar ve Kapıkıran, 2016) ve yetkinlik inancı

(Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014) gibi psikolojik ve akademik değişkenlerle incelenmiştir.

Okul Terki. Öğrencilerin okula yönelik tutumları derse katılım, okula devam etme gibi davranışsal sonuçları etkilemektedir. Okulun ve akademik yaşantının talepleri öğrencilerde yüksek bir stres yaratmakta, bu stres tükenmişlikle birlikte okul terkine yol açabilmektedir (Deary, Watson ve Hogston, 2003). Ancak adil ve esnek okul kurallarının okul terki riskini azaltabileceği belirtilmiştir (Finn ve Voelkl, 1993).

Okul terki konusunda yapılan çalışmalarda da okul bağlılığının okul terki önleme ve müdahale etmeye yönelik bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir (Christenson vd., 2008). Okul tükenmişliği ve okul terki arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal çalışmada, okul tükenmişliğinin zamanla arttığı ve özellikle okul tükenmişliğinin duyarsızlık boyutunun okul terki yordadığı bildirilmiştir (Bask ve Salmela-Aro, 2013). Okul tükenmişliği okul terki önleme sürecinde önemli bir ön belirtir olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile ilişkileri de okul tükenmişliğine yakın olarak okul terkinde de vurgulanmakta, aileleriyle zayıf ilişkisi olan öğrencilerin akademik olarak başarılı olsalar bile okulu bırakma olasılıklarının yüksek olabildiği bildirilmektedir (Englund vd., 2008). Genel olarak düşük aile katılımı, yüksek riskli akran grupları, düşük akademik başarı ve okul devamsızlığı okul terkinin risk faktörleri olarak görülmektedir (Hammond, Linton, Smerk ve Drew, 2007).

Bülbül (2012) yükseköğretimde okul terki nedenlerini incelemiş ve araştırması sonucunda bazı önerilerde bulunmuştur. Okul terki öğrencilerin üniversite öncesi eğitim yaşantıları, bölüm tercih nedenleri, örgütsel bağlılık, akademik ve sosyal uyum açısından incelenmiştir. Okul terkinin aile, kişisel ve örgütsel etkenlerden kaynaklanabildiğini bildirilmiştir. Ayrıca okul terki önlemeye yönelik önerileri ise danışmanlık desteği, öğretim üyesi ve okul yönetimi desteği ve aile desteği olarak ifade edilmiştir. Bülbül (2013) bir başka çalışmasında öğrencilerin okul terki eğilimleri ile okulu bırakmış bir arkadaşına sahip olma arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çekmektedir.

Yükseköğretime devam etme ya da yükseköğretime terk etmede etkili olan değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bir diğer çalışmada ise, okul terki istemsiz yapılan bölüm tercihi ile akademik bütünleşmenin sağlanamaması, fakülteyle olan ilişkiler, aile desteği ve iş olanakları bağlamında incelenmiştir (Aypay, Çekiç ve Boyacı, 2012). Aypay (2017) okul tükenmişliğinin azaltılması ve önlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği

model çalışmasında geleceğe yönelik olumlu tutumlar ve öznel iyi oluş değişkenleri okul tükenmişliğiyle olumsuz ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmak ve öznel iyi oluşlarını desteklemenin okul tükenmişliğini azaltacağını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar okul tükenmişliğinin okul terkine dönüşmesi riskini vurgulamakta ve okul tükenmişliğinin kişisel ve akademik önemine vurgu yapmaktadır. Türkiye’de de konuya ilişkin literatür ve ilgi giderek artmakta ve araştırmaların sayısı çoğalmaktadır. Okul tükenmişliğinin akademik yaşamın erken dönemlerinde azaltılması ya da önlenmesi, çalışma bağlılığının artırılması sürecinde kritik olup, öğrencilerin akademik, mesleki ve psikolojik gelişimleri açısından da önem taşımaktadır.

Yılmazlığa İlişkin Araştırmalar

Yapılan çalışmalar, gelişime zarar verme potansiyeli olan olumsuzluklara ya da risklere maruz kalma sırasında ve sonrasında bireylerin olumlu uyum kalıplarını yılmazlık kapsamında incelemişlerdir (Luthar, 2006; Masten, 2007). Bu çalışmada gençlerin yaşamında etkili ve yönlendirici olan bağlamlar öncelikli olarak ele alınmış ve okul, akademik başarı ve psikolojik özellikler gibi değişkenlerin yılmazlıkla ilişkisi inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

Okul öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını kapsamakta, gelişim ve yeni deneyimler edinme sürecinde kritik bir aracı olmaktadır. Yapılan çalışmalar okul bağlılığı ile yılmazlık arasındaki olumlu ilişkiyi desteklemektedir. Kanadalı gençlerle yapılan bir çalışmada yılmazlıkla ilişkili etkenlerin okul bağlılığını etkilediğini bildirilmektedir (Ungar ve Liebenberg, 2013). Yüksek okul bağlılığı ile yılmazlık ilişkilidir ve bu ilişki öğrencilerin sosyo ekonomik durumuna bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Luthar ve Ansary, 2005). Uluslararası bir okulda yapılan çalışmada, ergenlerin iyi oluş, çalışma bağlılığı ve yılmazlıkları arasında olumlu ilişki olduğu bildirilmiştir (McKeering vd., 2021). Finn ve Rock (1997), yüksek düzeyde yılmazlık gösteren öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde de daha yüksek puanlar aldıklarını bildirmektedir. Genel olarak bağlılık gibi olumlu eğitim çıktılarıyla yılmazlık birbirini destekleyen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yılmazlık öğrencilerin akademik bağlılıklarını desteklemekle birlikte, okul tükenmişliği ve okul terkini de etkilemektedir. Yılmazlık ve tükenmişlik arasındaki

olumsuz ilişkiyi bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Büyükşahin Çevik, Doğan ve Yıldız, 2016). Üniversite öğrencilerinde yılmazlık ve okul tükenmişliği arasında olumsuz ilişki olduğunu bildiren çalışmada, yüksek yılmazlık gösteren öğrencilerin düşük depresyon, düşük stres ve yorgunluk yaşadığı bulunmuştur (Dyrbye vd., 2010). Üniversite birinci sınıf öğrencileriyle bir akademik yıl süresince yürütülen çalışmada, yılın sonunda üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin düştüğü ve stres ve tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği bildirilmiştir (Jordan vd., 2020). Yılmazlık gösteren öğrencilerde okul terkini inceleyen çalışmada, yılmaz öğrencilerin içsel kaynak kullanımı, yardım isteme, akran ve öğretmenlerle olumlu ilişki kurma ve sürdürme, plan yapma ve karar verme gibi süreçlerde farklılık gösterdiği bildirilmiştir (Lessard, Butler-Kisber, Fortin ve Marcotte, 2014).

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bağlılıklarını akademik başarı ve yılmazlık kapsamında inceleyen çalışmada, yılmazlık ve çalışma bağlılığının akademik başarıyı yordadığı bulunmuştur (Ayala ve Manzano, 2018). Ayrıca ilk yıllarından sonra üniversitede kalan öğrencilerin, üniversite eğitimini bırakanlara göre daha yüksek yılmazlık ve bağlılığa sahip oldukları bildirilmiştir. Yine yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmalar çok sayıda olup araştırmalar akademik başarı ve yılmazlık arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır (Cutuli vd., 2013; Martin ve Marsh, 2006). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada yılmazlığın akademik başarıyı etkileyen düzenleyici strateji kullanımını etkilediği bildirilmiştir (Johnson, Taasobshirazi, Kestler ve Cordova, 2015).

Üniversite öğrencilerin sosyal ağlar, bağlılık ve yılmazlığı inceleyen çalışmada sosyal ağlar ile bağlılık düzeyi olumlu ilişkili bulunmuştur (Fernández-Martínez vd., 2017). Ayrıca bağlılık ve yılmazlığın, üniversite öğrencilerinin destek ağlarını etkilediği bildirilmiştir. Bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinde yılmazlık özelliklerini incelenmiş, algılanan sosyal destek, kampüse bağlılık ve stres yılmazlıkla ilişkili bulunmuştur (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar ve Lo, 2014). Terzi (2008) algılanan sosyal desteğin yılmazlıkla ilişkisini incelemiş ve aralarındaki olumlu ilişkiyi vurgulamıştır.

Araştırmalar yılmazlık ile okula uyum arasındaki olumlu ilişkiyi desteklemektedir (Munro ve Pooley, 2009). Bu bulgular, üniversiteye uyumda bireysel farklılıkların grup farklılıklarından daha önemli olduğunu ve üniversitelerin yeni öğrencilere yerleşirken bu bireysel farklılıkları dikkate almanın önemli olduğu bildirilmektedir.

Yılmazlık akademik ve akademik olmayan alanlarla bireylerin iyi oluşlarına ilişkin ipucu sağlayan geniş bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Eğitim yaşamlarında öğrencilerin yılmazlık düzeyleri olumlu eğitsel sonuçları desteklemekte, bu ilişki istendik çıktılarının arttırılabilmesi için önemli bir kaynak olarak yılmazlığı işaret etmektedir. Özellikle düşük akademik düzey, okul tükenmişliği ve hatta okul terkiyle ilişkili bulunan yılmazlık, özellikle müdahale ve önleme programları için işlevsel bir yapı olarak görülmektedir.

Yapılan çalışmalar kişilerin ruh sağlığı ile yılmazlıkları arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada yüksek yılmazlık düzeyine sahip öğrencilerin yüksek düzey yaşam doyumu ve düşük düzey depresyon gösterdiği bildirilmiştir (Mak, Ng ve Wong, 2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, bağlanma biçimleri ve yılmazlık düzeylerini inceleyen araştırma sonucunda, öğrencilerinin yaşam doyum puanlarının yılmazlık düzeylerine göre farklılık gösterdiği, yılmazlık düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam doyum puanlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Tepeli-Temiz ve Tari-Cömert, 2018). Başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinde yılmazlığın yaşam doyumunu yordadığı bildirilmiştir (Nam ve Akbay, 2020).

Akademik zorlukların yanında, üniversite öğrencileri farklı sosyal ağlar, ekonomik değişiklikler ve yeni sosyal rollere uyum gibi ruh sağlıklarını olumsuz etkileyebilecek stres kaynaklarıyla de karşı karşıya kalmaktadır (Pidgeon ve Pickett, 2017). Üniversite öğrencilerinde yılmazlığı psikolojik sıkıntılar ve farkındalık kapsamında inceleyen çalışmada, yüksek düzeyde yılmazlığa sahip öğrencilerinin, daha düşük düzeyde psikolojik sıkıntı ve daha yüksek farkındalık gösterdiği bildirilmiştir (McGillivray ve Pidgeon, 2015). Öğrencilerin bireysel özellikler, tutum ve algıları da yılmazlıkla ilişkilidir. Duygusal özerklik, yılmazlık ve öğretmene duyulan güven ilişkili bulunmuştur (Akman, Abaslı ve Polat, 2019). Başka bir çalışmada üniversite öğrencilerinde yalnızlık, benlik saygısı ve yılmazlık arasındaki olumsuz ilişkiyi bildirmektedir (Güloğlu ve Kararımak, 2010).

Yılmazlık olumlu duygularla incelenmiş ve iyimserlik ve yılmazlık arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür (Gómez-Molinero, Zayas, Ruíz-González ve Guil, 2018). Ayrıca araştırmacılar yılmazlığın geliştirilmesi için öğrencilerin üniversite yaşamına uyumunda etkin olan süreçlerin belirlenmesi ve üniversite akademik performansını iyileştirmeye yönelik müdahalelerin hedeflenmesini önermişlerdir. Yalım'ın (2007) üniversite öğrencilerinde yılmazlık, başa çıkma becerileri ve iyimserliği

incelediği çalışmasında, iyimserlik ve yılmazlık arasında olumlu ilişki olduğunu bildirmektedir. Terzi (2008) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında iyimserlik, yılmazlık ve öz yeterlik arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır.

Alanyazında üniversite öğrencilerinde yılmazlığı arttırmak amacıyla geliştirilen çok sayıda müdahale programı bulunmaktadır. Bu programların süresi bir haftalıktan (Gerson ve Fernandez, 2013) bir akademik yarıyıla (Slavin, Schindler ve Chibnall, 2014) kadar değişiklik gösterebilmektedir. Bazı müdahale programlarını farkındalık temelli ve stres azaltma stratejilerine dayanmaktadır (Kamath, 2015; Van der Riet, Rossiter, Kirby, Dluzewska ve Harmon, 2015). Geliştirilen bazı müdahale programları ise uyumsuz düşünme ve stresin nedenlerini belirlemeye ve değiştirmeye odaklanan psiko-eğitim stratejilerine dayanmaktadır (Gerson ve Fernandez, 2013; Steinhardt ve Dolbier, 2008). Gürgen (2006), hazırladığı “Yılmazlık Eğitimi Grup Danışma Programı’nın” üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisini incelemiştir. 36 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada, eğitim deney grubundaki öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde artış gözlenmiştir. Terzi (2005) üniversite öğrencilerinde stresli yaşam olayları ve başa çıkma becerilerini iyi oluş kapsamında incelediği ve “Psikolojik Dayanıklılık Modelini” test ettiği çalışmasında, başa çıkma becerilerinin iyi oluşu etkilediğini ve yılmazlığın başa çıkma ve iyi oluşu etkilediğini bildirmiştir.

Yılmazlık ile psikolojik yapılar arasında yapılan çalışmalar, ruh sağlığı ile yılmazlık arasındaki kuvvetli ilişkiyi işaret etmektedir. Ayrıca olumsuz örüntülerle düşük yılmazlık arasındaki ilişki de vurgulanmakta, genel ruh sağlığı çerçevesinde yılmazlık bağlayıcı ve aracı bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz Düzenlemeye İlişkin Araştırmalar

Öz düzenleme becerisi duygu, davranış ve düşünceleri yönetmeyi içermekte olup, bu beceri bireylerin psikolojik yapılarını, sosyal ve akademik yaşantılarını etkilemektedir. Öz düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar farklı alanları kapsamakta olup, bu kısımda daha çok akademik alandaki araştırmalara yer verilmiştir.

Öz düzenlemenin eğitim yaşantıları ve öğrenme süreçleri ile ilişkisi pek çok çalışmada incelenmiştir (Kennedy, 2013; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Öz-düzenlemenin, dikkat kontrolü (Carver ve Scheier, 2011), kontrol süreçleri (Carver ve Scheier, 2002) ve hedef ayırma (Wrosch, Scheier, Carver ve Schulz, 2003) gibi bilişsel yapıları etkilediği bildirilmiştir. Bu yapıların etkili ve sürekli kullanılması öğrencilerin

akademik başarılarını etkilemektedir. Zimmerman ve Martinez-Pons (1988) öğrencilerin öz düzenleme strateji kullanım sıklığının, akademik başarıyı yordadığını öne sürmüşlerdir.

Öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin, duygusal, bilişsel ve güdüsel olarak öğrenme sürecine proaktif olarak katıldıkları bildirilmiştir (Zimmerman ve Schunk, 1989). Bu öğrenciler, akademik görevlerle karşılaştıklarında belirli stratejiler uygulamakta ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaktadırlar (Zimmerman, 1990). Ayrıca kendilerine uzak ve yakın zamanlı amaçlar belirleyen öğrencilerin akademik etkinliklerini yürütürken başarılı olmalarını sağlayan öz düzenleme stratejilerini uyguladıkları öne sürülmektedir (Avcı, 2013). Öğrencilerin akademik çalışmaları hakkında ustalık yönelimli bir anlayış odaklı çalıştıklarında etkili öğrenme ve öz-düzenleme stratejileri kullanma eğilimlerinin olduğu bildirilmektedir (Anderman ve Young, 1994; Pintrich ve De Groot, 1990).

Bağlılık ve öz düzenleme becerisi arasındaki karşılıklı ilişki pek çok araştırma kapsamında ele alınmıştır (Blumenfeld, Kempster ve Krajcik, 2006; Fredricks vd., 2004; Pintrich, 2000; Skinner ve Pitzer, 2012; Stefansson, Gestsdottir, Birgisdottir ve Lerner, 2018). Öz-düzenleme ile akademik bağlılık arasında olumlu bir ilişki farklı bildirilmektedir (Abbasi, Dargahi, Pirani, Bonyadi, 2015). Hem öz düzenleme ve hem de öğrenci bağlılığı bir yanda bağlamsal ve kişisel faktörler ile diğer yanda öğrencilerin akademik performansı veya başarısı arasında bir köprü sağlayan aracı faktörler olarak ele alınmaktadır (Appleton vd., 2006; Christenson vd., 2008; Fredricks vd., 2004; Pintrich, 2004). Uzaktan eğitim gören üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada bağlılık ve öz düzenleme olumlu ilişkili bulunmuştur (Sun ve Rueda, 2012).

Öz düzenleme becerisi daha çok bilişsel bağlılık kapsamında ele alınsa da bağlılığın diğer boyutlarıyla da ilişkili olduğunu gösteren bulgular bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin davranışsal bağlılığı etkilediği, öğrencilerin öz düzenlemeleriyle akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği bildirilmiştir (Park ve Kim, 2021). Ayrıca öz düzenlemenin öğrencilerin akademik performanslarını olumlu etkilediğini vurgulanmaktadır.

Öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin ve bağlı olarak katıldıkları öne sürülmektedir (Wolters, 2003; Zimmerman, 2000). Bir başka çalışmada, okul bağlılığı ile öz düzenleme arasında kuvvetli ve olumlu bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Stefansson vd., 2018). Öğrenciler duygularının farkında olduklarında ve belirli öğretim stratejileri tarafından yönlendirildiklerinde, öğrenme performanslarının

bağlılık ve öz düzenleme ile ilişkili olarak arttığı bildirilmektedir (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa, 2016). Ayrıca üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, öz-düzenleme becerileri ve bilişsel stratejilerin birbirinin etkileyen yapılar olduğu öne sürülmektedir (Heikkilä ve Lonka, 2006). Üniversite öğrencilerinde öz düzenleme ile öğrenme becerilerini inceleyen araştırmada, öz düzenlemenin stratejilerinden ayrıntılandırma, örgütlenme ve eleştirel düşünmenin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği bildirilmiştir.

Araştırmalar akademik başarı, iyi oluş ve öz düzenlemenin birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen değişkenler olduğunu bildirmektedir (Guilmette, Mulvihill, Villemare-Krajden ve Barker, 2019). Öz düzenleme becerisinin akademik başarıyı olumlu şekilde etkilediği bildirilmiştir (Novel, Ajisuksmo ve Supriyantini, 2019). Üniversite öğrencilerinde öz düzenleme becerisine ait organize etme ve dönüştürme stratejisi kullanımının akademik başarı ve yılmazlık üzerinde yüksek oranda yordayıcı olduğu bulunmuştur (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004)

Öz düzenleme bağlılıkla olumlu ilişki gösterirken, okul tükenmişliği ile olumsuz ilişki gösterdiği görülmektedir. Yapılan deneysel bir araştırmada, düşük okul tükenmişliği, yüksek bağlılık ve öz düzenleme becerisi ilişkili bulunmuştur (Kljajic vd., 2017). Ayrıca düşük öz düzenleme becerisinin okulu asma ve okul terki ile ilişkili olduğunu bildirilmiştir (Veenstra, Lindenberg, Tinga ve Ormel, 2010). Öz düzenleme becerisi öğrencilerin okula ilişkin stres kaynaklarıyla baş etmelerinde etkili bir rol oynamakta ve düşük öz düzenleme becerisi olumsuz akademik çıktılara neden olabilmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları akademik stres ile öz düzenleme becerileri arasında da olumsuz bir ilişki olduğu öne sürülmektedir (Ramli, Alavi, Mehrinezhad ve Ahmadi, 2018).

Ayrıca üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öz düzenleme ile akademik öz yeterlik olumlu ilişkili bulunmuştur (Jakešová, Kalenda ve Gavora, 2015). Araştırmacılar bu iki yapının birbirini desteklediğini ve öğrenme verimliliğine olan inancın hedef belirleme ve karar verme gibi becerileri etkilediğini vurgulamaktadır. Yapılan bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinde öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik arasında olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Kılıç ve Tanrıseven, 2012). Ayrıca öz düzenleme becerisinin akademik planlama süreçlerinde de etkili olduğu öne sürülmektedir. Üniversite öğrencilerinde düşük öz düzenleme becerisinin erteleme davranışını etkilediği ve öz düzenleme ile akademik yaşam doyumunun olumlu ilişkili olduğu bildirilmiştir (Balkıs ve Duru, 2016)

Üniversite öğrencilerinde öz düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen değişkenleri inceleyen çalışmada, öğrencilerin amacı, istihdamı, öz-yeterliği, önceki öğrenme deneyimi, akran ve aile etkisinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bildirmektedir (Balapumi, Von Konsky, Aitken ve McMeekin, 2016). Üniversite öğrencilerinde akademik yardım aramayı inceleyen çalışmada, öz düzenlemeli öğrenme ve akademik yardım arama olumlu ilişkili bulunmuştur (Cheng, Liang ve Tsai, 2013).

Yılmazlık ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki eğitimsel kavramları da içine alarak incelenmektedir (Nota vd., 2004). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, öz-düzenleme ile yılmazlık arasında, yılmazlık ile stresle başa çıkmak için kullanılan başa çıkma stratejilerinin türü arasında ve yılmazlık ile bağlılık arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulunmuştur (De La Fuente, Zapata, Vera, González-Torres ve Artuch, 2014). Öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin daha yüksek yılmazlık gösterdiği, yılmazlığın da yüksek başa çıkma becerileriyle bağlılığı etkilediği bildirilmiştir.

Öz düzenleme becerisinin öğrencilerin akademik becerilerinin yansırı psikolojik ve sosyal alanlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Öz düzenleme ve bilişsel kontrolün gençlerde sağlık sonuçlarına katkıda bulunabileceğini öne sürülmektedir (Hakun ve Findeison, 2020). Öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin, stresle başa çıkma becerilerini etkilediği vurgulanmaktadır (De La Fuente ve Cardelle-Elawar, 2011; De La Fuente, Zapata ve Martínez-Vicente, 2016). Bir başka çalışmada ise öz düzenleme benlik saygısı arasında olumlu ilişki olduğu bildirilmiştir (Kapıkıran vd., 2016).

Öz düzenleme becerisinin üniversite öğrencilerinde öncelikli olarak akademik beceriler ve eğitim yaşantılarıyla ilişkili değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Bu becerilerin öğrencilerin akademik başarı, bağlılık ve etkili öğrenme süreçlerinde olumlu yönde etkilerin olduğu görülmüştür. Öz düzenleme becerisinin düşüklüğünde ise akademik stres ve okul tükenmişliği gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Öz düzenleme becerisinin akademik değişkenlerin yanında yılmazlık, benlik saygısı ve başa çıkma becerileri gibi psikolojik yapıları da etkileyen bir kavram olduğu vurgulanmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulacaktır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öz düzenleme, okul tükenmişliği ve yılmazlık düzeylerinin çalışma bağlılıkları üzerindeki yordayıcı etkisi inceleneceği için “Nedensel karşılaştırmalı” araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırması insan grupları arasındaki farklılıkların neden ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın incelemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Çalışmanın bağımlı değişkeni üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığı; bağımsız değişkenleri ise okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık olarak belirlenmiştir. Okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılıkları ile ilişkisi yol analizi ile incelenmiştir.

Araştırmada boylamsal araştırma yöntemlerinden çapraz zaman gecikmeli panel desen (cross-lagged panel design) kullanılmıştır. Çapraz zaman gecikmeli panel analizi, zaman içinde değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri ve bu değişkenler arasındaki farklı yönlü etkileri incelemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir (Kearney, 2017). Değişkenler arası ilişkileri karşılıklı olarak incelemesi nedeniyle “çapraz”, farklı zaman noktalarındaki değişkenler arası ilişkileri incelemesi nedeniyle de "gecikmeli" olarak adlandırılmıştır (Kearney, 2017).

Boylamsal veriler dört ay arayla ve iki dalgada toplanmıştır. Dört ay bir değişim beklentisi için nispeten kısa bir aralık olmasına rağmen (Kline, 2005), bir eğitim yarıyılı etkilerinin incelenmek istenen değişkenlerdeki değişimi görmek için makul bir aralık olması nedeniyle tercih edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılıklarının zaman içindeki değişimini incelemek ve değişkenlere ilişkin bireysel değişimleri gelişimsel bir bakış açısıyla inceleyebilmek amacıyla çapraz zaman gecikmeli panel

desen kullanılmıştır. Çapraz zaman gecikmeli panel desen ele alınan değişkenlerin zaman içindeki değişimlerini ve bireysel değişimleri incelemeye fırsat sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 18-43 yaş aralığında bulunan, Ankara ilinde farklı üniversite ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 366 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplanan öğrenciler kolay ulaşılabilir olması amacıyla uygun örnekleme (Convenience sampling) yoluyla belirlenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Birinci veri toplama sürecinde 540, dört ay sonra ikinci verilerin toplanması aşamasında 366 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Tekrarlı veriden oluşan araştırmada, olası veri kaybı göz önüne alınarak birinci verilerin yüksek sayıda tutulması amaçlanmıştır. Tablo 1’de araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim gördüğü üniversite, bölüm ve sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve evde bulunan yaklaşık kitap sayısı bilgileri veri toplanan her iki örneklem için de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Birinci zamanda ulaşılan çalışma grubu		İkinci zamanda ulaşılan çalışma grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet				
Kadın	464	85.9	333	91
Erkek	76	14.1	33	9
Toplam	540	100	366	100
Yaş	$\bar{X}=21.99$ sd=2.58		$\bar{X}=21.92$ sd=2.57	
Üniversite				
Başkent Üniversitesi	252	46.7	173	47.3
Ankara Üniversitesi	148	27.4	106	29
ODTÜ	140	25.9	87	23.8
Toplam	540	100	366	100
Bölüm				
RPD	95	17.6	66	18
S.Ö	72	13.3	60	16.4
O.Ö.Ö	123	22.8	91	24.9
İ.Ö	48	8.9	21	5.7
M.F.B.Ö	36	6.7	28	7.7
BÖTE	14	2.6	2	.5

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

<i>Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı</i>				
Değişken	Birinci zamanda ulaşılan çalışma grubu		İkinci zamanda ulaşılan çalışma grubu	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ö.E.Ö	32	5.9	19	5.2
H.İ.T	5	.9	4	1.1
İ.T	7	1.3	7	1.9
R.T.S	8	1.5	5	1.4
Ç.G	2	.4	1	.3
S.H	34	6.3	23	6.3
B.D	46	8.5	33	9.0
TIP	8	1.5	4	1.1
ECZ.	10	1.9	2	.5
Toplam	540	100	366	100
Sınıf				
1	46	8.5	36	9.8
2	129	23.9	80	21.9
3	139	25.7	106	29
4	219	40.6	144	39.3
5	7	1.3	-	-
Toplam	540	100	366	100
Anne Eğitim Düzeyi				
Okuma-yazma bilmiyor	20	3.7	13	3.6
İlkokul mezunu	197	36.5	138	37.7
Ortaokul mezunu	54	10	34	9.3
Lise mezunu	125	23.1	86	23.5
Üniversite mezunu	144	26.7	95	26
Toplam	540	100	366	100
Baba Eğitim Düzeyi				
Okuma-yazma bilmiyor	1	.2	1	.3
İlkokul mezunu	119	22	75	20.5
Ortaokul mezunu	65	12.0	46	12.6
Lise mezunu	140	25.9	101	27.6
Üniversite mezunu	215	39.8	143	39.1
Toplam	540	100	366	100
Evdeki Yaklaşık Kitap Sayısı				
0-50	59	10.9	38	10.4
50-100	138	25.6	89	24.3
100-200	162	30	110	30.1
200+	181	33.5	129	35.2
Toplam	540	100	366	100

*RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık; S.Ö: Sınıf Öğretmenliği; O.Ö.Ö: Okul Öncesi Öğretmenliği; İ.Ö: İngilizce Öğretmenliği; M.F.B.Ö: Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenliği; BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi; Ö.E.Ö: Özel Eğitim Öğretmenliği; H.İ.T: Halkla İlişkiler ve Tasarım; İ.T: İletişim Tasarımı; R.T.S: Radyo, Televizyon ve Sinema; Ç.G: Çocuk Gelişimi; S.H: Sosyal Hizmet; B.D: Beslenme ve Diyetetik; TIP: Tıp Fakültesi; E.C.Z: Eczacılık.

Birinci zamanda ulaşılan çalışma grubuna ilişkin cinsiyet ve yaş bilgileri incelendiğinde, grubun %85.9'unun (n=464) kadınlardan, %14.1'inin (n=76) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunun yaş aralığı 18-43 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 21.99 (SS=2.58) olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversitelere bakıldığında, toplam 15 farklı programdan öğrencinin %46.7'sinin (252) Başkent niversitesi'nde, %27.4'ünün (148) Ankara niversitesi'nde ve %25.9'unun (140) Orta Doğu Teknik niversitesi'nde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bağlı bulundukları programlar incelendiğinde, %17.6'sının (95) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %13.3'nn (72) Sınıf ğretmenliği, %22.8'inin (123) Okul ncesi ğretmenliği, %8.9'unun (48) İngilizce ğretmenliği, %6.7'sinin (36) Matematik ve Fen Bilimleri ğretmenliği, %2.6'sının (14) Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi, %5.9'unun (32) zel Eğitim ğretmenliği, %0.9'unun (5) Halkla İlişkiler ve Tasarım, %1.3'nn (7) İletişim Tasarımı, %1.5'inin (8) Radyo, Televizyon ve Sinema, %0.4'ünün (2) ocuk Gelişimi, %6.3'nn (34) Sosyal Hizmet, %8.5'inin (46) Beslenme ve Diyetetik, %1.5'inin (8) Tıp ve %1.9'unun (10) Eczacılık'ta olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf dağılımlarına bakıldığında ise %8.5'inin (46) 1. Sınıf, %23.9'unun (129) 2. Sınıf, %25.7'sinin (139) 3. Sınıf, %40.6'sının (219) 4. Sınıf ve %1.3'ünün (7) 5.sınıfta eğitimlerine devam ettiği grlmştur.

Katılımcıların anne eğitim düzeyleri incelendiğinde, %3.7'sinin (20) okuma yazma bilmeyen, %36.5'inin (197) ilkokul mezunu, %10'unun (54) ortaokul mezunu, %23.1'inin (125) lise mezunu ve %26.7'sinin 144 niversite mezunu olduğu grlmştur. Babaların eğitim düzeylerine bakıldığında ise %0.2'sinin (1) okuma yazma bilmeyen, %22'sinin (119) ilkokul mezunu, %12'sinin (65) ortaokul mezunu, %25.9'unun (140) lise mezunu ve %39.8'inin (215) niversite mezunu olduğu grlmştur. Katılımcıların evdeki kitap sayısına bakıldığında, %10.9'unun (59) 0-50, %25.6'sının (138) 50-100, %30'unun (162) 100-200, %33.5'inin (181) 200 ve üstü sayıda kitaba sahip olduğu grlmştur.

İkinci zamanda ulaşılan çalışma grubunun ise 333'ünün (%91) kadın ve 33'ünün (%9) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 18-43 arasında değişmekte olup, yaş ortalamalarının 21.92 (SS= 2.57) olduğu grlmştur. Öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversitelere bakıldığında %47.3'ünün (173) Başkent niversitesi'nde olduğu, eğitim aldıkları programlar incelendiğinde ise %24.9'unun (91) Okul ncesi ğretmenliği, %18'inin (66) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve %16.4'ünün (60)

Sınıf Öğretmenliği programlarında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %29'u (106) 3. ve %39.3'ü (144) 4. Sınıftadır. Katılımcıların anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında ise öğrencilerin %37.7'sinin (138) anne eğitim düzeyinin ilköğretim mezunu, %39.1'inin (143) baba eğitim düzeyinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Son olarak evdeki kitap sayısına bakıldığında öğrencilerin %35.2'sinin (129) evinde 200 ve üstü kitap olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundan ayrıca üniversiteye giriş puan türleri, tercih sıraları ve lise başarı notları bilgileri istenmiş, bu bilgiler kısaca Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Lise Mezuniyet ve Üniversiteye Giriş Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Değişken	f	%
Puan Türü		
Dil	4	.7
EA	49	9.1
SAY	116	21.6
SÖZ	160	29.6
Toplam	540	100
Tercih Sırası		
1-5	416	75.5
5-10	81	14.7
10-15	33	6.0
15-20	13	2.4
20-24	8	1.5
Lise Başarı Notu	$\bar{X}=85.56$ $SS=7.17$	

*EA: Eşit Ağırlık, SAY: Sayısal; SÖZ: Sözel

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların lise başarı not ortalamalarının 85.56 ($SS=7.17$) olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların üniversiteye giriş puan türlerine bakıldığında %29.6'sının (160) sözel ve %21.6'sının (116) sayısal puan türünde olduğu görülmüştür. Son olarak katılımcıların kayıtlı bulundukları eğitim programını tercih sırasına bakıldığında %75.5'ini (416) ilk 5 tercihinden birine yerleştiği görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul iznine başvurulmuş ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır (Bkz. EK 1).

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Başkent Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nden veri toplamak üzere izin yazısı ve ilgili dokümanlar enstitü aracılığı ile rektörlüğe, oradan ilgili üniversitelerin rektörlüklerine iletilmiştir. ODTÜ'den veri toplayabilmek amacıyla, ilgili izin yazısının üniversiteye ulaşmasının ardından “ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Merkezi'ne” ayrıca başvuruda bulunulmuş ve uygulama izni alınmıştır. Tüm izinlerin alınmasının ardından her üniversitenin dönem başı olarak belirlenen 1., 2. ya da en geç 3. haftaları için farklı fakülte ve programların öğretim üyeleri ile iletişime geçilerek planlama yapılmış ve Başkent Üniversitesi ile birinci dalga verilerin (20 Şubat- 2 Mart 2021) toplanmasına başlanılmıştır. Başkent Üniversitesi'nin ardından Ankara Üniversitesi (10 Mart- 18 Mart 2021) ve son olarak ODTÜ'nün (18 Mart-7 Nisan 2021) farklı programlarından toplam 540 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplanması planlanan grupların çevrimiçi derslerine katılım sağlanmış, öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmış ve öncelikle aydınlatılmış onam formu için uyarıda bulunulmuştur (Bkz. EK 2)

İkinci dalga verileri toplarken, aynı katılımcılara ulaşabilmek için öğrencilerden öğrenci numarası, rumuz ve e-posta adresi gibi bilgileri doldurmaları istenmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Birinci dalga verilerin toplanmasıyla 3 farklı üniversite 15 programda öğrenim gören toplam 540 öğrenciye ulaşılmıştır.

Birinci verilerin toplanmasından dört ay sonra, her üniversitenin dönem sonu planlanarak ikinci veriler toplanmıştır. İkinci aşamada 366 öğrenciye ulaşılmış ve eşleştirme yapılamayan 184 öğrenci çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmaya her iki veriye katılmış olan 366 katılımcı ile devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin çalışma bağlılıklarını değerlendirmek amacıyla “Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği- Öğrenci Formu”, öğrencilerin yılmazlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği”, öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerini değerlendirmek amacıyla “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve öz düzenleme becerilerini incelemek amacıyla “Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm ve fakülte, sınıf düzeyi, evdeki yaklaşık kitap sayısı, lise başarı notu (100 üzerinden), öğrenim gördüğü programa geçişteki puan türü ve tercih sırası, başarı sıralaması, anne ve baba eğitim düzeyiyle ilgili bilgilere ulaşmak için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır (Bkz. EK 3).

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği

Friborg, Hjemdal, Rosenvinge ve Martinussen (2003) tarafından kişilerin yılmazlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek kendilik algısı ve gelecek algısı, yapısal stil, sosyal yeterlilik, aile uyumu ve sosyal kaynaklar olmak üzere 6 boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir Orijinal ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda boyutların toplam varyansın %57'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçek güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ölçeğin tümü için .93, 'Kendilik Algısı' için 0.80, 'Gelecek Algısı' için 0.75, 'Sosyal Yeterlilik' için 0.82, 'Aile Uyumu' için 0.86, 'Sosyal Kaynaklar' için 0.84 ve 'Yapısal Stil' için 0.76 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılmıştır (Bkz. EK 4). Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için 0.86 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öne sürdüğü 6 boyutlu yapı doğrulanmıştır ($\chi^2=1104$, $sd=480$, $\chi^2/sd=2.3$, $RMSEA=0.055$, $TLI=0.90$; $CFI=0.91$). Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin yılmazlık özelliğine yüksek düzeyde, düşük puanlar ise düşük düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 faktörlü yapıyla uyum gösterdiği ($\chi^2= 1100.53$, $sd=449$, $\chi^2/sd= 2.47$, $RMSEA= 0.06$, $TLI= .95$, $CFI= .96$, $AGFI= .96$, $SRMR=0.05$) görülmüştür.

Okul Tükenmişliği Ölçeği

Okul tükenmişliği envanteri Salmela-Aro ve diğerleri (2009) tarafından öğrencilerin okul tükenmişliğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup, Maslach

Tükenmişlik Envanteri'nin Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından öğrenci örnekleme uyarlanmış versiyonudur. Ölçek tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik duygusu olmak üzere 3 alt boyuttan ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği güvenirlik çalışması için yapılan analizlerde Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları tüm ölçek için .88, tükenme boyutu için .80, duyarsızlaşma boyutu için .80 ve yetersizlik boyutu için ise .67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan analizler sonucu model uyum indeksi $\chi^2(25, N=1344)=157.51$, $p < .001$, RMSEA= .06, CFI = .96, NNFI= .95, SRMR= .04, AIC= 33966.70) olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Çam ve Öğülmüş (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 9 maddeden oluşmaktadır (Bkz. EK 5). Ölçeğin güvenirlik çalışması için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için .83, tükenme boyutu için .66, duyarsızlaşma boyutu için .71 ve yetersizlik duygusu boyutu için .45 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan analizler sonucunda tek boyutlu yapı için model uyum indeksi $\chi^2/sd=1.78$, RMSEA= .066, GFI= .94, AGFI= .91, CFI=.97, NFI= .94, NNFI= .96, IFI= .97 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin yüksek okul tükenmişliği, düşük puanlar ise düşük düzeyde okul tükenmişliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek tek boyutlu olarak da kullanılabilir.

Bu çalışmada güvenirlik çalışması için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için .87, tükenme boyutu için .75, duyarsızlaşma boyutu için .70 ve yetersizlik duygusu boyutu için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum değerleri $\chi^2=71.56$, $sd=24$, $\chi^2/sd=2.98$; RMSEA= .07; TLI= .98, CFI= .99, AGFI= .98, SRMR=0.05 olarak bulunmuş ve tek boyutlu yapıyı doğrulamıştır.

Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği- Öğrenci Formu

Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği- Öğrenci Formu Schaufeli, Martinez, Marquez-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne (MBI) dayalı olarak 17 maddeden oluşmakta olup, çalışanların/öğrencilerin işlerine/çalışmalarına yönelik enerji, adanmışlık ve kendini verme durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin 9 maddeden oluşan kısa formu Schaufeli ve Bakker (2004) tarafından geliştirilmiş olup aynı 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için yapılan analizlerde Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları enerji için .72, adanmışlık için

.84, kendini verme için .77 ve tüm ölçek için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan analizler sonucunda model uyum indeksi $\chi^2/sd= 1.8$; RMSEA= .07; GFI= .96; AGFI= .93; CFI=.95; NFI= .93; NNFI= .92 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çapri, Gündüz ve Akbay (2017) tarafından yapılmıştır (Bkz. EK 6). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için yapılan analizlerde Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları enerji için .72, adanmışlık için .74, kendini verme için .74 ve tüm ölçek için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan analizler sonucunda model uyum indeksi $\chi^2/sd= 2,11$; RMSEA= .05; GFI= .97; AGFI= .95; CFI=.99; NFI= .98; NNFI= .98 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin yüksek çalışma bağlılığı, düşük puanlar ise düşük düzeyde çalışma bağlılığına sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik çalışmaları için yapılan analizlerde Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları enerji için .83, adanmışlık için .83, kendini verme için .77 ve tüm ölçek için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum indeksleri $\chi^2= 43.60$, $sd=26$, $\chi^2/sd= 1.67$, RMSEA= .04, TLI= .99, CFI= .99, AGFI= .99, SRMR=0.04 olarak bulunmuş ve tek boyutlu yapıyı doğrulamıştır.

Öz Düzenleme Ölçeği

Öz düzenleme ölçeği Brown ve diğerleri (1999) tarafından öz düzenlemeyi ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 63 maddeden oluşup; ilgili bilgiyi alma, bilgiyi değerlendirme ve normlarla kıyaslama, değişimi tetikleme, seçenek arama, plan oluşturma, planı uygulama ve planın verimliliğini değerlendirme olmak üzere yedi alt boyutundan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan test tekrar test korelasyon katsayısı $r=.94$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışması Aydın, Keskin ve Yel (2013) tarafından yapılmıştır (Bkz. EK 7). Uyarlanan ölçek 51 maddeden oluşmakta olup öz pekiştirme, öz izleme ve öz değerlendirme alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda 3 boyutlu yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için .87, öz-pekiştirme boyutu için .88, öz-izleme boyutu için .87 ve öz-değerlendirme boyutu için .60 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada güvenirlik çalışması için yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum indeksleri 3 boyutlu yapıyı doğrulamıştır ($\chi^2= 2045.54$, $sd=1075$, $\chi^2/sd= 1.90$; RMSEA= .05; TLI= .94, CFI= .95, AGFI= .94, SRMR=0.07) olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada analizler için toplanan veriler, uzaktan eğitim sürecinde yürütülen derslerde toplanmış olup, çevrimi formlarla toplanmıştır. Bu süreçte çevrimiçi formlarla toplanan verilerde kayıp veri bulunmamaktadır.

İlk olarak veriler içindeki tek boyutlu uç değerler incelenmiştir. Tek boyutlu uç değerleri belirlemek için öz düzenleme ve yılmazlık toplam puanları, çalışma bağlılığı ve okul tükenmişliği toplam ve alt boyutları Z puanına dönüştürülmüştür. Tek boyutlu normallik için $\pm 3,29$ aralığı dışında kalan değerler uç boyut olarak ele alınmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2012). Bu kapsamda 2 veri analiz dışında bırakılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri saptamak amacıyla değişkenlere ait Mahalanobis Uzaklığı hesaplanarak uygun serbestlik derecesi ve .001 ki-kare değerine göre belirlenen 2 uç değer çıkarılmıştır. Son olarak yol analizi ve çapraz zaman gecikmeli panel desen analizlerine 362 katılımcı ile devam edilmiştir.

Verilerin normalliğini incelemek için normallik testleri, mod, basıklık-çarpıklık değerleri, medyan ve ortanca değerleri farklı yöntemler bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Araştırma verilerinin tek boyutlu normallik varsayımını incelemek amacıyla değişkenlere ilişkin basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfıra yakın olması dağılımın normalliğine işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Ayrıca çarpıklık için 3'ten, basıklık için 20'den yüksek değerler normal dağılımdan sapmayı işaret etmektedir (Kline, 2011). Veriler incelendiğinde değişkenlere ait puanların basıklık değerleri .04 – .80 arasında, çarpıklık değerlerinin ise -.04 -.86 arasında ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Çok boyutlu normallik varsayımını incelemek için Mardia katsayısı (referans) incelenmiş ve veriler için çok boyutlu normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. (Tabachnick ve Fidell, 2012). Çok boyutlu normallik için verilerin analizi sürecinde

uygun kestirim yöntemi olan Maximum Likelihood Robust (MLR) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Bir diğer varsayım olan çoklu bağlantılılık problemini incelemek için VIF, Tolerans, CI değerleri ve değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmektedir. Değişkenler arasında .85 ve üzeri ilişki çoklu bağlantı problemine işaret etmekte olup (Kline, 2011), bu çalışmada değişkenler arasındaki en yüksek ilişki .63 olarak bulunmuştur. Veriler incelendiğinde VIF değerlerinin 10'un altında, Tolerans değerlerinin 2'nin üzerinde ve CI değerlerinin 30'un altında olduğu görülmüş olup, değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür.

Yapısal eşitlik modelleri ve yol analizi gibi analizlerde Kline (2011) en az 200 kişilik örneklem olmasını önermiştir. Tabachnick ve Fidell (2012) de faktör analizi için yaklaşık 300'ün üzerinde kişinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda ulaşılan örneklem sayısının belirtilen sınırların üzerinde olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada belirlenen hipotez model yol analizi kullanılarak test edilmiş ve incelenmiştir. Yol analizi yapısal eşitlik modelleri arasında ele alınmakta olup, yapısal eşitlik modelleri doğrulayıcı faktör analizi ve aracılık gibi analizleri de kapsamaktadır (Kline, 2011). Yol analizi gözlenen değişkenlerle gerçekleştirilen yapısal bir model olarak ele alınmaktadır. Boylamsal çalışma için yapılan zaman gecikmeli panel desen analizi kullanılmış olup, analiz değişkenlerin zaman içindeki değişimlerini incelemeye fırsat vermektedir.

Test edilen modellerin uyumunu değerlendirmek için farklı uyum ölçütleri bulunmaktadır (Kline, 2016). Bunlardan birincisi Ki-kare değeri (χ^2), AIC (Akaike's Information Criteria), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardised Root Mean Square Residual), GFI (Goodness-of-Fit Statistic) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Statistic) gibi modelin mükemmel uyumdan ne kadar uzak olduğuna ilişkin ipucu sağlayan Mutlak Uyum İndeksleri'dir (Absolute Fit). İkinci olarak Artımlı Uyum İndeksleri, NFI (Normed-fit Index), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) ve IFI (Incremental Fit Index) gibi uyum indekslerini içermektedir. Üçüncü olarak Tutumluluk Düzeltmesi (Parsimony Correction), PGFI (Düzeltilmiş NFI) ve PCFI (Düzeltilmiş CFI) gibi uyum indekslerini içermektedir. Son olarak Yordayıcı Uyum İndeksleri (Predictive Fit Indexes) örneklem yerine popülasyon tabanlı indeksler olup, AIC VE BIC gibi indeksleri kapsamaktadır. Model değerlendirilirken genel olarak ki-kare, RMSEA, SRMR ve CFI'nın (Belirtilen grupların her birinden en az bir indeks) raporlanması önerilmektedir (Kline, 2016). Tablo 3'te

model uyumlarını incelerken kullanılan uyum indeksleri ve bu indekslerin ölçütleri verilmiştir.

Tablo 3

Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	Kline, 2016
RMSEA	<0.05	<0.08	Hu ve Bentler, 1999
SRMR	<0.08	$<.10$	Hu ve Bentler, 1999
CFI	>0.95	>0.90	Hu ve Bentler, 1999
TLI (NNFI)	>0.95	>0.90	Hu ve Bentler, 1999

Çalışmanın analiz sürecinde Tablo 3'te verilmiş olan uyum indeks ölçütleri kriter olarak alınmıştır. Son olarak bu araştırmada çok değişkenli istatistiklerden önce incelenmesi gereken varsayımlar değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve temel analizler için SPSS 25, doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi ve zaman gecikmeli panel desen analizi için Mplus programı kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öncelikli olarak analizler sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, ardından bulgulara ilişkin yorumlar yer almıştır. İlk olarak değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere ait bulgular ve araştırma kapsamında ele alınan çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme değişkenlerinin üniversite, yaş ve cinsiyetin temel ve ortak etkilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından değişkenler arası ilişkilerin test edildiği kesitsel modele ait bulgular sunulmuştur. Son olarak çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme arasındaki zamana bağlı değişimi gösteren çapraz zaman gecikmeli panel desene ait bulgulara yer verilmiştir.

Bulgular

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistiklere Ait Bulgular

Bu bölümde öncelikli olarak her değişkenlere ortalama ve standart sapmalar veri toplanan her iki zaman için de verilmiştir. Ayrıca değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversiteye göre çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme puanları ve yüzdeleri, değişkenlerin cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre incelenmesine ilişkin bilgiler ve değişkenler arası korelasyonlara yer verilmiştir. Öncelikle Tablo 4’de değişkenlere ait ortalama ve standart sapma puanları sunulmuştur.

Tablo 4

Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Değişken	$\bar{X}$	SS
Çalışma bağlılığı 1	26.19	7.39
Çalışma bağlılığı 2	23.82	7.40
Okul Tükenmişliği 1	23.27	7.53
Okul Tükenmişliği 2	26.51	8.14

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Değişken	$\bar{X}$	SS
Yılmazlık 1	123.58	17.13
Yılmazlık 2	121.59	17.06
Öz düzenleme 1	181.52	19.45
Öz düzenleme 1	178.06	21.43

Değişkenlere ilişkin alınan puanların ortalamaları incelendiğinde değişkenlere ilişkin ortalamaların ikinci zamanda farklılaştığı görülmektedir. Çalışma bağlılığına ait ortalamaların ($\bar{x}_1=26.19$, $\bar{x}_2=23.82$) ikinci zamanda düştüğü, okul tükenmişliğine ait ortalamaların ($\bar{x}_1=23.27$, $\bar{x}_2=26.51$) ikinci zamanda yükseldiği, yılmazlığa ait ortalamaların ($\bar{x}_1=123.58$, $\bar{x}_2=121.59$) düştüğü ve öz düzenlemeye ait ortalamaların ($\bar{x}_1=181.52$, $\bar{x}_2=178.06$) düştüğü görülmektedir.

Katılımcıların değişkenlere ilişkin puanlarının cinsiyet, üniversite ve sınıf düzeylerine göre ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Cinsiyet, Üniversite ve Sınıf Düzeylerine Göre Değişkenlerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bilgiler

Değişken	Çalışma Bağlılığı			Okul Tükenmişliği		Yılmazlık		Öz Düzenleme	
	N	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet									
Kadın	333	26.57	7.19	23.18	7.12	124.40	16.41	182.24	18.64
Erkek	33	22.39	8.37	24.27	10.97	115.27	21.72	174.21	25.42
Üniversite									
Başkent Üniversitesi	173	26.19	6.83	22.41	6.82	126	15.79	181.23	19.13
Ankara Üniversitesi	106	28.82	7.25	21.16	7.24	125.97	16.09	188.70	16.56
ODTÜ	87	22.98	7.45	27.57	7.62	115.86	18.73	173.34	20.18
Sınıf									
1	36	24.00	7.21	25.52	7.96	118.22	20.26	178.02	20.38
2	80	27.17	7.86	20.05	6.85	124.08	17.24	183.68	18.74
3	106	27.76	6.79	22.13	6.57	126.84	16.28	184.39	19.71
4	144	25.04	7.33	25.35	7.70	122.23	16.50	179.08	19.14

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme puanlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın öğrencilerin çalışma bağlılığı ($\bar{X}$ =26.57, $\bar{X}$ =22.39), yılmazlık ($\bar{X}$ =124.40, $\bar{X}$ =115.27) ve öz düzenleme ($\bar{X}$ =182.24, $\bar{X}$ =174.21) puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, okul tükenmişliği puanlarının ise ($\bar{X}$ =23.18, $\bar{X}$ =24.27) erkek öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre çalışma bağlılığı puanları incelendiğinde, en yüksek Ankara Üniversitesi ardından Başkent Üniversitesi ve en düşük ODTÜ ($\bar{X}$ =28.82, $\bar{X}$ =26.19, $\bar{X}$ =22.98), okul tükenmişliği puanları incelendiğinde en yüksek ODTÜ ardından Başkent Üniversitesi ve en düşük Ankara Üniversitesi ($\bar{X}$ =27.57, $\bar{X}$ =22.41, $\bar{X}$ =21.16), yılmazlık puanları incelendiğinde en yüksek Başkent Üniversitesi, ardından Ankara Üniversitesi ve en düşük ODTÜ ($\bar{X}$ =126, $\bar{X}$ =125.97, $\bar{X}$ =115.86) ve öz düzenleme puanları en yüksek Ankara Üniversitesi ardından Başkent Üniversitesi ve en düşük ODTÜ ($\bar{X}$ =188.70, $\bar{X}$ =181.23, $\bar{X}$ =173.34) olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeylerine göre çalışma bağlılığı puanları incelendiğinde en yüksek 3. Sınıf, ardından 2. Sınıf ardından 4. Sınıf ve en düşük 1. Sınıf ($\bar{X}$ =27.76, $\bar{X}$ =27.17, $\bar{X}$ =25.04, $\bar{X}$ =24.00), okul tükenmişliği puanları en yüksek 1. Sınıf, ardından 4. Sınıf, ardından 3. Sınıf ve en düşük 2. Sınıf ($\bar{X}$ =25.52, $\bar{X}$ =25.35, $\bar{X}$ =22.13, $\bar{X}$ =20.05), yılmazlık puanları en yüksek 3. Sınıf, ardından 2. Sınıf ardından 4. Sınıf ve en düşük 1. Sınıf ($\bar{X}$ =126.84, $\bar{X}$ =124.08, $\bar{X}$ =122.23, $\bar{X}$ =118.22) ve öz düzenleme puanları en yüksek 3. Sınıf, ardından 2. Sınıf, ardından 4. Sınıf ve en düşük 1. Sınıf ($\bar{X}$ =184.39, $\bar{X}$ =183.68, $\bar{X}$ =179.08, $\bar{X}$ =178.02) olarak bulunmuştur.

Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Yılmazlık ve Öz Düzenlemenin Üniversite, Yaş ve Cinsiyetin Temel ve Ortak Etkilerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenlemeden aldıkları puanların öğrenim gördükleri üniversite, yaş ve cinsiyetin temel ve ortak etkilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla MANOVA analizi yapılmıştır. Analize üniversite, yaş ve cinsiyet olmak üzere üç bağımsız değişken dahil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 18-21 (N=170), 22-24 (N=179) ve 35-43 (N=17) olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. MANOVA sonuçları incelenirken, varyansların homojen dağılımı göz önüne alınarak ($p>.05$) Wilks Lambda (Λ) Testi'nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye (Wilks' Lambda (Λ)= .925, F

(8,690) = 3.42 $p < .05$, $\eta^2 = .03$), üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine (Wilks' Lambda (Λ) = .953, $F(8,690) = 2.09$ $p < .05$, $\eta^2 = .02$) ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre (Wilks' Lambda (Λ) = .919, $F(16,1054) = 1.84$ $p < .05$, $\eta^2 = .02$) farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bunların yanında öğrencilerin puanlarının yaşa (Wilks' Lambda (Λ) = .984, $F(8,690) = .68$ $p > .05$, $\eta^2 = .01$), cinsiyete (Wilks' Lambda (Λ) = .982, $F(4,345) = 1.56$ $p > .05$, $\eta^2 = .02$), üniversite ve yaşın ortak etkisine (Wilks' Lambda (Λ) = .946, $F(16,1054) = 1.21$ $p > .05$, $\eta^2 = .01$) ve yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre (Wilks' Lambda (Λ) = .985, $F(8,690) = .67$ $p > .05$, $\eta^2 = .01$) anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunan değişkenler için ($p < .05$) post-hoc yapılmış olup, LSD tercih edilmiştir. Temel (üniversite, yaş ve cinsiyet) değişkenlere ilişkin post-hoc sonuçları Tablo 6'da verilmiş olup, ortak etkileşimlere ilişkin post-hoc sonuçları şekillerle birlikte verilmiştir. Yapılan MANOVA analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Değişkenlerden Alınan Puanların Üniversite, Yaş, Cinsiyet ve Her Üçünün Ortak Etkisine Göre MANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Çalışma Bağlılığı	Üniversite	616.90	2	308.45	6.26	.002	.04	B-A, B-O, A-O
	Cinsiyet	53.51	1	53.51	1.08	.298	.00	
	Yaş	155.00	2	77.50	1.57	.209	.01	
	Üniversite*yaş	57.51	4	14.37	.29	.883	.00	
	Üniversite*cinsiyet	323.03	2	161.51	3.27	.039	.02	
	Cinsiyet*yaş	77.85	2	38.92	.79	.455	.01	
	Üniversite*cinsiyet*yaş	148.65	4	37.16	.75	.556	.01	
	Hata	17147.12	348	49.27				
	Toplam	271079.00	366					
	Üniversite	1155.70	2	577.85	11.67	.000	.06	B-O, A-O
Okul Tükenmişliği	Cinsiyet	27.33	1	27.33	.55	.458	.00	
	Yaş	31.62	2	15.81	.32	.727	.00	
	Üniversite*yaş	180.73	4	45.18	.91	.456	.01	
	Üniversite*cinsiyet	442.79	2	221.39	4.47	.012	.03	
	Cinsiyet*yaş	95.92	2	47.96	.96	.380	.00	
	Üniversite*cinsiyet*yaş	135.84	4	33.96	.68	.602	.01	
	Hata	17219.29	348	49.48				
	Toplam	219062.00	366					
	Üniversite	3539.72	2	1769.86	6.54	.002	.04	B-O, A-O
Yılmazlık	Cinsiyet	377.69	1	377.69	1.39	.238	.00	
	Yaş	439.21	2	219.60	.81	.445	.01	

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Değişkenlerden Alınan Puanların Üniversite, Yaş, Cinsiyet ve Her Üçünün Ortak Etkisine Göre MANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme	Üniversite*yaş	760.33	4	190.08	.70	.590	.01	
	Üniversite*cinsiyet	1694.64	2	847.32	3.13	.045	.02	
	Cinsiyet*yaş	349.26	2	174.63	.64	.525	.00	
	Üniversite*cinsiyet*yaş	1639.40	4	409.85	1.51	.197	.02	
	Hata	94126.07	348	270.47				
	Toplam	5696851.00	366					
	Üniversite	3156.39	2	1578.19	4.64	.010	.03	B-A, B-O, A-O
	Cinsiyet	18.41	1	18.41	.05	.816	.00	
	Yaş	80.42	2	40.21	.11	.888	.00	
	Üniversite*yaş	3317.22	4	829.30	2.44	.047	.03	
	Üniversite*cinsiyet	2414.76	2	1207.38	3.55	.030	.02	
	Cinsiyet*yaş	926.50	2	463.25	1.36	.257	.01	
	Üniversite*cinsiyet*yaş	5447.89	4	1361.97	4.01	.003	.04	
	Hata	118187.62	348	339.62				
	Toplam	12198240.00	366					

* A: Ankara Üniversitesi, B: Başkent Üniversitesi, O: ODTÜ

MANOVA sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek katılımcıların çalışma bağlılığı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F(1,348)=1.08$, $p=.298$). Ayrıca öğrencilerin çalışma bağlılığı puanlarının yaşa göre ($F(2,348)=1.57$, $p=.209$), üniversite ve yaşın ortak etkisine göre ($F(4,348)=.29$, $p=.883$), cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(2,348)=.79$, $p=.455$) ve üniversite, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(4,348)=.75$, $p=.556$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının cinsiyete ($F(1,348)=.55$, $p=.458$), yaşa ($F(2,348)=.32$, $p=.727$), üniversite ve yaşın ortak etkisine ($F(4,348)=.91$, $p=.456$), cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(2,348)=.96$, $p=.380$) ve üniversite, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(4,348)=.68$, $p=.602$) farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğrencilerin yılmazlık puanlarının cinsiyete göre ($F(1,348)=1.39$, $p=.238$), yaşa göre ($F(2,348)=.81$, $p=.445$), üniversite ve yaşın ortak etkisine göre ($F(4,348)=.70$, $p=.590$), cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(2,348)=.64$, $p=.525$) ve üniversite, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(4,348)=1.51$, $p=.197$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin öz düzenleme puanlarının cinsiyet ($F(2,348)=.05$, $p=.816$), yaş ($F(2,348)=.11$, $p=.888$) ve cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre ($F(2,348)=1.36$, $p=.257$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin çalışma bağlılığı puanlarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre ($F(2,348)=6.26$, $p=.002$, $\eta^2=.04$) farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan post-hoc analizi sonucunda Ankara Üniversitesi ile hem Başkent Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ile ODTÜ ve Başkent Üniversitesi ile ODTÜ arasında fark bulunmuştur. Ayrıca çalışma bağlılığı puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılık gösterdiği ($F(2,348)=3.27$, $p=.039$, $\eta^2=.02$), iki üniversitede kadınların erkeklerden daha yüksek, bir üniversitede ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek çalışma bağlılığına sahip olduğu bulunmuştur (Bkz. EK 8).

Öğrencilerin okul tükenmişliği puanlarının üniversiteye göre farklılık gösterdiği ($F(2,348)=11.67$, $p=.000$, $\eta^2=.06$), Ankara Üniversitesi ile ODTÜ ve Başkent Üniversitesi ile ODTÜ arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliğinin üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı ($F(2,348)=4.47$, $p=.012$, $\eta^2=.03$), bir üniversitede erkeklerin daha yüksek, iki üniversitede ise kadınların erkeklerden daha yüksek okul tükenmişliği yaşadığı görülmüştür (Bkz. EK 8).

Öğrencilerin yılmazlık puanlarının üniversiteye göre farklılaştığı ($F(2,348)=6.54$, $p=.002$, $\eta^2=.04$) ve Ankara Üniversitesi ile ODTÜ ve Başkent Üniversitesi ile ODTÜ

arasında farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca yılmazlığın üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre $F(2,348)=3.13$, $p=.045$, $\eta^2=.02$) farklılaştığı, bir üniversitede kadınların erkeklerden daha yüksek, diğer iki üniversitede ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek yılmazlık gösterdikleri görülmüştür (Bkz. EK 8).

Öğrencilerin öz düzenleme puanlarının üniversiteye göre farklılaştığı $F(2,348)=4.64$, $p=.010$, $\eta^2=.03$), Ankara Üniversitesi ile hem Başkent Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ile ODTÜ ve Başkent Üniversitesi ile ODTÜ arasında fark olduğu bulunmuştur. Öz düzenleme puanlarının üniversite ve yaşın ortak etkisine göre farklılaştığı $F(4,348)=2.44$, $p=.047$, $\eta^2=.03$) ve 18-21 ve 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öz düzenlemenin üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre $F(2,348)=3.55$, $p=.030$, $\eta^2=.02$) farklılaştığı, iki üniversitede kadın öğrencilerinin öz düzenleme puanlarının erkeklerden daha yüksek, bir üniversitede ise erkeklerin kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak öz düzenlemenin üniversite, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre $F(4,348)=4.01$, $p=.003$, $\eta^2=.04$) anlamlı bir farklılık gösterdiği, iki üniversitede 18-21 ve 22-24 yaş aralığındaki kadın öğrencilerin yılmazlık puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, bir üniversitede ise 22-43 yaş aralığındaki kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yılmazlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. EK 8).

Etki büyüklüğü (eta-kare) değerleri .01-.05 arası düşük, .06 -.13 arası orta ve .14 ve üzeri değerler yüksek düzey olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 1997; Akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Sonuçlar incelendiğinde üniversiteye göre okul tükenmişliği puanlarının orta düzey ($\eta^2= .06$), anlamlı çıkan diğer tüm etki büyüklüğü değerlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2<.06$).

Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Yılmazlık ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkileri Gösteren Kesitsel Modelin Yol Analizi ile Test Edilmesine Ait Bulgular

Çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme arasındaki ilişkileri yol analizi ile test edilmeden önce bu değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayılarıyla incelenmiştir.

Tablo 7

Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Çalışma Bağlılığı 1	-							
2 Çalışma Bağlılığı 2	.67**							
3 Okul Tükenmişliği 1	-.43**	-.40**						
4 Okul Tükenmişliği 2	-.38**	-.52**	.65**					
5 Öz Düzenleme 1	.51**	.34**	-.47**	-.35**				
6 Öz Düzenleme 2	.45**	.49**	-.37**	-.44**	.69**			
7 Yılmazlık 1	.42**	.35**	-.49**	-.36**	.64**	.50**		
8 Yılmazlık 2	.40**	.46**	-.43**	-.46**	.49**	.64**	.78**	-

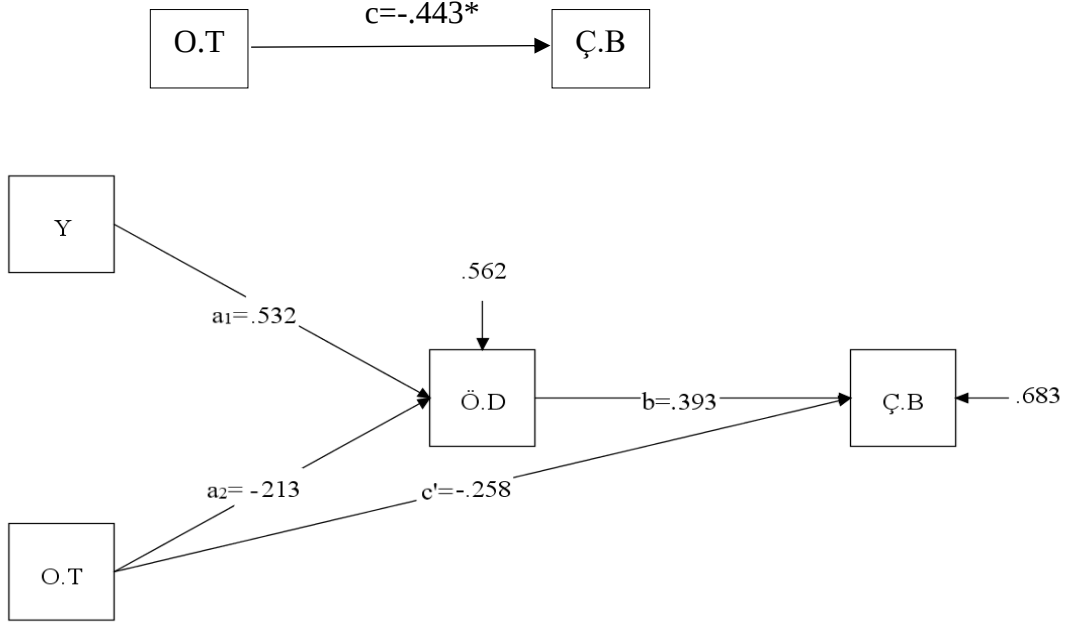
**p<.01, *p<.05

Tablo 7 incelendiğinde değişkenler arasında genel olarak orta düzey ilişkiler olduğu görülmektedir. Birinci zamanda toplanan çalışma bağlılığı (1), ikinci zamanda toplanan çalışma bağlılığı (2) ile olumlu ve orta düzey ($r=.67$), birinci zamanda toplanan öz düzenleme (1) ve ikinci zamanda toplanan öz düzenleme (2) ile olumlu ve orta düzey ($r=.51$, $r=.45$), birinci zamanda toplanan yılmazlık (1) ve ikinci zamanda toplanan yılmazlık (2) ile olumlu ve orta düzey ($r=.42$, $r=.40$) ilişkisi olduğu görülmektedir. Çalışma bağlılığı 2, öz düzenleme 1 ile olumlu ve zayıf ($r=.34$) ve öz düzenleme 2 ile olumlu ve orta düzey ($r=.49$), yılmazlık 1 ile olumlu ve zayıf ($r=.35$), yılmazlık 2 ile olumlu ve orta düzey ($r=.46$) ilişkili görülmektedir. Öz düzenleme 1, yılmazlık 1 ve yılmazlık 2 ile olumlu ve orta düzey ($r=.64$, $r=.49$) ilişkilidir. Öz düzenleme 2 ise yılmazlık 1 ve yılmazlık 2 ile olumlu ve orta düzey ($r=.50$, $r=.64$) ilişkili bulunmuştur.

Okul tükenmişliğinin diğer değişkenlerle olumsuz ilişki gösterdiği görülmektedir. Okul tükenmişliği 1 okul tükenmişliği 2 ile olumlu ve orta düzey ($r=.65$), öz düzenleme 1 ile olumsuz ve orta düzey ($r=-.47$) ve öz düzenleme 2 ile olumsuz ve zayıf ($r=-.37$), yılmazlık 1 ve yılmazlık 2 ile olumsuz ve orta düzey ($r=-.49$, $r=-.43$) ilişkilidir. Pearson korelasyon katsayıları .00-30 arası zayıf, .40-.70 arası orta, .70-1.00 arası güçlü olarak tanımlanmaktadır (Dancey ve Reidy, 2007).

Çalışma bağlılığı bağımsız değişkeni ile, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yol analizi yapılmıştır. Öncelikli olarak modelde yer alan değişkenlere ilişkin uyum indeksleri doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Yol analizine geçilmeden önce modelde yer alan değişkenlere ait uyum değerleri incelenmiş ve değerlerin kabul edilebilir ve iyi aralıkla olduğu görülmüştür. Bu değerler veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilen

başlık altında sunulmuştur. Şekil 8’de test edilen modele ait yol analizi diyagramı sunulmuştur.



Şekil 8. Test Edilen Modele Ait Yol Analizi Diyagramı

*Y: Yılmazlık; O.T: Okul Tükenmişliği; Ö.D: Öz düzenleme; Ç.B: Çalışma Bağlılığı

Şekil 8’de okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasındaki doğrudan ilişki ve yılmazlık, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve çalışma bağlılığı arasındaki ilişkileri gösterir diyagram sunulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilere ait standartlaştırılmış katsayılar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8’de yılmazlığın öz düzenleme üzerindeki etkisi a_1 , okul tükenmişliğinin öz düzenleme üzerindeki etkisi a_2 , öz düzenlemenin çalışma bağlılığı üzerindeki etkisi b , okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisi c ve dolaylı etkisi c' ile ifade edilmiş olup standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ifade etmektedir.

Tablo 8

Değişkenler Arasındaki Etki Katsayıları

Parametreler	B	β	Standart Hata	p
a ₁	0.609	0.532	0.040	.000
a ₂	-0.549	-0.213	0.045	.000
b	0.148	0.393	0.046	.000
c	-0.432	-0.443	0.046	.000
c'	-0.252	-0.258	0.048	.000

Tablo 8 incelendiğinde yılmazlığın öz düzenlemeyi olumlu yönde ve güçlü düzeyde ($\beta=0.532$, $p<.05$), okul tükenmişliğinin öz düzenlemeyi olumsuz yönde ve düşük düzeyde ($\beta=-0.213$, $p<.05$), öz düzenlemenin çalışma bağlılığını olumlu yönde ve orta düzeyde ($\beta=0.393$, $p<.05$) etkilediği görülmüştür. Etki değerleri incelenirken .10'dan küçük değerler zayıf, .10-.50 arası orta, .50'den büyük değerler ise güçlü bir etkiyi işaret etmektedir (Kline, 2011). Test edilen modele ait uyum değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Hipotez Modele Ait Uyum İndeksleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	RSMR
Model 1	2.055	1	2.055	0.05	0.99	0.98	0.01

Tablo 9 incelendiğinde hipotez modelin uyum değerlerinin iyi aralıkta olduğu ve modelin iyi uyum sağladığı görülmektedir ($\chi^2=2.055$, $sd=1$, $\chi^2/sd=2.055$; $RMSEA=0.05$; $TLI=0.98$; $CFI=0.99$).

Test edilen modele ait yol analizi diyagramı incelendiğinde öz düzenleme değişkeni modele aracı değişken olarak eklendiğinde, okul tükenmişliği ile çalışma bağlılığı arasındaki etkinin düştüğü ($\beta=-.443 > \beta=-.258$) görülmektedir. Okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığı üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte, öz düzenleme aracılığıyla da çalışma bağlılığını etkilemektedir.

Okul tükenmişliği ile çalışma bağlılığı arasındaki dolaylı ve doğrudan etkileri incelemek amacıyla aracılık analizi yapılmıştır. Aracılık analizinden önce Baron ve Kenny'nin (1986) nedensel adımlar (casual steps) yaklaşımıyla aracılık etkisinin ele alınması için gerekli koşullar incelenmiştir. Bu yaklaşıma göre a₁, a₂, b, c ve c' regresyon katsayıları incelenmiş ve anlamlı bulunmuştur. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri incelemek amacıyla bootstrap güven aralığı kullanılmıştır. Bootstrap analizi

sonucunda ulaşılan, değişkenlerin birbiri üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

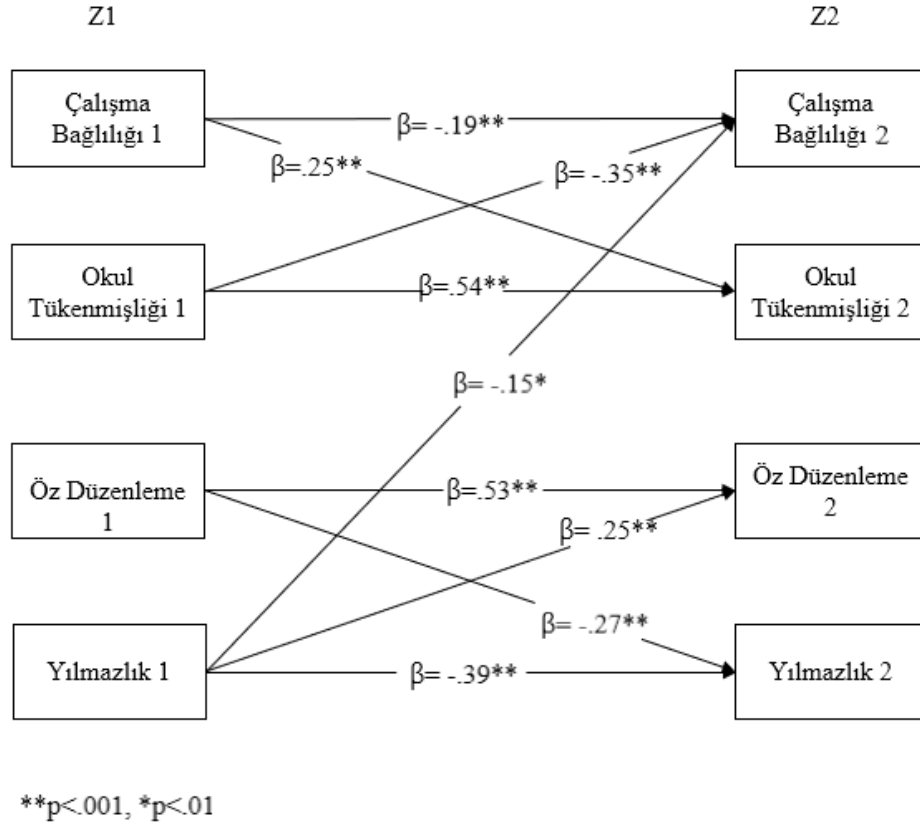
Bootstrap Analizi Sonuçları

Etki	Yollar	β	t	p	%95 güven aralığı	
					Alt Limit	st Limit
Doğrudan Etki	$\text{.B} \leftarrow \text{O.T}$	-0.258	-5.056	0.000*	-0.390	-0.127
Dolaylı Etki	$\text{.B} \leftarrow \text{.D} \leftarrow \text{O.T}$	-0.084	-4.071	0.000*	-0.136	-0.031
Toplam Etki		-0.342	-7.018	0.000*		

Tablo 10 incelendiğinde çalışma bağlılığı ile okul tükenmişliği arasındaki doğrudan etkinin %95 güven aracılığında 0 değerini içermediği görülmektedir ($\beta=-0.258$, $p<.01$, %95 CI=[-0.390, -0.127]). Çalışma bağlılığı ile okul tükenmişliği arasında, öz düzenleme aracı değişkenine ilişkin dolaylı etkinin %95 güven aracılığında 0 değerini içermediği görülmektedir ($\beta=-0.084$, $p<.01$, %95 CI=[-0.136, -0.031]). Başka bir ifadeyle çalışma bağlılığı ile okul tükenmişliği arasında öz düzenleme değişkeni anlamlı bir aracılık etkisi göstermektedir. Dolaylı etkilere ilişkin güven aralıklarının 0 değerini içermemesi aracılık etkisini işaret etmektedir (MacKinnon, 2008).

Boylamsal Modelin Zaman Gecikmeli Panel Desen ile Test Edilmesi

Öğrencilerin alışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlık puanlarının zaman göre değişimini ve birbirlerine olan etkilerini incelemek amacıyla zaman gecikmeli panel desen analizi yapılmıştır. şekil 9’da boylamsal modele ait zaman gecikmeli panel desen sonuçlarına ilişkin diyagram verilmiştir.



Şekil 9. Zaman Gecikmeli Panel Desen Analizi Sonuçlarına Ait Diyagram

Yapılan zaman gecikmeli panel analizi sonuçları incelendiğinde, birinci zamanda ölçülen çalışma bağlılığının ikinci zaman çalışma bağlılığını olumlu yönde ve düşük düzeyde etkilediği ve dört aylık zaman sonucunda çalışma bağlılığının azaldığı bulunmuştur ($\beta = -.19^{**}$, $p < .001$). Birinci zamanda ölçülen çalışma bağlılığının, ikinci zamanda ölçülen okul tükenmişliğini olumlu yönde ve düşük düzeyde ($\beta = .25$, $p < .001$) etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin birinci zamanda ölçülen okul tükenmişliği puanlarının ikinci zamanda ölçülen okul tükenmişliğini olumlu yönde ve yüksek düzeyde ($\beta = .54$, $p < .001$) ve ikinci zamanda ölçülen çalışma bağlılığını olumsuz yönde ve orta düzeyde ($\beta = -.35$, $p < .001$) yordadığı bulunmuştur. Okul tükenmişliğinin zamanla arttığı ve çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Öz düzenlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde, birinci zamanda ölçülen öz düzenlemenin ikinci zamandaki öz düzenlemeyi olumlu yönde ve yüksek düzeyde ($\beta = .53$, $p < .001$) ve ikinci zamanda ölçülen yılmazlığı olumsuz yönde ve düşük düzeyde ($\beta = -.27$, $p < .001$) yordadığı bulunmuştur. Öz düzenlemenin zamanla arttığı ve yılmazlığı olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Son olarak birinci zamanda ölçülen yılmazlığın ikinci zamandaki yılmazlığı olumsuz yönde ve orta düzeyde ($\beta=-.39$, $p<.001$), ikinci zamandaki öz düzenlemeyi olumlu ve düşük düzeyde ($\beta=.25$, $p<.001$) ve ikinci zamanki çalışma bağlılığını olumsuz yönde ve düşük düzeyde ($\beta=-.15$, $p<.01$) etkilediği bulunmuştur. Yılmazlığın zamanla azaldığı, öz düzenlemeyi olumlu etkilediği ve çalışma bağlılığını olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Boylamsal modele ait model uyum değerleri Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde test edilen modelin iyi uyum sağladığı ve model uyum indekslerinin iyi aralıkta olduğu görülmektedir ($\chi^2=6.059$, $sd=6$, $\chi^2/sd=1.059$; RMSEA=0.00; TLI=1.00; CFI=1.00).

Tablo 11

Boylamsal Modele Ait Uyum İndeksleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	RSMR
Model 1	6.059	6	1.059	0.00	1.00	1.00	0.02

Yorumlar

Bu bölümde, bu çalışmadan elde edilen bulgular, önceki çalışmalar ve alanyazın tarafından desteklenen kuramsal bilgiler çerçevesinde tartışılmıştır. Öncelikle çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenlemenin üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular tartışılmıştır. Ardından öz düzenlemenin aracılık etkisi incelenen modele ilişkin bulgular, son olarak ise çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenlemenin zamana bağlı değişimi ve karşılıklı etkilerinin incelendiği boylamsal modelin bulguları tartışılmıştır.

Değişkenlerin Üniversite, Yaş ve Cinsiyetin Ortak Etkisine Göre Farklılaşmasının Yorumlanması

Bu çalışmada çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme puanlarının bağlı bulunulan üniversiteye göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın çeşitli nedenleri olabileceği gibi bu çalışma kapsamında bu bulgulara ilişkin yorumlar sınırlı nitelikte olabilir.

Öncelikle bu çalışmanın pandemi döneminde ve pandemi koşullarına uyarlanmış eğitim süreçlerinde yürütüldüğü göz önüne alınmalıdır. Veri toplama sürecinde üniversitelerin farklı uzaktan eğitim uygulamalarından yararlandığı, özellikle çevrimiçi platforma taşınan ders süreçlerinde öğrencilerin derse devam koşulları konusunda farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse devam koşullarında zorunluluk olup olmamasına göre derslere katılımları farklılaşabilmekte, erişilen çalışma gurubu da bu süreçten etkilenmektedir. Eğitim kurumlarının farklı politika ve uygulamalarının üniversite öğrencilerinin bağıllık düzeyini etkilediği bildirilmiştir (Pike ve Kuh, 2005). Derslere devam zorunluluğu ve işlenen ders saati uygulamalarındaki farklılıkların öğrencilerin ölçeklerden aldığı puanları etkilediği söylenebilir.

Farklı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin çalışma bağıllığını inceleyen araştırmada (Pike ve Kuh, 2005) öğrencilerin bağılı bulundukları kurumlara göre farklı bağıllık tipleri gösterebildiği öne sürülmüştür. Kampüs içi ve dışı etkileşimler, öğretim elemanlarıyla ilişkiler ve akranlarla ilişkiler gibi etmenlerin öğrencilerin bağıllık tipini etkilediği bildirilmiştir. Öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca deneyimlediği akademik ve akademik olmayan yaşantıların, bağıllıklarını etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu deneyimlerin eğitim kurumu tarafından sağlanması ve çeşitlendirilmesi ise kuruma ve çalışmaya yönelik bağıllığı etkilemektedir.

Ayrıca bu araştırmada, çalışma bağıllığı puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışma bulguları, örnekleme ele alınan iki üniversitede kadınların erkeklerden daha yüksek, bir üniversitede ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek çalışma bağıllığına sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma bağıllığının cinsiyete göre farklılaştığını öne süren farklı araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar kadın öğrencilerin erkeklerden daha yüksek düzeyde bağıllığa sahip olduğunu bildirmektedir (Li vd., 2011; Kiuru vd., 2008; Kuh, 2003; Salmela-Aro ve Read, 2017; Vasalampi, Salmela-Aro ve Nurmi, 2009). Öğrencilerin bağıllıkları derse yönelik tutum ve ilgileri, akademik görevlere yaptıkları bilişsel yatırım (ödevler, ders hazırlıkları, projeler) ve derse katılım ve devam gibi süreçlerden etkilenmektedir. Yükseköğretim düzeyinde çalışma bağıllığı incelenirken eğitime ayrılan zaman ve çabanın yanında eğitim kurumunun sunduğu öğrenme fırsatları ve kaynaklar incelenmektedir (Kuh, 2001; 2003). Bu süreçte kadın öğrencilerin akademik yardım arama (Wright, 2003) ve yüksek devam düzeyi (Woodfield, Jessop ve McMillan, 2006) gibi bağıllığı önemli ölçüde etkileyen davranışlar gösterdikleri bildirilmektedir. Üniversite öğrencilerinde bağıllık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada,

erkek öğrencilerin zorlayıcı akademik faaliyetlere katılımı kadınlara göre daha düşük bulunurken, kadın öğrencilerin kampüs etkinliklerine ve eğitim amaçlı etkinliklere katılımı daha yüksek bulunmuştur (Kinzie vd., 2007). Bağlılık ve cinsiyeti inceleyen bir başka çalışmada kadın öğrencilerin çalışma bağlılığı daha yüksek bulunmuştur (Santos, Simões, Cefai, Freitas ve Arriaga, 2021). Kadın öğrencilerin akademik süreçlere yönelik yatırımları ve çabalarının erkek öğrencilerden farklılık göstermesinin, bağlılık düzeylerini etkileyebildiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Cinsiyet farklılıklarını bildiren bulgulara ek olarak kadın ve erkek öğrencilerin çalışma bağlılığı puanlarında farklılık bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır. Loscalzo ve Giannini (2019) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin çalışma bağlılıkları puanlarının farklılık göstermediğini bildirmiştir. Bu çalışmada kadın ve erkek katılımcı sayısı arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bu farkın cinsiyete ilişkin bulguları etkileyebileceği göz önünde bulunmalıdır.

Ayrıca çalışma bağlılığının yaş, üniversite ve yaşın ortak etkisi, cinsiyet ve yaşın ortak etkisi ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazında yaş ve çalışma bağlılığı arasındaki farklı ilişkileri bildiren çalışmalar mevcuttur. Loscalzo ve Giannini (2019) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, çalışma bağlılığının yaş ve öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını bildirmiştir. Öğrencilerin eğitim yaşantılarına olumlu tutum ve davranışlarla başladığını; ancak akademik taleplerin zamanla deneyimlenmesi ve artmasıyla bu olumlu yaşantılarda düşüş görüldüğünü ve çalışma bağlılığının da azalabileceğini ifade etmek söylemek yanlış olmayacaktır. Yapılan bazı çalışmalar çalışma bağlılığının yaşa göre farklılaşabildiğini bildirmektedir. Farklı yaş gruplarında çalışma bağlılığını inceleyen araştırmada, genç öğrencilerin çalışma bağlılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Amir, Saleha, Jelas, Ahmad ve Hutkemri, 2014). Çalışma bağlılığını 10-25 yaş arasındaki bireylerde inceleyen araştırmada, çalışma bağlılığı en yüksek ve en düşük gruplarda yüksek bulunmuştur (Santos vd., 2021). Çalışma bağlılığının daha genç yaşlarda yüksek bulunması, ilerleyen zamanlarda olası tükenmişlik ve yorgunluğun çalışma bağlılığı düzeyini etkilemesinden kaynaklanabilmektedir. Bu ifadeyi destekleyecek şekilde, çalışmalar çalışma bağlılığının öğrenimin ilk yıllarında daha yüksekken zamanla düştüğünü bildirmektedir (Salmela-Aro ve Read, 2017; Symonds vd., 2016; Wylie ve Hodgen, 2012). Ayrıca öğrencilerin çalışma bağlılıkları yaşlarının dahil olduğu gelişim dönemlerine göre farklılaşabilmektedir. Üniversite 1. Sınıf öğrencilerini 25 yaş üstü ve 24 yaş altı olmak üzere 2 yaş grubunda inceleyen çalışmada, 25 yaş üstü

1. Sınıf öğrencilerinin çalışma bağlılıkları daha yüksek bulunmuştur (Gibson ve Slate, 2010). Öğrencilerin yaşlarıyla çalışma bağlılığı arasındaki ilişki farklılaşmakta olup, genel olarak çalışma bağlılığının eğitimde geçirilen süreyle birlikte azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Okul tükenmişliğinin üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çalışma bulgularına göre bir üniversitede erkeklerin daha yüksek, iki üniversitede ise kadınların erkeklerden daha yüksek okul tükenmişliği yaşadığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen ve okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılaştığını bildiren çalışmalar mevcuttur. Salmela-Aro ve Upadyaya (2020) kadın öğrencilerde okul tükenmişliğinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Ancak yapılan çalışmalar aynı zamanda kadın öğrencilerin akademik başarıya daha fazla önem verdiğini (Berndt ve Miller, 1990) ve akademik süreçlerde daha yüksek stres ve kaygı yaşadığını (Murberg ve Bru, 2004) ifade edilmektedir. Akademik süreçlere atfedilen bu yoğun duygu ve düşüncelerin zamanla daha yüksek düzeyde tükenmişliğe neden olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda kadın öğrencilerin okul tükenmişliğinin yorgunluk ve yetersizlik gibi içsel, erkek öğrencilerin ise duyarsızlaşma gibi dışsal semptomları daha yüksek düzeyde gösterdikleri ifade edilmektedir (Salmela-Aro vd., 2008). Okul tükenmişliğinin okula verilen anlam, akademik başarı gibi değişkenlerden etkilendiği araştırmalarca bildirilmektedir. Kadın öğrencilerin okula ve akademik süreçlere yönelik tükenmişliğinin, okula yönelik anlamın ve akademik başarı yöneliminin yüksek olmasından etkilendiği söylenebilir. Yapılan boyamsal araştırmalar cinsiyet farkına ilişkin bulguları desteklemekte ve zamanla artan okul tükenmişliğinin kadınlarda daha yüksek düzeyde görüldüğünü bildirmektedir (Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro vd., 2018). Öte yandan erkek öğrencilerin özellikle duyarsızlaşmayı daha yüksek yaşadığı ifade edilmekte olup duyarsızlaşma gibi davranışsal sonuçların okul terki gibi olumsuz sonuçları yordadığı bildirilmiştir (Bask ve Salmela-Aro, 2013).

Önceki araştırmalardan farklı olarak Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) erkek öğrencilerin daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını bildirmiştir. Özellikle duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları ifade edilmektedir. Benzer olarak Çapulcuğlu ve Gündüz (2013) tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında erkek öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Weckwerth ve Flynn (2006) erkek öğrencilerde algılanan desteğin kız öğrencilere göre daha düşük olduğunu ve tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaştığını bildirmiştir. Genel olarak

akademik başarının düşüklüğü, okula verilen önem ve anlamın okul tükenmişliğini etkilediği ve bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılık gösterebildiği söylenebilir.

Ayrıca okul tükenmişliğinin yaş, üniversite ve yaşın ortak etkisi, cinsiyet ve yaşın ortak etkisi ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaşlarına göre okul tükenmişliklerinde farklılık görülmemiştir. Bunun nedeni pandemi döneminde geçilen uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik ve duygusal olarak etkilemesi olabilir. Bu süreçte öğrencilerin tükenmişlikleri yaş ve sınıf düzeylerinden bağımsız olarak, akademik yük ve taleplerle bağlantılı olabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar genel olarak okul tükenmişliğinin yaşla birlikte farklılık gösterebildiğini işaret etmektedir. Eğitimde geçirilen zaman yaşla birlikte artmakta olup, akademik deneyimler bu süreçte artmakta ve olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Yaşla birlikte okul tükenmişliğinin arttığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Lee, Puig, Lea ve Lee, 2013). Aypay ve Sever (2015) okul tükenmişliğini farklı değişkenler çerçevesinde inceledikleri çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamaya daha yatkın hale geldiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik yaşantıları olumlu kazanımların yanında olumsuz duygu ve yorgunluğu da beraberinde getirebilmekte, bu olumsuz sonuçlar uzun vadede okul tükenmişliğine dönüşebilmektedir. Üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığı ve okul tükenmişliği profillerini inceleyen boylamsal çalışmada, eğitiminin başında olan öğrencilerin çalışma bağlılıklarının daha yüksek, eğitimde daha uzun süredir bulunan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Salmela-Aro ve Read, 2017). Bu bulgular öğrencilerin eğitimlerinin ilerleyen yıllarında sahip oldukları yüksek düzeyde tükenmişliğe işaret etmekte ve önemini vurgulamaktadır. Ayrıca okul tükenmişliğinin akademik geçişlerden etkilendiği bildirilmektedir. Öğrencilerin eğitimde geçirdikleri zaman arttıkça okul tükenmişliği yaşama riskleri artarken, özellikle farklı kademelere geçişlerde (ortaokuldan liseye, liseden üniversiteye vb) artış gösterebilmektedir (Salmela-Aro vd., 2008). Bu geçişler öğrencileri sosyal, duygusal ve akademik açılardan etkilemekte olup, olumsuz akademik sonuçlar için önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğrencilerin yılmazlık puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı bulunmuştur. Çalışma sonucunda bir üniversitede kadınların erkeklerden daha yüksek, diğer iki üniversitede ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek yılmazlık gösterdikleri görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalar

bulunmaktadır. Çalışmalar yılmazlığın kadın ve erkeklerde farklılaşabildiğini öne sürmektedir. Sagone ve De Caroli (2014) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, erkeklerin kadınlardan daha yüksek yılmazlık gösterdiklerini bildirmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışma Erdoğan, Özdoğan ve Erdoğan (2015) çalışmalarında yılmazlığın erkeklerde daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin bağlı bulundukları fakülte ve cinsiyetin ortak etkisinin de anlamlı olduğunu bildirmiştir. Bunların yanında kadınların yılmazlıklarının daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Fishman, 2012; Gamzeli ve Kahraman, 2018). Kumpfer (1999) yılmazlığın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kadınların daha yüksek düzeyde yılmazlık gösterdiklerini bildirmiştir. Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu (2015) yaptıkları çalışma sonucunda kadınların yılmazlık puanlarının erkeklerden anlamlı şekilde farklılaştığını bildirmektedir. Benzer olarak Oktan (2008) kadınların yılmazlık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Rutter (1982) ailesel stres karşısında erkeklerin daha yüksek duygusal ve davranışsal sıkıntılar yaşadığını bildirmektedir. Erkeklerin maruz kaldıkları yaşantılar karşısında daha kırılgan olabildikleri ve riskli çevre ve aile yaşantılarında daha düşük yılmazlık gösterebildikleri öne sürülmektedir (Gamble ve Zigler, 1986; Luthar, 1999; Werner, 1985).

Ayrıca kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin yılmazlık puanlarının farklılaşmadığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Göksel Oflas, 2017; Gürkan, 2014). Arı ve Çarkıt (2020) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, 57 tez çalışması ele alınarak yılmazlık ve cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucun kadın ve erkeklerin yılmazlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bildirilmiştir. Ancak bazı araştırmacılar yılmazlığın cinsiyete bağlı değişimini açıklarken, kişilerin maruz kaldığı risk faktörlerini göz önüne almaktadır. Kadın ve erkeklerin toplumsal, kültürel ya da ailesel olarak maruz kaldıkları risk faktörleri farklılık göstermekte ve bu maruziyet yılmazlık düzeylerini etkilemektedir. Hartman, Turner, Daigle, Exum ve Cullen (2009) koruyucu faktörlerde cinsiyet farklılıklarını inceledikleri araştırmalarında kadın ve erkeklerin yılmazlığı arttırmak için farklı koruyucu faktörlere ihtiyaç duyabildiklerini; ancak koruyucu faktörlerin birikiminin kadın ve erkekler için eşit derecede önemli olduğunu bildirmiştir. Kadın ve erkekler bireysel ve çevresel etmenler sonucunda farklı deneyimler yaşayabilmektedir. Bu bireysel ve çevresel etmenler kişilerin yılmazlık düzeylerini etkilemekte olup, kişilerin cinsiyetlerine bağlı olarak deneyimleri değişiklik gösterebilse de genel olarak yılmazlık düzeyleri ortak risk ve koruyucu faktörlerden etkilenmektedir. Yılmazlığın kişisel bir özellik olarak ele alınmasından ziyade gelişimsel

ve yaşantısal süreçlerin etkilerinin koruyucu ve risk faktörleri bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir.

Ayrıca yılmazlığın yaş, üniversite ve yaşın ortak etkisi, cinsiyet ve yaşın ortak etkisi ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazında bu bulguyu destekleyen bulgular bulunmaktadır (Dok, 2018). Eryılmaz'ın (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kadın ve erkek katılımcıların yılmazlık puanlarının farklılaşmadığı bildirilmiştir. Buna karşılık yılmazlığın yaşla birlikte farklılaşabildiği öne sürülmektedir. Luther (1999) ise küçük yaştaki çocukların risk faktörleri karşısında daha büyük yaştaki kişilere göre daha kırılgan olduklarını vurgulamıştır. Küçük yaşta maruz kalınan olumsuz yaşam olaylarıyla baş etme becerilerinin zayıflığı bu duruma neden olabilmektedir. Ayrıca Gooding, Hurst, Johnson ve Tarrier (2012) yaşlı ve genç yetişkinler ile yaptıkları çalışmalarında, yaşlı kişilerin yılmazlık düzeyinin genç yetişkinlerden yüksek olduğunu bildirmiştir. Yaşla birlikte kazanılan farklı becerilerin, yılmazlık düzeyini etkilediği söylenebilir.

Kişilerin yılmazlık düzeylerini etkileyen olay ve süreçlerin yaşamlarının hangi döneminde ortaya çıkacağı belirsizdir. Bu gibi yılmazlığı etkileyen süreçler yaştan bağımsız olarak kişiler tarafından deneyimlenmekte olup, belirli bir yaştaki kişilerin daha yılmaz olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Ancak küçük yaşta yüksek risk faktörüne maruz kalmanın, yılmazlık düzeyini olumsuz etkileyebileceği bildirilmiştir. Bu süreçler göz önüne alındığında, her yaştan kişinin yılmazlık özellikleri gösterebileceği (Öğülmüş, 2001), yılmazlığın yalnızca yaşa bağlı değil, karşılaşılan risk faktörleri ve koruyucu faktörler bağlamında farklılık gösterebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin öz düzenleme puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı görülmüştür. Bulgulara göre iki üniversitede kadın öğrencilerinin öz düzenleme puanları erkeklerden daha yüksek, bir üniversitede ise erkeklerin kadınlardan yüksek bulunmuştur. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kaplan, 2014). Kadınların erkeklerden daha yüksek öz düzenleme becerisi gösterdiklerini bildiren çalışmalar mevcuttur. Baldan Babayiğit ve Güven'in (2020) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kadınların öz düzenlemelerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Eken (2017) kadın öğrencilerin öz düzenleme puanlarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca erkeklerin kadınlardan daha yüksek öz düzenleme gösterdiğini bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Zhao, Chen ve Panda (2014) erkek öğrencilerin öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Aybek ve Aslan (2017) öğretmen

adaylarının öz düzenleme becerilerini inceledikleri çalışmalarında, erkek öğrencilerin öz düzenlemelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bunların yanında kadın ve erkeklerin öz düzenleme becerilerinin farklılaşmadığını bildiren bulgular bulunmaktadır. Gömleksiz ve Demiralp (2012) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öz düzenlemenin cinsiyete göre farklılaşmadığını bildirmiştir. Wolters ve Pintrich (1998) benzer şekilde araştırmalarında öz düzenlemede cinsiyet farklılığı görülmediğini bildirmiştir. Ulaşılan bulgular ve var olan araştırma sonuçları göz önüne alındığında, öz düzenleme ile cinsiyete ilişkin bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Öz düzenleme planlama ve amaç sürdürme gibi farklı boyutlardan oluşabilmekte ve bu boyutlar cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Kadınların bu boyutlardaki becerilerin erkeklere göre daha yüksek olduğu bildirilmektedir Baldan Babayiğit ve Güven'in (2020). Ancak bu beceriler yalnızca cinsiyet gibi kişiye özgü özelliklere bağlı olmayıp, akademik başarı ve amaç yönelimli olma gibi farklı akademik etmenlerden de etkilenmektedir.

Ayrıca öğrencilerin öz düzenlemeleri üniversite ve yaşın ortak etkisine göre farklılaşmaktadır. Jakešová ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, öz düzenlemenin yaşla birlikte arttığı bildirilmiştir. Üniversite öğrencileri ve daha büyük yaştaki yetişkinlerin öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmada, araştırmacılar bu farklılığın kişilerin yaşam boyu biriken deneyimlerin bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde Eken (2017) 18-23 yaş arası üniversite hazırlık öğrencileriyle yaptığı çalışmada yaş arttıkça öz düzenlemenin arttığını bildirmiştir. Farklı olarak Çelik (2012) üniversite öğrencileri ve öğretmenlerle yaptığı çalışmasında her iki grubun da öz düzenleme becerilerini yüksek olarak bulmuştur. Bu çalışmada 18-21 yaş ve 22-24 yaş aralığındaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri yüksek bulunmuş olup, bu sonuç akademik yaşantılarına uyum sağlama sürecinden etkilenmiş olabilir. Bazı öğrenciler belirli öz düzenleme stratejileriyle üniversite yaşantısına geçiş yapabilmekte; bazı öğrencilerin öz düzenleme becerileri yaşla birlikte değişen eğitim kademeleriyle birlikte farklılaşabilmektedir. Yükseköğretime geçişle birlikte farklı bir öğrenme yaşantısına giren öğrenciler, eğitimlerinin başında bu becerileri geliştirebilmekte ya da bu yeni yaşantıyı deneyimledikçe ders çalışma, program yapma ve amaç koyma gibi becerileri artmaktadır.

Öğrencilerin öz düzenleme puanlarının tek başına cinsiyet, yaş ve cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak üniversite, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. İki üniversitede 18-21 ve 22-

24 yaş aralığındaki kadın öğrencilerin yılmazlık puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, bir üniversitede ise 22-43 yaş aralığındaki kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yılmazlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu üçlü etkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamakla birlikte alanyazında benzer bulgular bulunmaktadır. Baldan Babayiğit ve Güven'in (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyine göre öz düzenlemenin farklılık gösterdiği; ancak farklı fakültelerde farklı sonuçlar alındığı bildirilmiştir. Aynı çalışmada kadınların öz düzenlemeleri erkeklerden yüksek bulunmuştur. Jakešová ve diğerleri (2015) üniversite öğrencilerinde öz düzenlemenin cinsiyet ve yaşa göre farklılaştığını bildirmiştir. Öz düzenlemenin üniversite ve yaş, üniversite ve cinsiyetin ortak etkilerine dayalı olarak farklılaşması yukarı tartışılmıştır. Üçlü ortak etkinin ortaya çıkardığı farklılaşma her üniversitenin öğrencilerinin yaş ve cinsiyetlerine göre öz düzenleme düzeylerini görmemize yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin eğitim ortamları, öğretim programları ve bireysel özellikleri öz düzenleme becerilerini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin bağlı oldukları eğitim kurumunun akademik talepleri, öğrencilerin halihazırda sahip oldukları akademik beceriler ve eğitimde geçirilen süre bu farklılaşmaya neden olmuş olabilir.

Okul Tükenmişliği, Yılmazlık ve Çalışma Bağlılığı Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracı Rolünün Yorumlanması

Bu çalışmada öz düzenlemenin, yılmazlık, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasındaki ilişkide aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Kurulan modelin analiz edilmesi sonucunda yılmazlığın öz düzenlemeyi olumlu yönde ve güçlü düzeyde etkilediği bulunmuştur. Yılmazlık üzerine yapılan çalışmalar kişilerin öz düzenleme becerilerini önemli bir değişken olarak ele almıştır (Masten, 2018). Yılmazlık, kapsamlı bir kavram olup, psikolojik ve eğitsel süreçlerde pek çok değişken için kritik bir öneme sahip olarak görülmektedir. Yılmazlığı yüksek bireylerin başa çıkma (Rutter, 2007) ve duygu düzenleme (Troy ve Mauss, 2011) gibi önemli becerileri kullanabildikleri ifade edilmektedir. Yılmazlık öğrencilerin geleceğe ilişkin plan yapma ve hedef koyma gibi uzun ve kısa vadeli amaçlarını etkilemekte, bu amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde ise öz düzenleme önemli bir rol oynamaktadır. Öz düzenlemenin yılmazlık için koruyucu bir faktör olduğu bildirilmiştir (Luthar, 2006; Masten, 2007). Alanyazında yılmazlık ve öz düzenleme arasındaki bu ilişkiyi destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır (Gardner, Dishion ve Connel, 2006; Wong, 2008). De la Fuente, López-García, Mariano-Vera,

Martínez-Vicente ve Zapata'nın (2017) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, yılmazlık ve öz düzenleme arasındaki olumlu ilişki vurgulanmaktadır. De la Fuente ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada öz düzenleme ve yılmazlık arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çekmektedir. Yılmazlığı yüksek öğrencilerin, yüksek öz düzenleme becerileri kullanma eğiliminde oldukları, bu becerilerin kullanılması sürecinde yılmazlığın destekleyici pek çok beceriyi içerdiği söylenebilir. Masten (2011) yılmazlık için yapılacak müdahalelerin öz düzenleme ve problem çözme gibi kritik ve güçlü becerilere odaklanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Okul tükenmişliğinin öz düzenlemeyi olumsuz yönde ve düşük düzeyde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri akademik içerik ve süreçlere karşı duyarsız bir tutum geliştirme, yetersizlik hissi ve tükenme hissetmelerini içermekte olup, derslere yönelik çaba, akademik süreçleri için ayrılan zaman ve güdülenme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğini inceleyen bir araştırmada, tükenmişliğin akademik öz düzenlemeyi olumsuz yönde yordadığı bildirilmiştir (Blas-Atencia, Bravo-Cunza, Nolberto-Quispe ve Ivan Iraola-Real, 2020). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin olumlu akademik çıktılara ulaşmak için daha az çaba harcadıkları, amaç yönelimli olma ve plan yapma gibi davranışsal ve bilişsel süreçleri daha az kullandıkları söylenebilir. Bu durum göz önüne alındığında öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarının öz düzenleme becerilerini olumsuz etkilemesi olası bir sonuçtur. Düşük tükenmişlik yaşayan kişilerin yararlı öz düzenleme stratejilerini kullanıldığı bildirilmiştir (Tikkanen, Pyhältö, Pietarinen ve Soini, 2017). Okul tükenmişliği öğrencilerin derslere etkin katılım, okula devam ve başarı odaklı olmalı gibi öz düzenleme becerini kullanmaları gereken süreçleri olumsuz olarak etkileyebilmektedir, bu süreç sonucunda öğrencilerin düşük düzeyde öz düzenleme gösterdikleri söylenebilir.

Öz düzenlemenin çalışma bağlılığını olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediği bulunmuştur. Öz düzenlemenin çalışma bağlılığını etkilediği pek çok araştırma tarafından desteklenmekte olup, öğrencilerin hedef belirleme, plan yapma ve amaç belirleme gibi stratejilerin kullanılması öğrencilerin bağlılıklarını etkilemektedir (Zimmerman, 1990). Öz düzenleme hem bilişsel hem de davranışsal boyutlarıyla bağlılığı etkilemektedir. Öğrencilerin akademik içeriğe yönelik adanmışlıkları ve bu sürece kendilerini verme düzeyleri öz düzenleme becerilerinden etkilenmektedir. Bu değişkenlerin önemli ilişkisini vurgulayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Abbasi vd., 2015; Skinner ve Pitzer, 2012; Stefansson vd., 2018; Sun ve Rueda, 2012). Kahu (2013) öz düzenlemeyi bağlılığın

bilişsel boyutu içinde ele almış ve bu kavramların birlikteliğine dikkat çekmiştir. Öz düzenleme öğrencilerin eğitim yaşantılarını doğrudan etkilemekte, dersleri takip etme, ödev ve sınavlarını planlama gibi davranışları etkilemektedir. Bu davranışlar ise uzun vadede öğrencilerin çalışma bağlılıklarını etkilemektedir. Yüksek öz düzenleme gösteren öğrencilerin daha yüksek çalışma bağlılığı gösterebileceği söylenebilir.

Okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığını hem doğrudan hem de öz düzenleme aracılığıyla etkilediği bulunmuştur. Yol analizi sonucu elde edilen bulgular, alanyazında sıklıkla karşılaşılan bir ilişkiyi doğrulamış ve okul tükenmişliği ile çalışma bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Okul tükenmişliği ile çalışma bağlılığı genellikle birbirinin tersi kavramlar olarak ele alınmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Okula ve akademik içeriğe karşı yorgunluk, duyarsızlık ve yetersizlik yaşayan öğrencilerin çalışma bağlılığının düşük çıkması olağan bir sonuçtur. Fiorilli ve diğerleri (2017) okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkilediği bildirmiştir. Öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutum ve davranışları okul tükenmişliğiyle birlikte artmakta ve öğrencilerin akademik süreçlere yönelik olumlu duygu ve davranışlarını azaltmaktadır. Okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığı üzerindeki olumsuz etkisi farklı çalışmalarca doğrulanmıştır (Altuntaş ve Sezer, 2017; Salmela-Aro ve Read, 2017; Yılmaz vd., 2016). Schaufeli ve diğerleri (2002) iki kavram arasındaki olumsuz ilişkiyi vurgulamıştır. Alanyazında bu bulgu pek çok kez doğrulanmış olup, Türkiye örnekleminde yeni yeni yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Bilge vd., 2014; Kaya, 2017; Özdemir, 2015). Akbaşlı, Arastaman, Gün ve Turabik'in (2019) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada okul tükenmişliği ile çalışma bağlılığı olumsuz ve anlamlı ilişkili bulunmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada, okul tükenmişliği alt boyutlarının olumsuz yönde çalışma bağlılığı alt boyutlarını yordadığı bildirilmiştir (Uludağ ve Yaratın, 2010). Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki genel bulgularla paralellik göstermekte olup, araştırmanın çalışma grubu için okul tükenmişliğinin çalışma bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Yol analizi sonucunda, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasında öz düzenlemenin kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Buna bağlı olarak okul tükenmişliğinin öz düzenleme aracılığıyla çalışma bağlılığını etkilediği söylenebilir. Okul tükenmişliği öğrencilerin yararlı ve etkin öz düzenleme becerilerini kullanmalarını olumsuz etkilemektedir. Öz düzenleme becerilerinin kullanımı öğrencilerin çalışma bağlılıklarını olumlu, kullanılmaması ise bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Duru ve diğerlerinin (2014) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öz düzenlemenin

duygusal tükenmişlik ve akademik başarı ilişkisinde aracı rol oynadığı bulunmuştur. Bu ilişki araştırma bulgularına benzerlik göstermekte ve öz düzenlemenin okul tükenmişliği ve olumlu akademik çıktı arasındaki aracı rolünü desteklemektedir. Öz düzenlemenin aracı değişken olarak ele alındığı bir başka çalışmada öz düzenleme benlik saygısı ve okul tükenmişliği arasında aracı rol oynamıştır (Kapıkıran vd., 2016). Öz düzenlemenin okul tükenmişliğinin etkilerini azaltmadaki önemi vurgulanmıştır. Bir başka çalışmada, öz düzenlemenin bağlılık ve tükenmişlik üzerindeki etkisi vurgulanmıştır (Smith, Baratt ve Hirvo, 2020). Öz düzenlemenin olumsuz bir değişken ile istenilen ve olumlu değişken arasındaki aracılık rolü ön plana çıkmaktadır.

Bu modeldeki aracılık rolü, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasındaki ilişkide öz düzenlemenin önemini göstermektedir. Öz düzenlemesi yüksek öğrencilerin okul tükenmişliğinin beraberinde getireceği olumsuz duygu, düşünce ve davranışların düzenlenmesi ve olumlu akademik çıktı olarak ele alınan çalışma bağlılığına katkıda bulunacağı söylenebilir. Öz düzenlemenin aracı rolünün ortaya konulduğu bu bulgu, okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığı üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak ya da ortadan kaldırmak için öz düzenlemenin kritik bir önemi olduğunu öne çıkarmıştır.

Çalışma Bağlılığı, Okul Tükenmişliği, Öz Düzenleme ve Yılmazlığın Zamana Göre Değişimi ve Birbirlerine Olan Etkilerinin Yorumlanması

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlıklarının zamana göre değişimi ve bu değişkenlerin zaman içinde birbirlerine olan etkileri incelenmiştir. Bu değişim ve etkileri incelemek amacıyla çapraz zaman gecikmeli panel desen kullanılmıştır. Ele alınan değişkenler üniversite öğrencilerinin mesleki ve bireysel gelişim ve değişimleri göz önüne alınarak belirlenmiş olup, bahar dönemi başı ve sonunda toplanan verilerle analizler yapılmış ve değişkenlere ilişkin değişimler incelenmiştir. Çalışma bağlılığı ve okul tükenmişliği gibi eğitim yılı başı ve sonunda düzeylerinde değişim yaşanabilecek yapıların yanında öz düzenleme ve yılmazlık gibi değişime daha dayanıklı ve bireye özgü yapılar da ele alınmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, yılmazlık ve öz düzenleme puanlarının zamanla istikrarlı şekilde değiştiği görülmektedir.

Öncelikle çalışma bağlılığının zamanla azaldığı görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin dönem başında akademik süreçlere ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Dönem içinde artan akademik talepler öğrencilerin

okula ve akademik yaşantılara ilişkin olumlu duygularını azaltabilmektedir. Dönemin başında öğrencilerin hissettiği enerji, derslere ve okula yönelik adanmışlık ve kendilerini akademik süreçlere vermeyi etkilemekte, zamanla artan akademik yüklerle birlikte bu enerji azalabilmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırma bulguları bulunmaktadır (Symonds vd., 2016; Wylie ve Hodgen, 2012). Üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığının zamana bağlı değişimini inceleyen araştırmaya göre, çalışma bağlılığının ölçüm alınan zamanlarla birlikte azalma eğiliminde olduğu görülmüştür (Salmela-Aro ve Read, 2017). Yapılan bir başka boylamsal araştırmada, üniversite öğrencilerinin eğitimlerinin ilk yıllarında daha yüksek çalışma bağlılığı gösterdiği ve üniversite yaşamlarının başında akademik yaşantılarına daha bağlı oldukları bildirilmiştir (Fernández-Martínez vd., 2017). Öğrencilerin eğitimde geçirdikleri zamanla birlikte, akademik yükler ve zamanla ortaya çıkan yorgunluğun çalışma bağlılığını olumsuz etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde duygusal bağlılığın zamanla önemli ölçüde düştüğü bildirilmiştir (Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro, 2015; Wester, Walsh, Arango-Caro ve Callis-Duehl, 2021). Öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularının azalmasıyla birlikte, öğrencilerin ilgileri azalmakta, ders ve okulun talep ettiği yükümlülüklerin yerine getirilmesi süreci aksamaktadır. Bu sürecin sonunda, öğrencilerin dönemin başında sahip olduğu yüksek çalışma bağlılığının zamanla azaldığı görülmektedir. Benzer şekilde Li ve Lerner (2011) okul bağlılığının zamanla azalabildiğini bildirmiştir. Zamanla karşılaşılan bu azalma, öğrencilerin okul bağlılıklarının zaman ve akademik talepler karşısında güçlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin çalışma bağlılıklarının ilerideki okul tükenmişliklerini etkilemekte olduğu ve çalışma bağlılığı yüksek öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okula ve akademik içeriğe yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışları yüksek akademik amaçlar ve bu amaçlar için harcanan zaman ve emeğin yoğunluğu ile yorgunluk ve tükenmişliğe neden olabilmektedir. Alanyazında öğrencilerin akademik yaşantıların yüksek çalışma bağlılığı ile bağlayıp, okul tükenmişliğinin ilerleyen zamanlarda artış gösterdiğini destekleyen bulgular bulunmaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmada, üniversitenin ilk yıllarında çalışma bağlılığın daha yüksek olduğu, ancak ilerleyen yıllarda okul tükenmişliğinin arttığı ve çalışma bağlılığının düştüğü (tükenmişliğin daha sonra akademik kariyerde de devam ettiği) bildirilmiştir (Salmela-Aro ve Read, 2017). Çalışma bağlılığı yüksek öğrenciler akademik görevlere daha fazla zaman ve emek harcamakta

olup, bu süreç zamanla yorgunluğa neden olabilmektedir. Wang ve diğerleri (2015) boylamsal araştırmaları sonucunda bağlılığın zamanla düştüğünü ve tükenmişliğin arttığını bildirmiştir. Öğrencilerin yüksek çalışma bağlılığı, akademik talepleri karşılayamama ya da karşılamak için yüksek düzeyde ve sürekli çaba harcama sonucunda, zamanla birikimli olarak düşüş gösterebilmektedir.

Bu çalışmada okul tükenmişliğinin zamanla arttığı ve çalışma bağlılığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğrenciler eğitim döneminin başında okula ve akademik süreçlere ilişkin daha olumluyken, zamanla bu olumlu duygular tükenmişlik ve yorgunluğa dönüşebilmektedir. Öğrencilerin okul tükenmişliklerini boylamsal olarak inceleyen bir başka çalışmada, zamanla öğrencilerin okul tükenmişliği düzeylerinde artış olduğu bildirilmiştir (Salmela-Aro ve Read, 2017). Öğrenciler dönem boyunca pek çok akademik talep ve yükümlülükle karşılaşmaktadır. Bu görevlerin yerine getirilme sürecinde okul tükenmişliği yüksek öğrencilerin kaynak arama, dersi ve okulu anlamlı bulma ve kendilerini bu görevleri yapma konusunda yeterli bulma düzeyleri düşük olabilmektedir. Halihazırda zayıf olan bu süreçler sonucunda öğrencilerin tükenmişliklerin devam etmesini beklemek yanlış olmayacaktır. Okul tükenmişliğini etkileyen yeterlilik duygusu, yorgunluk ve okula karşı hissedilen şüpheciliğin azaltılması için çaba harcanmadığı zaman, bu olumsuz sonuçların zamanla artış göstermesi kaçınılmazdır. Çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Kim, Lee, Kim, Choi ve Lee, 2015; Raiziene, Pilkauskaitė-Valickiene ve Zukauskienė, 2014). Salmela-Aro ve Upadyaya (2014) yaptıkları boylamsal çalışma sonucunda okul tükenmişliğinin bir yıl sonra çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkilediğini bildirmiştir. Öğrencilerin okula yönelik olumlu duyguları zamanla azalabilmekte, bu durum öğrencilerin ilgi ve tutumlarını da olumsuz etkilemektedir. Derse ve okula yönelik azalan ilgi ve hissedilen olumsuz tutumlar ise, derse katılmama, ödev ve akademik görevleri yerine getirmeme ve akademik süreçlere yönelik genel bir ilgisizlik olarak kendini gösterebilmektedir. Benzer şekilde Salmela-Aro ve diğerleri (2008) okul tükenmişliğinin zamanla arttığını bildirmiştir. Bu çalışmaya göre okul tükenmişliği önlem alınmadığı ve müdahale edilmediğinde artmakta ve öğrencilerin çalışma bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öz düzenlemenin zamanla arttığı ve yılmazlığı olumsuz etkilediği bulunmuştur. Öncelikle öz düzenlemenin zamanla değişiminin istikrarlı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üniversite öğrencileriyle yapılan araştırma sonuçları, öz düzenleme becerilerinin zamanla geliştiğini bildirmiştir (Cabı, 2015). Öğrencilerin dönem boyunca karşılaştıkları akademik görevlere yönelik çalışma ve planlama süreçlerini deneyimle birlikte daha

düzenli karşılaşmaları beklenebilir. Dönem sonuna doğru ödev yapma, dersleri takip etme ve derslere yönelik diğer yükümlülükleri yerine getirme konusunda deneyim kazanan öğrenciler, bu becerilerini zamanla geliştirebilmektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka araştırma bu bulguyu desteklemekte olup, öz düzenlemenin zamanla görülen istikrarlığını vurgulamaktadır (Ning ve Downing, 2010). Öz düzenleme becerisi öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, dönem içindeki çaba ve akademik yatırımlarıyla birlikte gelişebilmektedir.

Öz düzenlemenin yılmazlığı olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu çalışmanın ilginç bir sonuçlarından biri olup, alanyazındaki bulgularla farklılık göstermektedir. Yol analizi bulguları tartışmasında ele alındığı üzere, yapılan çalışmalar öz düzenleme ile yılmazlık arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır. Ayrıca öz düzenlemenin deneyimlerden ders çıkarma gibi önemli becerileri etkilediği ve bu becerilerin yılmazlığı etkilediği bildirilmiştir (Artuch-Garde vd., 2017). Alanyazından farklı olarak ulaşılan bu sonuç, pandemi dönemi sürecinde toplanan verilerden ve uzaktan öğrenme sürecinden kaynaklanabilir. Öğrenciler pandemi süresinde eğitimlerine uzaktan eğitimle devam etmiş ve önemli okul, akran ve öğretmen etkileşiminden uzak kalmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin öz düzenleme becerileri bu etkileşim eksikliğinden etkilenmiş ve öğrencilerin yılmazlıklarını etkileyen becerileri olumsuz etkilemiş olabilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ders yükümlülükleriyle birlikte öğrenme süreçlerindeki sorumlulukları artmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yılmazlık düzeyleri düşük olsa da öz düzenleme becerilerini etkin şekilde kullanma olasılıkları artmış olabilir.

Son olarak yılmazlığın zamanla azaldığı, öz düzenlemeyi olumlu etkilediği ve çalışma bağlılığını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Öncelikli olarak yılmazlığın zamana bağlı olarak süreklilik gösterdiği görülmektedir. Üniversite öğrencileriyle yapılan boylamsal araştırmaların sonuçları bu bulguyu desteklemektedir (Fernández-Martínez vd., 2017; Wu, Sang, Zhang ve Margraf, 2020). Yılmazlığın çevresel ve kişisel süreçlerden etkilense de genel olarak süreğenlik gösteren bir yapı olduğu görülmektedir (Kimhi, Eshel, Leykin ve Lahad, 2017). Bireyi tehdit edici olay ya da süreçlerin yaşamın hangi evresinde ortaya çıkacağı belirsiz olsa da genel olarak yılmazlık değişime dayanıklı ve devamlılık gösteren bir yapı olarak görülmektedir.

Ayrıca yılmazlığın öz düzenlemeyi olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Genel olarak alanyazındaki bulgular yılmazlık ile öz düzenleme arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulamaktadır (De La Fuente vd., 2014; Gardner vd., 2008; Wong, 2008). Yılmazlığın geniş kapsamlı ve kişilerin pek çok beceri ve özelliğini kapsayan bir yapı olması bu

bulguyu açıklayabilir. Yılmazlık, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkileyebilecek yaşamsal, eğitsel ve sosyal pek çok beceriyi etkilemektedir. Amaç belirleme gibi yılmazlıkla olumlu ilişkili bulunan beceriler, öz düzenlemenin bileşeni olarak ele alınmakta ve bu iki değişken arasındaki ilişkiye ilişkin bilgi sunmaktadır (Artuch-Garde vd., 2017).

Yılmazlığın çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkilemesi yine bu çalışmanın alanyazından farklı olarak ortaya çıkan bir bulgusudur. Akademik yılmazlığın çalışma bağlılığı üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır (Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad, 2018). Yapılan bir çalışmada düşük düzeyde yılmazlık gösteren öğrencilerde düşük düzeyde kampüse bağlılık görüldüğü vurgulanmıştır (Pidgeon vd., 2014). Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin okula yönelik olumlu duyguları etkilediği söylenebilir. Bir başka çalışmada yılmazlık yalnızca duygusal bağlılık ile ilişkili bulunmuş, davranışsal ve bilişsel bağlılık ile ilişkili bulunmamıştır (McKeering vd., 2021). Özellikle üniversite öğrencilerinin gelişim dönemlerine özgü ekonomik, sosyal ve akademik alanlarda yaşadıkları kaygı vurgulanmaktadır (White, 2020). Bu süreçte yılmazlıkları akademik yaşantılarını etkilemekte olup, ders yükleriyle başa çıkma, sınav ve ödev dönemlerini dengeli şekilde geçirme gibi süreçlerde etkili olmaktadır. Yılmazlık öğrencilerin akademik yaşantılarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş etme sürecinde önemli bir yapı olarak görülmektedir. Bu çalışmada yılmazlığın çalışma bağlılığını olumsuz yönde etkileme nedeni, bu öğrencilerin dönem sonunda okula ve akademik içeriğe yönelik olumlu duygu ve düşüncelerindeki azalma olabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın genel sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçların ardından, bulgu ve sonuçlardan hareketle araştırmacı ve uygulamacılara öneriler yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlıkları hem kesitsel hem de boylamsal (Dört ay) olarak incelenmiştir. Öncelikle araştırmanın betimsel istatistikleri ve değişkenlerin yaş, cinsiyet ve üniversitenin temel ve ortak etkilerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları MANOVA ile incelenmiştir. Ardından kuramsal çerçeveye göre oluşturulmuş olan, yılmazlık ve okul tükenmişliğinin çalışma bağlılığı üzerindeki etkisinde öz düzenlemenin aracılık rolünü ortaya koyan model yol analiziyle test edilmiştir. Çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlığın zamana bağlı değişimi ve bu değişkenler arasındaki zamana bağlı ilişkiler çapraz zaman gecikmeli panel modelle incelenmiştir.

Çalışma sonucunda çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlığın üniversiteye, üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı görülmüştür. Çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlığın öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Çalışma bağlılığı puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca çalışma bağlılığının yaş, üniversite ve yaşın ortak etkisi, cinsiyet ve yaşın ortak etkisi ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Okul tükenmişliğinin üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca okul tükenmişliğinin yaş, üniversite ve yaşın ortak etkisi, cinsiyet ve yaşın ortak etkisi ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin yılmazlık puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca yılmazlığın yaş, üniversite ve yaşın ortak etkisi, cinsiyet

ve yaşın ortak etkisi ve üniversite, yaş ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin öz düzenleme puanlarının üniversite ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öz düzenlemeleri üniversite ve yaşın ortak etkisine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin öz düzenleme puanlarının tek başına cinsiyet, yaş ve cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak üniversite, cinsiyet ve yaşın ortak etkisine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öz düzenlemenin, yılmazlık, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasındaki ilişkide aracı rolünün incelenmesi amacıyla kurulan modelin test edildiği yol analizi sonucunda yılmazlığın öz düzenlemeyi olumlu yönde ve güçlü düzeyde, okul tükenmişliğinin öz düzenlemeyi olumsuz yönde ve düşük düzeyde etkilediği bulunmuştur. Öz düzenleme çalışma bağlılığını olumlu yönde ve orta düzeyde etkilemektedir. Okul tükenmişliği çalışma bağlılığını hem doğrudan hem de öz düzenleme aracılığıyla etkilemektedir. Yol analizi sonucunda, okul tükenmişliği ve çalışma bağlılığı arasında öz düzenlemenin kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur.

Son olarak öğrencilerinin çalışma bağlılığı, okul tükenmişliği, öz düzenleme ve yılmazlıklarının zamana göre değişimi ve bu değişkenlerin zaman içinde birbirlerine olan etkileri incelenmiştir. Öncelikle çalışma bağlılığının zamanla azaldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çalışma bağlılıklarının ilerideki okul tükenmişliklerini etkilemekte olduğu ve çalışma bağlılığı yüksek öğrencilerin okul tükenmişliklerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Okul tükenmişliğinin zamanla arttığı ve çalışma bağlılığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Öz düzenlemenin zamanla arttığı ve yılmazlığı olumsuz etkilediği, yılmazlığın zamanla azaldığı, öz düzenlemeyi olumlu etkilediği ve çalışma bağlılığını olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçlarından hareketle ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve uygulamacılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Cinsiyet ve çalışma bağlılığı arasındaki ilişkinin farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören örneklerle çalışılması bu ilişkiyi anlaşılabilirliği için önemlidir.

2. Çalışma bağlılığının yaşa göre incelenmesi sürecinde boylamsal çalışmalar önemli ipucu sağlamaktadır. Ayrıca çalışma bağlılığının gelişimi ve ilişkili olduğu psikolojik değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılacak araştırmalar önemli bulunmaktadır.
3. Eğitim süreçlerinin başında öğrencilerin zamanla okul tükenmişliği riskleri göz önüne alınarak, okul tükenmişliği sebeplerinin farklı eğitim kademelerinde incelenmesi ve belirlenmesi öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimleri için önem kazanmaktadır.
4. Yılmazlığı geliştirmek amacıyla oluşturulacak müdahale ve önleme programlarının kişilerin cinsiyetine yönelik değil, gelişimsel bir yaklaşımla koruyucu faktörleri güçlendirmeye yönelik hazırlanması önerilmektedir.
5. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki değişimleri incelemek amacıyla tekrarlı ölçümlerin alındığı, öğrencilerin yükseköğretim eğitim yaşantılarını kapsayan boylamsal araştırmalar yapılması, öz düzenleme becerisi ile yaş arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu anlayışla öz düzenleme becerisini geliştirmek amacıyla erken yaşta uygulanabilecek programların oluşturulmasına katkı sağlayacak kavramsal bilgilerin artacağı düşünülmektedir.
6. Üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılıklarını geliştirmek amacıyla eğitimlerinin ilk yılından itibaren, çeşitli uygulama ve programların tekrarlı şekilde uygulanması önerilmektedir. Öğrencilerin kampüste yapılacak etkinlikler, fakülteye özgü çalıştaylar, akran ve akademik personelle ilişkisini güçlendirici uygulamaların çalışma bağlılıklarını güçlendirerek okul tükenmişliği riskini azaltmak amacıyla bir önlem uygulaması olarak ele alınması önerilmektedir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler:

1. Çalışma bağlılığını arttırmaya dönük programların uygulanması, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunmak ve özellikle farklı eğitim kademelerine geçişte önleyici etkinliklerin planlanması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu bilinen devamsızlık, düşük akademik başarı ve sınıf tekrarı gibi belirtilerin dikkate alınması ve takip edilmesi okul terki gibi olumsuz sonuçların engellenebilmesinde önemli olabilir.
3. Yılmazlığın güçlendirilmesi için koruyucu faktörlerin geliştirmesi sürecinde kadın ve erkeklerin deneyimleyebilecekleri kültürel ve toplumsal olumsuz süreçlere karşı güçlendirilebilmeleri önemlidir.

4. Öz düzenleme becerisinin erken yaşlardan itibaren eğitim süreçlerine dahil edilmesiyle, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan gelişimlerine olumlu katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Abbasi, M., Dargahi, S., Pirani, Z., & Bonyadi, F. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic engagement. *Iranian Journal of Medical Education*, 15(23), 160-169. Retrieved from <https://edcbmj.ir/article-1-835-en.html>
- Adhiambo W.M., Odwar, A.J. & Mildred, A.A. (2011). The relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongst secondary school students in kisumu district Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 493-497. Retrieved from <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC135461>
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Akbaşlı, S., Arastaman, G., Gün, F., & Turabik, T. (2019). School engagement as a predictor of burnout in university students. *PAU Journal of Education*, 45(45), 293-309. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/41649/422971>
- Akman, Y., Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Duygusal Özerklik ve Öğrenci Yılmazlığı Arasındaki İlişkilerin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/44078/486157>
- Akyürek, C. (2019). *Öz-Belirleme Kuramına Dayalı Müdahale Programının Akademik Yılmazlığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227. doi: 10.1080/00223980.2011.555432.
- Allan, J.F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014) Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees, *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25, doi: 10.1080/03069885.2013.793784
- Altuntaş, S., & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97. doi: 10.17679/inuefd.295722

- Alva, S.A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18–34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- Alvord, M. A., Rich, B. A., & Berghorst, L. (2014). Developing social competence through a resilience model. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 329–351). New York: Springer Books
- Amir, R., Saleha, A., Jelas, Z. M., & Ahmad, A. R. Hutkemri.(2014). Students' engagement by age and gender: A cross-sectional study in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research* 21 (10), 1886-1892. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2014.21.10.85168
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310805>
- Andersen, T. J. (2000). Strategic planning, autonomous actions and corporate performance. *Long Range Planning*, 33(2), 184-200. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(00\)00028-5](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(00)00028-5)
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113. doi:10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Angyal, A. (1965). *Neurosis and treatment: A holistic theory*. New York: Wiley.
- Ansonga, D., Okumub, M., Bowena, G., Walkera, A., & Eisensmitha, S. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51–58. doi: [10.1016/j.ijedudev.2017.03.010](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010)
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony, & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 201–230). New York: Wiley.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Arguedas, M., Daradoumis, A., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational Technology and Society*, 19(2), 87-103. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097275>
- Arı, F. A., & Çarkıt, E. (2020). Investigation of resilience in terms of gender: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology*, 4, 34-52. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rep/issue/54042/696166>
- Arif, M. I., & Mirza, M.S. (2017). Effectiveness of an intervention program in fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 251-264. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210192>
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., De la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8 (612), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada. Retrieved from <https://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-28-01-1-10E.pdf>
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375. doi:10.1037/0033-2909.120.3.338
- Avcı, S. (2013). Relations between self regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. *Education*, 133(4), 525-537. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1032009>
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. doi: 10.1080/07294360.2018.1502258
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 13(3), 455-470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/30706/331938>
- Aydın, S., Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2013). Öz-Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.19128/turje.181073>.

- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRFMk1qQTFOUT09/ilkogretim-ii-kademe-ogrencileri-icin-okul-tukenmisligi-olcegi-gecerlik-ve-guvenirlik-calismasi>
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1345–1359. doi: 10.12738/estp.2017.4.0173
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590>.
- Aypay, A., & Sever, M. (2015). School as if a workplace: Exploring burnout among high school students. *Journal of Theory & Practice in Education*, 11(2). 460-472. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5465/74158>
- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2012). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 91-116. doi: <http://dx.doi.org/10.2190/CS.14.1.e>
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran Zorbalığı, Okul Tükenmişliği ve Ebeveyn İzlemesi Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389- 1396. doi:10.17719/jisr.20164317709
- Balapumi, R., Von Konsky, B. R., Aitken, A., & McMeekin, D. A. (2016). Factors influencing university students' self-regulation of learning: An exploratory study. T. Gedeon (Ed.), *Proceedings of the Australasian Computer Science Week Multiconference* (pp. 1-9). <http://dx.doi.org/10.1145/2843043.2843067>
- Baldan-Babayigit, B., & Guven, M. (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70. doi: 10.14689/ejer.2020.89.3
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 151–165. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132897>
- Balkıs, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. doi: 10.1007/s10212-015-0266-5
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359.s>

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C22S2/104-114.pdf>.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1.
- Benard, B. (1996). From research to practice: The foundations of the resiliency paradigm. *Resiliency in Action*, 1(1), 1-6. Retrieved from <https://www.resiliency.com/research.htm>
- Berndt, T. J., & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values, and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 319-326. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.319>
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727. doi: 10.12738/estp.2014.5.1727.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33-55. doi: 10.1177/1074840707312237
- Blas-Atencia, C., Bravo-Cunza, J., Nolberto-Quispe, L., & Iraola-Real, I. (2020). Burnout in university students of the initial education career. CLR Brito & M.M. Ciampi (Eds.), *IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE)* (pp. 1-4). doi: 10.1109/EDUNINE48860.2020.9149534.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Eds.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (pp. 475-488). New York: Cambridge University Press
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory review. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press.
- Bolton, K. W., Praetorius, R. T., & Smith-Osborne, A. (2016). Resilience protective factors in an older adult population: A qualitative interpretive meta-synthesis. *Social Work Research*, 40(3), 171-182. <https://doi.org/10.1093/swr/svw008>

- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., & Williams, H. T. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *Plos One*, 14(11), 1-20. doi: 10.1371/journal.pone.0225770
- Bradley, R. H., Whiteside, L. Munford, D. J., Casey, P. H., Kelleher, K. J. & Pope, S. K. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65(2), 346-360. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00755.x>
- Brown, J. M., Miller, W. R. & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek and T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp. 281-289). Florida: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0042085902371004>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. doi: 10.2307/1170684
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 199-235. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1490>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Stratejileri ve Akademik Başarısı: Boylamsal Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-506. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/29790/320325>
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111–135. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Control processes and self organization as complementary principles underlying behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 6(4), 304-315. doi: 10.1207/S15327957PSPR0604_05.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self- Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 3-21). New York: The Guilford Press.
- Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451. <http://dx.doi.org/10.2307/2657557>
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/1085454.pdf?refreqid=excelsior%3A257c94c0c72f16f013d600a8162238cb>.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00191-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00191-9).
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1-10. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol8/iss1/13/>
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child development*, 74(3), 710-727. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00564>
- Cheng, K. H., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2013). University students' online academic help seeking: The role of self-regulation and information commitments. *The Internet and Higher Education*, 16, 70-77. doi:10.1016/j.iheduc.2012.02.002
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1099-1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christiansen, J., Christiansen, J. L., & Howard, M. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 86-89. doi:10.1177/105345129703300203
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-154. doi: 10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Clark, P. (1995). Risk and resiliency in adolescence: The current status of research of gender differences. *Equity Issues*, 1(1), 1-13. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED387714>.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. doi: 10.1080/13538320500074915.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. doi: 10.1037/a0015952.
- Collie, R. J., Holliman, A. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(5), 632-647. doi: 10.1080/01443410.2016.1231296
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. doi: 10.2307/1131398.
- Conway, A. M., & McDonough, S. C. (2006). Emotional resilience in early childhood. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094(1), 272–277. doi: 10.1196/annals.1376.033
- Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 352-358. doi: 10.1177/002221940103400410
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F., Maze, C., & Bonnefoy, B. (2018). On the relationship between the forethought phase of self-regulated learning and self-regulation failure. *Issues in Educational Research*, 28(2), 329-348. Retrieved from <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.673164743651712>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.

- Cutuli, J. J., Desjardins, C. D., Herbers, J. E., Long, J. D., Heistad, D., Chan, C. K., ... & Masten, A. S. (2013). Academic achievement trajectories of homeless and highly mobile students: Resilience in the context of chronic and acute risk. *Child Development*, 84(3), 841-857. doi: 10.1111/cdev.12013.
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2019). Çalışma Yaşamından Okula: Okul Tükenmişliğine Kuramsal Yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 80-99. doi:10.18863/pgy.392556
- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 310-325. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2951/711>.
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2017). Okul Tükenmişlik Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Nitelikleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 14-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/32431/341646>.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2017). Utrecht work engagement scale-student forms(uwes-sf) adaptation to turkish, validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 411-435. doi: 10.12738/estp.2017.2.0518
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1),12-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21475/230177>
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44692/555214>
- Çelik, N. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Çevik, G. B., Doğan, İ., & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 971-984. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282395>
- Çevik, G. B., Doğan, İ., & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yılmazlık ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 971-984. doi: 10.17860/mersinefd.282395

- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology* (4th ed.). Harlow, England: Pearson/Prentice Hall.
- Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: the development of a scale for formative use. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of research on student engagement* (pp. 707-723). New York: Springer
- Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38-49. doi:10.11114/jets.v1i2.137
- De la Fuente, J., & Cardelle-Elawar, M. (2011). Personal self-regulation and coping style in university students. In L.B., and R.A. Nichelson (Eds.), *Psychology of individual differences* (pp. 171-182). New York: Nova Science Publishers.
- De la Fuente, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, J. M., & Zapata, L. (2017). Personal self-regulation, learning approaches, resilience and test anxiety in psychology students. *Estudios Sobre Educación*, 32, 9-26. doi: 10.15581/004.32.9-26
- De la Fuente, J., Zapata, L., & Martínez-Vicente, J. M. (2016). Effects of level of personal self-regulation and different contexts of stress on coping strategies in higher education. In C. H. Gallagher (Ed.). *Academic performance: student expectations, environmental factors and impacts on health* (pp.77-90). New York: Nova Publisher.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Vera, M. M., González-Torres, M. C., & Artuch, R. (2014). Bullying, personal self-regulation, resilience, coping strategies and engagement-burnout: Implications for an intervention with university students. In P. Triggs (Ed.), *Handbook on bullying: Prevalence, psychological impacts, and intervention strategies* (pp. 91-107). New York: Nova Science Publishers.
- Dearden, J. (2004). Resilience: A study of risk and protective factors from the perspective of young people with experience of local authority care. *Support for Learning*, 19(4), 187-193. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00346.x>
- Deary, I. J., Watson, R., & Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 71-81. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02674.x>
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>.

- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313-327. doi: 10.1177/0146167205282148
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- Delialioğlu, Ö. (2012). Student engagement in blended learning environments with lecture-based and problem-based instructional approaches. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 310-322. Retrieved from <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/52262>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499.
- Demir, M., & Gençdoğan, B. (2017). Okul Tükenmişliğini Yordamada Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 111-126. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZME56QTBOQT09/okul-tukenmisligini-yordamada-sinav-kaygisi-ve-akademik-basarinin-etkisi>
- Dok, B. (2018). *Predictive roles of loneliness and automatic thoughts on resilience of university students* (Unpublished master's thesis). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. <https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>

- Durmuş, E., Aypay, A., & Aybek, E. C. (2017). Okul Tükenmişliğini Önlemede Ebeveyn İzlemesi ve Olumlu Okul İklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 355-386. Erişim adresi: <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2017.013/pdf>.
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284. doi: 10.12738/estp.2014.4.2050
- Dyrbye, L. N., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Thomas, M. R., ... & Shanafelt, T. D. (2010). Factors associated with resilience to and recovery from burnout: A prospective, multi-institutional study of US medical students. *Medical Education*, 44(10), 1016-1026. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x>
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 139-181). New York: Academic Press
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404-434). New York: Wiley
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90 -101. doi: 10.1037//0003-066x.48.2.90
- Eken, M. (2017). *Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencileri ve Özel Dil Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference?. *The Journal of Social Issues*, 64(1), 77-94. . doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x.
- Erdoğan, E., Özdoğan, O., & Erdoğan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 186, 1262-1267. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.047
- Erdur-Baker, Ö., Özmen, O., & Özmen, H. (2011). Teachers' perspectives on psychological issues among their students. *Elementary Education Online*, 10(1), 197-205. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr>.

- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığı Yordamada Yaşam Doyumu, Benlik Saygısı, İyimserlik ve Kontrol Odağının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Eurostat. (2018). *Early leavers from education and training*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. (2019). *Early leavers from education and training*. Retrieved from https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en
- Faircloth, A. L. (2017). *Resilience as a mediator of the relationship between negative life events and psychological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, Georgia, USA.
- Fernández-Martínez, E., Andina-Díaz, E., Fernández-Peña, R., García-López, R., Fulgueiras-Carril, I., & Liébana-Presa, C. (2017). Social networks, engagement and resilience in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121488>
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). *Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure*. *Frontiers in Psychology*, 8(22), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00022
- Fimian, M. J., & Cross, A. H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267. <https://doi.org/10.1177/0272431686063004>.
- Fine, S. B. (1991). Resilience and human adaptability: Who rises above adversity?. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(6), 493-503. doi: 10.5014/ajot.45.6.493.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics
- Finn, J. D. (2006). *The adult lives of at-risk students: The roles of attainment and engagement in high school*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221.

- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. <http://dx.doi.org/10.2307/i314505>.
- Finn, J. D., & Zimmerman, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York: Springer.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. doi: 10.1016/j.ijer.2017.04.001
- Fishman, J. S. (2012). *Psychological resilience, perceived stress, and stress reaction*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 687-695. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.687>
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79-106. doi:10.5502/ijw.v1i1.15
- Fraenkel, J. R & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). New York: McGraw-hill
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76. <https://doi.org/10.1002/mp.143>
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/BF03340899>

- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148.
- Gamble, T. J., & Zigler, E. (1986). Effects of infant day care: Another look at the evidence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(1), 26-42. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1986.tb01540.x>
- Gamzeli, A., & Kahraman, S. (2018). Yetişkinlerde Çocukluk Çağı Ruhsal Travmaları Belirtilerinin Psikolojik Sağlamlığa Etkisi. M.N. Bozdoğan ve A. Movlyanov (Editörler), *III. Uluslararası Al- Farabi Sosyal Bilimler Kongresi* (ss.882- 892). Erişim adresi: <https://www.iksadkongre.org/2018-yayinlari>
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(8), 1087-1098. doi:10.2224/sbp.2007.35.8.1087
- Garbarino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257-275. doi: 10.1177/0013124505275534
- Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 273-284. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9176-6>
- Garnezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101-116. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1971.tb01111.x>
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of child psychology and psychiatry book supplement no. 4* (pp. 213-233). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>

- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17(5), 500-521. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(86\)80091-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(86)80091-0)
- Gerson, M. W., & Fernandez, N. (2013). PATH: a program to build resilience and thriving in undergraduates. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(11), 2169-2184. doi: 10.1111/jasp.12168
- Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J., & Welsh, J. A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625–636. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.625>
- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90-109. doi:10.1080/10888691.2014.894870
- Gibbs, R., & J. Poskitt. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Retrieved from <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/introduction>
- Gibson, A. M., & Slate, J. R. (2010). Student engagement at two-year institutions: Age and generational status differences. *Community College Journal of Research and Practice*, 34(5), 371-385. doi: 10.1080/10668920802466384
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerinde Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21448/229850>
- Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown and Company.
- Gómez-Molinero, R., Zayas, A., Ruíz-González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 1-8. doi:10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/BF03173687>
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317. <https://doi.org/10.1177/07399863970193004>

- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. doi:10.1016/j.jvb.2005.01.003
- Goodenow, C. (1991, April). *The sense of belonging and its relationship to academic motivation among pre- and early adolescent students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Abstract retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED335151>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>.
- Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 27(3), 262-270. doi: 10.1002/gps.2712
- Gordon, K. A. (1995). Self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students. *Journal of Black Psychology*, 21(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/00957984950213003>
- Göksel-Ofas, S. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine, Kültürlerarası Duyarlılığa ve Risk Faktörlerine Göre Yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24238/256953>
- Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemare-Krajden, R., & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Differences*, 73, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
- Güloğlu, B., & Kararmak, Ö. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Psikolojik Sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eggedf/issue/4907/67229>
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., & Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14. Erişim adresi: <https://phdergi.org/jvi.aspx?un=PHD-80299>

- Günüç, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231. Retrieved from <http://www.ijonte.org/?pnum=47&pt=2014+Volume+5+Number+4>
- Gürgen, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000140.
- Gürgân, U. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Education Sciences*, 9(1), 19-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19809/211884>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hakun, J. G., & Findeison, M. A. (2020). Cognitive control moderates the health benefits of trait self-regulation in young adults. *Personality and Individual Differences*, 152, 1-8. doi: 10.1016/j.paid.2019.109572
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center. Retrieved from: <http://www.dropoutprevention.org/majorresearch-reports/dropout-risk-factors-exemplaryprograms-technical-report>
- Hart, A., & Heaver, B. (2015). *Resilience approaches to supporting young people's mental health: appraising the evidence base for schools and communities*. Brighton: University of Brighton/ Boingboing.
- Hartman, J. L., Turner, M. G., Daigle, L. E., Exum, M. L., & Cullen, F. T. (2009). Exploring the gender differences in protective factors: Implications for understanding resiliency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53(3), 249-277. doi: 10.1177/0306624X08326910
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-236. doi: 10.1207/S1532480XADS0504_04
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60. doi: 10.1037/a0017668.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006) Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117, doi: 10.1080/03075070500392433
- Henry, C. S., Morris, A. S., & Harrist, A. W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 64, 22-43. <https://doi.org/10.1111/fare.12106>

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Homel, R., Lincoln, R., & Herd, B. (1999). Risk and resilience: Crime and violence prevention in Aboriginal communities. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 32(2), 182-196. <https://doi.org/10.1177/000486589903200207>
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). *Resilient and non-resilient behaviour in adolescents*. Canberra, ACT: Australian Institute of Criminology.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323. doi: 10.1080/030549899104008
- Huften, N. R., Elliott, J. G., & Illushin, L. (2002). Educational motivation and engagement: Qualitative accounts from three countries. *British Educational Research Journal*, 28(2), 265-289. doi: 10.1080/01411920120122185.
- İşık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182. Erişim adresi: <http://psikiyatridizini.net/articles.aspx?journalid=79&year=2016&volume=4&number=2>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630–640. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J. (2016). Self-regulation of behavior: Students versus other adults. *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 56-79. doi: 10.17583/ijep.2016.1661
- Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117-1123. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.803
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jew, C. L., Green, K. E., & Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32(2), 75-89. doi: 10.1080/07481756.1999.12068973.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Kestler, J. L., & Cordova, J. R. (2015). Models and messengers of resilience: A theoretical model of college students' resilience, regulatory strategy use, and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(7), 869-885. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.893560>
- Jordan, J. V. (2005). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 79-90). New York: Springer Science/Business Media.
- Jordan, R. K., Shah, S. S., Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A., & Worth, R. G. (2020). Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students. *Plos One*, 15(10), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240667>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- Kamath, S. (2015). Role of mindfulness in building resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(4), 414-417. Retrieved from <http://www.isscholar.in/index.php/ijhw/article/view/147501>
- Kapıkıran, Ş., Yaşar, M., & Kapıkıran, N. A. (2016). Benlik Saygısı ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Doğrudan ve Dolaylı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 51-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42745/515928>
- Kaplan, E. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz-Düzenleme: Ölçek Uyarlama Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177. <https://doi.org/10.1007/BF00910728>.
- Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kearney, M. W. (2017). Cross lagged panel analysis. In M. R. Allen (Ed.), *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from: <http://mikewk.com/clpm.pdf>.

- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x>
- Kennedy, G. J. (2013). The elephant in the hall: motivating the study of student motivation and self-regulation in studies of academic achievement and persistence in higher education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 179-190. doi: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p179>.
- Kılıç, Ç., & Tanriseven, I. (2012). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar İle Standart Olmayan Sözel Problem Çözme Arasındaki İlişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 167-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1504/18236>
- Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., & Lee, S. M. (2015). Longitudinal analysis of academic burnout in Korean middle school students. *Stress and Health*, 31(4), 281-289. <https://doi.org/10.1002/smi.2553>
- Kim, J. W., Lee, H. K., & Lee, K. (2013). Influence of temperament and character on resilience. *Comprehensive Psychiatry*, 54(7), 1105-1110. doi: 10.1080/17405620600557797
- Kimhi, S., Eshel, Y., Leykin, D., & Lahad, M. (2017). Individual, community, and national resilience in peace time and in the face of terror: A longitudinal study. *Journal of Loss and Trauma*, 22(8), 698-713. doi: 10.1080/15325024.2017.1391943
- Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade?. *International Journal of Developmental Science*, 3(1), 27-38. doi: 10.3233/DEV-2009-3105
- Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2012). Will the real peer group please stand up? A "tensegrity" approach to examining the synergistic influences of peer groups and friendship networks on academic development. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 51-77). New York: Information Age Publishing.
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G.D., Umbach, P., Blaich, C., & Korkmaz, A. (2007, November). *The relationship between gender and student engagement in college*. Annual conference of the Association for the Study of Higher Education, Louisville, KY. Retrieved from <https://hdl.handle.net/2022/24272>
- Kirby, L. D., & Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 10-33). Washington D.C.: National Association of Social Workers Press.

- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*(3rd ed). New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*(4th ed). New York: Guilford Press.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. CA: Sage Publications.
- Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2× 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. doi: 10.1037//0022-3514.37.1.1
- Koçak, L., & Seçer, İ. (2018). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Depresyon ve Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 601-622. <https://doi.org/10.14812/cuefd.372054>
- Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54(4), 337–343. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1997.01830160065009>
- Kuh, G. D. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17. doi: 10.1080/00091380109601795
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from nsse: benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. doi: 10.1080/00091380309604090
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. doi:10.1353/csd.0.0099.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum

- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/805>
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819. doi:10.1037/a0027179
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031. doi: 10.1002/pits.21723
- Lee, M. Y., Lee, M. K., Lee, M. J., & Lee, S. M. (2020). Academic burnout profiles and motivation styles among Korean high school students. *Japanese Psychological Research*, 62(3), 184-195. doi: 10.1111/jpr.12251
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110. doi: 10.1080/00220671.2012.753857
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815. doi:10.1007/s10964-010-9535-4.

- Li, Y., Lynch, A.D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1181-1192. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.003>.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health*, 74(7), 274. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lietz, C. A. (2011). Empathic action and family resilience: A narrative examination of the benefits of helping others. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 254-265. doi: 10.1080/01488376.2011.564035
- Lindfors, P., Minkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368-381. doi: 10.1080/02673843.2017.1389758
- Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2019). Study engagement in Italian university students: A confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale—Student version. *Social Indicators Research*, 142(2), 845-854. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1943-y>
- Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. CA: Sage Publications.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 739–795). NJ: Wiley.
- Luthar, S. S., & Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risks for academic failure among high-and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17(1), 231-250. doi: 10.1017/S0954579405050121
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to the statistical mediation analysis*. NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x.

- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mak, W. W. S., Ng, I. S. W., & Wong, C. C. Y. (2011). Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610–617. <https://doi.org/10.1037/a0025195>
- Mandleco, B. L., & Perry, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99–111. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2000.tb00086.x>
- Mark, S. (2008). *The relationship between hardiness, attachment style, and well-being among college undergraduates* (Unpublished doctoral dissertation). Roosevelt University, Chicago, USA.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413–440. doi:10.1348/000709906X118036
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794-824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267– 281. doi: 10.1002/pits.20149.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397.

- Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 261–294). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. doi:10.1017/S0954579411000198
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. doi: 10.1111/cdev.12205.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In A. S. Masten & N. Garmezy (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1–52). New York: Springer.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100356
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- Masten, A. S., & Reed, M. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). London, UK: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>.

- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling, 12*(2), 76-84 doi: 2156759X0801200213.
- Masten, A., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (pp. 271-333). Hoboken, NJ: Wiley.
- Masten, A.S. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *handbook of school psychology*, 4th ed.(pp. 721-738). Hoboken, NJ.: Wiley.
- McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations, 37*(3), 247-254. <https://doi.org/10.2307/584557>
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage and Family Review, 6*, 7–37. doi:10.1300/J002v06n01_02
- McCubbin, M. A., & McCubbin, H. I. (1993). Family coping with health crises: The resiliency model of family stress, adjustment, and adaptation. In C. Danielson, B. Hamel-Bissel, & P. Winstead-Fry (Eds.), *Families, health, and illness* (pp. 21–64). New York, NY: Mosby.
- McGillivray, C. J., & Pidgeon, A. M. (2015). Resilience attributes among university students: a comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. *European Scientific Journal, 11*(5), 1857-7881. Retrieved from <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5174>
- McKeering, P., Hwang, Y. S., & Ng, C. (2021). A study into wellbeing, student engagement and resilience in early-adolescent international school students. *Journal of Research in International Education, 20*(1), 69-92. doi:10.1177/14752409211006650
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. Ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). School burnout and social support: The importance of parent and teacher support. *Psychologie Française, 60*(1), 1-15. doi: 10.1016/j.neurenf.2014.07.003
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H., & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 109–142). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Miller, E. D. (2003). Reconceptualizing the role of resiliency in coping and therapy. *Journal of Loss and Trauma*, 8(4), 239-246. doi: 10.1080/15325020390233057
- Moate, R. M., Gnilka, P. B., West, E. M., & Bruns, K. L. (2016). Stress and burnout among counselor educators: Differences between adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 161-171. doi: 10.1002/jcad.12073
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. University of Wisconsin. Research and Development Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Munro, B., & Pooley, J. A. (2009). Differences in resilience and university adjustment between school leaver and mature entry university students. *The Australian Community Psychologist*, 21(1), 50-61. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/688>
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. doi: 10.1177/0143034304046904
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/074193250302400102>.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940
- Nam, A., & Akbay, S. E. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Bilinçli Farkındalık ve Yılmazlığın Rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4210-4237. <https://doi.org/10.26466/opus.719138>
- Newmann, F. (1991). Student engagement in academic work: Expanding the perspective on secondary school effectiveness. In J. R. Bliss & W. A. Firestone (Eds.), *Rethinking effective schools: Research and practice* (pp. 58-76). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nigg J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. doi:10.1111/jcpp.12675

- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 682-686. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.010>
- Norman, E. (2000). Introduction: The strengths perspective and resiliency enhancement: A nature partnership. In E. Norman (Ed.), *Resiliency enhancement: Putting the strengths perspective into social work practice*, (pp. 1-16). New York, NY: Columbia University Press.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001
- Novel, F., Ajisuksmo, C. R., & Supriyanti, S. (2019). The influence of processing and regulation of learning on academic achievement amongst first year undergraduate psychology students in university of North Sumatra. *Asian Journal of University Education*, 15(2), 37-51. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1238660>.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>.
- Öğülmüş, S. (2001, Mart). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33899/375282>
- Pan, J. Y., & Chan, C. L. W. (2007). Resilience: A new research area in positive psychology. *Psychologia*, 50(3), 164-176. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2007.164>
- Park, S., & Kim, N. H. (2021). Students' self-regulation, behavior engagement, and performance in a flipped learning environment. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 22-40 doi: 10.1108/EJTD-08-2020-0129

- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within-and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390-401. doi 10.1007/s10964-011-9738-3
- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246. <https://doi.org/10.1002/jclp.10019>
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085925>
- Pidgeon, A. M., & Pickett, L. (2017). Examining the differences between university students' levels of resilience on mindfulness, psychological distress and coping strategies. *European Scientific Journal*, (13)12,103-113. Retrieved from <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/9246>
- Pidgeon, A.M., Rowe, N.F., Stapleton, P., Magyar, H.B., & Lo, B.C.Y. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences*, 2,14–22. doi: 10.4236/jss.2014.211003
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209. doi: 10.1007/s 11162-004-1599-0
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning, In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.396
- Raiziene, S., Pilkauskaite-Valickiene, R., & Zukauskienė, R. (2014). School burnout and subjective well-being: Evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254-3258. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.743
- Ramanaiah, N. V., Sharpe, J. P., & Byravan, A. (1999). Hardiness and major personality factors. *Psychological Reports*, 84(2), 497-500. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.497>
- Ramli, N. H., Alavi, M., Mehriñezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(12), 1-9. doi:10.3390/bs8010012
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154. doi:10.1177/1477878509104319
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Reisberg, L. (2000). Student stress is rising, especially among women. *Chronicle of Higher Education*, 46(21), 49–50. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ601715>

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Research leading to a predictive model of dropout and completion among students with mild disabilities and the role of student engagement. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Reynolds, A. J.(2000). *Success in early intervention: The Chicago child-parent centers*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology, 58*(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>.
- Richardson, J. C., & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education, 20*(1), 23-37. doi: 10.1207/s15389286ajde2001_3.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education, 56*(6), 735-746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>
- Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal, 36*(2), 303-343. <https://doi.org/10.3102/00028312036002303>.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research, 14*(2), 135-174. <https://doi.org/10.1177/0743558499142002>
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development, 72*(3), 929-946. doi: 10.1111/1467-8624.00325.
- Rutter, M. (1982). Epidemiological-longitudinal approaches to the study of development. In W. A. Collins (Ed.) , *The concept of development, Minnesota symposia on child psychology*, (Vol. 15, pp. 105-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry, 147*, 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. doi: 10.1196/annals.1376.002
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205–209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, A.M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 111–156). Cambridge, MA: Elsevier Inc.

- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13–51). New York, NY: Academic Press.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400207>.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 881-887. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.154
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227. doi: 10.1037/0021-9010.90.6.1217.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. doi: 10.1080/10615800802609965
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout research*, 7, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. doi:10.1016/j.adolescence.2012.01.001
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67. doi:10.1027/1015-5759/a000091
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. doi: 10.1111/bjep.12018.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106-121. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305809>

- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964. doi: 10.1080/17405629.2020.1785860
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57. doi 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., Muotka, K., Alho, J., Hakkarainen, K., Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704–718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327. doi: 10.1007/s10964-008-9334-3.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256-272. doi: 10.1111/jora.12619
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.009.
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E., & Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. doi: 10.1002/job.248

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: Springer
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Seçer, I., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people: A literature review*. Melbourne: Victorian Health Promotion Foundation. Retrieved from <https://evidenceforlearning.org.au/assets/Grant-Round-II-Resilience/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557. <https://doi.org/10.1177/0146167298245010>
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21–32. Retrieved from: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2001_2/slivar.pdf
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482. <https://doi.org/10.1177/001440290507100405>

- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/001440299806500101>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. doi:10.1007/BF03340894.
- Singham, T., Viding, E., Schoeler, T., Arseneault, L., Ronald, A., Cecil, C. M., ... & Pingault, J. B. (2017). Concurrent and longitudinal contribution of exposure to bullying in childhood to mental health: the role of vulnerability and resilience. *JAMA Psychiatry*, 74(11), 1112-1119. doi:10.1001/jamapsychiatry.2017.2678
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994. doi: 10.1007/s10902-013-9459-2
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior*, (Vol. 12, pp. 91-133). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York: Routledge.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi:10.1037/0022-0663.82.1.22.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840

- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun & L. LinnenbrickGracia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 331-347). New York: Routledge.
- Slavin, S. J., Schindler, D. L., & Chibnall, J. T. (2014). Medical student mental health 3.0: improving student wellness through curricular changes. *Academic Medicine*, 89(4), 573-577. doi: 10.1097/ACM.000000000000166
- Smith, C. E., Barratt, C. L., & Hirvo, A. (2020). Burned out or engaged at work? The role of self-regulatory personality profiles. *Stress and Health*, 37(3), 572-587. doi: 10.1002/smi.3015
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37(4), 425-448. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-X)
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338. doi: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Steele, J. P., & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology*, 143(1), 5-27. doi: 10.3200/JRLP.143.1.5-27
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453. doi: 10.3200/JACH.56.4.445-454
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131-147. <https://doi.org/10.1037/edu0000108>
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x

- Symonds, J., Schoon, I., & Salmela-Aro, K. (2016). Developmental trajectories of emotional disengagement from schoolwork and their longitudinal associations in England. *British Educational Research Journal*, 42(6), 993-1022. doi:10.1002/berj.3243
- Şahan, B., & Duy, B. (2017). Okul Tükenmişliği: Okula Bağlanma, Sosyal Destek ve Öz Yeterliliğin Yordayıcı Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590>
- Şimşek, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Okulu Bırakma Eğilimleri ve Nedenleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 242-271. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29349/314064>
- Şirin, S. R., & Rogers-Şirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340. doi: 10.1177/0044118X03255006.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate analysis* (6th ed). New York: Harper Collins.
- Tepeli-Temiz, Z., & Tari-Cömert, I. (2018). The relationship between life satisfaction, attachment styles, and psychological resilience in university students. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31, 274-283. doi: 10.5350/DAJPN2018310305
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel İyi Olmaya İlişkin Psikolojik Dayanıklılık Modeli* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21446/229734>.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21449/229847>
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Social Psychology of Education*, 20(2), 259-274. doi: 10.1007/s11218-017-9379-9
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 30-41). Cambridge: Cambridge University Press.

- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662. doi:10.1037/a0033898.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.002
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 730. doi:10.1037//0022-0663.90.4.730.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TİK). (2017). *İstatistiklerle Gençlik*. Erişim adresi <http://www.turkstat.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27598>.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TİK). (2017). *İstatistiklerle Gençlik*. Erişim adresi <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Genclik-2020-37242>
- Uludağ, O., & Yaratana, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 9(1), 13-23. doi:10.3794/johlste.91.243
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5), 514-526. doi:10.1177/0143034312472761
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. doi:10.1027/1016-9040/a000143
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2015). Cross-lagged associations between study and work engagement dimensions during young adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 10(4), 346-358. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.983958>
- Van der Riet, P., Rossiter, R., Kirby, D., Dlużewska, T., & Harmon, C. (2015). Piloting a stress management and mindfulness program for undergraduate nursing students: Student feedback and lessons learned. *Nurse Education Today*, 35(1), 44-49. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.05.003>

- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1568-1580. doi: 10.1007/s10964-011-9637-7
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16, 105-165. doi: 10.1108/S0749-7423(2010)000016A007.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(2), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.332
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control—the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302-310. <https://doi.org/10.1177/0165025409347987>.
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136-157. doi: 10.25656/01:12430
- Voelkl, K. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. Retrieved from www.jstor.org/stable/1085508
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943817>
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005003>
- Vohs, K., & Baumeister, R. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In: Baumeister R, Vohs K, (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 1-9). New York: Guilford Press.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7850498/>

- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. doi: 10.1016/j.chidyouth.2014.03.020.
- Walburg, V., Mialhes, A., & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*, 61, 327–331. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.01.009>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. doi:10.1016/j.lindif.2005.06.004
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261-281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.15455300.2003.00001.x>
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.
- Wang, M. C., Haertel G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In Wang M. C., & Gordon E. W. (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5(4) 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276. doi: 10.1037/a0030028.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>

- Waxman, C., Huang, L., & Wang, C. (1997). Investigating the multilevel classroom learning environment of resilient and non-resilient students from inner-city elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 27(1), 343-353. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)90016-1).
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/7x695885>
- Weckwerth, A. C., & Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40(2), 237–249. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ765318>
- Wei, X., Wang, R., & MacDonald, E. (2015). Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychological Reports*, 117(1), 103-115. <https://doi.org/10.2466/14.11.PR0.117c14z6>.
- Weissberg, R. P., Barton, H. A., & Shriver, T. P. (1997). The social-competence promotion program for young adolescents. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 268–290). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Manual for the rochester assessment package for schools*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Werner, E. E. (1985). Stress and protective factors in children's lives. In A. R. Nichol (Ed.), *Longitudinal studies in child psychology and psychiatry* (pp. 335-356). New York: John Wiley.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–85. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>.
- Werner, E. E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology*, 24(2), 553-558. doi:10.1017/S0954579412000156
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 87–102). New York, NY: Springer.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill

- Werner-Wilson, R. J., Zimmerman, T. S., & Whalen, D. (2000). Resilient response to battering. *Contemporary Family Therapy*, 22(2), 161-188. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1007777702757.pdf>
- Wester, E. R., Walsh, L. L., Arango-Caro, S., & Callis-Duehl, K. L. (2021). Student engagement declines in stem undergraduates during COVID-19–driven remote learning. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2385>
- White, K. (2020). Financial stress and the relative income hypothesis among Black college students. *Contemporary Family Therapy*, 42(1), 25–32. <https://doi.org/10.1007/s10591019-09531-8>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1002). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Wilcox, D. T., Richards, F., & O'Keeffe, Z. C. (2004). Resilience and risk factors associated with experiencing childhood sexual abuse. *Child Abuse Review*, 13(5), 338-352. <https://doi.org/10.1002/car.862>
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/student-engagement-at-school-as-a-sense-of-belonging-and-participation-publications-pisa-2000.htm>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1), 27-47. <https://doi.org/10.1023/A:1003035929216>
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 597-518. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/.../2008_Wong_NAJOP.pdf
- Woodfield, R., Jessop, D., & McMillan, L. (2006). Gender differences in undergraduate attendance rates. *Studies in Higher Education*, 31(1), 1-22. doi: 10.1080/03075070500340127

- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). New York: Springer.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2(1), 1-20. doi: 10.1080/15298860309021
- Wu, Y., Sang, Z. Q., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2020). The relationship between resilience and mental health in Chinese college students: a longitudinal cross-lagged analysis. *Frontiers in Psychology*, 11(108), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00108>
- Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). New York: Springer.
- Yalım, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimism and gender* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301. doi:10.1016/j.ijedudev.2003.12.001
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932. doi:10.1016/j.chb.2004.03.001.
- Yılmaz, E., Yıldırım, A., & Yılmaz, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. O. Köksal, E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu ve M. Uslu (Editörler), *International Academic Research Congress-INES* (ss. 791-803). Erişim adresi: <https://books.incescongress.com/category-ines-2016-1.html>
- Young, S., & Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 219-230. Retrieved from https://jolt.merlot.org/vol7no2/young_0611.htm
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177. doi: 10.1177/1469787410379680
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.010.

- Zhao, H., Chen, L., & Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958. doi:10.1111/bjet.12118
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi: 0022-0663/88/SOO.75.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. (pp. 185-207) Hillsdale, NJ: LEA Publications.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag Publishing.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776. doi:10.1016/j.tate.2007.09.004



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 12/02/2021
Toplantı Sayısı : 3
Karar Sayısı : 38

38-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Cansu Hazal Güçlü**'nün "Üniversite Öğrencilerinde Çalışma Bağlılığı, Yılmazlık, Öz Düzenleme ve Okul Tükenmişliği" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Cansu Hazal Güçlü**'nün "Üniversite Öğrencilerinde Çalışma Bağlılığı, Yılmazlık, Öz Düzenleme ve Okul Tükenmişliği" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş danışmanlığında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Psikolojisi doktora programı öğrencisi Cansu Hazal Güçlü tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinde çalışma bağlılığı ile ilişkili faktörlerin uzun dönemli incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılıkları ile okul tükenmişliği, öz düzenleme becerileri ve yılmazlıkları incelenecektir. Bu becerileri incelemek amacıyla siz değerli öğrencilerimize bazı ölçekler uygulanacaktır ve sizden bu ölçeklerde yer alan maddeler içtenlikle ve hiçbir maddeyi boş bırakmadan doldurmanız istenmektedir. Araştırmaya katılımınız, tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler ve kimlik bilgileriniz **gizli tutulacak** ve bu yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu anlamda, araştırma sonuçlarından sağlıklı bilgiler elde edilmesi için soruların samimi bir şekilde doldurulması ve boş bırakılmaması oldukça önemlidir. Ölçekler genel olarak kişisel rahatsızlık duyabileceğiniz sorular içermemektedir. Ancak araştırma sırasında herhangi bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz, katılımınızı sonlandırabilirsiniz. Çalışmaya katılım yaklaşık 15 dakika sürecektir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [REDACTED] e-posta adresi ve [REDACTED] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Selahiddin ÖGÜLMÜŞ, Cansu Hazal GÜÇLÜ
Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı
Ankara Üniversitesi

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz);

☐ Kabul Ediyorum

☐ Kabul Etmiyorum

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Psikolojisi Bilim Dalı'nda, yürütmekte olduğum doktora tezim kapsamında üniversite öğrencilerinin çalışma bağlılıkları, okul tükenmişlikleri, öz düzenleme becerileri ve yılmazlıkları incelenmektedir. Araştırmaya yalnızca üniversite düzeyinde öğrenim gören bireyler katılabilmektedir. Araştırmada, sizden yaklaşık olarak 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz okuyarak kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen yanıtları içtenlikle işaretlemenizdir. Dolduracağınız anketlerde yanıtlarınız kesinlikle **gizli tutulacaktır** ve bu yanıtlar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [REDACTED] numaralı telefonda ya da [REDACTED] adresinden e posta ile ulaşabilirsiniz. Bu çalışmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddetme ya da başladıktan sonra yarıda bırakma hakkına sahipsiniz. Araştırmaya katılmak istiyorsanız lütfen parantez içine işaret koyunuz. Eğer katılmak istemiyorsanız formu iade ediniz.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. ☐

Saygılarımla,

Cansu Hazal GÜÇLÜ

1. Cinsiyetiniz: ☐ K ☐ E
2. Bitirdiğiniz yaşıınız:
3. Eğitim aldığınız program:
4. Sınıfınız:
.....
5. Annenizin Eğitim Durumu:
☐ Okuma yazma bilmiyor
☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu
☐ Üniversite mezunu
6. Babanızın Eğitim Durumu:
☐ Okuma yazma bilmiyor
☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu
☐ Üniversite mezunu
7. Evinizdeki yaklaşık kitap sayısı: 0-50 ☐ 50-100 ☐ 100-200 ☐
☐ 200+ ☐
8. Lise başarı notunuz:
9. Bulunduğunuz programa girişinizdeki puan türü ve başarı sıranız:
10. Bulunduğunuz program kaçınıcı tercihinizdi?
1-5 ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 20-24 ☐

EK 4. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık (Yılmazlık) Ölçeği-Örnek Maddeler

3. En iyi olduğum durumlar şu durumlardır...	
Ulaşmak istediğim açık bir hedefim olduğunda	Tam bir günlük boş bir vaktim olduğunda
21. Kurallar ve düzenli alışkanlıklar ...	
Günlük yaşamımda yoktur	Günlük yaşamımı kolaylaştırır
33. Yakın arkadaşlarım/aile üyeleri ...	
Yeteneklerimi beğenirler	Yeteneklerimi beğenmezler

EK 5. Okul Tükenmişliği Ölçeği-Örnek Maddeler

Açıklama: Aşağıda sizinle ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okulda geçen son bir ayınızı düşünerek yanıtlayınız ve soruları yanıtsız bırakmayınız. Okul çalışmaları ile okuldaki dersler, ödevler, yazılılar gibi durumlar kastedilmektedir. Lütfen bu durumu dikkate almayı unutmayınız.						
Madde No	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okul çalışmalarından bunalıyorum.					
5.	Okul çalışmalarına ilgimi kaybettiğimi hissediyorum.					
9.	Okul çalışmalarının üzerimdeki baskısı başkaları ile yakın ilişkilerimde problemlere neden oluyor.					

EK 6. Utrecht İşe Bağlılık Ölçeği- Örnek Maddeler

Aşağıda okuldayken kendinizi nasıl hissettiğiniz ile ilgili 9 ifade yer almaktadır. Her cümle başında o cümlede belirtilen durumun hangi sıklıkla hissedildiğinin işaretleneceği bir boşluk bırakılmıştır. Sizden istenen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okumanız ve bu ana kadar derslerinizle ilgili bu ifadeleri hissedip hissetmediğinizi belirlemenizdir. Eğer bu duyguları bir kere bile hissettiyseniz, bu durumu hangi sıklıkla hissettiğinizi tanımlayan 1’den 5’e kadar numaralanan sayılardan sizin için en uygun olanını boşluğu yazın.

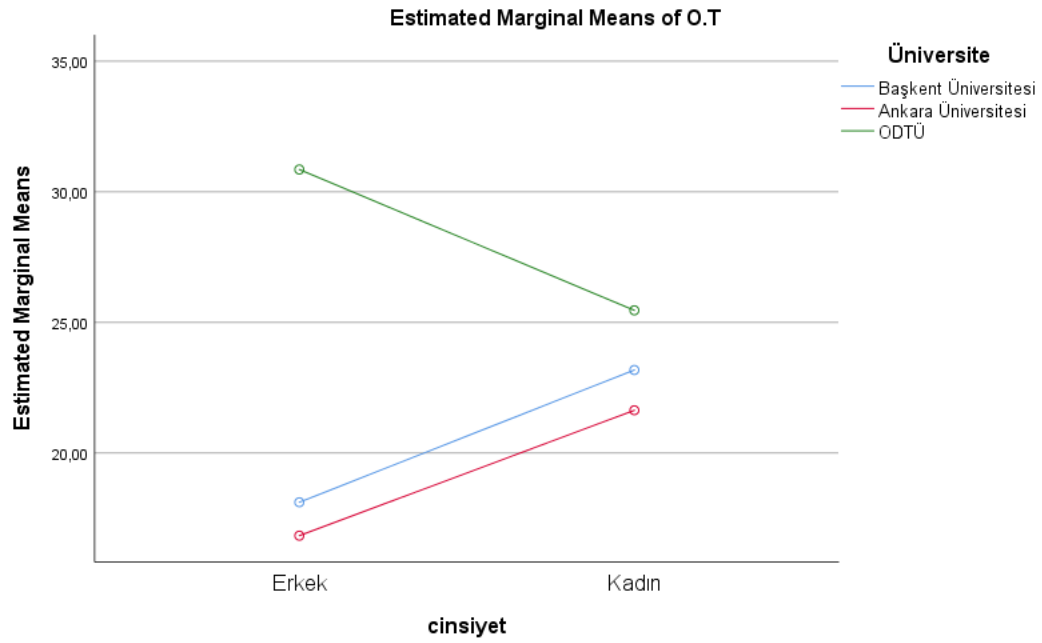
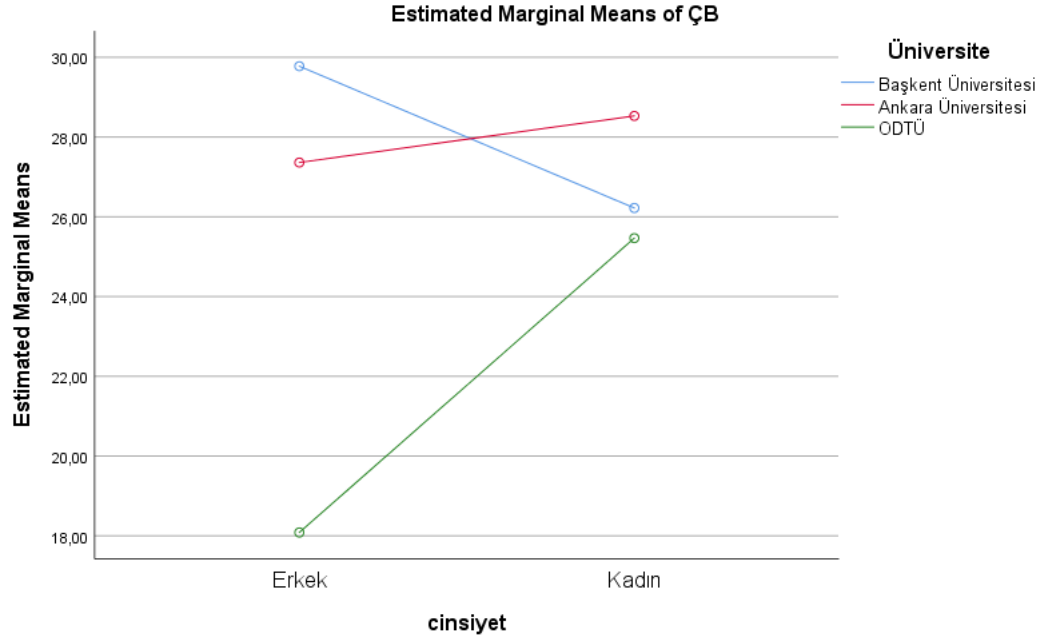
Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Çoğu Zaman	Her zaman
1	2	3	4	5
2. _____	Ders çalışırken kendimi güçlü ve enerjik hissediyorum.			
4. _____	Ders çalışmak bana ilham verir.			
6. _____	Yoğun ders çalıştığım zaman kendimi mutlu hissederim.			

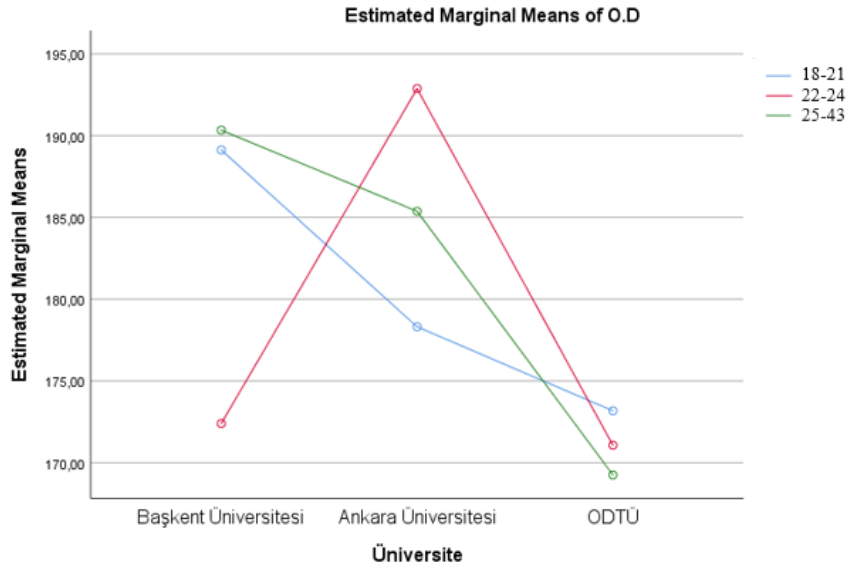
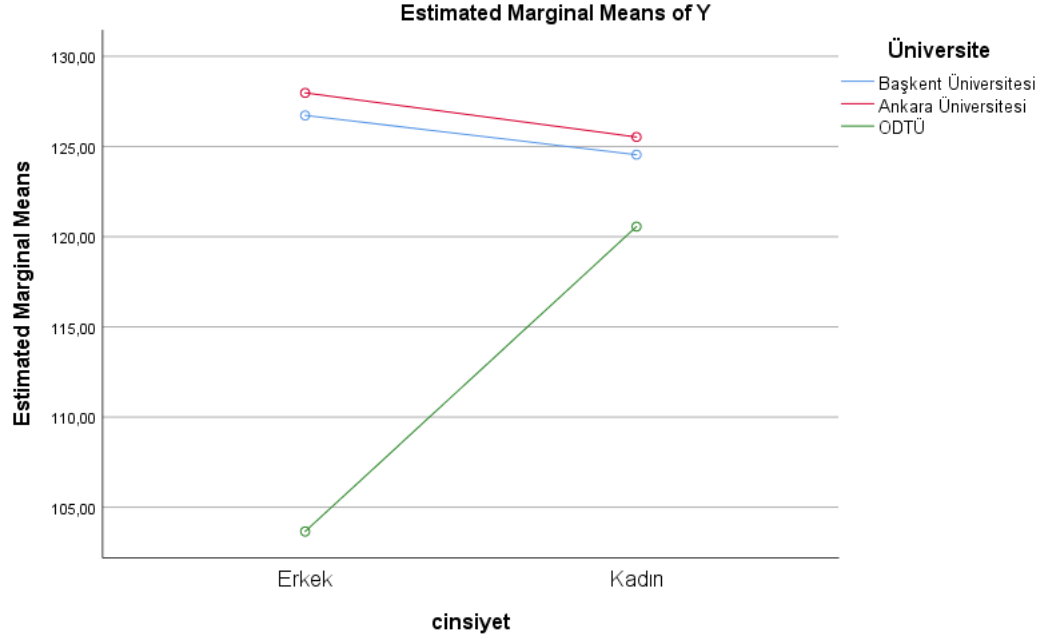
EK 7. Öz Düzenleme Ölçeği

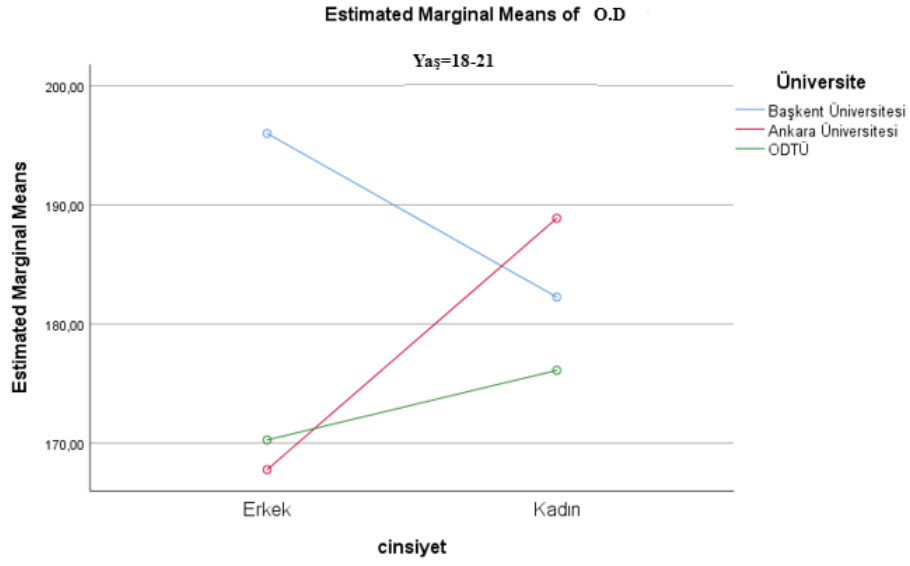
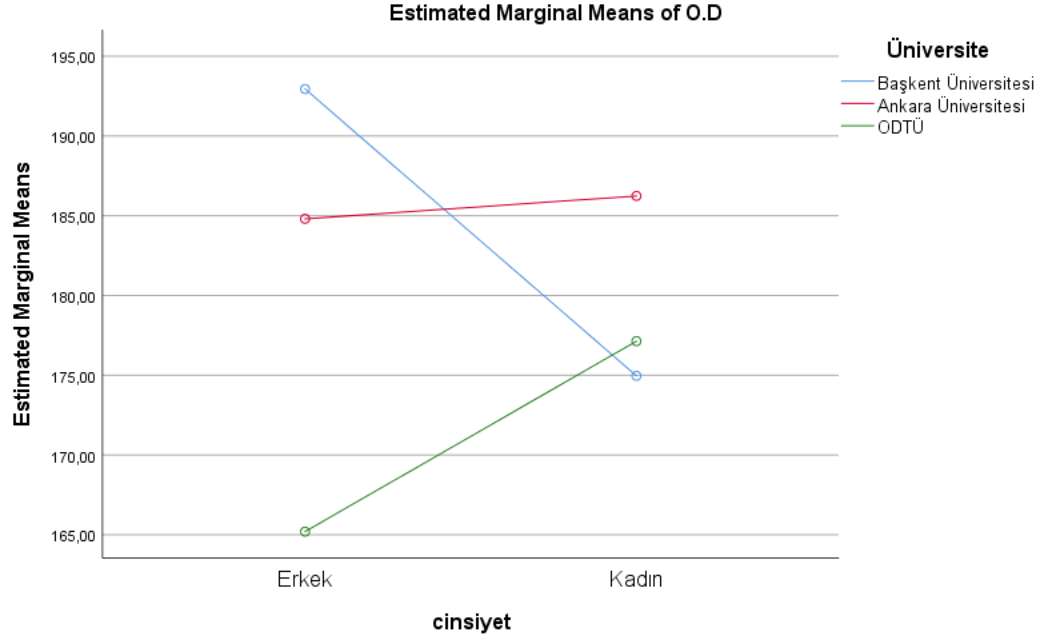
Ölçek 51 ifadeden oluşmaktadır ve Öz-Düzenleme seviyelerinizi belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra sizi en iyi şekilde tanımlayan ifadeye katılım düzeyinizi belirtiniz.

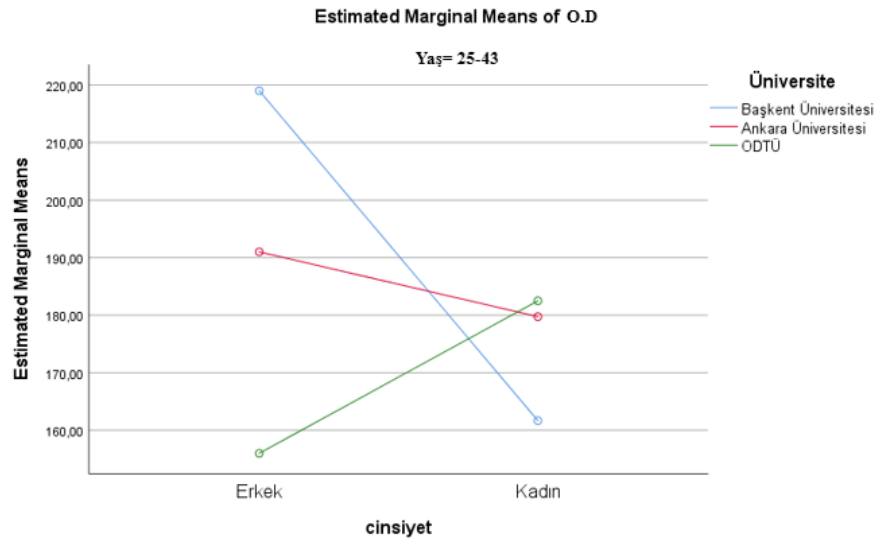
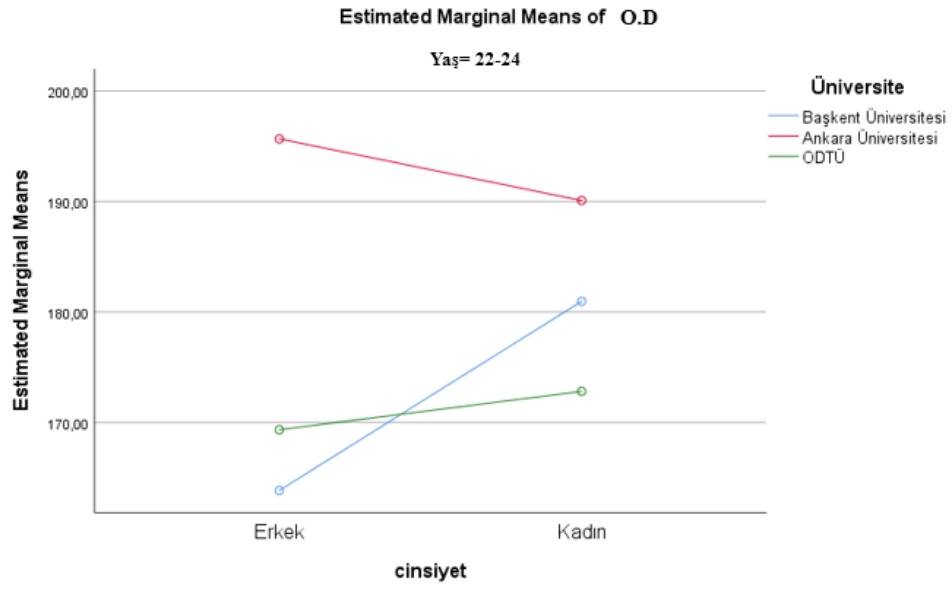
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Genellikle hedeflerime yönelik ilerleyişimin takibini yaparım.					
3. İstesem bile değişebileceğim konusunda kuşkuluyum.					
7. Davranışlarım, arkadaşlarımla davranışlarına benzer.					

EK 8. Üniversite, Yaş ve Cinsiyet Ortak Etkileri Gösterir Grafikler









BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Üniversite Öğrencilerinde Çalışma Bağlılığı, Yılmazlık, Öz Düzenleme ve Okul Tükenmişliği” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 13.03.2022
Gönderim Numarası	: 1783065832
Sayfa Sayısı	: 118
Sözcük Sayısı	: 30601
Karakter Sayısı	: 220670
Benzerlik Oranı	: % 6
Savunma Tarihi	: 01.04.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Cansu Hazal GÜÇLÜ

Tarih: 13.03.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Cansu Hazal Güçlü

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi

Ünvan	Görev Yeri	
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	İlk Emek Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2014-2015
Araştırma Görevlisi	Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü	2015-...

Öğrenim durumu:

Derece	Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği ABD.	Gazi Üniversitesi	2008-2012
Lisans	School of Teacher Education, Erasmus Exchange fellow	Liverpool Hope University	2010
Y. Lisans	Eğitim Psikolojisi ABD. Tez Adı: Üniversite öğrencilerinde kendine zarar verme davranışında duygu ayarlama becerisi, öfke kontrol biçimleri ve travma yaşantılarının etkisinin yordayıcı rolü Tez Danışmanı: Prof. Dr. Emine Gül Kapçı	Ankara Üniversitesi	2013 2017
Doktora	Eğitim Psikolojisi ABD.	Ankara Üniversitesi	2017-2022

Yayınlar

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Şener, T. Yalçın, H., Ateşoğlu, N., Özdemir, C. H., Saltürk, A. (2014, Eylül). *The Effect of Humour in Gezi Park Protests: Unbalanced Intelligence vs Unbalanced Force*. 14. Bienal Avrupa Ergen Araştırmaları Derneği (EARA) Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri, Çeşme-İzmir.

Oral, E. A., Çok, F., Atik, Z., Gündüz, H.Ç., Güçlü, C.H., Seyrekbasan, A., Savul, G., Aktaş, S., Güven, B., Akın, A., Mihçioğur, S. ve Binatlı, Ö. (2018, Ekim). *İlk Adım: Başkent Üniversitesi Kız Çocuklarını Güçlendirme Projesi*. 2. Uluslararası Kadın Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Desem, İzmir.

Güçlü, C. H., Özdoğan, H. K., Çok, F. (2021, Nisan). *Lisans Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Algılarının Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme, Helikopter Ana-Babalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Online Platform.

Çetin Gündüz, H., Kızıl Aslan, Z., & Güçlü, C. H. (2021, Nisan) *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefonlara Yönelik Algıları: Metafor Analizi ile Bir Değerlendirme*. Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Online Platform.

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Güçlü, C. H., ve Kapçı, E. G. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Duygu Ayarlama Becerileri, Öfke Kontrol Biçimleri ve Travmatik Yaşantıların Kendine Zarar Verme Davranışlarını Yordayıcı Rolü. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 28-36. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.38340>

Güçlü, C. H., ve Çok, F. (2021). Helikopter Anababalık ve Gençler Üzerindeki Gelişimsel Etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7),134-150. <https://doi.org/10.36731/cg.819709>

Çetin Gündüz, H., Kızıl Aslan, Z., & Güçlü, C. H. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akıllı Telefonlara Yönelik Algıları: Metafor Analizi ile Bir Değerlendirme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 102-116. <https://doi.org/10.21666/muefd.765165>.

Çok, F. Güçlü, C. H., Özdoğan, H.K., & Topuz, S. (2022). Helikopter Anababalık ve Özerklik Destekleyici Davranışlar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Erken Görünüm, 121-142. doi: 10.30964/aeubfd.886761

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Güçlü, C. H. ve Kapçı, E. G. (2018, Ekim). *Üniversite öğrencilerinde kendine zarar verme davranışında duygu ayarlama becerisi, öfke kontrol biçimleri ve travma yaşantılarının etkisinin yordayıcı rolü*, 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Samsun, Türkiye.

Erkan Atik, Z., Çetin Gündüz, H., Savul, G., Güçlü, C. H., Oral, E. A. (2018, Ekim). *Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması Dersi Deneyimi: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisede Öğrenim Gören Kız Çocuklarının Kariyer Odaklı Güçlendirilmesi*, 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Samsun, Türkiye.

Ulusal Poster Bildiri

Güçlü. C. H ve Çok, F. (2018, Kasım). *Geleceğin Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Anlayışı Çerçevesinde Homofobi Düzeylerinin İncelenmesi*, 23. Ergen Günleri'nde sunulan poster bildiri, Ankara, Türkiye

Uluslararası Poster Bildiri

Güçlü, C. H., Çok, F., Türk, H. N. (2019, Eylül). *Study Engagement among university students*, 19. Avrupa Gelişim Psikolojisi Konferansı'nda sunulan poster bildiri, Atina, Yunanistan.

Projeler

Lifelong Learning Programme, An Erasmus Intensive Programme “Comparing and Assessing Quality in Primary Education in Europe” Nisan 2011, Porto, Portekiz, Katılımcı Öğrenci.

Başkent Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Satı Kadın: Genç Kızları Güçlendirme Projesi, (2017-2018), Bursiyer

Başkent Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (34611), Başkent Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Algılarının Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme, Yılmazlık ve Helikopter Ana-Babalık Açısından İncelenmesi, (2019-2020), Araştırmacı.

Diğer Akademik Etkinlikler ve Eğitimler

1. Tübitak “2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı” Kapsamında 14-20 Haziran 2021 Tarihleri Arasında Çevrim İçi Olarak Gerçekleştirilen “Eğitim Bilimlerinde İleri Metodoloji Uygulamaları” 2021
2. Yaşam için süper beceriler: BDT Temelli Çalıştay, Cecilia Essau (Roempton University, UK) Tübitak , 22-23 Ekim 2018, Ankara.
3. PDR Araştırmalarında Yapısal Eşitlik Modelleri ve Boylamsal Çalışmalar, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1 Şubat 2018, Ankara.

Uluslararası eğitimler (burslu)

1. The European Association for Developmental Psychology, Winter School, 31 Ocak-2 Şubat 2019, Floransa, İtalya.
2. The European Association for Developmental Psychology, Summer School, 24 Ağustos-29 Ağustos 2019, Kalamata, Yunanistan.
3. The European Association for Developmental Psychology, ERU Open Science Writing Week, 22-24 Mart, 23-25 Ağustos 2021, Online Platform.