**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ve BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ ile ARALARINDAKİ ARACILIK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

**ESRA İŞLER**
**20706014**

**TEZ DANIŞMANI**
**Prof. Dr. BANU YÜCEL TOY**

**2023**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ve BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ ile ARALARINDAKİ ARACILIK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

**ESRA İŞLER**

**20706014**

**ORCID NO: 0009-0006-9352-8198**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. BANU YÜCEL TOY**

**HAZİRAN 2023**

Esra İŞLER tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, **[16/06/2023]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

| **Danışman** | **İmza** |
|---|---|
| Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY | …… |

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
|---|---|
| Doç. Dr. Sertel ALTUN | …… |
| Dr. Öğr. Üye. Hatice LEBLEBİCİ | …… |
| [Unvanı, Adı ve Soyadı] | …… |
| [Unvanı, Adı ve Soyadı] | …… |
| [Unvanı, Adı ve Soyadı] | …… |

# ÖZET


## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ve BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİ ile ARALARINDAKİ ARACILIK İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Bir işe başlamak, işin devamlılığını ve sonuca ulaşmasını sağlamak için gerekli temel faktör olan motivasyon, her alanda olduğu gibi okul hayatında da önemli bir yere sahiptir. Ortaokul çağındaki öğrenciler düşünüldüğünde liseye geçiş sınavına hazırlanmanın yarattığı stres ve ergenliğin getirdiği bedensel ve duygusal değişimler öğrencilerin akademik motivasyon durumlarını etkilemektedir. Bu süreçte öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlama becerileri diğer bir ifadeyle bilişsel esneklik düzeyleri ve kendilerini yetkin hissetmeleri de motivasyon durumlarına etki etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlik inançları ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel desenli olup değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde betimsel tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde öğrenim gören 481 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem küme örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma kapsamında akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik kavramları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele alınmış ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisi ortaya konmuştur. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin akademik motivasyon düzeylerini yordamasında öz yeterlik inançlarının aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri, basılı form olarak dağıtılan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bilişsel esnekliğin akademik motivasyonu yordamasında öz yeterliğin aracı etkisinin belirlenmesi amacıyla aracılık analizi yapılmıştır.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu; sınıf düzeyi değişkeninin de bilişsel esneklik puanları ile akademik motivasyon ve öz yeterlik ölçeklerinin bazı alt boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik ve bilişsel esneklik kavramlarının birbirleriyle orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu; öğrencilerin akademik motivasyonun ise öz yeterlik ve bilişsel esneklik düzeyleriyle pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, bilişsel esnekliğin akademik öz yeterlik aracılığıyla kısmen ya da tam olarak akademik motivasyonun tüm alt boyutları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.



**Anahtar Kelimeler:** Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik, Bilişsel Esneklik.

## ABSTRACT

### EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION, SELF-EFFICACY BELIEFS AND COGNITIVE FLEXIBILITY AND MEDIATION AMONG THEM

Motivation, the basic factor for starting a business, ensuring the continuity of the work and achieving a result, has an important place in school life, as in all areas. Considering secondary school students, the stress created by the exams and the changes caused by adolescence affect their academic motivation. In this process, students' ability to adapt to new situations, namely, their cognitive flexibility and feeling of competence also affect their motivation. So, the general purpose of the research is to examine the relationship between secondary school students' cognitive flexibility levels, self-efficacy beliefs and academic motivation levels. The research has a quantitative design; descriptive and relational scanning models were used to determine the relationships between variables. The sample consists of 481 secondary school students studying in Zeytinburnu-Istanbul in 2022-2023. Cluster and stratified sampling methods were used. Academic motivation, self-efficacy and cognitive flexibility were discussed regarding gender and grade level variables; the relationship between them was revealed. Students' cognitive flexibility levels in the prediction of academic motivation levels were investigated through the mediating effect of self-efficacy beliefs. Data were collected through printed forms of scales. Independent sample t-test and ANOVA were used for gender and class level comparisons. Mediation analysis was conducted to determine the mediating effect of self-efficacy.

Consequently the gender variable had a significant effect on the students' self-efficacy scores; the grade level variable created a significant difference in cognitive flexibility scores and some sub-dimensions of academic motivation and self-efficacy scales. The concepts of self-efficacy and cognitive flexibility had a moderately positive relationship with each other and academic motivation had a positive relationship with self-efficacy and cognitive flexibility. Besides, it has been determined that cognitive flexibility has an effect on all sub-dimensions of academic motivation partially or fully through academic self-efficacy.



**Keywords:** Academic Motivation, Self-Efficacy, Cognitive Flexibility.

# ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmanın gerçekleşmesinde kendisinden çok şey öğrendiğim, desteğiyle bu zorlu süreci daha kolay hale getiren çok değerli danışmanım Prof. Dr. Banu Yücel Toy'a sabrı, özeni ve ilgisi için çok teşekkür ederim.

Tez jürim, Doç. Dr. Sertel Altun ve Dr. Hatice Leblebici'ye göstermiş oldukları ilgi ve ayırdıkları vakit için teşekkür ederim.

Yüksek lisans süreci boyunca kendilerinden ders alma şansı elde ettiğim, sundukları değerli bilgilerle bana yol gösteren Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Doç. Dr. Bünyamin Bavlı ve tüm bölüm hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin yürütülmesine katkı sağlayan Zeytinburnu ilçesinde görev yapmakta olan okul müdürlerine, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve ilgi gösteren ilçedeki tüm ortaokul öğrencilerine teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca aldığım her kararda beni koşulsuz destekleyen, her anımda yanımda oldukları için daima şanslı hissettiğim canım annem ve babama yıllardır gösterdikleri özveri, gayret ve sonsuz sevgileri için; canım kardeşime ise stresli anlarımda yüzüm gülsün diye gösterdiği çaba için tüm kalbimle teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte motivasyonumu kaybettiğim her an yeniden devam etmemi sağlayan, bana benden daha çok inanan; desteğini ve sevgisini hep hissettiğim biricik sevgilime binlerce kez teşekkür ederim.

Esra İŞLER

Haziran, 2023; İstanbul

# İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... iii
ABSTRACT ..... iv
ÖN SÖZ ..... v
İÇİNDEKİLER ..... vi
TABLOLAR LİSTESİ ..... ix
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... xi
KISALTMALAR LİSTESİ ..... xii

1. GİRİŞ ..... 1
1.1 Problem Durumu ..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ..... 6
1.3. Araştırma Soruları ..... 6
1.4. Hipotezler ..... 7
1.5. Araştırmanın Önemi ..... 7
1.6. Sınırlılıklar ..... 8
1.7. Sayıltılar ..... 8
1.8. Tanımlar ..... 9

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 10
2.1. Motivasyon ve Motivasyon Türleri ..... 10
2.1.1. Akademik Motivasyon ve Akademik Motivasyon Türleri ..... 12
2.1.2. Akademik Motivasyon ve Eğitimdeki Yeri ve Önemi ..... 14
2.1.3. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler ..... 15
2.2. Öz Yeterlik ..... 17
2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram ..... 18
2.2.2. Öz Yeterlik Kaynakları ..... 20
2.2.3. Öz Yeterlik ve Akademik Motivasyon ..... 22
2.3. Bilişsel Esneklik ..... 23
2.3.1. Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik ..... 24
2.3.2. Bilişsel Esneklik ve Akademik Motivasyon ..... 26
2.4. İlgili Araştırmalar ..... 27
2.4.1. Akademik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar ..... 27
2.4.2. Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar ..... 32
2.4.3. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar ..... 35

3. YÖNTEM ..... 39
3.1. Araştırma Deseni ..... 39
3.2. Evren ve Örneklem ..... 39
3.3. Veri Toplama Süreci ..... 41
3.4. Veri Toplama Araçları ..... 42
3.4.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği (OÖAMÖ) ..... 42

3.4.2. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ) ..... 43
3.4.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) ..... 45
3.5. Verilerin Analizi ..... 46
3.6. İç ve Dış Geçerlik ..... 52

4. BULGULAR VE YORUM ..... 54
4.1.Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik ve Durumları: ..... 54
4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ..... 54
4.1.1.1. Akademik Motivasyon Düzeyleri ..... 54
4.1.1.2. Öz Yeterlik Düzeyleri ..... 62
4.1.1.3. Bilişsel Esneklik Düzeyleri ..... 67
4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ..... 71
4.1.2.1. Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ..... 71
4.1.2.2. Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ..... 72
4.1.2.3. Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu 73
4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ..... 74
4.1.3.1. Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ..... 74
4.1.3.2. Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu 76
4.1.3.3. Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu ..... 78
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişki ..... 78
4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişki ..... 78
4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Akademik Motivasyon Düzeylerini Yordamada Öz Yeterlik İnançlarının Aracılık İlişkisi 80
4.2.2.1. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonun (BİYİM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi ..... 82
4.2.2.2. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonun (BAYİM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi ..... 83
4.2.2.3. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonun (UYYİM)Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi ..... 84
4.2.2.4. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonun (İYDM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi ..... 85
4.2.2.5. Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemenin (DMDD) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi ..... 86
4.2.2.6. Belirlenmiş Dışsal Motivasyonun (BDM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi ..... 87
4.2.2.7. Motivasyonsuzluğun (Msuz) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi 88

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 89
5.1. Sonuç ve Tartışma ..... 89

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar ..... 89
5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar ..... 91
5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar ..... 94
5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Sonuçlar ..... 98
5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Akademik Motivasyon Düzeylerini Yordamada Öz Yeterlik İnançlarının Aracılık İlişkisine Yönelik Sonuçlar ..... 100
5.2. Öneriler ..... 104
5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler (Öğretmenler, Yöneticiler, Politikacılar vb.) ..... 104
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler ..... 105

KAYNAKÇA ..... 107

EKLER ..... 120
Ek 1. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurul Onayı ..... 120
Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri ..... 121
Ek 3. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Araştırma İzni ..... 122
Ek 4. Araştırma Katılım ve Kişisel Bilgi Formu ..... 123
Ek 5. Akademik Motivasyon Ölçeği ..... 124
Ek 6. Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği ..... 125
Ek 7. Bilişsel Esneklik Ölçeği ..... 126

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenindeki Öğrenci Sayısının İlçedeki Okullara Dağılımı ..... 40
Tablo 2. Örneklem Sayısının Araştırma Evrenine Oranı ve Dağılımı ..... 41
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ..... 41
Tablo 4. Akademik Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Sonuçları ..... 43
Tablo 5. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Sonuçları ..... 44
Tablo 6. Ölçek Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) Değerleri ..... 47
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) Değerleri ..... 48
Tablo 8. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) Değerleri ..... 50
Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 54
Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 55
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 57
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 58
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 59
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Belirlenmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 60
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyonsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 61
Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Akademik Öz Yeterlik Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 62
Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Sosyal Öz Yeterlik Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 63
Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Duygusal Öz Yeterlik Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 65

Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları ..... 67
Tablo 20. Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .... 70
Tablo 21. Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları ..... 72
Tablo 22. Cinsiyete Göre Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları ..... 73
Tablo 23. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları ..... 73
Tablo 24. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları ..... 74
Tablo 25. Sınıf Düzeyine Göre Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları ..... 76
Tablo 26. Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları ..... 78
Tablo 27. Akademik Motivasyon Alt Boyutları, Öz Yeterlik Alt Boyutları ile Bilişsel Esneklik Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ..... 79
Tablo 28. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonu (BİYİM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 82
Tablo 29. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonu (BAYİM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 83
Tablo 30. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonu (UYYİM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 84
Tablo 31. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonu (İYDM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 85
Tablo 32. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemeyi (DMDD) Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 86
Tablo 33. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu (BDM) Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 87
Tablo 34. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Motivasyonsuzluğu (Msuz) Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları ..... 88

# ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Karşılıklı Nedenselliğin Üç Temel Belirleyici Faktörü. ..... 19
Şekil 2. Aracılık İlişkisi Modeli ..... 81

## KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---|---|
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| OÖAMÖ | : Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği |
| ÇÖYÖ | : Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği |
| BEÖ | : Bilişsel Esneklik Ölçeği |
| SPSS | : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) |
| BİYİM | : Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon |
| BAYİM | : Başarmaya Yönelik İçsel Motivasyon |
| UYYİM | : Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon |
| İYDM | : İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon |
| DMDD | : Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme |
| BDM | : Belirlenmiş Dışsal Motivasyon |
| MSUZ | : Motivasyonsuzluk |
| AKMT | : Akademik Motivasyon Toplam |
| ÖYT | : Öz Yeterlik Toplam |
| AÖY | : Akademik Öz Yeterlik |
| SÖY | : Sosyal Öz Yeterlik |
| DÖY | : Duygusal Öz Yeterlik |
| BE | : Bilişsel Esneklik |

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırma soruları, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1 Problem Durumu

Okullar, özel hayat ve aile yaşantısı ayrı tutulduğunda bir öğrencinin en çok vakit geçirdiği yerdir; bir anlamda okul öğrencilerin derslere katıldığı ve bir diploma almak için uğraş verdikleri bir iştir (Salmela-Aro vd., 2009). Çalışanlar iş hayatında başarılı olmak için çaba gösterirken benzer şekilde öğrencilerin de okul hayatında temel hedefi başarıyı yakalamaktır. Bireylerin kendi deneyimlerini temel alarak istekli ve bilinçli bir şekilde öğrenmeye açık olmaları nitelikli bir eğitim için önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde istenen davranışın öğrencilerde meydana gelmesi; kısaca öğrenmenin gerçekleşmesi ise, bireylerin harekete geçirilmesi ile mümkündür (Yerlikaya, 2014).

Her şeyin hızla tüketildiği ve kısa zamanda az çabayla pek çok imkana sahip olmanın özendirildiği günümüz toplumunda motivasyon kavramı gerek sosyal hayatta gerekse eğitim alanında üzerinde düşünülmesi gereken bireyleri harekete geçiren konulardan biridir. Bireyler doğdukları andan itibaren bir şeyler öğrenmek ve belirledikleri hedeflere ulaşmak için gayret gösterirler; hedefe yönelik davranışların teşvik edilmesini ve sürdürülmesini sağlayan süreç motivasyondur (Pintrich & Schunk, 2002). Motivasyon, etkileşim içinde olduğumuz tüm nesnelerle yakından ilişkilidir (Bingöl, 1990). Dolayısıyla, bireylerin belirli bir işte çalışarak geçimlerini sağlamaları, arkadaş edinerek sosyal hayata dahil olmaları ya da belirli hedefler doğrultusunda planlamalar yapmaları ve bu hedeflere yönelik çaba sarf etmeleri yaşam motivasyonları ile bağlantılıdır. Motivasyon bir anlamda ulaşılmak istenen amaçlara giden yolda güdüleyici bir rol oynar. Bir işe başlamak, sürdürmek ve bir sonuca ulaşmak için olumlu yönde çabalamak bu güdülemenin üç aşamasını oluşturur (Bayraktar, 2015). Bir şeyler öğrenmeye yönelik motivasyonun yüksek olması akademik başarının yanı sıra yüksek benlik algısı ve sosyal uyum ile de

ilişkilidir (Gottfried, 1985; 2009). Benzer şekilde eğitim ortamlarında da bireyleri bir şeyler öğrenmeye teşvik eden, onları öğrenme sürecine hazırlayan ve bu sürecin verimliliğini artıran en önemli faktörlerden biri motivasyondur (Öncü, 2001). Özellikle zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçiren ve eğitim hayatları boyunca hem okul sınavları hem de merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin, yıllar süren bu yoğun tempoda davranışsal, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri olumsuz yönde etkilenebilir (Özdemir, 2015). Öğrencilerin eğitim ortamıyla ilgili güdü ve istek gibi duyuşsal özelliklerini ifade eden motivasyon kavramı, okula yönelik olumlu ve olumsuz tutumların aynı zamanda akademik başarının da açıklanmasında önemli bir rol oynar (Gülle, 2021). Öğrencileri başarılı olmak için güdüleyen onları harekete geçiren bu motivasyon türü, akademik motivasyondur. Akademik motivasyon, bireylerin öğrenmeye istekli olması (Long vd., 2007) veya diğer bir deyişle öğrenme motivasyonuna sahip olması demektir. Öğrenme motivasyonu ise, bireyin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması aynı zamanda bu etkinliklerden fayda sağlamasıdır (Akbaba, 2006).

Bir görevin ya da sorumluluğun tamamlanmasında bireyleri harekete geçiren motivasyon kaynakları içsel ve dışsal motivasyon kaynakları olmak üzere ikiye ayrılır (Deci & Ryan, 1985; 1991). İçsel motivasyon yapılacak görevin kendi içerisinde kişiye tatmin sağladığı motivasyon iken; dışsal motivasyon ise görevdeki başarı ya da başarısızlığa bağlı olarak ödüller veya cezalar ile teşvik edilen motivasyondur (Lin vd., 2003). İçsel motivasyon etkisi ile gösterilen davranışlar bireyde bir tatmin duygusu uyandırırken; dışsal motivasyon etkisinde gerçekleştirilen eylemlerde tatmin duygusu genellikle dışarıdan gelecek bir pekiştireç ya da ödülle sağlanır (Deci & Ryan, 1991). Akademik motivasyon açısından, öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşebilmesi için hem dışsal hem de içsel motivasyon kaynaklarının kullanımı önemlidir (Aslan & Doğan, 2020). Öğrencilerin başarısız olmamak ya da düşük not almaktan kaçınmak amacıyla ders çalışması dışsal motivasyon kaynaklarına örnek olarak gösterilebilir (Yüksel, 2004). Öte yandan içsel motivasyon kaynakları öğrencinin daha çok tutum ve nitelikleriyle ilişkilendirilir. Öğrencinin öğrenme faaliyetini anlamlı bulması, ilgisi, merakı ve kendine olan güveni içsel motivasyon kaynakları arasındadır (Akbaba, 2006).

Literatür incelendiğinde bireyin motivasyonunu etkileyen, motivasyon ile doğrudan ilişkili olan ve akademik motivasyonun ortaya çıkmasını sağlayan

özelliklerden biri, bireylerin öz yeterlik inancıdır (Zimmerman, 2000). Bireylerin içinde bulundukları durumu anlamlandırması ve var olan durumla başa çıkabilmede kendini yeterli hissetmesi olarak tanımlanan öz yeterlik temel psikolojik ihtiyaçlardan biridir (Deci & Ryan, 2000). Bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik fırsatların engellenmesi bireylerin iyi olma hallerini dolayısıyla motivasyonu azaltan bir etki yaratırken, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik fırsatlar ise insanların motive olmasına katkı sağlamaktadır (Deci & Ryan, 1991). Bu doğrultuda öz yeterlik inancı kavramı ilk kez Bandura'nın (1986; 1989) sosyal öğrenme kuramı kapsamında ifade edilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı bireylerin, etrafındaki diğer kişilerin davranışlarını gözlemleyerek ve bu davranışları kendi içerisinde değerlendirerek de öğrenmeyi gerçekleştirebileceğini savunur. Bireylerin gözlemlediği bir davranışı değerlendirmesi ve aynı davranışı kendisinin de gösterebileceğini düşünmesi öz yeterlik inancıyla ilgilidir. Bandura'ya (1986) göre, öz yeterlik inancı bireylerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin başarıya ulaşıp ulaşmayacağına dair kişisel yargılarını bir anlamda davranışları üzerindeki kontrol yeteneğini ifade eder. Benzer bir tanımlamayla öz yeterlik, kişinin karşılaştığı çeşitli durumların üstesinden gelebileceğine olan inancına, başarma yeteneğine ve kapasitesine işaret eder (Senemoğlu, 1998). Okul atmosferi düşünüldüğünde ders konularını etkin bir şekilde öğrenebileceğine inanan bir öğrencinin başarılı olma ihtimali, yeteneklerine ve kapasitesine inancı az olan bir öğrenciye kıyasla daha muhtemeldir. Pajares (2002) de öz yeterlik inancı yüksek öğrencilerin eğitsel görevleri yerine getirmede daha başarılı oldukları görüşünü desteklemektedir.

Bandura (1986) sosyal bilişsel kuramında geçmiş yaşantıların, deneyimlerin, fiziksel ve duygusal durumların bireylerin öz yeterlik inançlarının gelişimine etki eden unsurlar olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ebeveynleri, öğretmenleri ya da akranları tarafından destek gören ve kendine inanan öğrencilerin başarılı olabilmek için daha çok gayret gösterme eğiliminde olmaları olasıdır. Teşvik edildiğini ve desteklendiğini bilmek öğrencinin dışsal motivasyonunun artmasına; çabası sonucu gördüğü takdir de içsel motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı, öğrencilerin öz yeterlik inançları ile akademik motivasyonları arasında sıkı bir ilişki olduğu ifade etmek mümkündür (Alemdağ vd., 2014; Bedel, 2016).

Öte yandan, öz yeterlik inancıyla ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram da bilişsel esnekliktir. Düşünen bir varlık olan insan gerçekleştirdiği en basit işten en karmaşık işe kadar sürekli bir karar verme halindedir. Ayrıca, bireyler hem sosyal hayatta hem de okul hayatında karşılaşılan problemleri çözmek ve mevcut çevreye uyum sağlamak durumundadır. Bu bağlamda, bilişsel esneklik, bireyin karar verme durumunda farklı seçeneklerin görülebilmesine ve çevreye uyum sağlamasına katkı sağlamaktadır. Bilişsel esneklik, bireylerin karşılaştıkları durumlara yönelik farklı seçeneklerin var olduğunu fark etmesi, yeni duruma uyum sağlamada esneklik gösterebilmesi ve bu esnekliği gösterirken kendini yeterli hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin & Anderson, 1998). Bilişsel esnekliğin eksikliği durumunda ise bireyler akla ilk gelen çözüme bağlı kalıp alternatif yollar üzerinde düşünmedikleri ve böylece sorunlara karşı daha katı bir yaklaşım gösterdikleri vurgulanmaktadır (Laçin, 2015).

Bilişsel esneklik ile öz yeterlik arasındaki ilişki ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Martin ve Anderson (1998) öz yeterliği bilişsel esnekliğin bir parçası olarak görmektedirler. Bandura (1989) da öz yeterlik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi benzer şekilde açıklayarak bu görüşü desteklemektedir; başarılı olacağına inanan ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkmada kendine güvenen bireyler değişen durumlara uyum sağlarken daha esnek davranabilirler. Öte yandan, Akçay Özcan ve Kıran (2016) bireylerin karşılaştıkları sorunlar karşısında farklı çözüm yollarını görebilmelerinin tek başına yeterli olmadığını, harekete geçebilmek ve başarılı olabilmek için kendilerine olan inançlarının da önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bilgin (2009) ise alternatif seçeneklerin farkına varan bireylerin davranışları sonucunda başarılı olacaklarına inandıklarını ifade etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, bilişsel esnekliğin öz yeterlik üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmaların (örn. Akçay Özcan & Kıran, 2016; Alves & Yang, 2022; Ateş & Sağar, 2021; Çelikkaleli, 2014) yanı sıra; öz yeterliği bilişsel esnekliğin bir parçası olduğu görüşünü savunan çalışmalar (örn. Demirtaş, 2020; Doğan Laçin & Yalçın, 2019; Shimogori, 2013) da mevcuttur. Bu doğrultuda, bilişsel esneklik ve öz yeterliğin birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen kavramlar olduğu görülmektedir. Çelikkaleli (2014), bilişsel esneklik ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin *"karşılıklı nedensellik biçiminde ve pozitif yönde"* geliştiğini ifade etmektedir. Nitekim, bilişsel esneklik ve öz yeterlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki

bulunduğunu gösteren pek çok çalışma vardır (örn. Ateş & Sağar, 2022; Kim & Omizo, 2005; Pepe, 2021; Shimogori, 2013)

Akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik ile ilgili literatür incelendiğinde, motivasyon ile ilgili çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (örn. Akandere vd., 2010; Alemdağ vd., 2014; Aydın, 2014; Gömleksiz, 2014; Sıcak, 2015; Yerlikaya, 2014). Bu çalışmaların bazıları akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik kavramlarını birlikte, ayrı ayrı ya da farklı kavramlar ile ilişkili olarak hem yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenler (örn. Altunkol, 2011; Çelikkaleli, 2014; Satıcı, 2013; Türk & Gürkan, 2019; Vallerand vd.,1992; Yurt & Bozer Özsaraç, 2015) hem de sınıf düzeyi değişkeniyle (örn. Bilgiç & Bilgin, 2016; Diril, 2011; Fırat Durdukoca, 2016; Kalender, 2018; Korkmazer, 2020; Oğuz & Kutlu; Schunk & Pajares, 2002) birlikte ele almaktadır. İlgili çalışmalara ait sonuçların demografik değişkenler ve sınıf düzeyi açısından birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyabildiğini ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla farklı örneklemlerde gerçekleşen çalışmaların, demografik değişkenler ve sınıf düzeyinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik üzerine olan etkisini incelemede faydalı olacağı söylenebilir. Öte yandan, literatürdeki çalışmaların bir kısmı motivasyon kavramının hem yetişkin bireyler hem de öğrenciler üzerinde başarıya etkisini ortaya koyarken (örn. Afzal vd., 2010; Doğan, 2015; Gupta & Mili, 2017; Momanyi & Simiyu, 2015; Tamannaifar & Gandomi, 2011) bir kısmı da öz yeterlik ve akademik motivasyonu birlikte değerlendirerek bu iki değişkenin başarı üzerine etkisini ortaya koymaktadır (örn. Karakuyu & Karakuyu, 2016; Uğraş, 2016; Yüner, 2020). Öz yeterlik ve motivasyon ile ilgili araştırmalar ise öz yeterliğin akademik motivasyon üzerinde etkisine ve iki değişken arasındaki pozitif yönlü ilişkiye dikkat çekmektedir (örn. Alivernini & Lucidi, 2011; Bedel, 2016; Prat-Sala & Redford, 2010).

Öte yandan, bilişsel esnekliğin de akademik başarıyı etkilediği yönünde pek çok çalışma (örn. Alammar vd., 2022; Li vd., 2007; Magalhães vd., 2020; Toraman vd., 2020; Yucel vd., 2016; Zahal, 2014) mevcuttur. Akademik motivasyon ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilgili alan yazın ve araştırmalar dikkate alındığında akademik başarıyı etkileyen bilişsel esnekliğin akademik motivasyon ile de ilişkili olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğunu ifade eden araştırmalar

mevcuttur (Bertiz, 2018; Çetin, 2020; Sezgin & Gürbüz, 2022). Ancak bilişsel esneklik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmaların sayıca sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin doğrudan akademik motivasyonu etkilemesinin yanı sıra bilişsel esnekliğin öz yeterliği, öz yeterliğin de akademik motivasyonu etkilediği düşünüldüğünde, bilişsel esnekliğin öz yeterlik aracılığıyla akademik motivasyon üzerinde dolaylı etkisinin de olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle ve bu doğrultudaki çalışmaların azlığı sebebiyle hem bilişsel esneklik hem de akademik motivasyon ile ilişkisi ortaya konan öz yeterlik aracılığıyla, bilişsel esnekliğin akademik motivasyon üzerine etkisinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, ergenlik çağının getirdiği değişimlere uyum sağlamaya çalışırken bir yandan da liseye geçiş sınavına hazırlanan ortaokul öğrencilerinin, başarılı olmak için çabalarken hızlı tüketimin süregeldiği günümüzde motivasyon durumlarının, kendilerine olan inançlarının ve karşılaştıkları farklı durumlara adapte olma mekanizmalarının ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmanın problem durumunu ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

### 1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmada yanıt aranan temel soru ve alt sorular aşağıda verilmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklik durumları nedir?
    1.1. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?

1.2. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki ne durumdadır?

2.1. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.2. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, öz yeterlik inançları aracılığıyla akademik motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### 1.4. Hipotezler

- Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre akademik motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeyleri farklılaşmaktadır.
- Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında ilişki vardır.
- Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri öz yeterlik inançları aracılığıyla akademik motivasyonlarını yordamaktadır.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Bir işe başlamak, işin devamlılığını ve bir sonuca ulaşmasını sağlamak için gerekli temel faktör olan motivasyon, yaşamın her alanında olduğu gibi okul hayatında da önemli bir yere sahiptir. Eğitimde motivasyonun sağlanmasını etkileyen başarı, cinsiyet, yaş, derse yönelik tutum ve bireysel özellikler gibi pek çok faktör bulunmaktadır (Ulusoy, 2002). Ortaokul çağındaki öğrenciler ele alındığında gerek liseye geçiş sınavına hazırlanmanın yarattığı stresin gerekse ergenliğin getirdiği bedensel ve duygusal değişimlerin de öğrencilerin akademik motivasyon durumlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Öte yandan bu süreç içerisinde öğrencilerin

karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlama becerileri, farklı seçenekleri görüp değerlendirebilmeleri ve bunları yaparken kendilerini yetkin hissetmeleri de motivasyon durumlarına etki etmektedir. Bu çalışma ile bu etkinin ortaya konulması;

- Araştırmanın yürütüldüğü ilçedeki öğrencilerin eğitim ortamlarına uyumlarının eğitimciler tarafından daha iyi anlaşılmasına,
- Öğrencilerin motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik düzeylerinin artmasını sağlamaya yönelik yapılabilecek faaliyetler konusunda fikir olması açısından il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine,
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeylerini artırmak için yapılacak çalışma ve düzenlemelere,
- Konuyla ilgili farklı örneklem ve bağlamlarda gerçekleştirilmek istenen betimsel ve deneysel çalışmalara ışık tutması açısından araştırmacılara katkı sağlayacaktır.

Öte yandan bilişsel esneklik, öz yeterlik ve akademik motivasyon kavramlarını ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisini ilköğretim ikinci kademede bütüncül olarak ele alan çalışmaların azlığından dolayı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağına da inanılmaktadır.

### 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen bulgular;

- Konu açısından ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeyleri ile bu kavramlar arasındaki ilişki ile sınırlıdır.
- Zaman açısından 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Katılımcılar açısından İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Veri toplama araçları açısından ise nicel desen veri toplama araçlarından ölçeklerin kullanımı ile sınırlıdır.

### 1.7. Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları şu şekildedir:

- Araştırmada yer alan katılımcılar veri toplama araçlarında yer alan soruları kendi görüşleri doğrultusunda yanıt vermişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlarda dürüst oldukları kabul edilmiştir.
- Katılımcılar araştırmaya tarafsız ve gönüllü katılım göstermişlerdir.

### 1.8. Tanımlar

**Motivasyon:** Hedefe yönelik faaliyetlerin teşvik edildiği ve devam ettirildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Pintrich & Schunk, 2002).

**Akademik motivasyon**: Bireylerin öğrenmeye istekli olmasıdır (Long vd., 2007).

**Öz Yeterlik:** Bireylerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin başarıya ulaşıp ulaşmayacağına dair inançlarına yönelik kişisel yargılarını belirtir (Bandura, 1994).

**Bilişsel Esneklik:** Bireylerin karşılaştıkları durumlara yönelik farklı seçeneklerin var olduğunu fark etmesi, yeni duruma uyum sağlamada esneklik gösterebilmesi ve bu esnekliği gösterirken kendini yeterli hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Martin & Anderson, 1998).

# 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma kapsamında akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik kavramları, bu kavramların birbirleriyle olan ilişkileri ve literatürdeki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

## 2.1. Motivasyon ve Motivasyon Türleri

Latince'de harekete geçmek anlamına gelen "movere" sözcüğünden türetilmiş olan motivasyon kavramı (Gerrig & Zimbardo, 2012), TDK (2022) tarafından "isteklendirme" ve "güdüleme" sözcükleriyle ele alınırken; Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu hedefe yönelik faaliyetlerin teşvik edildiği ve sürdürüldüğü bir süreç olarak ifade etmektedirler. İlgili literatür incelendiğinde Pintrich ve Schunk'ın (2002) motivasyon kavramını destekler nitelikte çeşitli tanımlamaların olduğu görülmektedir. Thorkildsen ve diğerleri (2002); Deci ve Ryan (2000) motivasyonu harekete geçmeye teşvik eden, yön veren ve davranıştaki sürekliliği sağlayan içsel bir güç olarak ifade ederler. Budak'a (2003) göre, canlıyı belirli bir noktaya varmaya teşvik eden, yönlendiren ve bu durumun sürekliliğini sağlayan itici güç motivasyondur. Wolters (2004) ise, motivasyonu bireylerin belirli bir davranışı sergilemesine yol açan gereksinimler ve istekler olarak tanımlar. Fidan (2012) davranışın şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli gücün motivasyon olduğunu ifade ederken, Ngeow'a (1998) göre hedefe ulaşma eylemini ortaya çıkaran ve bunun devamlılığını sağlayan enerji motivasyondur. Maslow (1943) ise motivasyonu davranışçı yaklaşım perspektifinden ele alarak insanın beş temel ihtiyacı olan fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme durumlarının karşılanma çabasının bir sonucu olarak tanımlamıştır. Maslow'a (1943) göre ihtiyaçlar davranışların ortaya çıkmasını tetikleyen psikolojik ya da fizyolojik yetersizliklerdir; dolayısıyla bireyler karşılanmamış ihtiyaçlarını giderme arzuları doğrultusunda motive olurlar (Çoban, 2021).

Deci ve Ryan (2000), motivasyonu bütüncül olarak ele alan teorilerin aksine; motivasyon kavramının aslında üniter bir yapıya sahip olmadığını savunurlar. Onlara

göre bireylerin motivasyon düzeylerinin yanı sıra sahip oldukları motivasyon türü de önem taşımaktadır; çünkü böylece eyleme yol açan nedenler ve tutumlar hakkında fikir edinilebilir. Bireylerin motivasyon düzeylerindeki farklılıklardan ziyade onları harekete geçirmek için gerekli olan motivasyonun doğası ve odak noktası önemlidir. Dolayısıyla farklı hedeflere ve sebeplere dayalı olarak bir eylemin gerçekleşmesine yol açan farklı motivasyon türleri arasında bir ayrım yapılmalıdır (Deci & Ryan, 1985). Bu doğrultuda hedefe yönelik görevlerin tamamlanmasında bireylerin güdülenmesini sağlayan motivasyon kaynakları içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır (Deci & Ryan, 1985; 1991). Öte yandan hedef doğrultusundaki davranışların gerçekleşmesine yönelik herhangi bir isteğin olmaması durumu ise motivasyonsuzluk olarak adlandırılır (Deci & Ryan, 2000b). Motivasyonsuzluk durumu bireylerin harekete geçmek için dışarıdan gelen bir baskı hissetmemesinden ya da davranışı gerçekleştirmenin bir önem taşımayacağına inanmasından kaynaklanabilir. Gerek iş hayatında gerekse eğitim ortamlarında motivasyonsuzluk karşılaşılmak istenen durumlardan değildir; fakat gerekli motivasyonun sağlanması içsel ve dışsal motivasyon faktörleriyle mümkündür (Aslan & Doğan, 2020).

İçsel motivasyon, bireylerin bir davranışı yalnızca o davranışın kendisine verdiği doyum ya da davranışı ilgi çekici bulması sebebiyle gerçekleştirmesi olarak tanımlanırken (Deci & Ryan, 1985); dışsal motivasyon ise bireylerin bir davranışı, davranışın kendisinden ziyade getirdiği sonuç için sergilenmesi anlamını taşımaktadır (Deci vd., 1991). İçsel motivasyon ile sergilenen davranışlar herhangi bir ödül beklentisiyle yapılmadığından bireylere ilgi ve keyif deneyimi sunar; ayrıca bireyler davranışlarının nedenini içsel olarak algılayabildikleri için kendilerini yetkin ve özerk hissederler. İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerde yapılan işin kendisi memnuniyet ve doyum sağlarken, dışsal motivasyonu yüksek olan bireylerde memnuniyet ve doyum dışarıdan gelen bir ödül ya da sözlü bir onay sonucu ortaya çıkabilir. Dışsal motivasyon davranışın sonucunu ya da getirisini görebilmek için açığa çıkan itici güçtür; fakat kişi eylemlerinin nedenlerini ne kadar özümser ve içselleştirirse dışsal motivasyon sonucu açığa çıkan davranışları da o kadar özerk hale gelir (Ryan & Deci, 2000).

Bireyler genel olarak çocukluk yıllarında sergiledikleri davranışları içten gelen bir motivasyon ile gerçekleştirirler; fakat zaman içerisinde toplumsal kuralları anlamaya başlamaları ve bu kurallara ayak uydurma gerekliliği bireylerin içsel

motivasyon ile gerçekleştirdikleri davranışların azalmasına sebep olur (Aslan & Doğan, 2020). Bu noktadan itibaren bireyler davranışları ilgi çekici buldukları için değil ödüle ulaşmak ya da var olan bir cezadan kaçınmak için sergilerler (Deci & Ryan, 2002).

Deci (1971) dış kaynaklı ödüllerin içsel motivasyona etkisini anlayabilmek için üç deney gerçekleştirmiştir. Laboratuvar ortamında gerçekleşen ilk deney "*Birey bir davranışı gerçekleştirmeye içsel olarak motive olmuş ise, dışsal kaynaklı bir ödülün ortama girmesi içsel motivasyonun azalmasına sebep olur*." hipotezini test etmiş ve deney sonucunda test edilen hipotez doğrulanmıştır. Deci (1971) ilk deneye benzer deneyi laboratuvar ortamı dışında gerçekleştirmiş ve dışsal kaynaklı motivasyonun ortamdan çekilmesinin içsel motivasyona etkisini incelemiştir. Deney sonucunda dışsal kaynaklı motivasyonun ortamdan çekilmesinin içsel motivasyonun azalmasına sebep olduğu görülmüştür. Deci'nin (1971) üçüncü deneyi ise bir görevi yerine getirmek için içsel olarak motive olmuş bir bireyin, sözlü pekiştirme ya da olumlu geri bildirim gibi bir sosyal onay almasının dışsal kaynaklı ödül ortamdan kaldırılsa bile motivasyonu diğer bir deyişle dışsal motivasyonun içselleştirilmesini artıracağı hipotezini test etmiş ve doğrulamıştır.

Deci'nin (1971) bu üç deneyi içsel motivasyona etki eden dışsal kaynaklı ödüller arasındaki farka dikkat çeker. Birinci ve ikinci deneylerde maddi ödülün ortama girmesi bireylerin odak noktasının yapılan işten keyif almaktan ziyade dışsal kaynaklı ödüle yönelmesine sebep olur. Öte yandan, üçüncü deneyde ise sözlü pekiştirme bireyler tarafından dışsal kaynaklı olarak algılanmaz ve davranışın özerk olarak gerçekleştirilen keyifli bir aktivite olduğu fikrini destekler. Dolayısıyla Deci (1971) içsel motivasyondaki artışı olumlu pekiştirme, geri bildirim ve görevin yerine getirilmesinde algılanan kontrol odağındaki artış ile açıklar.

### 2.1.1. Akademik Motivasyon ve Akademik Motivasyon Türleri

Eğitim açısından ele alındığında motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en fazla etkileyen akademik katılım olarak da tanımlanmaktadır (Francis vd., 2004). Ertürk (1984)'ün tanımıyla eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu tanım doğrultusunda, bireylerin kendi deneyimlerini esas alarak, bilinçli ve istekli bir şekilde öğrenmeye açık olmaları nitelikli eğitim

faaliyetlerinin temelini oluşturur. Yerlikaya (2014) eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerde istenen davranışların meydana gelmesinin bireylerin harekete geçirilmesiyle sağlanabileceğini ifade eder. Dolayısıyla akademik motivasyon bir anlamda öğrencileri harekete geçiren öğrenme motivasyonudur. Öğrenme motivasyonu ise bireyin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006).

Deci ve Ryan (2000), bir davranışın içsel ve dışsal olarak teşvik edilebileceğini ya da motivasyonsuzluk içerebileceğini ifade eder ve üç temel motivasyon türü olduğunu savunur: içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk. Akademik motivasyon açısından, içsel motivasyon bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt başlığa ayrılır (Vallerand vd., 1992). *Bilmeye yönelik içsel motivasyon,* bireyin yeni bir şeyleri anlamaya çalışırken, keşfederken ve öğrenirken hissettiği zevk ve tatmin sonucu bir davranışı gerçekleştirmesini sağlayan motivasyon türüdür. Bir öğrencinin bir şeyler öğrenirken hissettiği salt zevk için kitap okuması bilmeye yönelik içsel motivasyona örnektir (Vallerand vd., (1992). *Başarmaya yönelik içsel motivasyon*, bireyin bir şeyler yaratmaya ya da başarmaya çalışırken deneyimlediği zevk ve tatmin için bir işi yapmasıdır. Örneğin, bir öğrencinin kendini aşmaya çabalarken hissettiği tatmin sonucu dönem ödevinin gerektirdiği şartlardan daha üst düzey bir ödev ortaya koyması başarmaya yönelik içsel motivasyon ile ilgilidir (Vallerand vd., 1992). *Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon* ise bireyin davranışı gerçekleştirmeden kaynaklı olarak hissedeceği duyusal zevkler, heyecan, eğlenme gibi harekete geçirici duygularla ilgilidir. Bir öğrencinin, tutkulu ve heyecan verici bölümlerden kaynaklı yoğun bilişsel zevk duygularını deneyimleme amacıyla bir kitabı okuması uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyona örnektir (Vallerand vd., 1992).

Deci ve Ryan (1985), dışsal motivasyonu dört alt gruba ayırmışlardır: dış düzenleme-dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon. *Dış düzenleme-dışsal motivasyon,* davranışın ödül ya da kısıtlamalar ile yönetildiği motivasyon türüdür. Öğrencinin sınavlardan önceki gece ailesinin baskısı sonucu ders çalıştığını ifade etmesi bu motivasyon türüne örnektir (Vallerand vd., 1992). *İçe yansıyan dışsal motivasyon* türünde bireyler davranışlarının sebeplerini içselleştirmeye başlar; fakat buradaki

içselleştirme tamamen özerk değil daha çok geçmişte kurulan sebep sonuç ilişkileriyle sınırlıdır. Örneğin, öğrencini sınavlardan önceki gece ders çalışırım çünkü iyi öğrenciler böyle yapar demesi bu motivasyon türüyle ilişkilendirilebilir (Vallerand vd., 1992). *Belirlenmiş dışsal motivasyon* ise davranışın bireyin kendisi için önemli hale gelmiş ve kendisi tarafından seçilmiş gibi algılandığı motivasyon türüdür. Bu motivasyon sonucu ortaya çıkan davranışlarda bireyler kişisel faydaları için davranışı sergilemeyi seçerler. Davranışın birey için değerli olduğu, önemli olarak düşünüldüğü ve özellikle kendisi tarafından seçilmiş gibi algılandığı ölçüde dışsal motivasyonun içselleştirilmesi belirleme yoluyla düzenlenmiş hale gelir (Vallerand vd., 1992). Öğrencinin bu gece ders çalışmayı seçtim çünkü diplomayı alabilmem için bu dersi geçmem önemli demesi bu duruma örnektir (Vallerand vd., 1992). *Bütünleşmiş dışsal motivasyon* sonucu ortaya çıkan davranışlarda ise bireylerin özerk karar verebilme dereceleri en üst düzeydedir. Bireyler kendi ihtiyaç ve değer yargılarının örtüşmesi sonucunda hedef davranışı sergilerler (Ryan & Deci, 2000). Fakat bütünleşmiş dışsal motivasyon belirlenmiş dışsal motivasyona yakın görüldüğünden çalışmalarda ayrı bir motivasyon türü olarak ele alınmamıştır (Vallerand vd., 1992).

Motivasyonsuzluk ise bireylerin ne içsel ne de dışsal olarak motive olmadıkları durumları ifade eder; bireyler davranışları ile davranışlarının sonuçları arasındaki neden sonuç ilişkisini kavrayamazlar. Motivasyonsuz bireyler yetersizlik hissi ya da kontrol edilemezlik beklentisi içine girdiklerinde, davranışlarının ortaya çıkmasına kendi kontrolleri dışındaki güçlerin sebep olduğu şeklinde bir algıya sahip olurlar (Vallerand vd., 1992).

### 2.1.2. Akademik Motivasyon ve Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bireyler doğdukları andan itibaren çevrelerini keşfetmeye ve öğrenmeye başlarlar; doğuştan gelen merak ve öğrenme güdüsü zaman içerisinde ilgi alanları doğrultusunda şekillenerek artar veya azalır. Bireysel özellikler veya çevreden gelen faktörler bireylerin öğrenme faaliyetlerinde ve bir davranışı sürdürmelerinde etkilidir (Akbaba, 2006). Eğitim ortamları düşünüldüğünde sınıf ortamı, ders araç gereçleri gibi çevresel faktörlerin yanı sıra öğrencilerin derslere yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarını ifade eden duyuşsal özelliklerinin de öğrenmede ve akademik başarının açıklanmasında etkili olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 2005). Duyuşsal özellikler bireylerin davranışlarına şekillendiren tutumlar, değerler ve yönelimler olarak

tanımlanmaktadır (Selvi, 1999); dolayısıyla davranışların gerçekleşmesini sağlayan içsel bir güç olarak ifade edilen motivasyonun (Deci & Ryan, 2000) eğitim alanında istendik davranışların ortaya çıkmasındaki etkisi göz ardı edilmemelidir.

Öğrenme ve performans, motivasyon ile ilişkili kavramlardır (Pintrich & Schunk, 2002). Öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi için öğrenci motivasyonunun yüksek olması beklenir. Öğrenmeye yönelik motivasyonu sağlamış bir öğrenci, konuya odaklanma gibi güçlükler karşısında istenen davranışı meydana getirmede kararlı davranır (Odabaş, 2010). Ayrıca akademik motivasyonu yüksek öğrenciler derslere tutku, merak ve ilgiyle katılım göstermekte ve ders içi görevleri tamamlamada büyük bir gayret ortaya koymaktadırlar (Bayrakçeken vd., 2021). Pintrich (2003) motivasyonu sağlamış öğrencilerin ders içi etkinliklere daha iyi katılım gösterdiğini ve bu katılımı uzun süre devam ettirmede başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Fidan (1986) da motivasyonu yüksek olan öğrencilerin davranışları gerçekleştirmede isteklilik, kararlı olma, ilgi duyma ve vazgeçmeme gibi davranışları sergilediklerine dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda, akademik motivasyonun öğrencilerin derslere katılımını olumlu yönde etkilediği, sorumlulukları yerine getirmede kararlı davranmalarına ve derslere odaklanmalarına katkı sağladığını belirtmek mümkündür. Dolayısıyla, motivasyonun öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen ve kolaylaştıran bir faktör olduğu söylenebilir (Kaya, 2001).

### 2.1.3. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Her ne kadar motivasyon kavramının öğrenme ve davranışlar üzerindeki etkisi kabul ediliyor olsa da motivasyonun bir sonuçtan ziyade bir süreci ifade etmesi ve bireye özgü bir kavram olması sebepleriyle doğrudan gözlemlenmesi zordur (Vatansever Bayraktar, 2015). Bu nedenle motivasyon sürecine etki eden faktörlerin incelenmesi motivasyon kavramını anlamaya yardımcı olacaktır.

Sınıfta uygulanan pekiştireçler, ödül ve ceza sistemleri, öğretmenlerin ve ailelerin beklentileri, öğretim uygulamaları, sınıf içi etkileşim ve sınıf yapısı gibi faktörler motivasyonu etkileyen dış faktörlere örnek gösterilirken; bireysel hedefler, psikolojik dürtüler, bireyin duygusal durumu, kendine güven, öz saygı ve öz yeterlik gibi kavramlar da motivasyonu etkileyen iç faktörlere örnek teşkil eder (Ulusoy, 2002). Motivasyona etki eden faktörler belirtildiği üzere sınıf ortamından okul

kültürüne, öğretmen ve öğrenci özelliklerinden sınıf içi etkileşime, ebeveynlerin beklentilerinden öğrencilerin bireysel özelliklerine kadar pek çok başlık altında geniş bir çerçevede incelenebilir; fakat çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda bu bölümde daha çok öğrencilerin motivasyon durumlarına etki eden iç faktörlere yer verilecektir.

Öğrencilerin başarılı olmaya duyduğu gereksinim, öğrenmeye olan ilgileri, bir amaca sahip olup olmama durumları, başarı ve başarısızlığı nasıl gerekçelendirdikleri ve öğrenmeye yönelik hissettikleri yeterlik algısı motivasyon durumlarını etkiler (Bozanoğlu, 2005). Sınıf ortamında aynı derse ilgi gösteren ve yüksek notlar alan öğrencilere rastlanır; fakat öğrencilerin başarılı olma motivasyonları birbirinden farklı olabilir. Kimi öğrenciler derse duydukları merak ve ilgi sonucu başarıya ulaşırken; kimi öğrenciler de not kaygısı veya ebeveyn baskısı sebebiyle başarı gösterebilir. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel farklılıklarının motivasyon durumlarını etkilediği söylemek mümkündür (Ulusoy, 2002).

Motivasyona etki eden bireysel faktörler uyarılma, amaçlar, inançlar ve ihtiyaçlar olmak üzere dört gruba ayrılır (Eggen & Kauchak, 1994 akt. Öncü, 2001). *Uyarılma* seviyesinin düşük olması öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir (Akbaba, 2006). İdeal seviyede uyarılan öğrencinin harekete geçmesi ve bir davranışı gerçekleştirebilmesi için adım atması beklenir. Benzer şekilde öğrencilerin dersleri için anlamlı bir *amaca* sahip olması öğrenmenin gerçekleşmesini olumlu yönde etkiler. Bir diğer faktör olan *inanç* ise bireylerin kendi yeteneklerine ve başarılı olma durumlarına dair inançlarını kapsar. Bireylerin yeteneklerine ve yetkinliklerine olan inançları yaşları ilerledikçe azalma eğilimindedir (Akbaba, 2006). Dolayısıyla eğitim ortamlarında öğrencilerin başarılı olacaklarına dair inançlarının diğer bir deyişle öz yeterliklerinin desteklenmesi motivasyon düzeylerinin artmasını sağlayacaktır. Son olarak, *ihtiyaçlar* ise bir durumun eksikliğinin hissedilmesi sonucu açığa çıkar, eksikliği giderme arzusu sonucu bireyler davranışlarına yön verir. Maslow (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde, bireylerin kişilik gelişimlerinin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla paralel olarak geliştiğini ifade eder. Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi-ait olma ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak beş basamağa ayrılan ihtiyaçlar hiyerarşisi; ilk dört basamağa ait ihtiyaçların karşılanmasının bireylerin nihai hedefi olan kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını da tatmin edeceğini savunur (Mclead, 2018). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı

giderildiğinde bireyler kendi potansiyellerinin ve yeterliklerinin farkına varıp olabilecekleri en iyi hallerine ulaşırlar (Maslow, 1943 akt. Mclead, 2018). Dolayısıyla, bir işte başarıya ulaşma veya öğrenme konusundaki motivasyonları da kendilerine olan inançlarının, yeterliklerinin farkına varmaları sonucu artış gösterecektir.

## 2.2. Öz Yeterlik

Yeterlik kelimesi anlam olarak yeterli olma durumunu veya bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgiyi ifade etmektedir (TDK, 2022). Öz yeterlik kavramı ise ilk kez Sosyal Öğrenme Kuramı'nda Bandura (1994) tarafından bireylerin belirli davranışı göstermek için gerekli eylemleri düzenleme ve bu eylemleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine olan inancı şeklinde ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle, öz yeterlik bireylerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin başarıya ulaşıp ulaşmayacağına dair inançlarına yönelik kişisel yargılarıdır (Bandura, 1994). Başka bir tanımda ise öz yeterlik, bireyin karşılaşılan yeni ya da zor durumlarla baş edebilme yeteneğine olan güveni şeklinde ifade edilmiştir (Luszczynska vd., 2005; Woolfolk, 1993). Benzer ifadelerle, öz yeterlik bireyin ileride karşılaşabileceği zorlayıcı durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olabileceğine dair kendisiyle ilgili yargılarıdır (Senemoğlu, 2005; Ulusoy, 2002). Schunk ve Pajares (2009) ise öz yeterliği, öğrenme ve istenen amaçlara ulaşmada algılanan yetkinlik olarak açıklar. Verilen tanımlardan yola çıkarak öz yeterliğin bireylerin davranışları ya da çevresel faktörler üzerine uygulayacağı kontrol mekanizmasına olan güvenini yansıttığını söylemek mümkündür. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999), çocukların genel öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri ölçekte akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik olmak üzere üç farklı öz yeterlik türüne değinirler. Akademik talepleri karşılamak için algılanan yeteneğe odaklanan *akademik öz yeterlik* bireylerin, çevresel ya da kişisel akademik beklentileri yerine getirme; farklı akademik konularda uzmanlaşma ve kendi öğrenme aktivitelerini yönetme konusundaki yeteneklerine olan inancını da içerir. *Sosyal öz yeterlik*, sosyal ilişkiler geliştirip sürdürebilmeye ve sosyal olarak çelişkili durumları idare edebilmeye yönelik algılanan yetenekleri kapsar. Öte yandan *duygusal öz yeterlik* ise karşılaşılan negatif duygularla başa çıkmada algılanan yeteneklerle ilgilidir.

Bireylerin eylemlerini kontrol etme mekanizmasının doğuştan gelen bir dürtüyle mi yoksa yeterlik inancının gelişmesi sonucu mu ortaya çıktığı tartışılmış olsa da insanlar kişisel irade mekanizmaları aracılığıyla kendi psikososyal işleyişlerine katkıda bulunurlar; irade mekanizmaları arasında da kişisel yeterlik kadar merkezi ve yaygın olanı yoktur (Bandura, 1977). Bir eylemi yerine getirebileceklerine inanmadıkları sürece bireyler o eyleme karşı heves de hissetmezler. Dolayısıyla yeterlik inancı eylemlerin ana temelini oluşturur (Bandura, 1977).

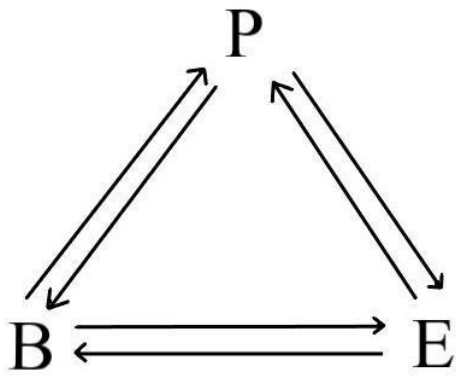
### 2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Öz yeterliğin doğasının daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramın ilk kez ortaya çıktığı Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuramı'ndan da söz etmek gerekir. Sosyal Bilişsel Kuram'a göre insan başarısı bireylerin davranışları, bireysel faktörler ve çevre şartlarının etkileşimi üzerine temellenmiştir; bu bağlamda öz yeterlik inançları ise bireylerin davranışlarını ve etkileşim içinde olduğu çevreyi hem etkileyen hem de mevcut şartlardan etkilenen bir rol üstlenir (Schunk & Pajares, 2002).

Davranışçı yaklaşımda benlik, bir eylemi gerçekleştirmede özne ve nesne olarak yer alabilmektedir; şöyle ki insanlar bir işi gerçekleştirmeden önce durumu analiz ederler, alternatif durumları, kendi yeteneklerini değerlendirirler ve olası sonuçları tahmin ederler; tamamlanan işin ardından ise kendi stratejilerinin, bilgilerinin ve yeteneklerinin yeterli olup olmadığının değerlendirmesini yaparlar (Bandura, 1997). Bu noktada, bir işi gerçekleştirmeden önce çevre üzerine değerlendirme yaparken kişi özne konumunda; kendi üzerine düşünüp değerlendirmeler yaparken ise nesne konumundadır (Bandura, 1997). Sosyal Bilişsel Kuram benliğin eylemlerinde özne veya nesne olarak yer alabileceği ikiliğini reddeder. Bu kurama göre benlik özne ve nesne olarak ikiye bölünmemiştir; çünkü eylemin gerçekleşeceği çevreye yönelik stratejik planlamayı yapan da sonrasında bu plan üzerine değerlendirmede bulunan da aynı kişidir (Bandura, 1997). Bu nedenle kişiler bir davranışı gerçekleştirirken ayrım gözetmeksizin hem özne hem de nesne konumunda yer alırlar. Bu durum insanın çevreyle olan ilişkini de göz önünde bulundurmayı beraberinde getirir.

Bandura (1986) insan işleyişinin kişisel, davranışsal ve çevresel etkiler arasındaki dinamik bir etkileşimi içerdiğini öne sürmüştür (Schunk & DiBenedetto, 2016). Sosyal Bilişsel Kuramda insan etkinliği, karşılıklı olarak birbirine bağımlı üçlü nedenselliği içeren bir yapı çerçevesinde gerçekleşir (Şekil 1). Şekil 1'de karşılıklı nedensellik yapısındaki üç temel belirleyici faktör arasındaki ilişki temsil edilmiştir. Görselde B harfi davranışı, P harfi bilişsel, duyuşsal ve biyolojik olaylardaki kişisel faktörleri, E harfi ise dış çevreyi temsil etmektedir. Bu üçlü karşılıklılık anlayışında bireylerin bilişsel değişkenleri, davranışları ve çevresel faktörler birbirlerine etki eden ve birbirleriyle etkileşim halinde olan bir yapıya sahiptirler (Schunk & DiBenedetto, 2016).

**Şekil 1. Karşılıklı Nedenselliğin Üç Temel Belirleyici Faktörü**




*Bandura, A.* ***Self-efficacy: The exercise of control.*** *1997'den uyarlanmıştır.*

Sosyal Bilişsel Kuram, insanın hayatındaki önemli olaylar üzerinde büyük ölçüde kontrol sağlayabileceğini diğer bir deyişle insan etkinliğini vurgular. Etkin olan birey bilişsel, duyuşsal ya da motivasyonel durumlarını geliştirerek, davranışsal yetkinliklerini artırarak ya da çevresel koşullarda değişikliğe yönelerek iyi oluş haline katkı sağlayabilirler (Schunk & DiBenedetto, 2016). Belirli bir bağlam gözetmeksizin iş, okul ya da sosyal hayatta iyi oluş hallerine katkı sağlayacak eylem ve düzenlemelerde bulunan bireylerin hedeflerine ulaşmaları ve başarılı olmaları muhtemeldir. Öz yeterlik de bu iyi oluş halinin tamamlayıcı bir parçasıdır (Cattaneo ve Chapman, 2010 akt. Schunk & DiBenedetto, 2016); çünkü öz yeterlik bireylerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin seçimine, bu amaçla gösterecekleri gayrete ve bu gayretin sürdürülmesine etki eder (Bandura, 1977).

Sosyal Bilişsel Kuram, davranışın yalnızca dışsal ödül ve cezalarla düzenlediği işlevsel görüşe de karşı çıkar. Bandura'ya (1997) göre eğer davranışlar yalnızca dışsal bir ödül veya ceza öngörüsüyle gerçekleşse, insanlar o anda üzerlerine çarpan etkiye uyum sağlamaya çalışan rüzgar gülleri gibi davranırlardı. Gerçekte ise insanlar bu etkilere karşı önemli ölçüde öz yönlendirme sergilerler. Diğer bir deyişle, Bandura (1997) bir davranışın meydana gelmesinde bireylerin yeterlik inançlarıyla sonuç beklentileri arasında bir ilişki olduğunu ifade eder. Bireyin bir işi başarabileceğine olan inancı öz yeterlik yargısı ile ilgilidir; fakat bu inanç davranışın sonucunu ifade etmez. Bu noktada sonuç kelimesi davranışın başarıya ulaşması anlamını taşımamaktadır. Davranışın başarıyla tamamlanması durumunda beklenen olumlu durumlar ya da davranışın gerçekleşmemesi sonucu açığa çıkan olumsuz durumlar; kısaca davranışın sonuçlarına dair öngörüler sonuç beklentilerini oluşturur. Yeterlik inançlarıyla sonuç beklentileri arasında doğrusal bir ilişki yoktur. Bu ilişki eylemlerle sonuçlar arasındaki olasılıkların ne kadar sıkı yapılandırıldığına bağlıdır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bir birey olumsuz sonuç beklentisine sahip olabilirken tam tersi öz yeterlik inancı düşük bir birey olumlu sonuç beklentisi içerisinde olabilir; fakat yine de öz yeterlik inancının yüksek olması bireylerin beklentilerine katkı sağlayacağı gibi (Pekmezci, 2010) sonuca yönelik gayretlerini artırarak davranışın başarıya ulaşma olasılığını artırır (Bandura, 1997).

### 2.2.2. Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik inancının kaynaklarını Bandura (1997), doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört başlık altında açıklamıştır. Bu kaynaklar bireylerin öz yeterlik düzeylerini ölçmek, belirlemek ve bu konuda bir yargıya varabilmek için bilgi edindiği kaynaklardır. Bu kaynaklar sayesinde bireylerin öz yeterliklerine dair inançları güçlenip gelişebilir. Doğrudan deneyimler yeteneğin bir göstergesiyken, dolaylı deneyimler yetkinliklerinin aktarımı ve başkalarının becerilerini kıyas yoluyla yeterlik inançlarını değiştirirler. Sözel ikna ve buna bağlı sosyal etkiler, kişinin belirli yeteneklere sahip olduğunu ifade eder. Fizyolojik ve duygusal durumlar aracılığıyla ise bireyler yeteneklerini, güçlerini ve işlev bozukluğuna karşı zafiyetlerini kısmen yargılama imkanı bulurlar. Başarılı olarak görülen performanslar öz yeterliği artırırken; başarısız olarak nitelendirilenler ise öz yeterliği azaltmaktadır (Schunk & DiBenedetto, 2016).

Bu kaynaklardan *doğrudan deneyimler*, bireylerin başarıya ulaşmak adına yapabileceklerine en gerçekçi kanıtı oluşturduğu için en etkili olandır (Bandura, 1977); çünkü başarıya ulaşan eylemler bireylerin daha sonra benzer işlerde de başarılı olacaklarının bir göstergesidir (Bandura, 1997). *Dolaylı deneyimler* ise diğerlerinin nasıl performans gösterdiklerini gözlemleyerek bireylerin kendi yetenekleri hakkında fikir yürütmesini sağlar (Bandura, 1997). Şöyle ki kendine denk olduğunu düşündüğü veya model aldığı bir kişinin bir görevi yerine getirdiğini gören bireyin, kendisinin de bu işi başarabileceğine olan inancı ve işi yapmaya yönelik motivasyonu artar. Diğer bireylerle olan benzerlik öz yeterliği ölçmek için bir işaret teşkil eder (Schunk, 2012). Öte yandan *sözel ikna*, güvenilir kişilerden gelen ve inandırıcı olan teşvik ve onay cümlelerini içerir (Bandura, 1997); sosyal çevresi tarafından onaylanan ve desteklenen bireyin öz yeterlik inancı da artacaktır (Schunk, 2012). Son olarak, yeteneklerini değerlendirirken bireyler kısmen de olsa *fizyolojik ve duygusal durumlar* sonucu aktarılan bedensel bilgilere de güvenirler (Bandura, 1997). Bandura (1997), yeterliğin bedensel göstergelerinin özellikle fiziksel beceri ya da stres kaynağıyla baş edilmesi gerektiren durumlarla ilişkili olduğunu ifade eder. Bireyler özellikle stresli ya da zorlu durumlarda karşılaştıkları fizyolojik durumları bir savunmasızlık ya da zafiyet işareti olarak görürler; çünkü böyle durumlarda vücutta yaşanan aşırı uyarılma gösterilen performansı zayıflatır. Fizyolojik durumların yanı sıra duygu değişimleri de bireylerin öz yeterlik algılarını etkiler; duygu durumları farklı işleyiş alanlarında geniş çapta etkilere sahip olabilirler. Bu nedenle öz yeterlik inancını değiştirmenin bir yolu da fiziksel durumu iyileştirmek, stres seviyesini ve negatif duygusal eğilimleri azaltmak ve fiziki durumların yanlış yorumlanmasını düzeltmektir (Bandura, 1991a; Cioffi, 1991a akt. Bandura, 1997).

Bireylerin stres yaratan ya da duygu değişimine sebep olan etkenlerle başa çıkabilmeleri bilişsel esneklik durumlarıyla da ilişkilidir; çünkü birey gelişip büyüdükçe çevresindeki uyaranlara karşı mücadele edebilmesi ve uyum sağlayabilmesi bilişsel esnekliğin sonucudur (Çuhadaroğlu, 2013). Stresle mücadelede esneklik önemli bir unsurdur (Lazarus, 1984). Bilişsel esneklik düzeyi arttıkça bireylerin stres seviyeleri azalmaktadır (Altunkol, 2011). Stres seviyesi azalan bireyin olumlu duygularının artması beklenebilir. Bilişsel esneklik endişe ve diğer olumsuz duyguların azalmasına ve bireylerin kendilerine güven edinmelerine yardımcı olur (Alves & Yang, 2022). Farklı ve değişen durumlar karşısında uyum

sağlama becerisine sahip olan bireylerin iyi oluş halleri de olumlu şekilde etkilenecektir. Nitekim bilişsel esneklik psikolojik iyi oluş ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir (Demirtaş, 2019). Dolayısıyla, bilişsel esnekliğin bireylerin değişen fiziksel ya da duygusal değişimlere uyum sağlamasına katkı sağlaması sebebiyle öz yeterliği olumlu yönde etkilediği çıkarımını yapmak mümkündür.

### 2.2.3. Öz Yeterlik ve Akademik Motivasyon

Öz yeterlik inancı bireylerin davranışlarının sonucuna etki eden en önemli ögelerden biridir (Schunk, 1991). Öz yeterlik inancı sayesinde bireyler yetkinliklerini değerlendirerek bir işi başarıyla tamamlama veya tamamlayamama durumlarıyla ilgili yargılara ulaşırlar. Bu nedenle, öz yeterlik inancının yüksek olmasının bir işe başlamada teşvik edici bir rol üstlendiği söylenebilir. Hayatın her alanında yer edinen öz yeterlik kavramının eğitim alanına da etkisi kaçınılmazdır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler verilen eğitsel sorumlulukları yerine getirmede öz yeterlik inancı düşük olan bireylere kıyasla daha başarılıdırlar (Pajaras, 2002). Düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler ise başarılı olamayacaklarını düşündükleri işlerden kaçınma ve bu doğrultuda çaba sarf etmeme eğilimindedirler (İnanç & Yerlikaya, 2011). Okul atmosferi açısından ele alındığında bir dersin gereklerini ya da verilen sorumluluğu yerine getiremeyeceğine inanan bir öğrencinin çaba göstermesi de beklenmez; çaba göstermeyen bir öğrencinin ise başarısız olması muhtemel bir sonuçtur. Çünkü öğrenme faaliyetinin başlangıcında bireylerin belirlediği hedefler ve öğrenmeye karşı öz yeterlik algıları yer alır (Çetin, 2009). Öğrencinin davranışı meydana getirmek amacıyla harekete geçme aşaması ise yeterlik inancıyla sonuç beklentisi arasındaki ilişkiyle ilgilidir (Bandura, 1997); öğrenci eylemlerinin olumlu veya olumsuz olarak sonuçlanacağını kesin olarak bilmese bile bir işi başarabileceğine yönelik inancı onu istediği sonuca ulaşma yolunda teşvik eder. Hedefe yönelik davranışların teşvik edilmesini ve sürdürülmesini sağlayan bir diğer etken de motivasyon (Pintrich & Schunk, 2002) olduğundan, bireylerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olmasının motivasyon düzeylerini de güçlendirdiği söylenebilir (Çetin, 2009).

İnsanların motivasyon düzeyleri, duygusal durumları ve eylemleri nesnel olarak doğru olandan çok inandıkları şey üzerine temellenir (Bandura, 1977). Hedefe ulaşmada belirlenen yol, gösterilen çaba ve enerji bireylerin başarabileceğine olan

inançları doğrultusunda şekillenir. Öz yeterlik ile ilgili düşünceler bireylerin ulaşmaya çalıştıkları başarıya yönelik sergileyecekleri davranışları düzenleme kapasiteleri ve yeterlikleriyle ilgili yargıları kapsar (Bandura, 1977). Dolayısıyla, eğitim ortamları düşünüldüğünde öğrencilerin etkinlikler için gösterdikleri çaba, çabanın sürdürülmesi, ilgileri ve başarıları öz yeterlik inançlarından etkilenebilir (Schunk & Usher, 2012). Bir işi başarmaya yönelik gereken kabiliyete sahip olduğuna inanan bireyin, motivasyonu ve bu doğrultudaki kararlılığı da artar (Üredi & Üredi, 2006). Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla öğrenmeye daha ilgili oldukları, daha çok çaba sarf ettikleri ve daha başarılı olduklarını ifade etmek mümkündür (Bandura, 1997; Eggen & Kauchak, 1999). Sergilenen davranışların temelini oluşturan yeterlik inancı dolayısıyla öğrenme, başarı ve motivasyona olumlu yönde etki eder (Schunk ve Pajares, 2009; Zimmerman, 2000).

### 2.3. Bilişsel Esneklik

Esneklik, durumlara uyum sağlayarak tutarlı ve etkili tepkiler üretebilen istikrarlı bir bireyin eylemlerini tarif etmek amacıyla kullanılan bir terimdir (Spitzberg & Cupach, 1984). Bilişsel esneklik ise kişinin bilgisini mevcut duruma uyarlanabilir hale getirerek pek çok farklı şekilde yeniden yapılandırması ya da benzer ifadelerle kişinin belirli bir problem çözme durumunun gereksinimlerine uyum sağlaması için çeşitli bilgi unsurlarını yeniden bir araya getirme yeteneğidir (Spiro & Jehng, 1990). Bilişsel esneklik üç temel ögeyi içermektedir. Bu ögeler bireyin herhangi bir durum karşısında mevcut seçenekler ve alternatif seçeneklerin var olduğuna dair farkındalığı, duruma uyum sağlamaya ve esnekliğe istekli olması ve esnek olma konusundaki öz yeterliğidir (Martin & Rubin, 1995; Martin vd., 1998). Herhangi bir durumda insanlar, nasıl davranacakları konusunda seçeneklere sahiptirler; davranışlarını mevcut duruma uygun hale getirmeden önce seçeneklerin ve alternatiflerin farkına vardıkları sosyal bilişsel bir işleyiş deneyimlerler. Bu işleyiş esnasında bireyler sahip oldukları kaynakları, yeni durumlarla başa çıkma becerilerini ve çevrenin talebine cevap verebilme becerilerini değerlendirirler (Lazarus & Folkman, 1984). Bu doğrultuda durumsal faktörlere uygun olarak muhtemel düzenlemeleri kabullenen kişiler, yalnızca tek bir doğru ve uygun

davranışsal cevap olduğuna inanan kişilere kıyasla bilişsel olarak daha esnektir (Martin vd., 1998).

Beklenmeyen bir durumla karşılaşıldığında duruma uyum sağlamak ve bu duruma ilişkin yeni ve uygun sorun çözme stratejilerini geliştirmek olarak ifade edilen bilişsel esneklik (Çuhadaroğlu, 2013); eğitim ortamları açısından ele alındığında bir öğrencinin öğrenmeye çalıştığı konuya ilişkin etkili öğrenme stratejilerini kullanma ya da karşılaştığı bir problem karşısında çözüm basamaklarını belirleme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Batting, 1979). Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin başarılı olacaklarına inandıklarını (Martin & Anderson, 1998), alternatif fikirlere açık olduklarını ve karşılaşılan yeni durumlara uyum gösterme konusunda yetkin olduklarını (Bilgin, 2009) söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, bireylerin gerçekleştirmek istedikleri eylemlerin başarıya ulaşıp ulaşmayacağına dair inançlarına yönelik kişisel yargıları şeklinde ifade edilen öz yeterlik (Bandura, 1994) ile bilişsel esneklik ilişkilidir.

### 2.3.1. Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik

Bireyler karşılaştıkları durumlara karşı alternatiflerin farkına varmış ve esnek davranmaya gönüllü olsalar bile, bu seçeneklerin istenen davranışı ortaya çıkarmada kendi kendine yeterli olduğuna inanmaya gereksinim duyarlar (Martin & Rubin, 1995). Kişi her ne kadar belirli bir davranışı değiştirmeye niyet etse de harekete geçmeden önce başarılı olacağına inanmak ister. Davranışın başarıya ulaşıp ulaşmayacağı bireyin öz yeterlik inancıyla ilgilidir. Dolayısıyla bilişsel esneklik ve öz yeterlik kavramlarının birbirleriyle ilişki içinde olduklarını söylemek mümkündür. Literatürde de bu iki kavramın pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Brewster, 2011; Gan vd., 2007; Pepe, 2021). Bu çalışmaların bazıları öz yeterliğin bilişsel esneklik üzerine etkisini ortaya koyarken (örn. Demirtaş, 2020; Doğan Laçin & Yalçın, 2019; Shimogori, 2013); bazıları da bilişsel esnekliğin öz yeterliği etkilediği görüşünü destekler niteliktedir (örn. Akçay Özcan & Kıran, 2016; Ateş & Sağar, 2021).

Mevcut durumlara ek olarak diğer seçeneklerin de varlığının farkına varmayı vurgulayan bilişsel esneklik ayrıca kişilerin esnek davranmaya karşı istekli olmalarını ve etkin bir şekilde davranabilmek için yeteneklerine olan güvenlerini de kapsar (Martin vd., 1998). Bireylerin yeteneklerine ve başarılı olabileceğine olan

inancı mevcut davranışını değiştirmesinde güdüleyici bir rol oynar. Bu doğrultuda Bandura (1982) öz yeterlik inancını bilişsel esnekliğin bir parçası olarak ifade eder; şöyle ki bireyler esnek davranmaya istekli olsalar bile istenen davranışı ortaya çıkarmada kendi kendine yeterli olabildiklerine inanma ihtiyacı hissederler. Bandura'nın (1982) bu görüşünü destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Shimogori (2013) çalışmasında öz yeterlik arttıkça bilişsel esnekliğin de artacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Doğan Laçin ve Yalçın (2019) da bilişsel esneklik ve öz yeterliğin iç içe olduğunu vurgulayarak çalışmalarında öz yeterliğin bilişsel esnekliği yordadığını belirtmektedirler.

Öte yandan Bandura (1977), bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin etkin davranmaya yönelik yeteneklerine de güven duyacaklarını ifade etmektedir. Martin ve Rubin (1995) de her ne kadar esnek olma konusundaki öz yeterliği bilişsel esnekliğin üç temel ögesinden biri olarak ifade etseler de; bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin daha yüksek yetkinlik inancına sahip oldukları görüşüne de yer vermektedirler. Martin ve Anderson (1998) da, öz yeterlik ve bilişsel esnekliğin birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlı kavramlar olduğunu belirtmektedirler. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler karşılaşılan durumlara yönelik yeni stratejiler geliştirme ve farklı zihin şablonları kullanma yeteneğine sahiptirler (Gurvis & Calarco, 2007). Çelikkaleli (2014) karşılaşılan farklı akademik, sosyal ve duygusal durumlar karşısında bilişsel olarak esnek bireylerin kullanabilecekleri strateji ve alternatiflerin farkında olacaklarını ve dolayısıyla bu durumlarla mücadele etmede başarılı olacaklarını ifade etmektedir. Geçmiş yaşantılar, başarılar ve deneyimler de bireylerin öz yeterlik inançlarını etkilediğinden (Bandura, 1986); farklı stratejilerin kullanımına açık diğer bir deyişle bilişsel esnekliği yüksek olan ve bu doğrultuda başarıya ulaşan bireylerin buna paralel olarak öz yeterlik inançları da gelişecektir (Çelikkaleli, 2014). Dolayısıyla, bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin öz yeterliği de yüksek iken; bilişsel esnekliği düşük olan bireylerin öz yeterliğinin de düşük olduğu söylenebilir. Akçay Özcan ve Kıran (2016) bilişsel esneklik arttıkça bireylerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterliklerinin arttığını ifade etmektedirler. Ateş ve Sağar (2021) da öz yeterliğin artmasında yüksek düzeyde bilişsel esnekliğin önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadırlar. Bilişsel esneklik aynı zamanda bireylerin kendilerine olan güvenlerinin de artmasına yardımcı olur (Alves & Yang, 2022); öz yeterlik de bireylerin zor durumlarla baş edebilmeye olan

güveni tanımlanmaktadır (Woolfolk, 1993). Bu doğrultuda, bilişsel esneklik ve öz yeterlik arasında karşılıklı pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür.

### 2.3.2. Bilişsel Esneklik ve Akademik Motivasyon

Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik ile motivasyon ilişkisini ortaya koyan araştırmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların farklı durumlara yönelik motivasyonlar ile bilişsel esneklik ilişkisini incelediği görülmektedir. Bertiz (2018) bilişsel esnekliğin uzaktan eğitime olan motivasyonu anlamlı düzeyde etkilediğini, bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu ve birinde meydana gelen olumlu yönde bir artışın diğerinde de olumlu bir etki yaratacağını ifade etmektedir. Öte yandan, Çetin (2020) bilişsel esnekliğin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Sezgin ve Gürbüz (2022) de bilişsel esneklik düzeyi arttıkça öğrenme motivasyonun arttığını belirtmektedirler. Dolayısıyla her ne kadar bilişsel esneklik ve motivasyon ile ilgili çalışmalar sınırlı olsa da mevcut çalışmalar bu iki kavram arasında doğrudan ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel esnekliğe sahip bireyler karşılaştıkları yeni durum karşısında varolan seçenekler ve olası alternatif seçeneklerin farkındadır (Martin & Rubin, 1995). Bu durum bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin yaratıcı ve çok yönlü düşünme becerilerine katkı sağlayacaktır; benzer bir durum motivasyonu yüksek bireyler için de geçerlidir (Bertiz, 2018). Öte yandan, bilişsel esneklik ve motivasyon ile doğrudan ilişkili olan kavramlardan biri ise öz yeterliktir. Martin ve Anderson (1998) çalışmalarında öz yeterlik ve bilişsel esnekliğin birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlı kavramlar olduğunu vurgulamaktadırlar. Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin yeteneklerine güven duydukları ve bu sayede daha yüksek yetkinlik inancına sahip oldukları belirtilmiştir (Martin & Rubin, 1995). Benzer şekilde yüksek bilişsel esneklik düzeyi bireylerin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik düzeylerine de olumlu katkılar sağlamaktadır (Akçay Özcan & Kıran, 2016).

Bunun yanı sıra, öz yeterlik inancı bireylerin davranışlarının sonucuna yön veren en önemli ögelerden biridir (Schunk, 1991). Bireyler, bir davranışı meydana getirmede başarıya ulaşıp ulaşmayacaklarına yönelik inançları sonucu harekete geçerler. Bandura (1977) da bireylerin eylemlerinin, duygusal durumlarının ve motivasyon düzeylerinin nesnel olarak doğru olandan ziyade inandıkları şeyler

üzerine temellendiği görüşünü ortaya koyar. Başarılı olacağına inanan bireylerin motivasyon düzeyleri de artacaktır; dolayısıyla öz yeterlik inancındaki artış bireylerin motivasyon düzeylerinde de olumlu yönde bir etki yaratacaktır (Schunk & Pajares, 2009) Yüksek öz yeterlik inancının bireylerin motivasyon düzeylerini güçlendirdiği (Çetin, 2009) ve öz yeterliğin motivasyonun güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir (McGeown vd., 2014).

Dolayısıyla hem bilişsel esneklik hem de motivasyon ile ilişki içinde olan öz yeterliği bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymada bir aracı olarak düşünmek mümkündür. Literatürdeki çalışmalar bilişsel esneklik ile motivasyon arasında pozitif yönlü doğrudan bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Bertiz, 2018; Çetin, 2020; Liu & Wang, 2014; Sezgin & Gürbüz, 2022). Bilişsel esneklik ile öz yeterlik ve öz yeterlik ile akademik motivasyon arasındaki ayrı ayrı pozitif yönlü ilişkiler göz önüne alındığında bilişsel esnekliğin akademik motivasyonu öz yeterlik aracılığıyla etkileyeceğini varsaymak mümkündür.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda sırasıyla akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1. Akademik Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Motivasyon ile ilgili literatür incelendiğinde hem yetişkinlere hem de farklı eğitim kademelerinde eğitim görmekte olan öğrencilere yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Araştırmanın, akademik motivasyon ile ilgili olması sebebiyle yetişkinlerden ziyade eğitim ortamlarını kapsayan çalışmalara yer verilecektir.

Demirbilek ve Han (2022), akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimini öz yeterliğin bir yordayıcısı olarak ele aldıkları çalışmalarını ilişkisel tarama modelini kullanarak yürütmüşlerdir. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 546 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde, akademik motivasyon düzeylerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu iki kavram birbiriyle pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca akademik motivasyon ile sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; sosyal bağlılık düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki içerisindedir.

Arslan (2021) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon ile matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada akademik motivasyon ile matematiksel üstbiliş farkındalık arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Sivas merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 644'ü kız, 674'ü erkek olmak üzere toplam 1318 öğrenci katılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Akademik Motivasyon Ölçeği'nin bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde edilirken; motivasyonsuzluk alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine sonuç elde edilmiştir. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla motivasyon algılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise motivasyonsuzluk alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık ölçek toplamında 5-7 ve 8. sınıflar arasında ve 8. sınıf öğrencilerinin aleyhine olarak açıklanmıştır. Akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde en yüksek akademik motivasyon puanlarının 7. sınıf öğrencilerine en düşük akademik motivasyon puanlarının ise 8. Sınıf öğrencilerine ait olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveyn eğitim durumları yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik motivasyona sahip oldukları; anne eğitim düzeyinin artmasının da öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Korkmazer (2020), üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarını incelemek ve sosyo-demografik değişkenlerin akademik motivasyon üzerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Muş Alparslan Üniversitesi'nde sağlık ile ilgili bölümlerde okuyan 275 öğrencinin katılımıyla yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ortanın biraz üzerinde olduğu ve okunan bölüm, eğitim düzeyi ve not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise farklılık göstermemektedir.

Türk ve Gürkan (2019), akademik motivasyon ve siber zorbalığın cinsiyet, sınıf düzeyi, karne ortalaması, anne-baba eğitim düzeyi, karne notu ortalaması ve internetin en çok kullanıldığı ortam değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmişlerdir. Mersin'de 6. ve 7. sınıf kademesinde öğrenim görmekte olan toplamda 435 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı; sınıf düzeyi değişkenine göre ise bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Karne notu yükseldikçe akademik motivasyonun da yükseldiği, benzer şekilde anne eğitim düzeyinin artmasının akademik motivasyona olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi değişkenin ise akademik motivasyon üzerine etkisi tespit edilmemiştir. Öte yandan interneti çoğunlukla okulda ve evde kullanan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin interneti çoğunlukla ev ortamında kullanan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Gupta ve Mili (2017), lise öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada iki değişken arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Araştırma aynı zamanda akademik motivasyonun başarı düzeyi yüksek öğrenciler ile başarı düzeyi düşük öğrenciler arasında ciddi oranda farklılaştığını; bu farklılaşmanın başarı düzeyi yüksek öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir. Öte yandan, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken; başarı düzeyi düşük olan öğrencilerde erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sıcak ve Başören (2015), ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, yaşanan yerleşim yeri ve okuldan memnun olma değişkenlerini ele alarak incelemişlerdir. Bu çalışmaya 9., 10., 11. veya 12. sınıf öğrencisi olan 2169'u kız 1872'si erkek olmak üzere toplam 4041 öğrenci katılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının yüksek olduğu, dışsal motivasyon puanlarının içsel motivasyon puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin motivasyon puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir. Motivasyon puanları sınıf düzeyleri arasında 9. ve 11. sınıflar arasında 9. sınıfların lehine olarak farklılık göstermektedir. Akademik başarının akademik

motivasyon puanları üzerine etkisi olduğu ifade edilmiştir. Yerleşim yeri açısından ise içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında farklılık tespit edilmiş ve köyde yaşayan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu fakat motivasyonsuzluk alt boyutunda ise köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere kıyasla motivasyon puanlarının anlamlı şekilde düştüğü belirtilmiştir. Okuldan memnun olma değişkenine göre ise kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Akademik motivasyonun çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermesinin sebeplerinin araştırılması ve motivasyon artırıcı çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir.

Yurt ve Bozer Özsaraç (2015), Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasını gerçekleştirmek, ölçeğin yedi faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analiziyle değerlendirmek, ölçeğin güvenirlik testlerini gerçekleştirmek ve ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya tüm ortaokul kademelerinden 195 kız 148 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 343 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ölçek boyutlarının iç tutarlık katsayılarının ve güvenirlik testi sonuçlarının yeterli olduğu; ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin akademik motivasyon düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaya uygun olduğu belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. İçe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunun kız öğrencilerin lehine; geriye kalan dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında ise erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdağ ve diğerleri (2014), 75'i kadın 127'si erkek toplamda 202 beden eğitimi öğretmeni adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin akademik motivasyon ve öz yeterlik algılarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele almışlardır. Araştırma sonucunda, akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin lehine; sınıf düzeyi değişkeni açısından ise 1. ve 4. Sınıf arasında 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Öte yandan, öz yeterlik algısı cinsiyete göre anlamlı farklılık

göstermezken sınıf düzeyi değişkenine göre ise 3. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlıdır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve öz yeterlik algıları orta seviyenin üzerinde ve birbirleriyle pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) da benzer şekilde çalışmalarında 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 806 öğretmen adayının akademik motivasyon düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine göre ele almışlardır. Bu doğrultuda, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin de 4. sınıfta eğitim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Bölüm değişkeni açısından incelendiğinde ise Resim-İş bölümündeki öğretmen adaylarının bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeylerinin matematik bölümündeki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu; başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde Fen Bilgisi bölümündeki öğretmen adaylarının Okul Öncesi bölümündeki adaylardan daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür. Son olarak, belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyinin en yüksek Okul Öncesi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarına ait olduğu belirtilmiştir.

Husain (2014), 18-26 yaş aralığındaki 83'ü erkek 52'si kadın olmak üzere toplam 135 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada akademik motivasyon ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik motivasyon ve öz yeterlik arasında pozitif yönlü sıkı bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise akademik motivasyon ve öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Akomolafe ve diğerleri (2013), akademik öz yeterlik, akademik motivasyon ve akademik benlik kavramının ortaokul öğrencilerinin akademik performanslarıyla ilişkisini inceledikleri çalışmayı 398 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bahsedilen üç değişkenin öğrencilerin akademik performanslarını büyük ölçüde yordadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarına en büyük katkıyı öz yeterlik düzeyleri sağlarken; öz yeterliği akademik benlik kavramı ve akademik motivasyon düzeyleri takip etmiştir. Bu doğrultuda, uygun rehberlik

stratejileriyle bu akademik öz yeterlik, akademik benlik kavramı ve akademik motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir.

Tamannaifar ve Gandomi (2011), üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almış ve iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin kız öğrencilerin lehine farklılaştığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, yaş ile akademik motivasyon arasında bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir; dolayısıyla öğrencilerin yaşı arttıkça akademik motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

Akademik motivasyon ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde örneklem grubunu genel olarak üniversite ve lise öğrencilerinin oluşturduğu; ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmaların nispeten daha az olduğu görülmektedir. Öte yandan bu araştırmalar, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesine ve akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf ya da başarı düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yöneliktir. Demografik değişkenlerin yanı sıra her birinden tek tek bahsetmek mümkün olmasa da akademik motivasyonun başarı, öz yeterlik, akademik performans ve akademik benlik algısı gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelemeye yönelik araştırmalar da mevcuttur.

### 2.4.2. Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yürütülmüş olan araştırmalara yer verilmiştir.

Demirtaş (2020), çalışmasında öz yeterlik ve bilişsel esnekliği Türk gençlerinin mental iyi olma durumları üzerine etkisini incelemiştir. Öz yeterlik ve bilişsel esneklik arasındaki güçlü ilişkiye sebebiyle araştırmada öz yeterlik, bilişsel esneklik ve mental iyi olma durumu arasındaki ilişkiyi açıklamada aracı değişken olarak kullanılmıştır. 192'si kız 200'ü erkek olmak üzere toplam 392 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen araştırmada öz yeterlik ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve öz yeterliğin bilişsel esneklik ile gençlerin mental iyi olma durumları arasındaki ilişkide aracı değişken olarak ele alınabileceğini ortaya koymuştur.

Oğuz ve Kutlu Kalender (2018), ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile üst bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre ve birbirleriyle olan ilişkilerini incelemişlerdir. Kütahya merkez ilçesinde 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 370 öğrencinin katıldığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında ve ölçekten elde edilen toplam puanlarda anlamlı farklılık bulunmazken akademik öz yeterlik boyutunda kız öğrencilerin lehine bir anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından ise ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında anlamlı farklılık 6. sınıfların lehinedir. Öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Koç ve Arslan (2017), Sivas Merkez'deki ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 539'u kız, 520'si erkek toplam 1059 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler aracılığıyla inceleyerek ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre 5. sınıf öğrencileri lehine; cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyi artıkça öğrencilerin de öz yeterlik puanlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Fırat Durdukoca (2016), 2009-2010 yıllarında İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan 410 öğretmen adayının katılımıyla yürüttüğü araştırmada akademik öz yeterlik algısını cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim türü değişkenlerine göre ele almıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları erkek öğrencilerin lehine; sınıf düzeyine göre 1. ve 2. Sınıflar arasındaki anlamlı farklılık 1. sınıfların lehine; 2. ve 3. sınıflar arasındaki farklılık 3. sınıfların lehine son olarak 2. ve 4. sınıflar arasındaki farklılık ise 4. sınıfların lehine gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda ara sınıf düzeyindeki öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının nispeten daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretim türü değişkenine göre ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Honicke ve Broadbent (2016), üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ve akademik performansları üzerine 2003-2015 yılları arasında tamamlanmış olan araştırmaları inceleyen bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Bu doğrultuda öz yeterlik ile akademik performans arasındaki ilişkinin orta düzeyde bir korelasyon

sahip olduğu ifade edilmiştir. Akademik öz yeterlik, akademik performans ve bunları etkileyen motivasyonel ve bilişsel değişkenler arasındaki nedenselliği ve karmaşık etkileşimi daha iyi ortaya koyabilmek adına bu alanda çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir.

McGeown ve diğerleri (2014), ortaokul öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin öz yeterlik ve kişilik özellikleriyle ilişkisini ele aldıkları çalışmalarında aynı zamanda demografik değişkenlere de yer vermişlerdir. İngiltere'deki dört farklı okuldan toplam 455 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen araştırma sonucunda, öz yeterlik ve kişilik özelliklerinden itinalı olmanın içsel ve dışsal motivasyonun en güçlü yordayıcıları oldukları ifade edilmiştir. Öz yeterlik ve kişilik özelliklerinin dışsal motivasyona kıyasla içsel motivasyonu daha büyük ölçüde yordadığı da belirtilmiştir. Demografik değişkenler ise içsel ve dışsal motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Shkullaku (2013), araştırmasında Arnavutluk'ta öğrenim görmekte olan 102 kadın 78 erkek toplam 180 üniversite öğrencisinin cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik ve akademik performanslarını incelemiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği; akademik performanslarının ise cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma aynı zamanda öz yeterlik ile akademik performans arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki olduğu vurgulamaktadır.

Telef ve Ergün (2013), lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin öznel iyi oluş hallerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya farklı liselerde öğrenim gören 199 kız, 112 erkek toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin lise öğrencilerinin öznel iyi oluş hallerini yordadığı tespit edilmiştir.

Momanyi ve diğerleri (2010), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerindeki öz yeterlik ve akademik performanslarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 129'u kız ve 101'I erkek olmak üzere toplam 230'dur. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; fen bilimleri derslerine yönelik öz yeterlik ve akademik performans puanlarında ise erkeklerin kızlardan daha fazla puan elde ettiği

belirtilmiştir. Araştırma aynı zamanda öz yeterlik ile akademik performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Prat-Sala ve Redford (2010), İngiltere'de 163 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yürüttükleri araştırmada öz yeterliğin lisans öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ve öğrenme yaklaşımlarının anlaşılmasında önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öz yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerinin genel olarak pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik inançlarına odaklanılmasının öğrenme yaklaşımlarının da gelişmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Öz yeterlik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda yer alan örneklem grubunun ortaokul, lise ve üniversite seviyesindeki öğrenciler arasında dengeli bir dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalar öz yeterliği cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre incelemenin yanı sıra öz yeterlik kavramının akademik motivasyon, akademik performans, öznel iyi oluş hali ve bilişsel esneklik gibi farklı kavramlarla olan ilişkisini de ortaya koymaktadır.

### 2.4.3. Bilişsel Esneklik ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yürütülmüş olan araştırmalara yer verilmiştir.

Doğan Laçin ve Yalçın (2019), üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını ele almışlardır. Ayrıca araştırmada bilişsel esnekliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 386'sı kadın, 163'ü erkek toplamda 549 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Genel öz yeterliğin ve stresle başa çıkma stratejilerinin bazı alt boyutlarının bilişsel esnekliği anlamlı şekilde yordadığı ifade edilmiştir.

Bertiz (2018), farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeylerini cinsiyet, yaş, öğrenim durumu gibi farklı değişkenleri ele alarak incelemiştir. 615 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen

araştırmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleriyle uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan, cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Kercood ve diğerleri (2017), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öznel ve nesnel bilişsel esneklik üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, araştırma sonucunda öğrencilerin okuma, matematik ve yazma becerilerinin önemli ölçüde bilişsel esneklik ile ilgili olduğu beliritlmiştir. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin akademik başarının elde edilmesinde geniş etkilere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Akçay Özcan ve Kıran (2016), 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Mersin ilindeki lise öğrencilerinden 563 kız ve 472 erkek olmak üzere toplam 1035 öğrencinin katılımıyla ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu doğrultuda bilişsel esneklik ile akademik, duygusal ve sosyal öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri artıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı ifade edilmiştir.

Bilgiç ve Bilgin (2016), ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenlerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar verme stratejileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. 15-20 yaş aralığında 538 kız ve 472 erkek olmak üzere toplam 1010 öğrencinin katıldığı araştırmada, cinsiyet ve bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öte yandan cinsiyet ve öğrenim kademesi değişkenleri ile bilişsel esneklik puanlarının ortak etkileşiminin ise öğrencilerin karar stratejileri puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir.

Çelikkaleli (2014), Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Muğla İl Merkezi'ndeki farklı liselerde öğrenim gören 160'ı kız 210'u erkek toplamda 370 lise öğrencisi katılmıştır.

Shimogori (2013), çift kültürlülüğün öz yeterlik ve bilişsel esneklik üzerine etkisini incelediği çalışmasında bireylerin öz yeterlik algıları arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur.

Öz (2012), araştırmasında ergenlerin uyum, kaygı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik düzeylerinde farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma oldukça geniş kapsamlı olup Adana ilindeki ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan 630 kız ve 402 erkek olmak üzere toplamda 1032 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi değişkenine göre bilişsel esneklik puanlarının etkilenmediği ifade edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesi değişkenleri ile kaygı ve uyum düzeylerinin ortak etkilerinin de aynı şekilde bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkol (2011), Çukurova Üniversitesi'nde 2009-2010 eğitim öğretim yılında farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 484 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile algıladıkları stres arasındaki ilişkiyi ele almış ve bu iki kavramı cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, öğrencilerin yaşıyla bilişsel esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeyleri arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Kim ve Omizo (2005), 156 üniversite öğrencisinin katılımıyla araştırmalarında Asya ve Amerikan kökenli üniversite öğrencilerinin Asya ve Avrupa Amerikan kültürel değerlerine bağlılıklarını ve bu bağlılığın kolektif benlik saygısı, kültürel stres, bilişsel esneklik ve genel öz-yeterlilik ile ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Avrupa Amerikan kültürel değerlerine bağlılığın bilişsel esneklik ve öz yeterlik ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esneklik ölçeğinin geçerliğini güçlendirmek adına ölçeği kullanarak 678 katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda; bilişsel esnekliğin iletişim kurmanın yeterlik, atılganlık ve yanıt verebilirlik yapılarıyla pozitif ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin iletişim kurmada kendilerine olan güvenlerinin de yüksek olduğu diğer bir deyişle yeterliklerine duydukları inaçlarının da yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Bilişsel esneklik ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde örneklem grubunu daha çok üniversite öğrencileri ve yetişkin bireylerin oluşturduğu, lise öğrencilerine yönelik çalışmaların da var olduğu fakat ortaokul seviyesine yönelik mevcut çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Demografik değişkenlere göre ve farklı kavramlarla (örn. karar verme stratejileri ya da algılanan stres) ilişkili olarak incelenmesinin yanı sıra bilişsel esnekliğin özellikle öz yeterlik kavramı ile ilişkilendirilerek değerlendirildiği çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik ile ilgili yapılan çalışmalar bir bütün olarak ele alındığında ortaokul seviyesine yönelik çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Öte yandan, literatürde akademik motivasyon ile öz yeterlik; öz yeterlik ile bilişsel esneklik ve akademik motivasyon ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcut olsa da bu üç kavramı bir arada tümüyle ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu doğrultuda gerçekleştirilecek bir araştırmanın literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

# 3. YÖNTEM

## 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin, öz yeterlik inançlarının ve bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılığının ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, olguların nesnel hale getirilerek gözlemlenebildiği, ölçülebildiği ve sayısal olarak ifade edilebildiği araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma, betimsel tarama ve iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Betimsel tarama, bireylerin olgu veya olaylar üzerindeki tutum ve görüşleri ele alınırken aynı zamanda olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Karakaya, 2012). İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla değişkenin birbirine etkisi olup olmadığı ve varsa bu etkinin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Öğrencilerin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik düzeyleri betimsel tarama modeli; bu değişkenler arasındaki ilişkiler ise ilişkisel tarama modeli doğrultusunda incelenmiştir.

## 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 9416 öğrenci; araştırma örneklemini ise 370 öğrenci oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek öğrenci sayısının diğer bir deyişle örneklemin belirlenmesinde eğer evrendeki sayı biliniyorsa aşağıda yer alan formül kullanılabilmektedir (Yamane, 2001; 116-117):

$$n = \frac{N.z^2.p.q}{N.d^2 + z^2.p.q}$$

Bu formülde:

N: Yığındaki birey sayısını,

n: Örnekleme dahil edilecek birey sayısını,

z: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik

değeri,

d: Duyarlılığı,

p: Yığında istenilen özellikleri taşıyan bireylerin oranını $(p + q = 1)$ifade etmektedir.

Bu doğrultuda gerekli rakamlar formüle yerleştirildiğinde örneklem sayısı %95 güvenirlik oranıyla 370 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 500 öğrenci katılmış olup verilen ölçeklerde eksik kodlama yapan ya da birden fazla seçeneği işaretleyen 19 öğrencinin verileri analiz dışı bırakılarak toplamda 481 öğrencinin veri bilgisine ulaşılmıştır. Öte yandan, normalliği ihlal etmesi sebebiyle 1 öğrencinin de verisi silinerek analizler 480 öğrenciden elde edilen verilerle tamamlanmıştır. Araştırmanın örneklemine dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki alt gruplar belirlenerek bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarına göre temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda, ilçede yer alan sekiz devlet ortaokulu başarı durumlarına göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kümeye ayrılmış ve her gruptan bir okul seçilerek 6., 7. ve 8. sınıf kademelerinde ikişer sınıf küme olarak belirlenmiş ve bu sınıftaki öğrencilere anket uygulanmıştır. Zeytinburnu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2022) alınan bilgiler doğrultusunda evrene ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1. Araştırma Evrenindeki Öğrenci Sayısının İlçedeki Okullara Dağılımı**

| | **Okul Adı** | **6. Sınıf** | **7. Sınıf** | **8. Sınıf** | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|
| Düşük | Okul 1 | 383 | 384 | 380 | 1147 |
| | Okul 2 | 462 | 398 | 433 | 1293 |
| Orta | Okul 3 | 375 | 421 | 453 | 1249 |
| | Okul 4 | 402 | 343 | 363 | 1108 |
| | Okul 5 | 473 | 528 | 568 | 1569 |
| Yüksek | Okul 6 | 408 | 364 | 271 | 1043 |
| | Okul 7 | 290 | 299 | 238 | 827 |
| | Okul 8 | 380 | 384 | 416 | 1180 |
| | **Toplam** | **3173** | **3121** | **3122** | **9416** |

Araştırma evrenini oluşturan öğrenci sayıları, öğrenci sayılarının evrene oranı, örneklem öğrenci sayıları ve bu sayıların kümelere dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Örneklem Sayısının Araştırma Evrenine Oranı ve Dağılımı**

| Başarı Düzeyi | Toplam Öğrenci Sayısı | Toplam Öğrenci Sayısının Evrene Oranı | Örneklem Öğrenci Sayısı | Ulaşılan örneklem sayısı |
|---|---|---|---|---|
| Düşük | 2440 | %25.8 | 96 | 117 |
| Orta | 3926 | %41.5 | 153 | 164 |
| Yüksek | 3050 | %32.3 | 121 | 196 |
| **Toplam Öğrenci Sayısı** | **9416** | **%100** | **370** | **480** |

Araştırmaya dahil olan 480 öğrenciye ait cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgilerine Tablo 3'te betimsel istatistikler olarak yer verilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kız | 230 | 47.9 |
| | Erkek | 250 | 52.0 |
| | Toplam | 480 | 100 |
| Sınıf Düzeyi | 6. Sınıf | 138 | 28.7 |
| | 7. Sınıf | 182 | 37.9 |
| | 8. Sınıf | 160 | 33.3 |
| | Toplam | 480 | 100 |

### 3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (EK 1) izin alınmıştır. Veri toplama araçlarının (Akademik Motivasyon Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği) araştırmada kullanılabilmesi için ölçek sorularını hazırlayan ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK 2). Ölçek formlarının belirlenen örneklem grubuna uygulanması İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 15.09.2022 tarih ve E-59090411-20-57863138 sayılı yazısıyla uygun bulunmuştur (EK 3).

Araştırma verileri, basılı form olarak dağıtılan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı belirlenen okulları ziyaret ederek 500 adet form dağıtmış ve toplamıştır. Dağıtılan formlar araştırma katılım ve kişisel bilgi formu (EK 4) ve üç

ölçeği içeren arkalı önlü iki sayfadan oluşmaktadır. Veri toplamadan önce okul müdürleri ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve alınan izinler gösterilmiştir. Katılımcılar da araştırmanın kapsamı ve içeriği hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve araştırmada anonimliği ihlal edecek herhangi bir kişisel bilgi talep edilmediği vurgulanmıştır. Veri toplama süreci 2022 yılının Aralık ayında gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından 500 adet anket formu dağıtılmış; araştırmada kullanılabilir 481 adet form dosyalanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, öz yeterlik inançlarının ve bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenebilmesi için üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu üç ölçek birlikte aynı anda uygulanmış olup ölçeğin başında öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri de sorulmuştur.

#### 3.4.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği (OÖAMÖ)

Araştırmada katılımcıların akademik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ve Yurt ve Bozer (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği (EK-5) kullanılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği yedili likert tipi olarak hazırlanmıştır ve 28 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu altında "Çünkü" ile başlayan cümleler için 1 (Hiç Uyuşmuyor) ile 7 (Tamamen Uyuşuyor) arasında değişen değerlerden birini seçerek cevap vermeleri istenmiştir. Toplamda 7 alt boyutu bulunan ölçeğin; 3 içsel motivasyon, 3 dışsal motivasyon ve 1 motivasyonsuzluk alt boyutu bulunmaktadır. İçsel motivasyona ait alt boyutlar: bilmeye yönelik içsel motivasyon (2., 9., 16., 23. Maddeler), başarıya yönelik içsel motivasyon (6., 13., 20., 27. Maddeler) ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur (4., 11., 18., 25. Maddeler). Dışsal motivasyona ait alt boyutlar: içe yansıyan dışsal motivasyon (7., 14., 21., 28. Maddeler), dışsal motivasyon-dış düzenleme (1., 8., 15., 22. Maddeler) ve belirlenmiş dışsal motivasyondur (24., 17., 10., 3. Maddeler). Motivasyonsuzluğa ait alt boyut ise 26., 19., 12. ve 5. maddelerden oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 4 madde bulunmaktadır ve bir boyuttan elde edilebilecek puan 4 ile 28 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutları ayrı ayrı

değerlendirilebilmektedir ve ölçekte ters puanlama gerektiren madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin snıflama ve sıralama geçerliğini ölçmek amacıyla çift tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Çift tutarlık katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilmektedir (Acar, 2014). Ölçeğin çift tutarlık katsayısı ise .74 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin sınıflama ve sıralama geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin güvenirlik düzeyi alt boyutların Cronbach-Alpha değerine (α) bakılarak incelenmiştir. Cronbach-Alpha, ölçme aracının bir kez uygulanması ve testte yer alan maddelerin analiz edilmesine dayanan, bu maddelerin birbiriyle ne derece tutarlı olduğunun belirlenmesi için kullanılan güvenirlik hesaplama yöntemidir (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucunda alt boyutlardan bilmeye yönelik içsel motivasyon α= .78, başarıya yönelik içsel motivasyon α= .72, uyarım yapmaya yönelik içsel motivasyon α= .77; içe yansıyan dışsal motivasyon α= .80, dışsal motivasyon-dış düzenleme α= .75, belirlenmiş dışsal motivasyon α= .61 ve motivasyonsuzluk α= .78 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada yer alan çalışma grubundan elde edilen verilerin güvenirliği Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Tablo 4 araştırma verileriyle Akademik Motivasyon Ölçeği'nin güvenirlik sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 4. Akademik Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Sonuçları**

| **Ölçeğin Alt Boyutları** | **Cronbach-Alpha Değeri (α)** |
|---|---|
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | .77 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | .70 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | .62 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | .69 |
| Dışsal Motivasyon-Dışsal Düzenleme | .53 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | .79 |
| Motivasyonsuzluk | .83 |
| **Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam** | **.84** |

### 3.4.2. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ)

Araştırmada katılımcıların öz yeterlik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çocukları İçin Öz Yeterlik Ölçeği (EK 6) kullanılmıştır. Çocuklar

İçin Öz Yeterlik Ölçeği beşli likert tipinde hazırlanmış olup 21 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik sorulara "Hiç" (1), "Biraz" (2), "Oldukça iyi" (3), "İyi" (4) ve "Çok iyi" (5) arasında değişen değerlerden kendilerini uygun olanı işaretleyerek cevap vermeleri istenmiştir. Ölçekte üç alt boyut bulunmaktadır: akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik. Ölçekte bulunan 3., 6., 9., 12., 15., 17. ve 20. maddeler akademik öz yeterlik boyutunu; 1., 5., 7., 10., 13., 16. ve 18. maddeler sosyal öz yeterlik boyutunu; 2., 4., 8., 11., 14., 19. ve 21. maddeler duygusal öz yeterlik boyutunu açıklamaktadır. Her bir alt boyutta 7 madde bulunmaktadır ve bir boyuttan elde edilebilecek puan 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna, alınan düşük puanlar ise öz yeterlik düzeyinin düşük olmasına işaret etmektedir. Ölçekte ters puanlama gerektirecek bir madde bulunmamaktadır.

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçe formundaki faktör yapısının Muris (2001) tarafından geliştirilen formdaki faktör yapısı ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu açıklanan toplam varyans %43,74 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, ölçüt-bağımlı geçerlik sonuçları uyarlaması yapılan ölçek ile Genel Öz-yeterlik Ölçeği arasında anlamlı korelasyon olduğunu ve bu durumun ölçeğin geçerliğini desteklediğini göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi, alt boyutların Cronbach-Alpha değerine (α) ve test-tekrar test güvenirlik katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Ölçeğin geneli için α= .86, alt boyutlarından akademik öz yeterlik için α= .84, sosyal öz yeterlik için α= .64, duygusal öz yeterlik için α= .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmada yer alan çalışma grubundan elde edilen verilerin güvenirliği Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Tablo 5 araştırma verileriyle Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği'nin güvenirlik sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 5. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Sonuçları**

| **Ölçeğin Alt Boyutları** | **Cronbach-Alpha Değeri (α)** |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Akademik Öz Yeterlik | .79 |
| Sosyal Öz Yeterlik | .71 |
| Duygusal Öz Yeterlik | .73 |
| **Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Toplam** | **.85** |

### 3.4.3. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Araştırmada katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli (2014a) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişsel Esneklik Ölçeği (EK 7) kullanılmıştır. Bilişsel Esneklik Ölçeği altılı likert tipinde hazırlanmış olup 12 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçekte yer alan cümleler için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 6 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen değerlerden uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Ölçekte 2., 3., 6. ve 10. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek tek boyutludur bu nedenle ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Alınan puan ne kadar yüksekse bilişsel esneklik düzeyinin o kadar yüksek olduğu ifade edilmektedir. Çelikkaleli (2014a) makalesinde 2. maddenin faktör yükünün uygun olmaması sebebiyle ölçekten çıkarıldığını fakat bu olumsuz maddenin istenirse soru kökünün italik, bolt ve altı çizili olarak araştırmalarda kullanılabileceğini; araştırma verileriyle uyum sağlamaması durumunda ise ölçekten çıkarılarak ölçeğin 11 madde olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. 12 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72 iken ölçeğin 11 maddesinin kullanılması durumunda alınabilecek en yüksek puan 66 olmaktadır. Bu araştırmada, araştırma verileriyle uyumu doğrultusunda ölçeğin 12 maddesi kullanılmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktör yükü ve madde toplam test korelasyon değeri düşük olan ve aynı zamanda alt ve üst grup farkını ortaya koymakta yetersiz kalan 2. madde ölçekten çıkartılmıştır. 2. madde ölçeğe dahil edildiğinde iç tutarlık katsayısı .71 iken 2. madde ölçekten çıkarıldığında iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indekslerinin ve Ki-kare değerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için üç farklı örneklemde Cronbach-Alpha değerine (α) sırasıyla α= .74, α=.73 ve α= .75 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iki yarı güvenirliği için sırasıyla elde edilen katsayı

ise tüm örneklemlerde .77 olarak ifade edilmiştir. Uygulanan test-tekrar test güvenirlik çalışmasında iki uygulama arasında .98'lik bir korelasyona ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan çalışma grubundan elde edilen verilerin güvenirliği Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Bilişsel Esneklik Ölçeği'ne ait Cronbach-Alpha değeri (α) .76 olarak belirlenmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 23. (Statistical Package for the Social Sciences for Windows) istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin belirlemek; ölçeklerin tamamından ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanları tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için ölçek alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına, normal dağılım eğrilerine, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre üç ölçek için de alt boyutların bazılarında normallik olmadığı saptanmış ancak Kolmogorov-Smirnov testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığından dolayı alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness ve Kurtosis), dağılım eğrileri de incelenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -2 ile +2 aralığında yer aldığından dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010). Bu doğrultuda bazı alt boyutlarda normalliğin sağlanması amacıyla uç değerler silinmiştir. Genel olarak üç ölçeğin de alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu ve dağılım eğrilerinde ciddi bir sapma gözlemlenmediği için parametrik istatistik testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness ve Kurtosis) Tablo 6'da; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ölçek alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri (Skewness ve Kurtosis) ise Tablo 7 ve 8'de gösterilmiştir.

İki alt gruptan oluşan değişkenler için parametrik testlerden T-Test; ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA birbiriyle ilişkisi bulunmayan iki ya da daha çok örneklem ortalamasının sıfırdan anlamlı olup olmadığına karar vermek amacıyla uygulanır (Büyüköztürk, 2007). ANOVA'nın temel sayıltılarından biri olan varyans

homojenliği için Levene test sonuçları dikkate alınmıştır. Bazı değişkenlerde varyansların homojenliği sayıltısı sağlanamamış ve grup büyüklüklerinin birbirine yakın olduğu durumlarda kullanılması önerilen F yerine Welch istatistiği dikkate alınmıştır. Test sonuçlarının grup farklılıklarını ortaya koyduğunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Post Hoc Çoklu Karşılaştırma testleri yapılmıştır. ANOVA testlerinde varyans homojenliğinin sağlanması durumunda Scheffe; varyans homojenliği sağlanamadığında Tamhane testi kullanılmıştır. T-testi ve ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda etki büyüklüğü olarak eta-kare ($\eta^2$) değeri hesaplanmıştır. Bu değerin 0.01 olması düşük, 0.06 olması orta, 0.14 olması ise yüksek düzeyde etki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi deneysel ya da tarama türündeki araştırmalarda iki sürekli değişkenin arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007).

Son olarak, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek amacıyla aracılık analizi yapılmıştır. Aracılık analizi iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki etkisini, aracı değişken olarak ifade edilen üçüncü bir değişken aracılığı ile belirlemekte kullanılır (Sobel, 1982). Bu analizde aracı değişken ile sağlanan dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında hem akademik motivasyon hem de bilişsel esneklik değişkenleriyle ilişkili olan öz yeterlik değişkeni aracı değişken olarak kullanılmıştır. Aracılık analizi SPSS programının PROCESS makro uzantısı üzerinden yapılmıştır. Analiz yapılırken anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır. PROCESS makrosunda ise basit aracılık testi olan model-4 kullanılmıştır (Hayes, 2009).

Tablo 6 ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerini (Skewness ve Kurtosis) göstermektedir.

**Tablo 6. Ölçek Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) Değerleri**

| Ölçek Alt Boyutları | Skewness ve Kurtosis | Statistic | Standard Error |
|---|---|---|---|

| | | Değerleri | | |
|---|---|---|---|---|
| Akademik Motivasyon Ölçeği | Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | Skewness<br>Kurtosis | -.617<br>-.357 | .111<br>.222 |
| | Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | Skewness<br>Kurtosis | -.528<br>-.260 | .111<br>.222 |
| | Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Skewness<br>Kurtosis | -.092<br>-.575 | .111<br>.222 |
| | İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | Skewness<br>Kurtosis | -.305<br>-.652 | .111<br>.222 |
| | Dışsal Motivasyon-Dışsal Düzenleme | Skewness<br>Kurtosis | -.318<br>-.602 | .111<br>.222 |
| | Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | Skewness<br>Kurtosis | -1.145<br>.770 | .111<br>.222 |
| | Motivasyonsuzluk | Skewness<br>Kurtosis | 1.157<br>.493 | .111<br>.222 |
| Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği | Akademik Öz Yeterlik | Skewness<br>Kurtosis | -.341<br>-.374 | .111<br>.222 |
| | Sosyal Öz Yeterlik | Skewness<br>Kurtosis | -.338<br>-.122 | .111<br>.222 |
| | Duygusal Öz Yeterlik | Skewness<br>Kurtosis | -.024<br>-.458 | .111<br>.222 |
| Bilişsel Esneklik Ölçeği | Bilişsel Esneklik Ölçeği Ortalama Puanı | Skewness<br>Kurtosis | -.511<br>.185 | .111<br>.222 |

Cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerine (Skewness ve Kurtosis) Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) Değerleri**

| | Ölçek Alt Boyutları | Cinsiyet | Skewness ve Kurtosis | Statistic | Stan dard |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | **Değerleri** | | **Error** |
|---|---|---|---|---|---|
| Akademik Motivasyon Ölçeği | Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | Kız | Skewness | -.523 | .160 |
| | | | Kurtosis | -.364 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.719 | .154 |
| | | | Kurtosis | -.283 | .307 |
| | Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | Kız | Skewness | -.580 | .160 |
| | | | Kurtosis | .032 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.459 | .154 |
| | | | Kurtosis | -.486 | .307 |
| | Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Kız | Skewness | .036 | .160 |
| | | | Kurtosis | -.647 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.210 | .154 |
| | | | Kurtosis | -.462 | .307 |
| | İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | Kız | Skewness | -.320 | .160 |
| | | | Kurtosis | -.568 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.289 | .154 |
| | | | Kurtosis | -.716 | .307 |
| | Dışsal Motivasyon-Dışsal Düzenleme | Kız | Skewness | -.214 | .160 |
| | | | Kurtosis | -.652 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.397 | .154 |
| | | | Kurtosis | -.601 | .307 |
| | Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | Kız | Skewness | -1.389 | .160 |
| | | | Kurtosis | 2.027 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.938 | .154 |
| | | | Kurtosis | .037 | .307 |
| | Motivasyonsuzluk | Kız | Skewness | 1.213 | .160 |
| | | | Kurtosis | .691 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | 1.114 | .154 |
| | | | Kurtosis | .356 | .307 |
| Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçe | Akademik Öz Yeterlik | Kız | Skewness | -.267 | .160 |
| | | | Kurtosis | -.513 | .320 |
| | | Erkek | Skewness | -.402 | .154 |
| | | | Kurtosis | -.194 | .307 |
| | Sosyal Öz Yeterlik | Kız | Skewness | -.311 | .160 |
| | | | Kurtosis | -.201 | .320 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ği | | Erkek | Skewness<br>Kurtosis | -.410<br>.037 | -.410<br>.037 |
| | Duygusal Öz Yeterlik | Kız | Skewness<br>Kurtosis | .219<br>-.417 | .160<br>.320 |
| | | Erkek | Skewness<br>Kurtosis | -.243<br>-.101 | .154<br>.307 |
| Bilişsel Esneklik Ölçeği | Bilişsel Esneklik Ölçeği Ortalama Puanı | Kız | Skewness<br>Kurtosis | -.411<br>.125 | .160<br>.320 |
| | | Erkek | Skewness<br>Kurtosis | -.630<br>.319 | .154<br>.307 |

Sınıf düzeyi değişkenine göre ölçek alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerine (Skewness ve Kurtosis) Tablo 8'de yer verilmiştir.

**Tablo 8. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) Değerleri**

| | **Ölçek Alt Boyutları** | **Sınıf Düzeyi** | **Skewness ve Kurtosis Değerleri** | **Statistic** | **Standard Error** |
|---|---|---|---|---|---|
| Akademik Motivasyon Ölçeği | Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | 6. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.650<br>-.257 | .206<br>.410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.384<br>-.688 | .180<br>.358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.658<br>-.398 | .192<br>.381 |
| | Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | 6. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.845<br>.708 | .206<br>.410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.292<br>-.510 | .180<br>.358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.530<br>-.326 | .192<br>.381 |
| | Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | 6. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.127<br>.270 | .206<br>.410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | .017<br>-.870 | .180<br>.358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness | -.098 | .192 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Kurtosis | -.684 | .381 |
| | İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | 6. Sınıf | Skewness | -.457 | .206 |
| | | | Kurtosis | -.626 | .410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness | -.255 | .180 |
| | | | Kurtosis | -.581 | .358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness | -.226 | .192 |
| | | | Kurtosis | -.750 | .381 |
| | Dışsal Motivasyon-Dışsal Düzenleme | 6. Sınıf | Skewness | -.458 | .206 |
| | | | Kurtosis | -.205 | .410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness | -.213 | .180 |
| | | | Kurtosis | -.587 | .358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness | -.301 | .192 |
| | | | Kurtosis | -.916 | .381 |
| | Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | 6. Sınıf | Skewness | -1.277 | .206 |
| | | | Kurtosis | 1.162 | .410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness | -.995 | .180 |
| | | | Kurtosis | .509 | .358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness | -1.107 | .192 |
| | | | Kurtosis | .277 | .381 |
| | Motivasyonsuzluk | 6. Sınıf | Skewness | 1.400 | .206 |
| | | | Kurtosis | 1.410 | .410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness | .726 | .180 |
| | | | Kurtosis | -.405 | .358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness | 1.296 | .192 |
| | | | Kurtosis | .665 | .381 |
| Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği | Akademik Öz Yeterlik | 6. Sınıf | Skewness | -.383 | .206 |
| | | | Kurtosis | -.416 | .410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness | -.146 | .180 |
| | | | Kurtosis | -.536 | .358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness | -.422 | .192 |
| | | | Kurtosis | -.211 | .381 |
| | Sosyal Öz Yeterlik | 6. Sınıf | Skewness | -.563 | .206 |
| | | | Kurtosis | .227 | .410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness | -.067 | .180 |
| | | | Kurtosis | -.752 | .358 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 8. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.431<br>.255 | .192<br>.381 |
| | Duygusal Öz Yeterlik | 6. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.276<br>-.447 | .206<br>.410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.014<br>-.464 | .180<br>.358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | .217<br>-.235 | .192<br>.381 |
| Bilişsel Esneklik Ölçeği | Bilişsel Esneklik Ölçeği Ortalama Puanı | 6. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.615<br>1.182 | .206<br>.410 |
| | | 7. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.470<br>-.140 | .180<br>.358 |
| | | 8. Sınıf | Skewness<br>Kurtosis | -.465<br>-.038 | .192<br>.381 |

### 3.6. İç ve Dış Geçerlik

İç geçerlik, bağımlı bir değişkende gözlemlenen değişmelerin bağımsız bir değişkenle açıklanabilme derecesini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan üç ölçek kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde ise kümeleme ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılarak katılımcıların objektif bir şekilde seçilmesi sağlanmıştır. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından okullara gidilerek yapılmış ve ölçeklerin uygulanması öncesinde katılımcılar ölçekler hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esas alınarak sağlanmıştır. Ölçekler basılı form olarak katılımcılara dağıtılmıştır; böylece hem uygulayıcının katılımcılar üzerinde etki yaratmasının önüne geçilmiş hem de katılımcıların sorulara birbirlerinden bağımsız olarak yanıt vermeleri sağlanmıştır. Veri analizi esnasında çoğunluğu boş bırakılan ya da tam olarak okunmadan işaretlendiği düşünülen ölçekler veri setine dahil edilmemiştir. Veri analizi araştırmacının istatistik bilgisi göz önünde bulundurularak tamamlanmıştır. Dış geçerlik ise araştırmadan elde edilen sonuçların farklı örneklem ve durumlara genellenebilir olması olarak ifade edilir (Baştürk vd., 2013). Araştırmada dış geçerliğin sağlanması amacıyla yöntem bölümünde araştırmanın deseni, katılımcıların özellikleri, örneklemin belirlenmesi,

veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreci detaylı olarak ifade edilmiştir. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde kümeleme ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde elde edilen bulgular araştırmacıdan bağımsız ve nesnel olarak aktarılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınmak istenen temel sorular ve alt sorulara ilişkin kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler ve bu verilerin istatistiksel analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1.Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik ve Durumları:

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesine yönelik ortalama puanlar, tepe ve ortanca değerler sunulmuştur. Öğrencilerin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik puanlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

### 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri

Birinci araştırma sorusu olan "Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik inanç ve bilişsel esneklikleri ne düzeydedir?"e ilişkin bulgular her bir değişken için ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### 4.1.1.1. Akademik Motivasyon Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları, her bir alt boyut için ayrı tablolarda verilmiştir (Tablo 9-15).

**Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | $\underline{X}$ | Med | Mod | ss |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon** | | | | | | | | **5.05** | **5.25** | **6** | **1.42** |
| 2. Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum. | 3.8 | 4.0 | 3.1 | 9.8 | 11.5 | 28 | 40 | 5.65 | 6.00 | 7 | 1.62 |
| 9. Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum | 7.3 | 8.3 | 7.3 | 17 | 14.4 | 20 | 26 | 4.87 | 5.00 | 7 | 1.89 |
| 16. İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum. | 8.3 | 6.0 | 7.1 | 13 | 18.5 | 21 | 26 | 4.95 | 5.00 | 7 | 1.88 |
| 23. İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum. | 10.4 | 7.7 | 9.2 | 16 | 11.9 | 20 | 25 | 4.72 | 5.00 | 7 | 2.00 |

Bilmeye yönelik içsel motivasyon bireyin yeni bir şeyleri anlamaya çalışırken, keşfederken ve öğrenirken hissettiği zevk ve tatmin sonucu bir davranışı gerçekleştirmesini sağlayan motivasyon türüdür ve bulgular incelendiğinde öğrencilerin bilmeye yönelik içsel motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum.*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 5.65). Başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| **%** |
|---|

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | $\underline{X}$ | Med | Mod | ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon** | | | | | | | | **4.89** | **5.00** | **6** | **1.33** |
| 6. Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum. | 15 | 13 | 9.2 | 16 | 15 | 16 | 16 | 4.17 | 4.00 | 4 | 2.03 |
| 13. Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum. | 3.5 | 2.3 | 4.0 | 6.3 | 9.6 | 22 | 53 | 5.92 | 7.00 | 7 | 1.57 |
| 20. Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum. | 12 | 7.9 | 9.4 | 16 | 17 | 18 | 20 | 4.51 | 5.00 | 7 | 1.97 |
| 27. Derslerimde başarılı olmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum. | 7.9 | 6.7 | 8.3 | 13 | 14 | 20 | 29 | 4.97 | 5.00 | 7 | 1.92 |

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin, bireyin bir şeyler yaratmaya ya da başarmaya çalışırken deneyimlediği zevk ve tatmin için bir işi yapması anlamına gelen başarıya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum.*" ifadesinde olduğu

görülmüştür ($\bar{x}$= 5.92). Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon** | | | | | | | | **3.89** | **4.00** | **4** | **1.35** |
| 4. Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum. | 20 | 13 | 9.6 | 15 | 15 | 14 | 13 | 3.86 | 4.00 | 1 | 2.06 |
| 11. İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum. | 26 | 20 | 13 | 16 | 11 | 6.9 | 7.3 | 3.16 | 3.00 | 1 | 1.90 |
| 18. Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum. | 15 | 11 | 12 | 18 | 15 | 16 | 14 | 4.08 | 4.00 | 4 | 1.99 |
| 25. Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum. | 10 | 10 | 11 | 17 | 13 | 21 | 18 | 4.48 | 5.00 | 6 | 1.94 |

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, bireylerin davranışı gerçekleştirmeden kaynaklı olarak hissedeceği duyusal zevkler, heyecan, eğlenme gibi harekete geçirici duygularla ilişkili olan motivasyon türüdür. Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum*." ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 4.48). İçe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon** | | | | | | | | **4.35** | **4.50** | **4** | **1.50** |
| 7. Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum. | 19 | 10 | 10 | 14 | 10 | 15 | 21 | 4.15 | 4.00 | 7 | 2.19 |
| 14. Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum. | 10 | 10 | 8 | 13 | 12 | 23 | 24 | 4.74 | 5.00 | 7 | 2.00 |
| 21. Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum. | 23 | 14 | 10 | 12 | 13 | 14 | 14 | 3.75 | 4.00 | 1 | 2.15 |
| 28. Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum. | 12 | 5 | 9 | 14 | 12 | 21 | 27 | 4.77 | 5.00 | 7 | 2.04 |

İçe yansıyan dışsal motivasyon, geçmişte kurulan sebep sonuç ilişkileriyle sınırlı olarak davranışlarının sebeplerini içselleştirmeye başladığı motivasyon türüdür. Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin içe yansıyan dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum.*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 4.77). Dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme** | | | | | | | | **4.96** | **5.00** | **5** | **1.28** |
| 1. İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum. | 12.9 | 7.3 | 7.5 | 14.6 | 11 | 21.3 | 25 | 4.69 | 5.00 | 7 | 2.07 |
| 8. Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum. | 22.3 | 10.4 | 8.3 | 15.2 | 8 | 11.5 | 24 | 4.07 | 4.00 | 7 | 2.28 |
| 15. İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum. | 2.7 | 2.5 | 3.5 | 6.3 | 9 | 15.4 | 61 | 6.06 | 7.00 | 7 | 1.53 |
| 22. Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum. | 10.0 | 6.3 | 4.4 | 13.5 | 12 | 22.9 | 31 | 5.04 | 6.00 | 7 | 1.98 |

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin, davranışın ödül ya da kısıtlamalar ile yönetildiği motivasyon türü olan dışsal motivasyon-dış düzenleme düzeylerinin orta

düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum.*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 6.06). Belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Belirlenmiş Dışsal Motivasyon Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | ***X*** | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Belirlenmiş Dışsal Motivasyon** | | | | | | | | **5.71** | **6.00** | **7** | **1.28** |
| 24. Lisede daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum. | 4 | 4.2 | 6 | 9.8 | 9.6 | 24 | 43 | 5.60 | 6.00 | 7 | 1.71 |
| 17. Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum. | 2 | 2.7 | 3 | 9.2 | 10 | 18 | 54 | 5.94 | 7.00 | 7 | 1.51 |
| 10. Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum. | 3 | 4.2 | 7 | 8.3 | 11 | 25 | 42 | 5.60 | 6.00 | 7 | 1.64 |
| 3. İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum. | 4 | 2.3 | 5 | 6.9 | 12 | 24 | 45 | 5.72 | 6.00 | 7 | 1.64 |

Belirlenmiş dışsal motivasyon, davranışın bireyin kendisi için önemli hale gelmiş ve kendisi tarafından seçilmiş gibi algılandığı motivasyon türüdür. Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin belirlenmiş dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Gelecekte, daha*

*iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 5.94). Motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyonsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Motivasyonsuzluk** | | | | | | | | **2.42** | **2.00** | **1** | **1.56** |
| 26. Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum. | 53.1 | 17 | 5.6 | 7 | 4 | 5 | 9 | 2.41 | 1.00 | 1 | 1.99 |
| 19. Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil. | 52.1 | 17 | 8.5 | 10 | 3 | 4 | 6.0 | 2.29 | 1.00 | 1 | 1.80 |
| 12. İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım. | 56.5 | 17 | 5.8 | 6.9 | 4 | 3 | 6.3 | 2.20 | 1.00 | 1 | 1.82 |
| 5. Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor. | 37.9 | 22 | 10 | 9.2 | 5 | 6 | 10 | 2.79 | 2.00 | 1 | 2.02 |

Motivasyonsuzluk, bireylerin ne içsel ne de dışsal olarak motive olmadıkları durumları ifade eder. Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en düşük değerin ise "İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım." ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$=

2.20). Motivasyonsuzluk alt boyutundan elde edilen puanların düşük olması öğrencilerin genel olarak akademik motivasyon düzeylerine pozitif yönlü bir katkı sunmakta ve ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puanları desteklemektedir.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların genel olarak orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarında en yüksek ortalama puan belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutuna ($\bar{x}$= 5.71); en düşük ortalama puan ise motivasyonsuzluk alt boyutuna ($\bar{x}$= 2.42) aittir. Motivasyonsuzluk alt boyutundan alınan ortalama puanların düşük olması öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

#### 4.1.1.2. Öz Yeterlik Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları, her bir alt boyut için ayrı tablolarda verilmiştir (Tablo 16-18).

**Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Akademik Öz Yeterlik Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **$\underline{X}$** | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Akademik Öz Yeterlik** | | | | | | **3.54** | **3.57** | **4** | **.80** |
| 3. Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz? | 13.1 | 27.1 | 18.3 | 26.3 | 15.2 | 3.03 | 3.00 | 2 | 1.29 |
| 6. Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz? | 3.5 | 12.9 | 19.4 | 35.8 | 28.3 | 3.73 | 4.00 | 4 | 1.11 |
| 9. Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız? | 4.6 | 16.5 | 19.8 | 27.1 | 32.1 | 3.66 | 4.00 | 5 | 1.21 |
| 12. Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz? | 6.9 | 17.5 | 21.9 | 33.5 | 20.2 | 3.43 | 4.00 | 4 | 1.18 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15. Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz? | 7.1 | 15.2 | 19.6 | 34.4 | 23.8 | 3.53 | 4.00 | 4 | 1.20 |
| 17. Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz? | 7.3 | 15.4 | 17.9 | 27.1 | 32.3 | 3.62 | 4.00 | 5 | 1.27 |
| 20. Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız? | 2.9 | 13.8 | 17.1 | 35.2 | 31.0 | 3.78 | 4.00 | 4 | 1.11 |

Akademik öz yeterlik, bireylerin çevresel ya da kişisel akademik beklentileri yerine getirme konusunda yeteneklerine olan inançlarını ifade eder. Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 3.78). Sosyal öz yeterlik alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Sosyal Öz Yeterlik Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Sosyal Öz Yeterlik** | | | | | | **3.43** | **3.43** | **3** | **.78** |
| 1. Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade | 7.1 | 25.2 | 20.4 | 31.0 | 16.3 | 3.24 | 3.00 | 4 | 1.20 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| edebilirsiniz? | | | | | | | | | |
| 5. Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz? | 7.7 | 16.3 | 19.2 | 26.7 | 30.2 | 3.5 | 4.00 | 5 | 1.28 |
| 7. Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz? | 15.8 | 25.4 | 17.3 | 21.7 | 19.8 | 3.04 | 3.00 | 2 | 1.37 |
| 10. Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz? | 10.4 | 18.1 | 18.3 | 27.5 | 25.6 | 3.40 | 4.00 | 4 | 1.32 |
| 13. Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz? | 13.3 | 17.3 | 20.4 | 22.7 | 26.3 | 3.31 | 3.00 | 5 | 1.37 |
| 16. | 7.1 | 11.9 | 22.3 | 17.1 | 41.7 | 3.74 | 4.00 | 5 | 1.30 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz? | | | | | | | | | |
| 18. Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız? | 6.0 | 11.5 | 21.5 | 29.4 | 31.7 | 3.69 | 4.00 | 5 | 1.20 |

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin, sosyal ilişkiler geliştirip sürdürebilmeye yönelik algılanan yetenekleri kapsayan sosyal öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 3.74). Duygusal öz yeterlik alt boyutuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Duygusal Öz Yeterlik Alt Boyutundan Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| **Duygusal Öz Yeterlik** | | | | | | **2.98** | **3.00** | **3** | **.88** |
| 2. Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz? | 18.5 | 24.8 | 15.2 | 17.7 | 23.8 | 3.03 | 3.00 | 2 | 1.45 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz? | 11.9 | 24.8 | 17.7 | 21.9 | 23.8 | 3.21 | 3.00 | 2 | 1.36 |
| 8. Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz? | 32.9 | 24.2 | 14.8 | 15.4 | 12.7 | 2.51 | 2.00 | 1 | 1.40 |
| 11. Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz? | 15.2 | 21.9 | 17.7 | 22.7 | 22.5 | 3.15 | 3.00 | 4 | 1.39 |
| 14. Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz? | 20.6 | 18.3 | 17.5 | 20.6 | 22.9 | 3.07 | 3.00 | 5 | 1.46 |
| 19. Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız? | 18.8 | 22.3 | 20.2 | 19.8 | 19.0 | 2.98 | 3.00 | 2 | 1.39 |
| 21. Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız? | 25.0 | 20.4 | 14.4 | 20.6 | 19.6 | 2.89 | 3.00 | 1 | 1.47 |

Duygusal öz yeterlik karşılaşılan negatif duygularla başa çıkmada algılanan yeteneklerle ilgilidir. Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler arasında en yüksek değerin ise "*Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?*" ifadesinde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$= 3.21).

Sonuç olarak**,** ortaokul öğrencilerinin Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanların genel olarak orta seviyede olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde ise öğrencilerin akademik öz yeterlik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanların ($\bar{x}$= 3.54) ölçeğin diğer alt boyutlarından elde edilen ortalama puanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler ölçek alt boyutları arasında en düşük ortalama puanları duygusal öz yeterlik ($\bar{x}$= 2.98) alt

boyutundan elde etmişlerdir. Ölçek maddeleri arasında en düşük ortalama puan "*Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?*" ifadesine ($\bar{x}$= 2.51); en yüksek ortalama puan ise "Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?" ifadesine ($\bar{x}$= 3.78) aittir.

#### 4.1.1.3. Bilişsel Esneklik Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları, her bir alt boyut için ayrı tablolarda verilmiştir (Tablo 19).

**Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar, Tepe ve Ortanca Değerler, Standart Sapmaları**

| | % | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilişsel Esneklik** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | $\underline{X}$ | **Med** | **Mod** | **ss** |
| 1.Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim. | 2.9 | 5.0 | 6.0 | 29.5 | 34.5 | 22.0 | 4.54 | 5.00 | 5 | 1.20 |
| 2.Yeni ve alışılmadık/sıra dışı durumlardan ***kaçınırım.*** | 21 | 21 | 13 | 17.5 | 14.1 | 13.3 | 3.23 | 3.00 | 1 | 1.71 |
| 3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar vereme yecek mişim gibi hissede | 22 | 23 | 11 | 16.8 | 12.3 | 14.8 | 3.19 | 3.00 | 2 | 1.75 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| rim (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.) | | | | | | | | | | |
| 4.Her duruma uygun hareket edebilirim. | 2.9 | 7.3 | 6.9 | 22.0 | 32.8 | 28.1 | 4.59 | 5.00 | 5 | 1.31 |
| 5.Çözülemeyecek gibi görünen sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim. | 3.1 | 6.4 | 7.7 | 30.8 | 27.7 | 24.3 | 4.46 | 5.00 | 4 | 1.28 |
| 6.Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları ***geliştiremem*.** | 38 | 31 | 13 | 6.7 | 8.1 | 3.5 | 2.27 | 2.00 | 1 | 1.41 |
| 7.Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak isterim. | 3.5 | 2.5 | 5.0 | 13.3 | 29.5 | 46.2 | 5.01 | 5.00 | 6 | 1.26 |
| 8. Davranış | 4.8 | 6.4 | 7.9 | 23.5 | 29.1 | 28.3 | 4.51 | 5.00 | 5 | 1.39 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ım bilinçli kararları mın bir sonucud ur. | | | | | | | | | | |
| 9. Her hangi bir durum karşısınd a birçok farklı şekilde davranab ilirim. | 6.9 | 5.6 | 7.1 | 23.9 | 31.4 | 25.2 | 4.43 | 5.00 | 5 | 1.43 |
| 10. Gerçek hayatımd a, belli bir konudaki bilgimi kullanma kta ***zorlanırı m.*** | 34 | 30 | 12 | 9.4 | 6.7 | 7.7 | 2.47 | 2.00 | 1 | 1.56 |
| 11. Bir problemi n üstesinde n gelebilm ek için alternatif çözüm yollarını dinlemek ve değerlen dirmek isterim. | 3.5 | 6.2 | 7.7 | 14.8 | 31.8 | 36.0 | 4.73 | 5.00 | 6 | 1.36 |
| 12. Bir işi farklı şekillerd e yapmak | 11 | 6.9 | 6.9 | 18.7 | 22.9 | 33.9 | 4.38 | 5.00 | 6 | 1.66 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| için gereken özgüven e sahibim. | | | | |

Tablo 19'da ortaokul öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Ölçeği'nde yer alan sorulara verdikleri yanıtların ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak bilişsel esneklik düzeylerinin orta ve orta üstü olduğu görülmektedir. Ölçekteki *"Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları* ***geliştiremem.****"* ($\bar{x}$= 2.27) ifadesi en az ortalama puana sahipken; *"Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak isterim."* ($\bar{x}$= 5.01) ifadesi ise en yüksek ortalama puana sahiptir.

Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği geneline ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, ölçekten alınabilecek alt ve üst değer aralığı ve standart sapma değerleri Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20. Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

| | **Ölçek puanı alt değer** | **Ölçek puanı üst değer** | $\underline{X}$ | **ss** |
|---|---|---|---|---|
| **Akademik Motivasyon Ölçeği** | **49** | **196** | **137.76** | **28.372** |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | 7 | 28 | 20.19 | 5.72 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | 7 | 28 | 19.57 | 5.35 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | 7 | 28 | 15.57 | 5.43 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | 7 | 28 | 17.41 | 6.03 |
| Dışsal Motivasyon-Dışsal Düzenleme | 7 | 28 | 19.85 | 5.14 |
| Belirlenmiş | 7 | 28 | 22.86 | 5.15 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Dışsal Motivasyon | | | | |
| Motivasyonsuzluk | 7 | 28 | 9.69 | 6.26 |
| **Öz Yeterlik Ölçeği** | **21** | **105** | **69.58** | **13.71** |
| Akademik Öz Yeterlik | 7 | 35 | 24.76 | 5.62 |
| Sosyal Öz Yeterlik | 7 | 35 | 23.98 | 5.50 |
| Duygusal Öz Yeterlik | 7 | 35 | 20.85 | 6.16 |
| **Bilişsel Esneklik Ölçeği** | **12** | **72** | **53.50** | **9.13** |

Tablo 20 öğrencilerin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Bilişsel Esneklik Ölçeklerinden elde ettikleri toplam puanlar üzerinden alınan ortalama puanlar ile en yüksek ve en düşük puanları göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik düzeylerin orta-yüksek değerler arasında yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutları arasında belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutundan ($\bar{x}$= 22.86) elde ettikleri ortalama puan diğer alt boyutlara kıyasla daha yüksektir. Öz Yeterlik Ölçeği'nde ise akademik öz yeterlik boyutundan ($\bar{x}$= 24.76) elde edilen ortalama puanın diğer alt boyutların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanında cinsiyet değişkenine yönelik farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 21, 22 ve 23'te gösterilmiştir.

#### 4.1.2.1. Akademik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 21. Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar | | N | x̄ | S | sd | t | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 19.80<br>20.56 | 5.61<br>5.80 | 478 | -1.46 | .146 | |
| **Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 19.99<br>19.18 | 5.03<br>5.61 | 478 | 1.68 | .094 | |
| **Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 15.33<br>15.79 | 5.41<br>5.45 | 478 | -.93 | .352 | |
| **İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 17.62<br>17.22 | 5.92<br>6.13 | 478 | .73 | .467 | |
| **Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 19.72<br>19.98 | 4.79<br>5.44 | 477.11 | -.54 | .586 | |
| **Belirlenmiş Dışsal Motivasyon** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 23.40<br>22.36 | 4.56<br>5.60 | 471.04 | 2.26 | .025* | .010 |
| **Motivasyonsuzluk** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 9.55<br>9.81 | 6.12<br>6.39 | 478 | -.45 | .650 | |
| **Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 138.31<br>137.26 | 26.46<br>30.06 | 477.08 | .41 | .683 | |

Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Belirlenmiş Dışsal Motivasyon alt boyutunda ($t=2.26$ $p<0.05$) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Belirtilen alt boyuttan elde edilen ortalama puanlarda kız öğrencilerin aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir; fakat cinsiyet değişkeninin bu alt boyuta etkisi ise düşük düzeydedir ($\eta^2= .010$). Ölçeğin diğer boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin elde ettikleri puanlar birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemde akademik motivasyon puanları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

### 4.1.2.2. Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 22. Cinsiyete Göre Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları**

| Alt Boyutlar | | N | x̄ | S | sd | t | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Akademik Öz Yeterlik** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 3.46<br>3.61 | .82<br>.78 | 478 | -1.97 | .049* | .008 |
| **Sosyal Öz Yeterlik** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 3.26<br>3.58 | .76<br>.77 | 478 | -4.59 | .000* | .042 |
| **Duygusal Öz Yeterlik** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 2.73<br>3.20 | .85<br>.84 | 478 | -6.05 | .000* | .071 |
| **Öz Yeterlik Toplam** | Kız<br>Erkek | 230<br>250 | 66.17<br>72.73 | 13.260<br>13.387 | 478 | -5.38 | .000* | .057 |

Öz Yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik (t=-1.97 p<0.05), sosyal öz yeterlik (t=-4.59 p<0.05), duygusal öz yeterlik (t=-6.05 p<0.05) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında (t=-5.38 p<0.05) anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Belirtilen alt boyutlarda ve Öz Yeterlik Ölçeği'nin tamamından elde edilen puanlarda erkek öğrencilerin aldıkları puanları kız öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Etki büyüklüğü incelendiğinde cinsiyet değişkeninin akademik öz yeterlik ($\eta^2$= .008), sosyal öz yeterlik ($\eta^2$= .042), duygusal öz yeterlik (.071) alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında ($\eta^2$= .057) cinsiyetin öz yeterlik üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Ölçeğin akademik öz yeterlik boyutundan kız öğrencilerin elde ettiği puanlar erkek öğrencilerin elde ettiği puanlara nispeten daha yakın olsa da diğer alt boyutlarda ve ölçekten alınan toplam puanlarda erkek öğrencilerin elde ettiği puanların kız öğrencilerden fazladır. Dolayısıyla, araştırma örnekleminde cinsiyet değişkeninin öz yeterlik puanları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

### 4.1.2.3. Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 23. Cinsiyete Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları**

| | | N | x̄ | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilişsel Esneklik** | Kız | 230 | 52.67 | 8.70 | 478 | -1.91 | .056 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Erkek | 250 | 54.27 | 9.46 | | | |

Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin tamamından elde edilen puanlarda (t=-1.91 p>0.05) kız ve erkek öğrencilerin aldıkları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri puanların birbirlerine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeninin bilişsel esneklik puanları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

### 4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanında sınıf düzeyi değişkenine yönelik farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Yeterlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği için Tek Faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 24, 25 ve 26'da gösterilmiştir.

#### 4.1.3.1. Akademik Motivasyon Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 24. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

| | **Sınıf** | **n** | $\underline{X}$ | **F** | **p** | $\eta^2$ | **Post Hoc** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon** | 6. Sınıf | 138 | 21.46 | 7.007 | .001* | .029 | 6.-7. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 19.09 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 20.34 | | | | |
| **Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon** | 6. Sınıf | 138 | 20.80 | 7.192 | .001* | .029 | 6.-7. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 18.55 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 19.66 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon** | 6. Sınıf | 138 | 19.03 | 2.755 | .065 | - | - |
| | 7. Sınıf | 182 | 14.83 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 16.01 | | | | |
| **İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon** | 6. Sınıf | 138 | 18.31 | 3.872 | .021* | .016 | 6.-7. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 16.49 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 17.68 | | | | |
| **Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme** | 6. Sınıf | 138 | 20.24 | 1.843 | .159 | - | - |
| | 7. Sınıf | 182 | 19.28 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 20.18 | | | | |
| **Belirlenmiş Dışsal Motivasyon** | 6. Sınıf | 138 | 23.88 | 8.404 | .000* | .034 | 6.-7. Sınıflar; 7.-8. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 21.68 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 23.33 | | | | |
| **Motivasyonsuzluk** | 6. Sınıf | 138 | 7.74 | 13.318 | .000* | .053 | 6.-7. Sınıflar; 7.-8. Sınıflar 6.-8. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 11.29 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 9.55 | | | | |
| **Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam Puan** | 6. Sınıf | 138 | 144.99 | 4.471 | .012* | .044 | 6.-7. Sınıflar; 7.-8.Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 130.63 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 137.77 | | | | |

Tablo 24'e göre Tek Yönlü Anova testi sonuçları incelendiğinde, Akademik Motivasyon Ölçeği'nin bilmeye yönelik içsel motivasyon (F=7.007 p<0.05, $\eta^2$= .029), başarıya yönelik içsel motivasyon (F=7.192 p<0.05, $\eta^2$= .029), içe yansıyan dışsal motivasyon (F=3.872 p<0.05, $\eta^2$= .016), belirlenmiş dışsal motivasyon (F=8.404 p<0.05, $\eta^2$= .034), motivasyonsuzluk (F=13.318 p<0.05, $\eta^2$= .053) alt boyutlarında ve ölçekten alınan toplam puanlarda (F=4.471 p<0.05, $\eta^2$= .044) sınıf düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar bulunmaktadır. Sınıf düzeylerinin bilmeye yönelik içsel motivasyon ($\eta$= .029), başarıya yönelik içsel motivasyon ($\eta$=.029), içe yansıyan dışsal motivasyon ($\eta$= .016), belirlenmiş dışsal motivasyon ($\eta$=.034) , motivasyonsuzluk ($\eta$=.053) alt boyutları ve ölçekten alınan toplam puanlar üzerine ($\eta$= .044) etkisi ise düşük düzeydedir.

Bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutlarındaki farklılaşma 6. ve 7. sınıflar arasında ve 6. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında farklılaşmanın 6.-7. sınıflar ve 7.-8. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlarda 6. ve 7. sınıflar arasındaki farklılaşma 6. sınıfların; 7. ve 8. Sınıflar arasındaki farklılaşma ise 8. sınıfların lehinedir. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan toplam puanlar incelendiğinde ise 6. ve 7. sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu farklılık 6. sınıflar lehinedir. Öte yandan, ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında ve yüksek puandan düşük puana doğru sıralama yapıldığında ilk sırada 6. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=128.47), ikinci sırada 8. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=126.74) ve son sırada ise 7. Sınıf ($\bar{x}$= 121.20) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, sınıf düzeyleri arasında en yüksek motivasyona 6. Sınıfları en düşük motivasyona ise 7. Sınıfların sahip olduğu söylenebilir.

### 4.1.3.2. Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 25. Sınıf Düzeyine Göre Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

| Öz Yeterlik Ölçeği | n | $\underline{X}$ | F | p | $\eta^2$ | Post Hoc |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Akademik Öz Yeterlik** | 6. Sınıf | 138 | 26.65 | 12.143 | .000* | .048 | 6.-7. Sınıflar, 6.-8. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 23.68 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 24.36 | | | | |
| **Sosyal Öz Yeterlik** | 6. Sınıf | 138 | 24.41 | .734 | .480 | - | - |
| | 7. Sınıf | 182 | 23.97 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 23.63 | | | | |
| **Duygusal Öz Yeterlik** | 6. Sınıf | 138 | 22.07 | 5.048 | .007* | .021 | 6.-8. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 20.82 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 19.82 | | | | |
| **Öz Yeterlik Ölçeği Toplam Puan** | 6. Sınıf | 138 | 73.13 | 6.716 | .001* | .027 | 6.-7. Sınıflar, 6.-8. Sınıflar |
| | 7. Sınıf | 182 | 68.47 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 67.81 | | | | |

Tablo 25 incelendiğinde Öz Yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik (F=12.14 p<0.05, $\eta^2$= .048) ve duygusal öz yeterlik (F=5.048 p<0.05, $\eta^2$= .021) alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçeğin tamamından alınan puanların (F=6.716 p<0.05, $\eta^2$= .027) sınıf düzeyi değişkenine göre ortaya yakın ve küçük düzeylerde anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Hem ölçeğin tamamından elde edilen puanlar hem de akademik öz yeterlik alt boyutundan elde edilen puanlar arasındaki anlamlı fark 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında olup; bu fark 6. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Duygusal öz yeterlik boyutundaki anlamlı fark ise 6. ve 8. sınıflar arasında tespit edilmiş olup yine 6. sınıf öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Ölçeğin sosyal öz yeterlik alt boyutundan elde edilen puanlarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öte yandan, ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında ve yüksek puandan düşük puana doğru sıralama yapıldığında ilk sırada 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=73.13), ikinci sırada 7. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=68.47) ve son sırada ise 8. sınıf ($\bar{x}$= 67.81) öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, sınıf düzeyleri arasında en yüksek öz yeterlik inancına 6. sınıf öğrencilerinin en düşük öz yeterlik inancına ise 8. sınıflar öğrencilerinin sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3.3. Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

**Tablo 26. Sınıf Düzeyine Göre Bilişsel Esneklik Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

| | | n | $\underline{X}$ | F | p | $\eta^2$ | Post Hoc |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Bilişsel Esneklik Toplam** | 6. Sınıf | 138 | 54.43 | 5.303 | .005* | .022 | 6.-7. Sınıf 7.-8. Sınıf |
| | 7. Sınıf | 182 | 51.79 | | | | |
| | 8. Sınıf | 160 | 54.66 | | | | |
| | Toplam | 480 | 53.50 | | | | |

Tablo 26 incelendiğinde Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin tamamından alınan puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı ve küçük düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir ($F=5.303$ $p<0.05$; $\eta^2=.022$). Ölçekten elde edilen toplam puanlarda anlamlı farkın 6. ve 7. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir. 6. ve 7. sınıflar arasındaki farkın 6. sınıfların lehine; 7. ve 8. sınıflar arasındaki fark ise 8. sınıfların lehine olduğu görülmüştür. 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldığı toplam puanlar birbirine yakınken, 7. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar diğer iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin puanlarına kıyasla düşüktür.

### 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın diğer bir amacı ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla önce bu değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiş daha sonra öz yeterliğin bilişsel esneklik ile akademik motivasyon arasındaki aracılık ilişki analiz edilmiştir.

#### 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esneklik ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizleri yapılmıştır. Tablo 27 analiz sonuçlarını göstermektedir.

**Tablo 27. Akademik Motivasyon Alt Boyutları, Öz Yeterlik Alt Boyutları ile Bilişsel Esneklik Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları**

| | | Akademik Motivasyon | | | | | | | | Öz yeterlik | | | | Bilişsel Esneklik |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **BİYİM** | **BAYİM** | **UYYİM** | **İYDM** | **DMDD** | **BDM** | **Msuz** | **AKMT** | **AOY** | **SOY** | **DOY** | **OYT** | |
| **Akademik Motivasyon** | **BİYİM** | 1 | .639** | .707** | .475** | .312** | .533** | -.477** | .816** | .457** | .309** | .229** | .414** | .321** |
| | **BAYİM** | .639** | 1 | .594** | .637** | .465** | .542** | -.400** | .837* | .394** | .214** | .117* | .299** | .281** |
| | **UYYİM** | .707** | .594** | 1 | .502** | .356** | .418** | -.308** | .761** | .360** | .354** | .231** | .393** | .239** |
| | **İYDM** | .475** | .637** | .502** | 1 | .526** | .364** | -.130** | .714** | .238** | .186** | .092* | .214** | .163** |
| | **DMDD** | .312** | .465** | .356** | .526** | 1 | .493** | -.141** | .632** | .195** | .088 | .042 | .134** | .140** |
| | **BDM** | .533** | .542** | .418** | .364** | .493** | 1 | -.490** | .746** | .427** | .217** | .094* | .304** | .316** |
| | **Msuz** | -.477** | -.400** | -.308** | -.130** | -.141** | -.490** | 1 | -.593** | -.498** | -.173** | -.112* | -.324** | -.308** |
| | **AKMT** | .816** | .837** | .761** | .714** | .632** | .746** | -.593** | 1 | .508** | .303** | .181** | .411** | .349** |
| **Öz Yeterlik** | **AOY** | .457** | .394** | .360** | .238** | .195** | .427** | -.498** | .508** | 1 | .454** | .400** | .771** | .433** |
| | **SOY** | .309** | .214** | .354** | .186** | .088 | .217** | -.173** | .303** | .454** | 1 | .480** | .803** | .459** |
| | **DOY** | .229** | .117* | .231** | .092* | .042 | .094* | -.112* | .181** | .400** | .480** | 1 | .806** | .340** |
| | **OYT** | .414** | .299** | .393** | .214** | .134** | .304** | -.324** | .411** | .771** | .803** | .806** | 1 | .514** |
| **Bilişsel Esneklik** | | .321** | .281** | .239** | .163** | .140** | .316** | -.308** | .349** | .433** | .459** | .340** | .514** | 1 |

[a] BİYİM= Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon, BAYİM= Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UYYİM= Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, İYDM= İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DMDD= Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme, BDM= Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, Msuz= Motivasyonsuzluk; AOY= Akademik Öz Yeterlik, SOY= Sosyal Öz Yeterlik, DOY= Duygusal Öz Yeterlik; AKMT= Akademik Motivasyon Toplam; OYT= Öz Yeterlik Toplam.

** Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir. (2-tailed).

* Korelasyon 0.05 düzeyinde önemlidir. (2-tailed).

Tablo 27 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu ifade edilebilir (r=.514, p< .05). Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde ise, bilişsel esnekliğin akademik öz yeterlik (r= .433) ve sosyal öz yeterlik (r= .459) ile ilişkisinin duygusal öz yeterlikle olan ilişkisi ile (r=.340) kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilişsel esneklik ile akademik motivasyon puanları arasında Pearson korelasyon katsayısı r=.349 ve anlamlılık düzeyi p=0.00 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik ve akademik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük-orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutları açısından ele alındığında ise düşük düzeyli pozitif ilişkinin motivasyonsuzluk alt boyutu haricinde korunduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk alt boyutu (r= -.308) ise bilişsel esneklik düzeyi ile negatif yönde bir ilişki içerisindedir.

Öz yeterlik ile akademik motivasyon toplam puanları arasında Pearson korelasyon katsayısı r=.411 ve anlamlılık düzeyi p= .00 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin öz yeterlik ve akademik motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutunun Öz Yeterlik Ölçeği'nin sosyal öz yeterlik (r= .088) ve duygusal öz yeterlik (r= .042) alt boyutlarıyla anlamlı fark oluşturacak kadar ilişki içinde olmadığı; Akademik Motivasyon Ölçeği'nin motivasyonsuzluk alt boyutunun (r= -.498, r= -.173, r= -.112) ise Öz Yeterlik Ölçeği'nin tüm alt boyutlarıyla negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Her iki ölçeğin de geri kalan alt boyutlarının birbirleriyle anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahip oldukları belirlenmiştir.

### 4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Akademik Motivasyon Düzeylerini Yordamada Öz Yeterlik İnançlarının Aracılık İlişkisi

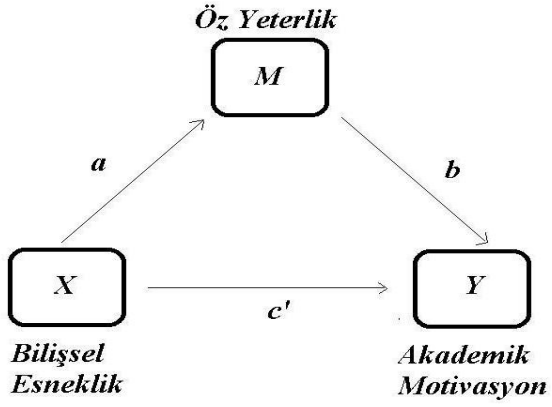
Ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin öz yeterlik inançları aracılığıyla akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit edebilmek için aracılık analizi yapılmıştır. Aracılık analizi

bağımsız bir değişkenin en az bir aracı değişken yoluyla bağımlı değişkeni dolaylı olarak yordamasını açıklamada kullanılır (Preacher & Hayes, 2008). Çalışmada hem bilişsel esneklik hem de akademik motivasyon kavramı ile ilişkili olan öz yeterlik kavramı aracı değişken olarak kullanılmıştır. Aracılık analizinde;

1- Bağımsız değişken (X) ile aracı değişken (M) arasındaki ilişki (a) anlamlıdır.
2- Aracı değişken (M) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki ilişki (b) anlamlıdır.
3- Bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki ilişki (c, toplam etki) anlamlıdır.
4- Bağımsız değişkenin aracı değişken aracılığıyla bağımlı değişken ile ilişkisinin (a*b, dolaylı etki) anlamlı olması durumunda aracılık ilişkisi vardır.
    a. Aracı değişkenin (M) varlığında bağımsız değişkenin (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki ilişki (c', doğrudan etki) anlamlı değilse sonuç tam aracılık ilişkisi vardır şeklinde yorumlanır.
    b. Aracı değişkenin (M) varlığında bağımsız değişkenin (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki ilişki (c', doğrudan etki) anlamlı olup katsayısında azalma olursa sonuç kısmi aracılık ilişkisi vardır şeklinde yorumlanır.

Bu doğrultuda aracılık ilişkisi modeli Şekil 2'de görsel olarak ifade edilmiştir.

**Şekil 2. Aracılık İlişkisi Modeli**



Bilişsel esnekliğin öz yeterlik aracılığıyla akademik motivasyon üzerindeki dolaylı etkisinin incelenmesinde (Şekil 2) aracılık analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz öncesinde değişkenler arası korelasyon ilişkisine bakılmış; tüm değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayılarının .05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 27). Değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi incelendiğinde öz yeterlik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz yeterlik ve akademik motivasyon arasındaki ilişki ile bilişsel esneklik ve akademik motivasyon arasındaki ilişki düşük düzeyde ve $p<0.05$ düzeyinde anlamlıdır. Öte yandan ölçek alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkisi incelendiğinde Akademik Motivasyon Ölçeği'nin dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutunun Öz Yeterlik Ölçeği'nin sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarıyla ilişkisi haricinde geriye kalan tüm alt boyutlarda .01 düzeyinde anlamlılık tespit edilmiştir (Tablo 27). Değişkenler arasındaki ilişki değerlerinin küçük olması aracılık ilişkisi analizi sonuçlarını etkileyecek aracı değişkenler arasında doğrusal bağıntı (collinearity) olmadığına işaret etmektedir. Sonuç olarak bilişsel esneklik ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracılık rolünün analizi için gereken şartların sağlandığı belirlenmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin yedi alt boyutun her biri için aracılık analizi sonuçları ayrı ayrı Tablo 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34'te verilmiştir.

#### 4.2.2.1. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonun (BİYİM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla bilmeye yönelik içsel motivasyonu yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 28. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonu (BİYİM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE- | .201* | .077* | .099* | .068 | .133 | 5.946 | Kısmi |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AÖY-BİYİM | | | | | | | aracılık |
| BE-SÖY-BİYİM | .201* | .077* | .025 | -.003 | .054 | 1.774 | Aracılık yok |
| BE-DÖY-BiYİM | .201* | .077* | .000 | -.024 | .022 | 0 | Aracılık yok |

Tablo 28'de bilişsel esnekliğin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, sadece akademik öz yeterlik aracı değişkeni varlığında bilişsel esnekliğin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (b = .099, t=5.946). Bununla birlikte, aracı değişkenin varlığında bilişsel esnekliğin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada doğrudan etkisi katsayısının azalmakla birlikte hala anlamlı olduğu sonucu da elde edildiği (b = 0.077, p < .001) için bilişsel esnekliğin Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada akademik öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

#### 4.2.2.2. Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonun (BAYİM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla başarıya yönelik içsel motivasyonu yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonu (BAYİM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE-AÖY-BAYİM | .164* | .084* | .090* | .060 | .122 | 5.606 | Kısmi aracılık |
| BE-SÖY-BAYİM | .164* | .084* | .008 | -.018 | .036 | 0.561 | Aracılık yok |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BE-DÖY-BAYİM | .164* | .084* | -.018 | -.041 | .004 | 1.549 | Aracılık yok |

Tablo 29'da bilişsel esnekliğin Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, sadece akademik öz yeterlik aracı değişkeni varlığında bilişsel esnekliğin Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (b = 0.090, t=5.606). Bununla birlikte, aracı değişkenin varlığında bilişsel esnekliğin Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada doğrudan etki katsayısının azalmakla birlikte hala anlamlı olduğu sonucu da elde edildiği (b = 0.084, p < .001) için bilişsel esnekliğin Başarıya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada akademik öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

### 4.2.2.3. Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonun (UYYİM)Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonu (UYYİM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE-AÖY-UYYİM | .142* | .016 | .062* | .035 | .092 | 4.248 | Tam aracılık |
| BE-SÖY-UYYİM | .142* | .016 | .061* | .031 | .097 | 3.738 | Tam Aracılık |
| BE-DÖY-UYYİM | .142* | .016 | .004 | -.019 | .026 | 0.327 | Aracılık yok |

Tablo 30'da bilişsel esnekliğin Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik aracı değişkenleri varlığında bilişsel esnekliğin Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (AÖ için b = 0.062, t=4.248; SÖ için b=0.061, t=3.738). Bununla birlikte, aracı değişkenlerin varlığında bilişsel esnekliğin Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamada doğrudan etkisi anlamlı olmadığı sonucu elde edildiği (b = 0.016, p > .005) için bilişsel esnekliğin Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyonu yordamasında akademik öz yeterliğin ve sosyal öz yeterliğin tam aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

#### 4.2.2.4. İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonun (İYDM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla içe yansıyan dışsal motivasyonu yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonu (İYDM)Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE-AÖY-İYDM | .108* | .034 | .054* | .024 | .086 | 3.452 | Tam aracılık |
| BE-SÖY-İYDM | .108* | .034 | .030 | -.003 | .066 | 1.718 | Aracılık yok |
| BE-DÖY-İYDM | .108* | .034 | -.011 | -.039 | .013 | 0.867 | Aracılık yok |

Tablo 31'de bilişsel esnekliğin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonu yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, akademik öz yeterlik aracı değişkeni varlığında bilişsel esnekliğin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonu yordamada anlamlı

dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (b = 0.054, t=3.452). Bununla birlikte, aracı değişkenin varlığında bilişsel esnekliğin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonu yordamada doğrudan etkisi anlamlı olmadığı sonucu elde edildiği (b = 0.034, p > .005) için bilişsel esnekliğin İçe Yansıyan Dışsal Motivasyonu yordamasında akademik öz yeterliğin tam aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

#### 4.2.2.5. Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemenin (DMDD) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla dışsal motivasyon-dış düzenlemeyi yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

**Tablo 32. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemeyi (DMDD) Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE-AÖY-DMDD | .079* | .046 | .045* | .018 | .073 | 3.237 | Tam aracılık |
| BE-SÖY-DMDD | .079* | .046 | -.002 | -.030 | .028 | 0.115 | Aracılık yok |
| BE-DÖY-DMDD | .079* | .046 | -.011 | -.033 | .010 | 1.009 | Aracılık yok |

Tablo 32'de bilişsel esnekliğin Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemeyi yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, akademik öz yeterlik aracı değişkeni varlığında bilişsel esnekliğin Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemeyi yordamada anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (b = 0.045, t=3.237). Bununla birlikte, aracı değişkenin varlığında bilişsel esnekliğin Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemeyi yordamada doğrudan etkisi anlamlı olmadığı sonucu elde edildiği (b = 0.046, p > .005) için bilişsel esnekliğin Dışsal Motivasyon-Dış Düzenlemeyi yordamasında akademik öz yeterliğin tam aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

### 4.2.2.6. Belirlenmiş Dışsal Motivasyonun (BDM) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla belirlenmiş dışsal motivasyonun yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

**Tablo 33. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu (BDM) Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE-AÖY-BDM | .178* | .103* | .096* | .066 | .130 | 5.883 | Kısmi aracılık |
| BE-SÖY-BDM | .178* | .103* | .005 | -.022 | .033 | 0.377 | Aracılık yok |
| BE-DÖY-BDM | .178* | .103* | -.026* | -.050 | -.006 | 2.333 | Kısmi Aracılık |

Tablo 33'te bilişsel esnekliğin Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, akademik ve duygusal öz yeterlik aracı değişkenleri varlığında bilişsel esnekliğin Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu yordamada anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (AÖ için b = .096, t=5.883; DÖ için b = -.026, t=2.333 ). Bununla birlikte, aracı değişkenlerin varlığında bilişsel esnekliğin Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu yordamada doğrudan etkisi katsayısının azalmakla birlikte hala anlamlı olduğu sonucu da elde edildiği (AÖ için b = .103, p < .001; DÖ için b = .103, p < .001) için bilişsel esnekliğin Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu yordamasında akademik ve duygusal öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

#### 4.2.2.7. Motivasyonsuzluğun (Msuz) Yordanmasına İlişkin Aracılık Analizi

Bilişsel esnekliğin; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik aracılığıyla motivasyonsuzluğu yordamasına ilişkin aracılık analizi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

**Tablo 34. Bilişsel Esnekliğin (BE), Akademik Öz Yeterlik (AÖY), Sosyal Öz Yeterlik (SÖY) ve Duygusal Öz Yeterlik (DÖY) Aracılığıyla Motivasyonsuzluğu (Msuz) Yordamasına İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları**

| İlişki | Toplam etki (c) | Doğrudan etki (c') | Dolaylı etki (a*b) | Güven aralığı | | t-değeri | Sonuç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Alt sınır | Üst Sınır | | |
| BE-AÖY-Msuz | -.211* | -.111* | -.151* | -.197 | -.109 | 6.668 | Kısmi aracılık |
| BE-SÖY-Msuz | -.211* | -.111* | .025 | -.004 | .056 | 1.673 | Aracılık yok |
| BE-DÖY-Msuz | -.211* | -.111* | .025 | .002 | .053 | 1.953 | Aracılık yok |

Tablo 34'te bilişsel esnekliğin Motivasyonsuzluk alt boyutunu yordamada akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık ilişkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, sadece akademik öz yeterlik aracı değişkeni varlığında bilişsel esnekliğin Motivasyonsuzluk alt boyutunu yordamada anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür (b = -.151, t=6.668). Bununla birlikte, aracı değişkenin varlığında bilişsel esnekliğin Motivasyonsuzluk alt boyutuna doğrudan etkisi katsayısının artmakla birlikte hala anlamlı olduğu sonucu da elde edildiği (b = -.111, $p < .001$) için bilişsel esnekliğin Motivasyonsuzluk alt boyutunu yordamasında akademik öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançları ve bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için "Ortaokul Öğrencileri için Akademik Motivasyon Ölçeği", "Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Bilişsel Esneklik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıda ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

### 5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin Akademik Motivasyon Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar incelendiğinde, *motivasyonsuzluk* alt boyutu haricinde geri kalan tüm alt boyutlarda (*bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon*) motivasyon düzeylerinin ve toplam akademik motivasyon düzeyinin orta olduğu tespit edilmiştir. *Belirlenmiş dışsal motivasyonlarının* diğerlerine göre yüksek, *motivasyonsuzluk* durumlarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. *Belirlenmiş dışsal motivasyon* davranışın bireyin kendisi için önemli hale geldiği ve kendisi tarafından seçilmiş gibi algılandığı motivasyon türü olarak ifade edilmektedir (Vallerand vd., 1992). Dışsal bir motivasyon türü olarak nitelendirilir çünkü yapılan davranış gerçekleştirilmek istenen amaca yönelik bir aracı durumundadır. Öte yandan davranış, içerisinde özerklik de barındırır; şöyle ki bireyler rüşvet ya da ödül gözetmeksizin davranışın kendileri için faydalı olduğunu düşünerek davranışı yapmayı seçerler (Vallerand vd., 1992). Bu sebeple dışsal motivasyon türleri arasında en özerk olanıdır, belirlenmiş dışsal motivasyon sonucu gerçekleşen davranışlarda bireysel fayda gözetilmekte ve yapılan davranışa

değer atfedilmektedir (Terlemez vd., 2015). Özerkliği gelişen öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da artacağı ifade edilmektedir (Katz & Assor, 2006). Ölçek alt boyutlarından alınan en yüksek ortalama puanın bir dışsal motivasyon türü ile ilgili olması çocukluk çağından çıkılmasıyla birlikte içsel motivasyon sonucu yapılan davranışların azalmasıyla açıklanabilir. Nitekim, bireyler çocukluk yıllarında davranışlarını içten gelen bir motivasyon ile gerçekleştirirken; zamanla toplumsal kuralları anlamaya başlamaları ve bu kurallara ayak uydurma gereksinimi sonucu içsel motivasyon ile gerçekleşen davranışlarda azalma gözlemlenir (Aslan & Doğan, 2020). Dışsal motivasyon türleri arasından belirlenmiş motivasyon türüne ait puanların yüksek çıkması ise belirlenmiş dışsal motivasyon sonucu açığa çıkan davranışın özerklik barındırmasıyla açıklanabilir. Nitekim yaş ile birlikte özerklik düzeyi artmaktadır (Korkut, 1991; Karadayı, 1996); dolayısıyla öğrencilerin özerk olma hissiyle motive olmaları beklenebilir. Motivasyonsuzluk alt boyutundan elde edilen puanların düşük olması sonucunun ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırma örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerini orta olarak ifade etmek mümkündür.

Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar incelendiğinde, öğrencilerin öz yeterlik seviyelerinin genel olarak orta düzeyde olduğu; akademik öz yeterliğin diğerlerine göre yüksek, duygusal öz yeterliğin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer öz yeterlik alt boyutlarına kıyasla daha yüksek olsa da öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri genel olarak orta seviyenin biraz üzerindedir. Bireyin çevresine ve kendisine ait akademik beklentileri yerine getirme konusunda yeteneklerine olan güvenini yansıtan akademik öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde mevcut araştırma sonucuyla benzer ve farklı sonuçların yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin mevcut araştırmayla benzer olarak ortalamanın üzerinde olduğunu belirten çalışmaların (örn. Alemdağ, vd., 2014; Arslan, 2018; Demirbilek & Han, 2022; Karamanlı Gül, 2019; Satıcı, 2013) yanı sıra orta seviyede olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (örn. Uslu, 2018; Yenilmez, 2016) ve yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Bilici & Güler, 2021) da mevcuttur. Öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin sosyal ve duygusal öz yeterliklerine kıyasla daha yüksek olması akademik motivasyon düzeyleriyle ilişkilendirilebilir. Akademik öz yeterlik

akademik motivasyonu etkilediğinden (Bedel, 2016), öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik motivasyon düzeyleriyle paralel olması olası bir sonuçtur. Duygusal öz yeterlik ise duygulara ilişkin kişinin kendisine yönelik algıladığı yetenekler ve bu yeteneklerin değerlendirilmesi sonucu bir inanç ortaya koyması olarak ifade edilmektedir (Petrides vd., 2006). Yüksek öz yeterliğe sahip ergenlerin olumsuz durumlarla baş etmesinin daha kolay olduğu (Muris, 2002); duygusal öz yeterliğin ise ergenlikte sürekli değişiklik gösteren ruh sağlığının korunması için önemli olduğu ifade edilmektedir (Sert & Traş, 2019). Ancak bu çalışmada olduğu gibi Telef ve Karaca (2013) da ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada duygusal öz yeterlik boyutunun diğer alt boyutlardan daha düşük ortalama puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bireyler olgunlaştıkça duygusal öz yeterlikleri de gelişmektedir; okul öncesinden ergenliğe kadar olan dönem ele alındığında gelişmiş duygusal öz yeterliğin olgun ergenlerde görülmesi beklenmektedir (Saarni, 1999). Bu sebeple, araştırma örnekleminin yaş aralığı düşünüldüğünde ve yeni yeni deneyimledikleri fiziksel ve duygusal değişimler göz önüne alındığında, ortaokul öğrencilerinin duygularını yönetme konusundaki yeterliklerinin henüz yeterince gelişmemiş olması ve dolayısıyla duygusal öz yeterlik ortalama puanlarının düşük çıkması olası bir sonuçtur. Nitekim Telef (2011) de, ilköğretim 6. sınıftan itibaren ergenlik belirtilerinin hissedilmeye başlaması ve beraberinde artan duygusal problemlerin de duygusal öz yeterliğin düşmesine neden olabileceğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin de orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik ile bilişsel esneklik birbiriyle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğundan (Kim & Omizo, 2005; Shimogori, 2013) öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin de öz yeterlik düzeylerine benzer seviyede sonuçlanmış olması muhtemeldir.

### 5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde; Akademik Motivasyon Ölçeği'nin belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutu haricinde, ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Belirlenmiş dışsal motivasyon için kız öğrencilerin aldıkları

puanların ortalaması erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan az bir farkla daha yüksek olduğu belirlenmiştir; fakat cinsiyet değişkeninin bu alt boyuta etkisi düşük düzeydedir. Dolayısıyla, araştırmada cinsiyet değişkeninin öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri üzerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeninin motivasyon üzerindeki etkisiyle ilgili farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Vallerand vd. (1992), dışsal motivasyon-dış düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade ederken; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutlarında ise kızların lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Öte yandan, Vallerand ve Bissonnette (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığını fakat motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarının erkeklerin lehine farklılaşırken; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutlarının kızların lehine farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios ve Sideridis (2008), bilmeye yönelik içsel motivasyonun kızların lehine; motivasyonsuzluğun ise erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ifade ederken; başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve belirlenmiş dışsal motivasyonun cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediğini belirtmektedirler. Diğer yandan akademik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediğini tespit etmiş olan çalışmalar da mevcuttur (örn. Canbay, 2016; Seyis, 2011; Taşkın, 2015; Türk & Gürkan, 2019). Bu doğrultuda, araştırmalar sonucu cinsiyet değişkeninin akademik motivasyon üzerine farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Uluslararası literatür ve Türkiye'de konuyla ilgili yürütülen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesi, cinsiyet değişkeninin akademik motivasyon üzerindeki etkisinde kültürel özelliklerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu durumun açıklanmasında araştırmaların gerçekleştiği çevrelerin ve örneklemlerin farklı olmasının yanı sıra bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bireysel özellikler, derslere yönelik tutum ya da başarı gibi pek çok faktör eğitimde motivasyonun sağlanmasını etkilemektedir (Ulusoy, 2002).

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerine etkisi incelendiğinde, ölçeğin akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, duygusal öz yeterlik alt boyutlarında ve ölçekten alınan toplam puanlarda etki düzeyi düşük de olsa cinsiyet değişkeninin öz yeterlik puanlarında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Belirtilmiş olan tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puanlarında erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerden fazladır. Elde edilen sonuç literatürde ortaokul (örn. Pintrich & DeGroot, 1990) ve üniversite düzeyinde (örn. Fırat Durdukoca, 2016; Satıcı, 2013; Shkullaku, 2013) erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur. Öte yandan bazı çalışmalar ortaokul (örn. Momanyi vd., 2010) ve üniversite düzeyinde (örn. Husain, 2014) cinsiyet değişkeninin öz yeterlik inançları üzerine etkisi olmadığı görüşünü ortaya koyarken; öz yeterliğin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da mevcuttur (örn. Koç & Arslan, 2017; Oğuz & Kutlu Kalender, 2018). Koç ve Arslan (2017), ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında kız öğrencilerinin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) de 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik öz yeterlik alt boyutunda kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde ederken; ölçeğin sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutları ile elde edilen toplam puanlar üzerinde cinsiyetin etkisi olmadığını öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin öz yeterlik puanları üzerine etkisiyle ilgili literatürde farklı sonuçlar yer almaktadır. Mevcut çalışmada ise öz yeterlik puanlarının erkek öğrencilerin lehine sonuçlanması ise örneklem farklılığının yanı sıra öz yeterliğe etki eden kaynaklarla da ilişkilendirilebilir. Bandura (1997) öz yeterlik kaynaklarını fizyolojik ve duygusal durumlar ile doğrudan ve dolaylı deneyimler olarak ifade etmektedir. Araştırma örnekleminin yaş grubu düşünüldüğünde ergenlik döneminin getirdiği fiziksel ve duygusal değişimlerin cinsiyete göre farklılık göstermesi muhtemeldir. Öte yandan, doğrudan ve dolaylı deneyimler de bireylerde davranışı gerçekleştirmeye yönelik özgüven durumlarını etkilemektedir (Hodges, 2008). Cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik düzeylerindeki farklılıklar bireylerin özgüven durumlarıyla ilişkilidir (Hartzel, 2003). Öz yeterlik bireyin karşılaşılan yeni durumlarla baş edebilme yeteneğine olan güveni şeklinde açıklandığından (Woolfolk, 1993); erkek ve kız öğrencilerin yaşadıkları değişimlere ayak uydururken farklı öz yeterlik inançlarına sahip olmaları beklenebilir. Cinsiyetin öz yeterlik üzerindeki etkisinde toplumsal

cinsiyet algısı ve cinsiyet rollerinin de etkili olabileceği ifade edilmektedir (Telef & Karaca, 2013; Kartal vd., 2018). Dolayısıyla, kız öğrencilerin öz yeterlik inançlarının erkek öğrencilere kıyasla daha düşük olması çalışmanın yürütüldüğü ilçede toplumun belirli kesimlerinde mevcut olan ataerkil düşünce yapısıyla da ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden elde ettikleri puanlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu literatürde cinsiyetin bilişsel esneklik düzeyi üzerine etkisi olmadığını öne süren çalışmaları destekler niteliktedir (Bilgiç & Bilgin, 2016; Çelikkaleli, 2014; Diril, 2011; Martin & Rubin, 1995; Öz, 2012). Öte yandan Altunkol (2011) çalışmasında cinsiyetin bilişsel esneklik puanları üzerinde etkili olduğunu ve erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Aktepe (2019), bilişsel esnekliğin bireylerin bilişsel alt yapısını ve bilişsel süreçlerini içerdiğini; dolayısıyla çevreden gelen olumlu ya da olumsuz durumlara bireylerin cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak tecrübe ettikleri bilişsel süreçler ve bilişsel alt yapısı sonucu tepki verdiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Diril (2011) de çocukluktan itibaren bilişsel şemaların cinsiyete bakılmaksızın yaşantılardan, anne-baba tutumlarından ve deneyimlerden etkilenerek oluştuğu görüşünü desteklemektedir. Bu doğrultuda, bilişsel esneklik düzeyi cinsiyet değişkeninden etkilenmeyip kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında fark oluşmayabilir.

### 5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde, Akademik Motivasyon Ölçeği toplam puanlarında ve ölçeğin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutları haricinde geri kalan alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutlarındaki farklılaşma 6. ve 7. sınıflar arasında ve 6. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Özellikle içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesine yönelik alt boyutlarda 6. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı sonuçlar elde edilmesi, 6. sınıfların diğer sınıf kademelerine kıyasla daha çocukluk yıllarının etkisinde olmalarıyla açıklanabilir; çünkü bireyler çocukluk

yıllarında davranışlarını içten gelen bir motivasyon ile gerçekleştirirken zamanla toplumsal kurallara uyma gerekliliği bireylerin bu davranışlarında azalmaya sebep olabilmektedir (Aslan & Doğan, 2020). Belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarındaki farklılaşmaların ise 6.-7. sınıflar arasında 6. sınıfların lehine; 7.-8. sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan toplam puanlar incelendiğinde ise 6. ve 7. sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu farklılık 6. sınıflar lehinedir. Toplam puanlar en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandığında ilk sırada 6. sınıf öğrencilerinin, ikinci sırada 8. sınıf öğrencilerinin ve son sırada ise 7. sınıf öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, araştırma örnekleminde sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyon düzeyinde azalma olduğu görülmektedir. Öte yandan 6. sınıftan 7. sınıfa geçildiğinde görülen motivasyon düzeyindeki azalmanın öğrenciler 8. sınıfa geçtiğinde nispeten artış göstermesi öğrencilerin liseye geçiş sınavına hazırlanıyor olmalarıyla ve iyi bir liseye girmeye yönelik ilgi ve isteğinin öğrencilerin bu doğrultuda güdülenmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle açıklamak mümkündür. Bayraktar (2015) da öğrencilerin bir konuya dair ilgi ve meraklarının öğrenme motivasyonlarını etkilediğini ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkeninin akademik motivasyon üzerinde etkisi olmadığını vurgulayan (örn. Canbay, 2016) çalışmaların sayısı azdır. Türk ve Gürkan (2019), 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf düzeyinin yalnızca bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin lehine farklılaştığını diğer alt boyutlarda ise bu değişkenin etkisi olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Karagöz Bolat (2007), 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeylerini inceledikleri çalışmalarında 6. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel (2008) ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf ile lise 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin dahil edildiği çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça güdülenme düzeyinin düştüğünü belirtmektedirler. Ortaokul düzeyinde akademik motivasyonu inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Ancak lise ve üniversite öğrencileri üzerinde akademik motivasyonun sınıf düzeyine bağlı değişimi araştıran çalışmalar mevcut olmakla birlikte bu çalışmalarda da elde edilen sonuçlar farklılaşmaktadır. Yaş arttıkça motivasyon düzeyinin arttığı görüşünü destekleyen çalışmalar mevcuttur

(örn. Tamannaifar & Gandomi, 2011), benzer şekilde Taşkın (2015) çalışmasında akademik motivasyon düzeylerinin üniversite 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmektedir. Bu çalışmalar motivasyon düzeyinin sınıf düzeyiyle paralel olarak arttığını vurgulamaktadır. Öte yandan, Seyis, Yazıcı ve Altun (2013) çalışmalarında lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığına dikkat çekmektedirler. Benzer şekilde Sıcak ve Başören (2015) de lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada motivasyon puanlarının 9. ve 11. sınıflar arasında 9. sınıfların lehine olarak farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada en yüksek motivasyon puanlarının 1. sınıf öğrencilerine ait olduğunu, ara sınıflarda motivasyon puanlarında düşüş gözlemlendiğini fakat 4. sınıfa doğru öğrencilerin motivasyon puanlarının arttığını ifade etmektedirler. Her ne kadar 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarında artış gözlemlense bile 1. sınıf öğrencilerinin motivasyon puanları sınıf düzeyleri arasında ilk sıradaki yerini korumaktadır. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen diğer çalışmalarda ise benzer şekilde 1. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin diğer sınıf kademelerinden yüksek olduğu ifade edilmektedir (örn. Eymur & Geban, 2011; Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2014).

Sınıf düzeyinin öz yeterlik inançları üzerine etkisi incelendiğinde, Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği'nin sosyal öz yeterlik alt boyutu haricinde akademik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarıyla ölçekten alınan toplam puanlarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar ve akademik öz yeterlik alt boyutundaki farklar 6. ve 7. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında ve 6. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Duygusal öz yeterlik boyutundaki anlamlı fark ise 6. ve 8. sınıflar arasında ve 6. sınıf öğrencilerin lehinedir. Ölçekten alınan toplam puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralandığında 6. sınıf öğrencilerinin ilk sırada, 7. sınıf öğrencilerinin ikinci sırada ve 8. sınıf öğrencilerinin son sırada olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyindeki artışın akademik, sosyal ve duygusal alanlardaki problemleri de beraberinde getirmesi sebebiyle öğrencilerin öz yeterlik puanlarında azalmalar olabilmektedir (Telef, 2011). Ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda sınıf düzeyi değişkenine göre öz yeterlik puanlarında 5. sınıfların lehine (Koç & Arslan, 2017); 6. 7. ve 8. sınıflar gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Oğuz & Kutlu Kalender, 2018) ise 6. sınıfların

lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileriyle yürütülüp alt sınıfların lehine sonuçlar elde eden başka çalışmalar da mevcuttur (örn. Aldan Karademir vd., 2018; Koçer, 2014; Telef & Karaca, 2013). Dolayısıyla bu sonuçlar, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öz yeterlik inançlarında azalma olduğuna işaret etmektedir. Bu duruma sebep olarak çocukların okula başladıklarında yeteneklerine dair olumlu bir bakış açısına sahip olmaları; fakat özellikle 11 ve 12 yaşlarından itibaren yeteneklerine ilişkin algılarında düşüş olması gösterilebilir (Noushad, 2008). Schunk ve Pajares (2002) de bu görüşü destekleyerek ortaokula geçiş süreci sonrasında öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyelerinde düşüş gözlenebildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öz yeterlik inançlarının ortaokul kademesinde sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucunda ise ölçek toplam puanında 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıfların lehine; 7. ve 8. sınıflar arasında ise 8. sınıfların lehine olduğu tespit edilmiştir. 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldığı toplam puanlar birbirine yakınken, 7. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar diğer iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin puanlarına kıyasla düşüktür; bu durum dikkat çekicidir. Literatür incelendiğinde, Diril (2011) lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde 9. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin dahil edildiği çalışmada Öz (2012), bilişsel esneklik düzeylerinin öğretim kademelerine göre anlamlı farklılık göstermediğini fakat bilişsel esneklik puanlarının ilköğretimde yüksek, ortaöğretimde nispeten daha düşük ve yükseköğretimde ise tekrar yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma bilişsel esneklik düzeyinin hayatın akışı içerisinde değişiklik gösterebileceğine işaret etmektedir. Ergenlik döneminde yaşanan değişimler bireylerde farklı davranışsal ve duygusal uyaranların keşfedilmesine neden olmaktadır (Özmen, 2006). Dolayısıyla, çocukluktan ergenliğe geçişin yaşandığı bu ilk dönemlerde her birey farklı bir değişim sürecinden geçtiğinden olaylar karşısında farklı düşünce yollarını seçmeleri ve dolayısıyla bilişsel esneklik düzeylerinin farklılık göstermesi muhtemeldir. Diğer yandan, 7. sınıftan 8. sınıfa geçildiğinde bilişsel esneklik düzeyinde görülen artış bireylerin olgunlaşmaya başlamalarıyla açıklanabilir. Bireylerdeki yaş artışıyla birlikte bilişsel esneklik düzeylerinde bir artış beklenir; çünkü olgunlaşmaya başlayan bireyin durumlara daha geniş bir pencereden bakması, çözüm odaklı daha

fazla alternatif üretmesi ve değişen durumlara daha kolay uyum sağlaması muhtemeldir (Asıcı & İkiz, 2015). Altunkol (2011) da yaş ve bilişsel esnekliğin pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, üniversite öğrencilerini yaşları ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Asıcı & İkiz, 2015; Bertiz, 2018). Sonuç olarak, literatürde mevcut araştırma sonucuna paralellik gösteren ve göstermeyen farklı çalışmalar olduğu görülmektedir; dolayısıyla bireylerin bilişsel gelişimlerinin ve algılarının farklı olmasının farklı örneklemlerde farklı sonuçlar doğurduğunu ifade etmek mümkündür.

### 5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin öz yeterlik ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeye yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise Akademik Motivasyon Ölçeği'nin motivasyonsuzluk alt boyutunun Öz Yeterlik Ölçeği'nin tüm alt boyutlarıyla negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum motivasyon ve öz yeterlik arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi desteklemektedir. Öte yandan, Akademik Motivasyon Ölçeği'nin dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutu Öz Yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutuyla düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahipken sosyal ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarıyla anlamlı fark oluşturacak bir ilişkiye sahip değildir. Dışsal motivasyon-dış düzenleme, davranışın ödül ya da kısıtlamalar ile yönetildiği motivasyon türü olarak ifade edilmektedir (Vallerand vd., 1992); dolayısıyla bu alt boyutun akademik öz yeterlik ile ilişkiye sahip olması öğrencilerin okula yönelik davranışlarını çevresel faktörler ya da anne-baba tutumlarına göre şekillendirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Nitekim anne-babanın ya da öğretmenin öğrenciden beklentisi motivasyonu etkileyen dışsal faktörler arasında yer almaktadır (Ulusoy, 2002). Her iki ölçeğin de geriye kalan tüm alt boyutlarının birbirleriyle bir başka ifadeyle dışsal motivasyon-dış düzenleme boyutu dışında akademik motivasyon ve öz yeterlik arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, araştırma sonuçlarının hem ortaokul hem de farklı öğrenim kademelerinde gerçekleştirilen çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (örn. Alemdağ vd., 2014; Aydın, 2010; Demirbilek ve Han, 2022; Husain, 2014).

Öz yeterlik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelendiğinde ise, iki değişken arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öte yandan bilişsel esnekliğin akademik ve sosyal öz yeterlik alt boyutlarıyla olan ilişkisinin duygusal öz yeterlik alt boyutuna kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler iletişim konusunda daha özgüvenli, girişken ve esnek davranışlar gösterdiği belirtilmektedir (Martin & Rubin, 1995). Sosyal öz yeterlik de sosyal ilişkiler geliştirip sürdürebilmeye yönelik algılanan yetenekleri ifade ettiğinden (Pastorelli vd., 1999); bilişsel esneklik ile sosyal öz yeterlik arasındaki ilişkinin daha yüksek olması olası bir sonuçtur. Diğer yandan akademik öz yeterlik, akademik beklentileri yerine getirme ve bireyin öğrenme aktivitelerini yönetmeyle ilgili yeteneklerine olan inancını da içermektedir ve bilişsel esnekliğe sahip bireylerin de karşılaşılan farklı akademik durumlarda farklı strateji ve seçeneklerin farkında olup bu durumlarla başa çıkmada başarılı olacakları ifade edilmektedir (Çelikkaleli, 2014). Bu doğrultuda bilişsel esnekliği yüksek bireylerin akademik öz yeterliğinin de yüksek olması beklenen bir durumdur. İlgili araştırmalar incelendiğinde öz yeterlik ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkinin lise (örn. Akçay Özcan & Kıran, 2016; Çelikkaleli, 2014; Demirtaş, 2020) ve üniversite düzeyinde incelendiği (örn. Ateş & Sağar, 2022; Doğan Laçin & Yalçın, 2019; Kim & Omizo, 2005) görülmüştür. Ancak her ne kadar çalışmaların örneklem grupları farklılık gösterse de sonuçlar birbirleriyle paralel olup söz konusu çalışmalarda da öz yeterlik ve bilişsel esnekliğin pozitif yönlü ilişkisine vurgu yapılmaktadır.

Akademik motivasyon ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelendiğinde ise ortaokul öğrencilerinin bilişsel esneklik ve akademik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük-orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin motivasyonsuzluk alt boyutu haricinde pozitif yönlü ilişki korunmuştur. Motivasyonsuzluk alt boyutu öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir; bu durumun akademik motivasyonun bilişsel esneklik ile pozitif yönlü ilişkisini desteklediğini söylemek mümkündür. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde akademik motivasyon ve bilişsel esnekliği inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalar bilişsel esneklik ile motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (örn. Bertiz, 2018; Çetin, 2020; Liu & Wang, 2014; Sezgin & Gürbüz, 2022). Ayrıca Bertiz (2018), motivasyon ve bilişsel esneklik ilişkisini çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyle

ilişkilendirmektedir; şöyle ki bilişsel esnekliğe sahip bireyler mevcut seçeneğe ek alternatiflerin farkındadır benzer şekilde motivasyonu yüksek bireyler de olumsuz durumlar karşısında seçenek araştırması içine girmektedirler. Çetin (2020) ise yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ile bilişsel esneklik ilişkisini ele aldığı çalışmasında, karşılaştığı sorunların farkına varan ve alternatif çözüm üretebilen bireylerin dil öğrenimine yönelik motivasyonlarının da artacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmalar bilişsel esneklik ile motivasyon arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymakta ve bu kavramlardan birinde meydana gelen artışın diğerinde de benzer bir etki yarattığını vurgulamaktadır.

### 5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Akademik Motivasyon Düzeylerini Yordamada Öz Yeterlik İnançlarının Aracılık İlişkisine Yönelik Sonuçlar

Öz yeterliğin bilişsel esneklik ve akademik motivasyon arasındaki aracı rolüne yönelik bir çalışma yürütmenin gerekçesi bu değişkenlerin literatürde ikili olarak birbiriyle ilişkilerinin incelenmesi; fakat bu üç değişkeni birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Araştırmada, bilişsel esnekliğin öz yeterliği etkilediği (Akçay Özcan & Kıran, 2016; Ateş & Sağar, 2021) benzer şekilde öz yeterliğin de motivasyona etkisi olduğu (Alemdağ vd., 2014; Schunk & Pajares, 2009; Zimmerman, 2000) aynı zamanda bilişsel esneklik ile motivasyon arasında da pozitif yönlü bir ilişkisi bulunduğu (Bertiz, 2018; Sezgin & Gürbüz, 2022) göz önüne alınarak bilişsel esnekliğin öz yeterlik aracılığıyla akademik motivasyon üzerine etkisi incelenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağına inanılmaktadır.

Bilişsel esnekliğin akademik motivasyon düzeylerini yordamada öz yeterlik inançlarının aracı rolü incelendiğinde Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiş ve sonuçlar aşağıda listelenmiştir:

- Bilişsel esnekliğin *Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon* ve *Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon* alt boyutlarını yordamasında akademik öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği; sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık etkisi bulunmadığı,
- Bilişsel esnekliğin *Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon* alt boyutunu yordamasında ise akademik öz yeterlik ile sosyal öz yeterliğin tam aracılık ettiği; duygusal öz yeterliğin aracılık etkisi bulunmadığı,

- Bilişsel esnekliğin *İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon* ve *Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme* alt boyutlarını yordamasında akademik öz yeterliğin tam aracılık ettiği; sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık etkisi bulunmadığı,
- Bilişsel esnekliğin *Belirlenmiş Dışsal Motivasyon* alt boyutunu yordamasında akademik ve duygusal öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği; sosyal öz yeterliğin aracılık etkisi bulunmadığı,
- Bilişsel esnekliğin *Motivasyonsuzluk* alt boyutunu yordamasında akademik öz yeterliğin kısmen aracılık ettiği; sosyal ve duygusal öz yeterliğin ise aracılık etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucu, bilişsel esnekliğin akademik öz yeterlik aracılığıyla kısmen ya da tam olarak akademik motivasyonun tüm alt boyutları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer yandan duygusal öz yeterliğin yalnızca belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunun yordanmasında kısmi aracılık etkisi bulunurken; sosyal öz yeterliğin yalnızca uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutunun yordanmasında tam aracılık ettiği görülmektedir. Diğer motivasyon alt boyutlarında ise duygusal ve sosyal öz yeterliğin aracılık rolünün bulunmadığı ancak akademik öz yeterliğin motivasyonun tüm alt boyutlarında kısmi ya da tam aracılık ettiği sonucu elde edilmiştir.

Öte yandan, üç değişkeni bir arada ele alan benzer bir çalışma olmaması sebebiyle öz yeterliğin bilişsel esneklik ve akademik motivasyon arasındaki aracı rolüne ilişkin sonuçlar bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ele alınarak açıklanabilir. Literatür incelendiğinde, bilişsel esneklik ve öz yeterlik birbirleriyle *karşılıklı nedensellik* ilişkisine (Çelikkaleli, 2014) sahip kavramlar olarak değerlendirilmektedir; nitekim mevcut çalışma sonuçlarıyla paralel olarak bilişsel esnekliğin öz yeterliği etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Akçay Özcan & Kıran, 2016; Alves & Yang, 2022; Ateş & Sağar, 2021). Bilişsel esnekliğin akademik öz yeterliği etkilemesi ile ilgili olarak Freire ve diğerleri (2020) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında zorluklarla başa çıkmada esnek davranabilen öğrencilerin hem günlük hem de akademik hayatta öz yeterliklerinin artacağını vurgulamaktadırlar. Öz yeterlik, öğrenme ve öğretme sürecindeki en önemli faktörlerden biridir; öğrencilerin katılım, çaba ve bir davranışı sürdürmeleri üzerine önemli etkiye sahip olan öz yeterlik bu bağlamda öğrenci davranışlarının güçlü bir motivasyonel, bilişsel ve duyuşsal belirleyicisi olarak düşünülmektedir

(Schunk & Pajares, 2010). Akademik öz yeterliği yüksek bireylerin de öğrenmenin gerçekleşmesi için çokça çaba gösterdikleri (Bandura, 1977); bu çaba sonucunda dolayısıyla akademik öz yeterliği yüksek bireylerin akademik motivasyonlarının da olumlu şekilde etkileneceğini söylemek mümkündür (Demirbilek & Han, 2022). Bilişsel esnekliğin sosyal öz yeterliği etkilemesi ile ilgili olarak, Akçay Özcan ve Kıran (2016) çalışmalarında sosyal öz yeterliğin oluşmasında bilişsel esnekliğin önemli bir faktör olduğunu Bandura'nın (1994) sosyal öğrenme kuramı aracılığıyla açıklamaktadırlar; seçilen çevrede gözlem ve birbirinden etkilenme yoluyla bireylerin davranışları dolayısıyla kişilik gelişimleri ve öz yeterlikleri de etkilenmektedir. Bu doğrultuda bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin sosyal öz yeterliklerinin de yüksek olabileceği ifade edilmektedir (Akçay Özcan & Kıran, 2016). Aynı çalışmada, bilişsel esnekliği yüksek bireylerin mantıklı karar verme stratejilerini bilişsel esnekliği düşük bireylere kıyasla daha çok kullandıkları ifade edilmektedir. Bilişsel esnekliğin duygusal öz yeterlik ile ilişkisine yönelik ise; duygusal öz yeterliğin olumsuz durumlarla başa çıkmada algılanan yetenekleri ifade ettiğinden bilişsel esnekliği yüksek bireylerin olumsuz durumlarda daha mantıklı hareket edecekleri ve duygusal öz yeterliklerinin de yüksek olacağını söylemek mümkündür. Ancak yapılan çalışmada bilişsel esnekliğin motivasyona etkisinde sosyal ve duygusal öz yeterliğin aracılık rolünün genel olarak olmadığı görülmüştür; ancak akademik öz yeterlik akademik motivasyonun tüm alt boyutları için aracılık etkisine sahiptir.

Sosyal öz yeterliğin sadece bilişsel esnekliğin *Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon*u yordamasında aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir; bu durum hem sosyal öz yeterliğin ve hem uyarım yaşamaya yönelik motivasyonun bireylerin sosyal yönlerine katkı sunmalarıyla açıklanabilir. Sosyal öz yeterlik, sosyal ilişkiler geliştirmek ve bu ilişkileri sürdürebilmeye yönelik algılanan yeteneklerle ilgilidir (Bandura vd., 1999). Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon da, bireylerin duyusal zevkler ya da eğlence gibi uyarıcı hisleri deneyimleme amacıyla etkinliklere katılmasını sağlar (Vallerand vd., 1992). Stephens ve Pantoja (2016), üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının sınıf içi mobil cihaz kullanımıyla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile hareket eden öğrencilerin soru sorma ve diğer öğrencilerle bilgi paylaşımı olasılıklarının daha yüksek olacağı ifade etmektedirler. Aynı çalışma uyarım yaşamaya yönelik

içsel motivasyonun, öğrencilerin ders esnasında diğerlerini etkilemek ve sosyal destek gibi sebeplerle iletişim kurmalarıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla hem bu motivasyon türünün hem de sosyal öz yeterliğin bireyleri iletişime teşvik ettiği ve sosyal yönlerini desteklediğini söylemek mümkündür.

Karşılaşılan olumsuz durumlarla baş etmeye yönelik yeteneklerle ilgili olan duygusal öz yeterliğin ise bilişsel esnekliğin *Belirlenmiş Dışsal Motivasyonu* yordamasına kısmi aracılık etkisinin olması da hedefe yönelik davranışların gerçekleşmesinde bireylerin duyuşsal kabiliyetlerinin de katkısı olabileceğine dikkat çekmektedir. Duygusal öz yeterliğin bireylerin özgüvenleri, hedefe ulaşma yetenekleri ve hedefe ulaşmada gösterecekleri sabır açısından önemli olduğu ifade edilmekte (Saarni, 1999) olup duyguların olumlu ve olumsuz olarak düzenlenmesine ilişkin bu öz yeterlik inancı akademik görevlerin yürütülmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bandura vd., 2003). Bu çalışmada duygusal öz yeterliğin belirlenmiş dışsal motivasyonu üzerinde etkisinin olduğunun ortaya konulması, bu öz yeterliğin belirlenmiş dışsal motivasyonu harekete geçirdiğinden dolayı bireyleri akademik açıdan motive ettiği söylenebilir. Çünkü bu motivasyon türünde gerçekleşen davranışlarda öğrencilerin zorunluluk ve baskı yerine yön ve amaç duygusu hissetmesi ve davranışa değer vermesi söz konusudur (Vallerand vd., 1992).

Aslında öz yeterlik inançları motivasyonun ortaya çıkmasını sağlayan temel özelliklerden birisidir (Zimmerman, 2000). Literatürde yüksek öz yeterliğinin yüksek motivasyonu beraberinde getirdiği vurgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (örn. Çetin, 2009; McGeown vd., 2014; Prat-Sala & Redford, 2010). Ancak bu çalışmada söz konusu olan akademik motivasyon olduğundan bunu harekete geçirenin de özellikle akademik öz yeterlik olması beklenen bir durumdur. Bireylerin eğitim ortamlarındaki akademik görevleri yerine getirmede yeteneklerine olan inancı akademik öz yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1991). Öz yeterliği yüksek bireylerin ise daha istekli ve mücadeleci oldukları; dolayısıyla daha yüksek motivasyona sahip olup daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Schunk & Pajares, 2002). Dolayısıyla araştırma sonucunda, bilişsel esnekliğin akademik motivasyonun alt boyutlarını yordamasında tüm alt boyutlarda akademik öz yeterliğin kısmi ya da tam aracılık etkisi göstermesi beklenen ve literatürle uyum gösteren bir sonuçtur.

Son olarak, bilişsel esneklik ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin ve nedenselliğin incelendiği var olan az sayıdaki çalışmalarda bu iki değişken arasındaki pozitif yönlü ilişkiye vurgu yapmaktadır (Bertiz, 2018; Çetin, 2020; Sezgin & Gürbüz, 2022). Bu çalışmaların örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır dolayısıyla her ne kadar mevcut araştırmanın örneklem grubunu ortaokul öğrencileri oluşturuyor olsa da araştırma sonuçlarının literatürle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Ancak bilişsel esnekliğin akademik motivasyona etkisinde özellikle akademik öz yeterliğin aracılık ettiğinin; bir başka ifade ile bilişsel esnekliğin akademik öz yeterliği tetiklemesi ile akademik motivasyona etki ettiğinin ortaya çıkarılması bu bağlamda alana katkı sağlayıcı bir sonuçtur. Bu sonuç, karşılaştıkları durumlara yönelik alternatif seçenekleri fark edip uyum sağlamada esneklik gösteren ortaokul öğrencilerinin, akademik durumlarla karşılaştıklarında da bunun üstesinde geçebileceğine dair inançlarının yüksek olacağına ve bu sebeple, akademik olarak motivasyonlarının da artacağına işaret etmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma örneklemin temsil ettiği evren ile sınırlı olup il veya ülke geneline genellenemez. Ancak elde edilen araştırma sonuçlarına göre konuyla ilgili uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir.

### 5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler (Öğretmenler, Yöneticiler, Politikacılar vb.)

- İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından, okul yöneticileri ve okul rehber öğretmenlerinin katkılarıyla öğrencilerin bilişsel esneklik, öz yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerini artırmaya yönelik faaliyetlerin okul ve aile iş birliğine dayalı olarak yürütülmesi amacıyla *velilere* yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
- Araştırma akademik öz yeterliğin bilişsel esneklik ve akademik motivasyon arasındaki aracı rolüne vurgu yapmaktadır; dolayısıyla İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından *öğretmenlere* yönelik öz yeterlik kavramını açıklayıcı hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmesi konunun önemine istinaden faydalı olacaktır. Öğretmenlerin konuyla ilgili bir bilince sahip olmalarının, okul öncesinden itibaren öğrencilerin bu konuda derslerde desteklenmesinin, sınıflarda öğrencilerin öz yeterliklerini geliştirmeye

yönelik etkinliklere ve öğrenme fırsatlarına yer verilmesinin öğrencilerin bilişsel esneklik, öz yeterlik ve akademik motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

- 8. sınıf öğrencilerinin haftalık ders programında yer alan Rehberlik ve Kariyer Planlama dersinin müfredatında akademik motivasyon, öz yeterlik inancı ve bilişsel esneklik ile ilgili bilgilendirici kazanımlara yer verilmesi öğrencilerin konuyla ilgili farkındalıklarının artmasına katkı sağlayabilir.
- Araştırma örnekleminde öğrencilerin duygusal öz yeterlik düzeylerinin düşük olması ve öz yeterliğin akademik motivasyonu etkilediği göz önüne alınarak okullarda branş öğretmenlerinin de desteğiyle okul rehber öğretmeni tarafından öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programları hazırlanabilir ve öğrencilerle grup çalışmaları yapılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Literatürde akademik motivasyon, öz yeterlik ve bilişsel esnekliği bütüncül olarak ele alan çalışmaların azlığı sebebiyle daha geniş bir örneklem grubuyla benzer ya da farklı ölçme araçları kullanılarak bir araştırma yürütülebilir.
- 12. sınıf öğrencilerinin açık liseye geçme durumları göz önüne alınarak benzer bir çalışma ortaöğretim seviyesinde gerçekleştirilebilir.
- Mevcut araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup bilişsel esneklik, öz yeterlik ve akademik motivasyonun pozitif yönlü ilişkisini daha derinlemesine incelemek adına benzer bir araştırmanın nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmesi literatüre katkı sağlayabilir.
- Öğrenmenin gerçekleşmesinde motivasyonun rolü göz önüne alınarak motivasyonu etkileyen özgüven, öz saygı gibi içsel ve ödül ve ceza sistemleri, ebeveyn beklentileri gibi dışsal faktörler ile öz yeterlik ve bilişsel esnekliğin ilişkisi incelenebilir.
- Motivasyonun başarı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğrencilerin öz yeterlik inançlarının bilişsel esneklik düzeyleri ve akademik başarı arasındaki aracı rolü incelenebilir.
- Araştırmada bilişsel esnekliğin akademik motivasyonu yordamasında öz yeterliğin aracı rolü incelenmiştir. Bilişsel esneklik ve öz yeterliğin karşılıklı nedensellik ilişkisi düşünüldüğünde, öz yeterliğin akademik motivasyonu

yordamasında bilişsel esnekliğin aracı rolünün incelendiği bir çalışma da literatüre katkı sağlayabilir.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken düştüğü 8. sınıfa geçildiğinde ise kısmen tekrar yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırma örnekleminde bu sonuca ulaşılmasında etkisi olabileceği düşünülen değişkenleri belirlemeye yönelik bir durum çalışması yürütülebilir.
- Araştırma sonuçları sınıf düzeyi arttıkça öz yeterliğin düştüğüne işaret etmektedir, öz yeterliği etkileyen diğer faktörlerin de incelenerek yapılacak çalışmalarda bu sonucun ortaya çıkmasının nedenleri araştırılabilir.
- Öğrencilerin sosyal ve duygusal öz yeterlik inançları ile duyguların yönetilmesi ve ilişki kurma becerilerinin gelişimini içeren sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkinin ortaya konduğu bir çalışma da alana katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA


Acar, T. (2014). Ölçek geliştirmede geçerlik kanıtları: çapraz geçerlik, sınıflama ve sıralama geçerliği uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-11. DOI: 10.12738/estp.2014.3.2107

Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M.U., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *Marketing Science eJournal*. https://doi.org/doi:10.2139/ssrn.2899435

Akandere, M., Özyalvaç, N. T. & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi Konya Anadolu Lisesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (24) , 1-10. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61801/924425

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl:2006 Sayı: 13.

Akçay Özcan, D. & Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1 (1) , 1-8. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoeec/issue/33100/367905

Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic selfefficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. Journal of Educational and Social Research, 3(2), 335. doi:10.5901/jesr.2013.v3n2p335

Aktepe, R. (2019). Lise öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin cinsiyetlerine ve mizah tarzlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *27*(6), 2631-2640. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3489

Alammar, M.A., Ram, D., Albarragi, K.N., & Alshahrani, A.S. (2022). The levels of cognitive flexibility and cognitive resilience and their relationships with academic performance in college students during Covid 19 pandemic. *Current Psychiatry Research and Reviews*.

Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö. & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5 (3) , 14-29. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793

Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23-35. https://dergipark.org.tr/en/pub/sbd/issue/16369/171304

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 241–252. https://doi.org/10.1080/00220671003728062

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No: 299899) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alves, J., & Yang, W. (2022). Cognitive mechanisms in entrepreneurship competence: its implication for open innovation. *Journal of Open Innovation:*

*Technology, Market, and Complexity*, *8*(2), 65. https://doi.org/10.3390/joitmc8020065

Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) , 1286-1312. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117

Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 655-681. https://doi.org/10.18009/jcer.917559

Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(35), 191-211.

Arslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479

Ateş, B. & Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3) , 679-695. https://dergipark.org.tr/en/pub/iausos/issue/62979/902797

Ateş, B. & Sağar, M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayısıcı olarak psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1) , 1-9. https://doi.org/10.17556/erziefd.894637

Aydın F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve sınav kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Aydın, S., Yerdelen, S., Gürbüzoğlu Yalmancı, S., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3678/909

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25*(5), 729–735. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 258–269. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769-782. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(1), 39–55. https://doi.org/10.1080/09695940701876128

Baştürk S, Dönmez G, Dicle AN (2013). *Geçerlik ve güvenirlik. In Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (Ed S Baştürk):161-196. Ankara: Vize Yayıncılık.

Batting, W.T. (1979). Are the important "individual differences" between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558

Bayrakçeken, S., Oktay, Ö. Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/62432/900664

Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*. *10*(3), 1079-1100. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788

Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(1), 142-149. https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.561

Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 532709) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Bilgiç, R. & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2 (2) , 39-55. https://doi.org/10.29065/usakead.232432

Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: validity an reliability studies. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 343-354. https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.3.343

Bilici, O. & Güler, Ç. (2021). Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1) , 107-119. https://dergipark.org.tr/en/pub/cagsbd/issue/63182/959763

Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*. Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17–42. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000110

Brewster, M. E. (2011). *The roles of cognitive flexibility, bicultural self-Efficacy, and minority stress in the mental health of bisexual individuals* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Florida, USA.

Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. Sayfa 44.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Ö., Akgün, Ş., Karadeniz, F., & Demirel. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Canbay, F. (2016). *Türkiye'de bir üniversitedeki İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin akademik motivasyon ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist, 65*, 646–659.

Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3467

Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 339-346. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3466

Çetin, B. (2009). Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1) , 1-13. https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23159/247368

Çetin, Ç. (2020). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yayın No. 635864) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cihan, B. B. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yayın No. 388250) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6 (1), 111 – 118. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejees/issue/62607/910302

Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (1) , 86-101. Retrieved from http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4274/57599

Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, NY: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9

Deci, E. ve Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation* (38), 237–288

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/10.1207/s15326985ep2603&4_6

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. ve Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 27*(1), 23–40.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Demirbilek, N., & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 311-324. https://doi.org/10.29029/busbed.1165591

Demirtas, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 39(2): 345-368. https://doi.org/10.26650/SP2019-0028

Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología*, 36(1), 111–121. https://doi.org/10.6018/analesps.336681

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist,* 20, 553-561. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759

Doğan Laçin, B. G., & Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(2), 358-371. https://doi.org/10.16986/huje.2018037424

Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. Fourth Ed. New Jersey: Printice-Hall, Inc.

Eroğlu, O., Yıldırım, Y. & Şahan, H. (2017). Spor Bilimleri Fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 38-47. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbid/issue/33463/368438

Eroğlu, O. & Yıldırım, Y. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 67-73. https://doi.org/10.32706/tusbid.419468

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Beşinci baskı, Ankara: Yelkentepe Yayınları.

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

Fırat Durdukoca, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1) , 69-77. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18125

Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L. et al. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: a discussion & contemporary issues based approach*. University of Maryland.
Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in psychology*, 11, 841. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841
Gan, Y., Shang, J. ve Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35(8), 1087-1098.
George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
Gerrig, R. J. & Zimbardo, P.G. (2012). *Psikoloji ve Yaşam*, s. 343. Nobel Akademik Yayıncılık
Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-345.
Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation: Generalities, specificities and causality. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 462-475). New York: Routledge.
Gömleksiz, M. & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173), 99-128. https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21486/230306.
Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 75–92. https://doi.org/10.1177/08295735211055355
Gupta, P.K., & Mili, R. (2017). Impact Of Academic Motivation on Academic Achievement: A Study on High School Students. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 43-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.321414
Gurvis, J. & Calarco, A. (2007). *Adaptability: Responding effectively to change*. USA: Center for Creative Leadership. Pfeiffer.
Gülle, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 1-17. http://dx.doi.org/10.29228/iedres.51081
Hartzel, K. S. (2003). How self-efficacy and gender issues affect software adoption and use. *Communications of the ACM*, 46(9), 167–171. https://doi.org/10.1145/903893.903933
Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, *76*(4), 408–420. https://doi.org/10.1080/03637750903310360
Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3–4), 7–25. http://dx.doi.org/10.1002/piq.20001

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Husain, U. K. (2014, December 10-11). *Relationship between self-efficacy and academic motivation.* In International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14) (Vol. 10, No. 11). http://icehm.org/upload/8296ED1214132.pdf

İnanç, Y. B. & Yerlikaya, E. E. (2011). Kişilik kuramları (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626697

Karadayı, F. (1996). Üniversite öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik özelliklerine ve fakültelerine göre ilişkili-özerklik durumlarının araştırılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 14, 75-80, s. 75-79.

Karagöz Bolat, N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakuyu, Y. & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2* (1), 89-100. https://doi.org/10.29065/usakead.232415

Karamanli Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 567773) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kartal, O. Y. , Temelli, D. & Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (4) , 922-943. https://doi.org/10.30831/akukeg.410279

Katz, I., & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review, 19*, 429-442. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y

Kaya, Z. (2001). *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ed. Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık

Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172788.pdf

Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş. ve Demirel, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(1), 1-27.

Kim, B. S. K. ve Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective selfesteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 412-419. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.412

Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/28496/340212

Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerini benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/duiibfd/issue/57937/809312

Korkut, F. (1991) İlkokul öğrencilerinin kendilerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 135-141, s. 139.

Laçin, D.G.B. (2015). *Üniversite Öğrencilerinde Özyeterlik ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Li M., Shen D. & Bai X. (2007). A Research on Cognitive Flexibility of Students in Different Grades. *Chinese Journal of Special Education*, 8, 80-86.

Lin, Y.G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13(3), 251–258.* https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4

Liu, Y., & Wang, Z. (2014). Positive affect and cognitive control. *Psychological Science*, 25(5), 1116–1123. https://doi.org/10.1177/0956797614525213

Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education, 42*(3), 196–222. https://doi.org/10.1177/0042085907300447.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80–89. https://doi.org/10.1080/00207590444000041

Magalhães, S., Carneiro, L., Limpo, T., & Filipe, M.G. (2020). Executive functions predict literacy and mathematics achievements: The unique contribution of cognitive flexibility in grades 2, 4, and 6. *Child Neuropsychology, 26*, 934 - 952. https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1740188

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/08934219809367680

Martin, M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-541.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623–626. https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/pr0.1995.76.2.623

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50* (4), 370-96.

McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, *32*, 278-286. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022

McLeod, S. A. (2018). Maslow's Hierarchy of Needs. *Business*, 3-5. https://www.simplypsychology.org/maslow.html

McLeod, S. A. (2018, Mayıs 21). Maslow's hierarchy of needs. https://www.simplypsychology.org/maslow.html

Momanyi M.J., O.Sh. Ogoma & L.B Misigo. (2010). Gender differences in self-efficacy and academic performance in science subjects among secondary school students in Lugari district, Kenya. *Educational Journal of Behavioural Science*, 1(1), 62-77.

Momanyi, J.M., Too, J., & Simiyu, C. (2015). Effect of students' age on academic motivation and academic performance among high school students in Kenya. *Asian Journal of Education and e-Learning, 3*.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.

Ngeow, K.Y. (1998). Motivation and Transfer in Language Learning. ERIC Digest.

Noushad, P.P. (2008). Cognition about cognitions: The theory of metacognition. Online Submission. 23 pp. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf

Odabaş, S. (2011). *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar*. Yediiklim Yayıncılık, Ankara.

Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. https://doi.org/10.17244/eku.319267

Öncü, H. (2001). *Motivasyon (Güdülenme), Sınıf Yönetimi*, (Ed. Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayınları.

Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Özcan, D. A., & Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *7*(24), 1-10.

Özdemir, D. D. Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 27-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33899/375282

Özmen, O. (2006), *Predictors of risk-taking behaviors among Turkish adolescents*. (Yayın No. 205030) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 03.05.2022 tarihinde http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html adresinden erişildi.

Pekmezci, G. (2010). *Hemşirelerin Örgütsel Bağlılıkları İle Öz Yeterlilik Algısı Arasındaki İlişkiler.* (Yayın No. 270966) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pepe, S. (2021). The relationship between academic self-efficacy and cognitive flexibility: Physical education and sports teacher candidates. *Propósitos y*

*Representaciones*, 9 (SPE3), e1159. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1159

Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A. ve Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537–547

Pintrich, P. R., and E. V. DeGroot. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

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

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283–305. https://doi.org/10.1348/000709909x480563

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

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social develeopment and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759.25.1.48

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Shimogori, Y. (2013). *Impact of biculturalism on self-efficacy and cognitive flexibility of Japanese adults* [Unpublished Doctoral Thesis]. Claremont Graduate University and San Diego State University.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 15–31. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

Schunk, D., and Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs in *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edn, eds P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw

(New York, NY: Elsevier), 668–672. http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00620-5

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation,*13–27. New York, NY: Oxford University Press.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy theory in Education. *In Handbook of Motivation at School*: Second Edition, 34-52. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1*(4), 467-478. http://www.euacademic.org/UploadArticle/33.pdf

Selvi, K. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde duyuşsal davranışları belirleme ve yazma becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*. http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/ adresinden erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* Yargı Yayınları.

Sert, M. & Traş, Z. (2019). Ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*, 1205-1220. https://doi.org/10.33206/mjss.500797

Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayın No. 298682) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Seyis, S , Yazıcı, H , Altun, F . (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (197), 51-63. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36167/406559

Sezgin, E. & Gürbüz, M. D. (2022). Çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik becerileri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 131-156. https://doi.org/10.47140/kusbder.1090343

Sıcak, A. & Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4 (2) , 548-560. https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000239

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhart (Ed.), *Sociological methodology,* 290-312. San Francisco: Jossey-Bass.

Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D. & Spiro, R. (eds.). C*ognition, Education and Multimédia: Exploring Ideas in High Technology.* Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 163-205.

Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.

Stephens, K. K., & Pantoja, G. E. (2016). Mobile devices in the classroom: learning motivations predict specific types of multicommunicating behaviors. *Communication Education, 65(4), 463–479.* http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2016.1164876

Tamannaifar, M.R., & Gandomi, Z. (2011). Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. *Education Strategies in Medical Sciences, 4*, 15-19. http://edcbmj.ir/article-1-104-en.html

Taşkın, Y. O. (2015). *Öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Telef, B.B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Yayın No. 286530) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Telef, B. B., ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25119/265237

Telef, B. & Karaca, R. (2013). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 499-518. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19554/208361

Telef, B. B. & Ergün, E. (2013). Self-efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Journal of Theoretical Educational Science, 6* (3), 423-433. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29350/314073

Terlemez, B., Şahin, D. & Dilek, F. (2015). Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri . *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2 (2) , 67-78. https://doi.org/10.5505/pjess.2015.09797

Thorkildsen, T. A., Nicholls, J. G., Bates, A., Brankis, N., & DeBolt, T. (2002). *Motivation and the struggle to learn: responding to fractured experiences.* Boston, Massachusetts: Allyn and bacon.

Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Aytuğ Koşan, A. M., & Orakcı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, *13*(1), 85-100. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1316a

Türk, A. N. & Gürkan, F. S. (2019). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelenmesi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2019 (1) , 45-78. https://dergipark.org.tr/tr/pub/insan/issue/52637/693273

Türk Dil Kurumu. (2022, 15 Ekim). https://sozluk.gov.tr/

Uğraş, M. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ile öz yeterlik inançlarının fen bilimleri dersindeki başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED), 8*(16), 495-508. https://doi.org/10.29029/busbed.453792

Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*, Anı Yayıncılık.

Uslu, T. (2018*). Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik, liderlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2) .

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of

intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164492052004025

Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*. Volume 10/3, p. 1079-1100. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788

Yamane, T. 2001. *Temel Örnekleme Yöntemleri*. çev.A. Esin, C. Aydın, M. A. Bakır, E. Gürbüzsel. İstanbul Literatür Yayıncılık.

Yenilmez, K. (2016). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 316-323. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.746

Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) 7* (19), 773-795. http://dx.doi.org/10.14225/Joh602.

Yurt, E., Bozer Özsaraç, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14, 3, 669-685. https://hdl.handle.net/20.500.12452/1967

Yücel, Ö. (2011). *Problem tabanlı öğrenme yaklaşımının bilişsel esneklik, öz düzenleme becerileri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Yucel, Ö., Karahoca, D., & Karahoca, A. (2016). The effects of problem based learning on cognitive flexibility, self-regulation skills and students' achievements. *Global Journal on Technology, 6*(1), 86-93. http://dx.doi.org/10.18844/gjit.v6i1.394

Yüksel, G.(2004). *Öğrenme İçin Motivasyon, Sınıf Yönetimi*, Asil Yayınevi.

Yüner, B. (2020). Investigation of the relationship between academic self-efficacy, academic motivation and success: The case of prospective teachers. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 49(2), 706-733. http://doi.org/10.14812/cufej.698312

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236

Woolfolk, Anita E. (1993). *Educational Psychology* (5th Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zahal, O.(2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

# EKLER

## Ek 1. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurul Onayı

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

**Toplantı Tarihi: 01.07.2022** **Toplantı No: 2022.07**

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden BANU YÜCEL TOY (Doç. Dr.) danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ESRA İŞLER tarafından yapılacak olan "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

**Etik Kurul Üyeleri**

Prof. Dr. Murat DÜNDUREN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

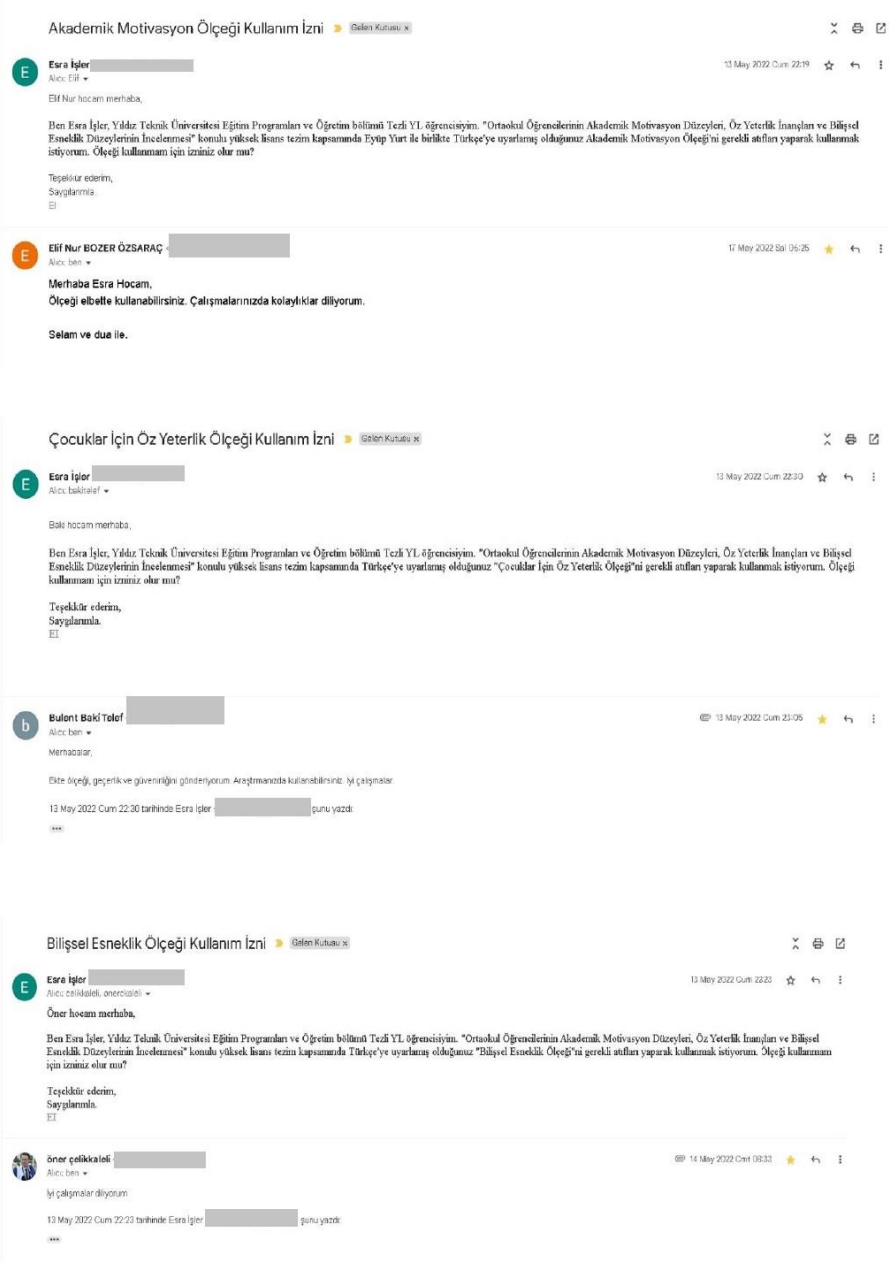
Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20220701541 Doğrulama Kodu: f715e

# Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri



Akademik Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Esra İşler
Alıcı: Elif

13 May 2022 Cum 22:19

Elif Nur hocam merhaba,

Ben Esra İşler, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü Tezli YL öğrencisiyim. "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezim kapsamında Eyüp Yurt ile birlikte Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Akademik Motivasyon Ölçeği'ni gerekli atıfları yaparak kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmam için iziniz olur mu?

Teşekkür ederim,
Saygılarımla,
El

Elif Nur BOZER ÖZSARAÇ

17 May 2022 Sal 06:25

Merhaba Esra Hocam,
Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Selam ve dua ile.

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Esra İşler
Alıcı: bakitelef

13 May 2022 Cum 22:30

Baki hocam merhaba,

Ben Esra İşler, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü Tezli YL öğrencisiyim. "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezim kapsamında Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği"ni gerekli atıfları yaparak kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmam için iziniz olur mu?

Teşekkür ederim,
Saygılarımla.
El

Bulent Baki Telef

13 May 2022 Cum 23:05

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. Araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

13 May 2022 Cum 22:30 tarihinde Esra İşler şunu yazdı:

Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni

Esra İşler
Alıcı: çelikkaleli, onercelikli

13 May 2022 Cum 22:23

Öner hocam merhaba,

Ben Esra İşler, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü Tezli YL öğrencisiyim. "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezim kapsamında Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Bilişsel Esneklik Ölçeği"ni gerekli atıfları yaparak kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmam için iziniz olur mu?

Teşekkür ederim,
Sayglarımla.
El

Öner çelikkaleli

14 May 2022 Cmt 08:33

İyi çalışmalar diliyorum

13 May 2022 Cum 22:23 tarihinde Esra İşler şunu yazdı:

## Ek 3. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-57863138 15/09/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Esra İŞLER)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 17.08.2022 tarihli ve 2208170288 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.09.2022 tarihli tutanağı.

| | |
|---|---|
| Araştırma Konusu | : Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esnekli Düzeylerinin İncelenmesi |
| Araştırma Türü | : Anket |
| Araştırma Yeri | : İstanbul Zeytinburnu İlçesi |
| Araştırma Yapılacak Kişiler | : Ortaokul Öğrencileri |
| Araştırmanın Süresi | : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı |

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/09/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3477-6cf3-3ced-a5b1-ed52 kodu ile teyit edilebilir.

# Ek 4. Araştırma Katılım ve Kişisel Bilgi Formu

**ARAŞTIRMA KATILIM FORMU**

Sevgili öğrenci,
Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "**Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi"** başlıklı araştırma "**Esra İŞLER**" tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılacak ölçeklerin 20 dakikada tamamlanması öngörülmektedir. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz.** Bu formu onaylamanız**, araştırmaya katılım için gönüllü olduğunuz** anlamına gelecektir.

Soruları içtenlikle doldurmanız, daha doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlayacaktır. Sonuçlar yalnızca bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır. Soruları boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Katıldığınız için teşekkür ederiz.

Esra İŞLER ( )
Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY
YTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

Yukarıda yer alan bilgileri okudum. Araştırmanın amacı ile ilgili açıklamalar araştırmacı tarafından sözlü olarak yapıldı. Kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda güven verildi.

| | |
|---|---|
| Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı; | **Kabul ediyorum ( )** |
| | **Kabul etmiyorum ( )** |

**BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER**

**1. Cinsiyetiniz:**

☐ **Kız**

☐ **Erkek**

**2. Öğrenim görmekte olduğunuz ortaokul kademesi nedir?**

☐ **6. Sınıf**

☐ **7. Sınıf**

☐ **8. Sınıf**

# Ek 5. Akademik Motivasyon Ölçeği

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ**

| Değerli öğrenci,<br><br>Bu ölçek okula ve derslere yönelik motivasyonunuzu inceleyen bilimsel bir çalışmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorular kesinlikle size not vermek veya sizi eleştirmek amacıyla **kullanılmayacaktır.** *Soruların herkes için geçerli tek bir doğru yanıtı bulunmamaktadır.* Bu nedenle "neden okula gidiyorsunuz?" sorusunu yanıtlamaya yönelik ifadeleri dikkatle okuyunuz ve ifadenin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. | **Hiç Uyuşmuyor** | **Uyuşmuyor** | **Kısmen Uyuşmuyor** | **Orta Derecede Uyuşuyor** | **Kısmen Uyuşuyor** | **Uyuşuyor** | **Tamamen Uyuşuyor** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **2.** Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **3.** İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **4.** Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **5.** Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **6.** Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **7.** Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **8.** Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **9.** Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **10.** Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **11.** İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **12.** İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **13.** Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **14.** Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **15.** İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **16.** İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **17.** Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **18.** Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **19.** Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **20.** Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **21.** Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **22.** Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **23.** İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **24.** Lisede daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **25.** Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **26**. Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **27**. Derslerimde başarılı olmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **28**. Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

# Ek 6. Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği



**EK 2 Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği**

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız "Hiç" ise 1'i, "Biraz" ise 2'yi "Oldukça iyi ise 3'ü, "İyi" ise 4'ü "Çok iyi" ise 5'i işaretleyiniz. Teşekkürler.

| | | Hiç | Biraz | Oldukça iyi | İyi | Çok iyi |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz? | O | O | O | O | O |
| 2. | Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 3. | Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 4. | Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 5. | Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz? | O | O | O | O | O |
| 6. | Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 7. | Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz? | O | O | O | O | O |
| 8. | Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz? | O | O | O | O | O |
| 9. | Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız? | O | O | O | O | O |
| 10. | Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 11. | Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 12. | Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 13. | Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz? | O | O | O | O | O |
| 14. | Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz? | O | O | O | O | O |
| 15. | Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz? | O | O | O | O | O |
| 16. | Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz? | O | O | O | O | O |
| 17. | Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz? | O | O | O | O | O |
| 18. | Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız? | O | O | O | O | O |
| 19. | Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız? | O | O | O | O | O |
| 20. | Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız? | O | O | O | O | O |
| 21. | Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız? | O | O | O | O | O |

## Ek 7. Bilişsel Esneklik Ölçeği

**BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ**

| Bu ölçme aracı, bireylerin kendileriyle ilgili algılamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Aşağıda verilen ifadelerin DOĞRU ya da YANLIŞ cevapları bulunmamaktadır. Lütfen **HER BİR İFADEYİ** ayrı ayrı dikkatle okuyup, yandaki cevap bölümünde size uygun olan daireyi işaretleyin. | **Kesinlikle *Katılmıyorum*** | **Katılmıyorum** | **Kısmen *Katılmıyorum*** | **Kısmen *Katılıyorum*** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle *Katılıyorum*** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı şekilde ifade edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Yeni ve alışılmadık/sıra dışı durumlardan ***kaçınırım*.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar ***veremeyecekmişim*** gibi hissederim(gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Her duruma uygun hareket edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Çözülemeyecek gibi görünen sorunlara pratik/işe yarar çözümler bulabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları ***geliştiremem*.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Davranışım bilinçli kararlarımın bir sonucudur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Her hangi bir durum karşısında birçok farklı şekilde davranabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Gerçek hayatımda, belli bir konudaki bilgimi kullanmakta ***zorlanırım*.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Bir problemin üstesinden gelebilmek için alternatif çözüm yollarını dinlemek ve değerlendirmek isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Bir işi farklı şekillerde yapmak için gereken özgüvene sahibim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |