

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**SURİYELİ GÖÇMEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE YILMAZLIK
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA TARİH

**ANKARA
EYLÜL, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**SURİYELİ GÖÇMEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE YILMAZLIK
DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA TARİH

DANIŞMAN: DOÇ. DR. TÜLİN ŞENER KILINÇ

**ANKARA
EYLÜL, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Kübra TARİH adlı öğrencinin hazırladığı “Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Yılmazlık Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı /Eğitim Psikolojisi Programı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Doç. Dr. Tülin Şener Kılınç	
Üye	Doç. Dr. Aylin Demirli Yıldız	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Eylem Gökçe Türk Cengiz	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca danışman öğretim üyesi tarafından 26/09/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Kübra Tarih

ÖZET

SURİYELİ GÖÇMEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE YILMAZLIK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

TARİH, Kübra

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin Şener Kılınç

Eylül, 2022, xiv + 137 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeyleri ile onların akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu değişkenlerin yaş, cinsiyet, eğitim alınan alan, sınır şehrindeki üniversiteler ve diğer üniversitelerde öğrenim görme ile arasındaki ilişkiyi ve öğrenmeye yönelik tutumlar ile akademik güdülenmenin yılmazlık üzerindeki etkisini birlikte incelemek de alt amaçlar arasındadır. Araştırmaya 332 katılımcı dahil edilmiştir. Bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmada Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği, Yılmazlık Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson Korelasyon Analizi; öğrenmeye yönelik tutumlar ve akademik güdülenmenin yılmazlık üzerindeki etkisinin tespiti için regresyon analizi; ölçek puanlarının cinsiyet, yaş, eğitim alınan alan, sınır şehrindeki veya diğer şehirlerdeki üniversitelerde öğrenim görme durumlarına göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T Testi ile Mann Whitney U Testinden yararlanıldı. Sonuçlara göre; Suriyeli göçmen öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif, zayıf ve anlamlı; öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlıkları ile pozitif, zayıf ve anlamlı; yılmazlıkları ve akademik güdülenmeleri arasında pozitif, orta ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik güdülenmelerinin birlikte yılmazlık düzeylerindeki varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı tespit edilerek değişkenlerin aralarında anlamlı bir etki bulunmuştur. Suriyeli öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının değişkenlere göre nasıl değiştiği

incelendiğinde ise toplam ölçek puanlarının yaşa, cinsiyete, eğitim alınan alana ve üniversitenin yerine göre anlamlı bir şekilde değişmemişken bazı ölçek alt boyut puanlarında yaş ve üniversitenin yerine göre anlamlı değişiklikler mevcuttur. Akademik güdülenme ölçek puanlarının değişkenlere göre nasıl değiştiği incelendiğinde toplam ölçek puanlarının eğitim alınan alana ve üniversitenin yerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ve bazı ölçek alt boyutlarının da cinsiyet, eğitim alınan alan ve üniversitenin yerine göre anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır. Öğrencilerin yılmazlık ölçek puanlarının değişkenlere göre nasıl değiştiği incelendiğinde ise toplam ölçek puanlarının yaş, cinsiyet, eğitim alınan alan ve üniversitenin yerine göre anlamlı olarak değişmediği ve bazı ölçek alt boyutlarının yaş, cinsiyet, eğitim alınan alan ve üniversitenin yerine göre anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenmeye yönelik tutum, yılmazlık, akademik güdülenme.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SYRIAN MIGRANT UNIVERSITY STUDENTS' ATTITUDES TO LEARNING AND THEIR LEVEL OF RESILIENCE AND ACADEMIC MOTIVATION

TARİH, Kübra

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Tülin Şener Kılınç

September, 2022, xiv + 137 Pages

This research examines the relationship between the attitudes and resilience levels of Syrian immigrant university students towards learning and their academic motivation. It is also among the sub-objectives to examine the relationship of these variables with age, gender, the field of study, universities in the border city and studying at other universities, and the effects of attitudes towards learning and academic motivation on resilience. Three hundred thirty-two participants were included in the study. The model of this research is the relational screening model. This study used the Attitudes Towards Learning Scale, Resilience Scale and Academic Motivation Scale. Pearson Correlation Analysis for the determination of the relationships between the total and sub-dimension scores of the scales; regression analysis to determine the effects of attitudes towards learning and academic motivation on resilience; Independent Sample T-Test and Mann Whitney U Test were used to compare the scale scores according to gender, age, the field of study, education in universities in the border city or other cities. Results reveal a positive, weak, and significant relationship between the attitudes of Syrian immigrant students towards learning and their academic motivation; positive, weak, and meaningful with their attitudes towards learning and their resilience. Positive, moderate, and significant relationships were found between their resilience and academic motivation. It was determined that Syrian immigrant university students' attitudes towards learning and academic motivation explained about 15% of the variance in their resilience levels, and a significant effect was found between them. When examining how the Syrian students' attitudes towards learning change according to the variables, while the total scale scores

did not change significantly according to age, gender, the field of study, and location of the university, there are significant changes in some scale sub-dimension scores according to age and location of the university. When the academic motivation scale scores were examined, it was determined that the total scale scores changed significantly according to the field of education and the university's location. Some sub-dimensions of the scale also changed significantly according to gender, the field of education, and location. When the resilience scale scores of the students were examined, it was determined that the total scale scores did not change significantly according to age, gender, the field of education, and location of the university, and some sub-dimensions of the scales changed significantly according to age, gender, the field of education and location of the university.

Key Words: Attitude towards learning, resilience, academic motivation.

ÖNSÖZ

Öğrenme, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu durumda çocukluğumuzdan itibaren başladığımız öğrenme faaliyetlerine olan ilgimiz belirli bir yaştan itibaren başladığımız örgün öğretim sistemindeki akademik başarıları ve güdülenmeyi etkileyebilmektedir. Ancak akademik güdülenme, başarı, öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olma gibi özellikleri etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında; kişilerin risk etmeni olarak adlandırılan belirli olaylar karşısında hayatları süresince elde ettiği, değiştirebildiği ve geliştirebildiği ‘yılmazlık’ kavramı da bulunmaktadır. Özellikle göçmen öğrenciler gibi çeşitli risk faktörleriyle karşı karşıya olan bireylerin akademik başarıları için yılmazlık çok önemli bir konudur. Bu nedenle bu çalışmanın amacı da yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda kişilerin çeşitli eğitim faaliyetleriyle yılmazlık düzeylerini artırıp akademik güdülenmelerini yükseltmek ve öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu hale getirmektir.

İlk olarak tezimi defalarca baştan okuyarak geri bildirimler veren danışmanım Doç. Dr. Tülin Şener Kılınç ve jüri üyelerine teşekkür ederim. Araştırma ve tez yazım sürecimde tüm sorularımı içtenlikle yanıtlayan ve istatistik konusunda bana çok yardımcı olan hocalarım Doç. Dr. Zülfikar Deniz’e ve Prof. Dr. Fethi Güngör’e teşekkür ederim.

Çalışma ve araştırma sürecinde beni destekleyen ve bana rahat bir ortam sunan sevgili anne ve babama teşekkürü bir borç bilirim. Bu tezi başarıyla bitirmemde onların da payı çoktur.

Son olarak da uzun ölçek sorularımı içtenlikle cevaplayan, yardımseverlikleriyle gönlüme dokunan genelde tüm Suriyeli arkadaşlarıma; özelde ise sorularımı başka arkadaşlara iletmede bana çok yardımcı olan Muhammed’e, Farah’a, Mecid’e, Sara’ya ve katılımcı sıkıntısı çektiğimde bana her daim yardımcı olmaya çalışan Sıla’ya sevgi ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Savaşın yıldırmadığı, okuma azimlerini kıramadığı tüm Suriyeli kardeşlerime selamlar, sevgiler... Bir gün özgür ülkelerinde yaşayabilmeleri umuduyla...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Öğrenmeye Yönelik Tutum	11
Öğrenmeye Yönelik Tutumları Etkileyen Etmenler	14
Risk Grubundaki Bireylerin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Etkileyen	
Etmenler.	16
Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik	
Tutumlarını Etkileyen Etmenler.	17
Öğrenmeye Yönelik Tutumlarla ilgili Araştırmalar	18
Öğrenmeye Yönelik Tutumlarla ilgili Türkiye'de Yürütülen Çalışmalar	18
Öğrenmeye Yönelik Tutumlarla ilgili Yurt Dışı Çalışmaları.....	21
Yılmazlık	23
Yılmaz Bireylerin Özellikleri.....	25
Yılmazlıkla ilgili Model ve Yaklaşımlar.....	27
Yılmazlık ve Akademik Başarı	30
Göçmenlerde Yılmazlık	32
Suriyeli Göçmenlerde Yılmazlık.....	33
Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığını	
Etkileyen Risk Faktörleri.	35
Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığını	
Etkileyen Koruyucu Faktörler.	37

Yılmazlıkla ilgili Araştırmalar	38
Yılmazlıkla ilgili Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar	38
Yılmazlıkla ilgili Yurt Dışı Çalışmaları	42
Güdülenme	45
Güdülenme Kuramları	46
Akademik Güdülenme	49
Akademik Güdülenmeyi Etkileyen Etmenler	50
Risk Grubundaki Bireylerin Akademik Güdülenmesini Etkileyen Etmenler.	52
Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenmesini Etkileyen Etmenler.	53
Akademik Güdülenmeyle ilgili Araştırmalar	54
Akademik Güdülenmeyle ilgili Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar	54
Akademik Güdülenmeyle ilgili Yurt Dışı Çalışmaları	57
BÖLÜM 3	60
YÖNTEM	60
Araştırma Modeli	60
Çalışma Grubu	60
Verilerin Toplanması	62
Veri Toplama Araçları	62
Kişisel Bilgi Formu	63
Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	63
Yılmazlık Ölçeği	64
Akademik Güdülenme Ölçeği	65
Verilerin Çözümlemesi	66
BÖLÜM 4	70
BULGULAR VE YORUMLAR	70
Bulgular	70
Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere göre Nasıl Değiştiğiyle ilgili Bulgular	70
Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenmelerinin Demografik Değişkenlere göre Nasıl Değiştiğiyle ilgili Bulgular	75
Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığının Demografik Değişkenlere göre Nasıl Değiştiğiyle ilgili Bulgular	79
Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Güdülenmelerinin Birlikte Yılmazlık Düzeyini Yordamasıyla ilgili Bulgular	83
Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Akademik Güdülenmenin Yılmazlığı Yordamasıyla ilgili Bulgular	85
Yorumlar	87
Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Güdülenmelerinin Demografik Değişkenlere göre İncelenmesinden Elde Edilen Bulguların Yorumlanması	87

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığının Demografik Değişkenlere göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması	91
Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Güdülenmelerinin Yılmazlık Düzeylerini Yordamasıyla ilgili Yorumlar	95
BÖLÜM 5	97
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	97
Sonuçlar	97
Öneriler	98
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	98
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	100
Ailelere Yönelik Öneriler	101
KAYNAKÇA	102
EKLER	125
EK 1. Demografik Bilgi Formu	126
EK 2. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	127
EK 3. Yılmazlık Ölçeği	129
EK 4. Akademik Güdülenme Ölçeği	130
EK 5. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması	132
EK 6. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması	133
EK 7. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması	134
EK 8. Etik Kurul Onayı	135
BENZERLİK BİLDİRİMİ	136
ÖZGEÇMİŞ	137

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	61
Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Sonuçları	68
Tablo 3. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 4. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 5. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Alana göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 6. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Üniversiteye göre Karşılaştırılması	74
Tablo 7. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Üniversiteye göre Karşılaştırılması	75
Tablo 8. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa göre Karşılaştırılması	75
Tablo 9. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması	76
Tablo 10. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Alana göre Karşılaştırılması	77
Tablo 11. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Üniversiteye göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 12. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa göre Karşılaştırılması	79
Tablo 13. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması	80
Tablo 14. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Aldıkları Alana göre Karşılaştırılması	81
Tablo 15. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Üniversiteye göre Karşılaştırılması.....	82
Tablo 16. Katılımcıların Öğrenmeye Yönelik Tutum , Yılmazlık ve Akademik GÜdülenme Ölçekleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki (n = 332).....	84
Tablo 17. Yılmazlığın Yordanmasına ilişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	86

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Eccles, Wigfield ve Arkadaşlarının Başarıya Yönelik Güdülenmeye İlişkin Beklenti-Değer Modeli.....	13
Şekil 2. Öğrenmeye Yönelik Tutumların Kavramsal Haritası	15



KISALTMALAR

İHH: İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNHRC: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YTB: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; öğrenmeye yönelik tutumlar, yılmazlık ve akademik güdülenme açıklanmıştır. Ardından yapılan çalışmanın amacı, problemleri, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir.

Problem

Eğitim, her insanın ihtiyacı ve hakkı olduğu gibi kişilerin kendilerini geliştirebilmeleri için hayattaki en önemli fırsatlardan biridir. Eğitim, günümüzde her insanın yararlanması gereken ve hayat boyunca karşılaşılan fırsatları olumlu olarak değerlendirebilmek için olumlu kapılar aralayan çok önemli bir etmendir (Deniz, 2020). Bu nedenle eğitim bir toplumu oluşturan en önemli unsurlar arasında sayılmaktadır (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Ancak toplum kalkınmasında çok önemli olan eğitimin daha etkili olabilmesi için öğrencilerin eğitim konusundaki görüşleri ve tutumları da oldukça belirleyicidir (Kara, 2010). Bireylerin öğrenme konusundaki yaklaşımları onların tutumlarıyla ilgilidir. Bu nedenle bireylerin öğrenme konusuna olumlu yaklaşımları eğitimin hayata ne kadar uygulanabileceğinin de bir göstergesi sayılmaktadır.

Tutumlar hayatımızı şekillendiren temel insan özelliklerinden biridir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2019). İnsan yaşamının her alanında, her konu hakkında çeşitli tutumlar bulunmaktadır. Latince ‘aptus (harekete hazır)’ anlamına gelen tutum (Arkonaç, 2005; Akt., Dikmen, Tuncer ve Şimşek, 2018) bir bireyin psikolojik bir objeye ilgili duygu, düşünce ve davranışlara sahip olma eğilimidir (Akkaya, 2009). Diğer bir ifade ile tutum hayata bakış açımızı etkileyen en temel özelliklerden biridir. İnsanların hem eğitim hem de eğitimden sonraki iş yaşantısını etkileyen tutumlar arasında öğrenme yer almaktadır.

Öncül’ün (2000) ifadesiyle öğrenme “tümü ya da bir bölümü ile yaşantı sonucu olan tepki ya da davranış değişmesi olayı ya da bu tür değişmelerin yol açtığı süreç” olarak tanımlanmaktadır (Akt., Kara, 2010). Öğrenmeye yönelik tutumlarsa bireylerin öğrenme ortamları ve öğrenme için sahip olduğu tutumlardır (Kara, 2010). Öğrenmeye

yönelik tutumlar bir bireyin öğrenirken olumlu veya olumsuz duygulara sahip olmasıyla ilgilidir.

Öğrenmeye yönelik tutumları belirleyen birtakım sosyolojik ve psikolojik etmenler bulunmaktadır (Awang vd., 2013). Öğrencinin öz-yeterliği ya da dersteki kontrol algısı gibi durumlar bireysel etmenler arasındayken öğretmenle, okulla ve içinde bulunulan kültürle ilgili etmenler çevreseldir (Viau, 2015). Ayrıca söz konusu kavram bireylerin öğrenmeye ne kadar değer verdikleri ve öğrendikten sonra ne gibi beklentilere sahip olduklarıyla da belirlenir (Wigfield ve Eccles, 2000). Kişilerin bireysel/psikolojik ve çevresel/sosyolojik etmenlerinin birleşimi ne kadar iyi düzeydeyse bireylerin öğrenmeye yönelik o düzeyde olumlu tutumlara sahip olacağı söylenebilir. Güven'e (2008) göre bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olabilmesi için birtakım koşulların yerine getirilmesi gerekir. Bu koşullar öğrencinin çeşitli alanlardaki gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Viau'ya (2015) göreyse öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik güdülenmeyi etkileyen bireysel, çevresel etmenler söz konusudur. Bu nedenle öğrenmeye yönelik tutumlarla akademik güdülenme arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olması onların akademik güdülenmesini de kolaylaştıracak durumlardan biridir (Viau, 2015). Latince 'Motive' kelimesinden türeyen güdülenme 'bir işe başlama ve onu devam ettirmedeki istek' olarak tanımlanırken (Sağlam, 2007) akademik güdülenmeye "akademik işler için gerekli olan enerjinin üretilmesi" şeklinde tanımlanmıştır (Bozanoğlu, 2004:84). Diğer bir ifadeyle akademik güdülenme, bireyin derslerini öğrenebilmek için çaba içerisinde olmasıdır.

Akademik güdülenmeyi etkileyen etmenler arasında ise öğretmen, okul, öğrenci ve kültürle ilgili etmenler (Viau, 2015) ile; öğrencinin memnuniyet seviyesi (Bean ve Bradley, 1986); geçmiş notları ve akademik benlik algısı (Guay, Ratelle, Roy ve Litalien, 2010); öz düzenlemeli öğrenmeyi ne kadar kullandığı (Zimmerman, 1990) gibi durumlar sayılabilir. Akademik güdülenmeyi etkileyen faktörler ne kadar olumluysa bireyin de iyi düzeyde güdülenmeye sahip olacağı söylenebilir.

Öğrenmeye yönelik tutumlar ve akademik güdülenme kişisel bir özellik olan, sonradan da kazanılabilen ve dinamik bir süreçten oluşan yılmazlık özelliğiyle de ilişkili olabilir. Diğer bir deyişle, tutum ve güdülenmeyi etkileyen pek çok içsel ve dışsal etmen olmakla birlikte içsel etmenlerden sayılan yılmazlığın bu etmenler arasında önemli bir yeri bulunmaktadır. McCombs ve Marzano (1990) hem risk grubunda yer alan bireylerin yılmazlığını hem de okul başarılarını artırmaya yönelik araştırmalar yapmıştır. Bu

araştırmalar sonucunda bireylerin yılmazlığını artırmanın onların okul başarısını da artıracadı belirtilmiştir. Benzies ve Mychasiuk (2009) içsel güdülenmesi yüksek olan yılmaz bireylerin akademik olarak daha fazla güdülendiğini ileri sürmüştür. Ayrıca, içsel güdülenmenin akademik başarının bir lt olduğu ve akademik başarı için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Arioğul, 2009). Yılmaz bireylerin diğer öğrencilere göre akademik motivasyonlarının ve derslere odaklanma, kendini kontrol etme, öz düzenleme gibi becerilerinin daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Finn ve Rock, 1997; Masten ve Coatsworth, 1998; Waxman, Huang ve Padron, 1997).

Her türlü olumsuzluğa karşın zorluklardan ders çıkararak psikolojik açıdan sağlam kalabilen bireylere ‘yılmaz’ bireyler denmektedir (Henderson ve Milstein, 1996; ğlmş, 2001). Alanyazında yılmazlık; psikolojik sağamlık ve dayanıklılık gibi kavramlarla da belirtilmektedir.

Yılmazlığı etkileyen kişisel ve çevresel belirleyiciler de söz konusudur. (Henderson ve Milstein, 1996). Mizah duygusuna sahip olma, güçlü ilişkiler kurabilme, problemlere etkin çözüm bulma, dini inancına bağlı olma bireysel belirleyiciler olarak ele alınırken bir rehberine sahip olma, çevresi tarafından eğitime yönlendirilme, sorunu olduğunda başvurabilecek birilerini bulma gibi etmenler çevresel belirleyicilerdir. Yılmazlık oldukça dinamik bir süreç olup (Krovetz, 1999) hayat boyunca hep aynı kalmaz, duruma ve zamana göre zayıflayabilir veya güçlenebilir (Henderson ve Milstein, 1996). Yılmazlık için risk faktörleri en belirleyici özelliktir ve bir kişinin yılmaz olabilmesi için risk faktörlerine rağmen iyi uyum sağlaması gerekmektedir (Tiet ve Huizinga, 2002). Yılmaz bireylerin hayatında yer alan iyi uyum sağlama kavramı aynı zamanda iyi tutumlara sahip olma zellini de getirmektedir. İyi tutumlara sahip olup gelecekte umutlu olma yılmaz bireylerin en temel özelliklerindendir (Christiansen, Christiansen ve Howard 1997). Tez alışmasında Suriyeli göçmen niversite öğrencileriyle çalışılmasının nedeni bu öğrencilerin bazı risk faktörlerine maruz kalma olasılığının daha yüksek olduğunun düşünülmesidir. Yılmazlık konusunda yurt içinde ve dışında pek çok çalışma yapılmış olup göçmenlerde yılmazlık konusu da artan bir ilgiyle araştırılmaktadır. (Simich, Pickren ve Beiser, 2011). Bu alışmalar göçmenlerin risk grubunda olduğunu belirtmiş ve onların yılmazlıklarının geliştirilmesi konusunda çeşitli açıklamalar yapmıştır (Vesely, Letiecq ve Goodman, 2017; Uda, Singh, Holscher ve Cartmel, 2019). Yapılan araştırmalardan hareketle göçmenlerin yaşadığı zorluklar bilinmektedir ve yılmazlık düzeylerinin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Genel olarak yılmazlık ve akademik başarı birbiriyle oldukça ilgili konulardır. Öğrencilerin bulundukları akademik ortamlar özellikle risk altındaki bireyler için birtakım koruyucu etmenlerle donatılmıştır. Bu etmenlerin en önemli olanları da öğrencilere yol gösteren ve onlara gerektiğinde danışmanlık yapabilen öğretmenler ile çeşitli sosyal ve yakın ilişkilere sahip olabilecekleri akranlardır (Korkmaz, 2020). Ayrıca yılmaz bireylerin ilişkiselliğe önem verdiği bilinmektedir (Henderson ve Milstein, 1996). Ayrıca risk altındaki bireylerin akademik ortamlardaki durumlarını en çok etkileyen etmenlerin bu ortamlarda kurdukları olumlu ilişkiler olduğu belirtilmiştir (Reynolds ve diğerleri, 2014; O'Toole ve Due, 2015). Kurulan olumlu ilişkilerin ve özellikle öğretmen, arkadaş desteğinin başarıyı ciddi şekilde yordadığı başka çalışmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Yıldırım, 1997; Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu çalışmalardan yola çıkılarak yılmazlığa olumlu katkı sağlayan ilişki kurma özelliğinin başarıyı da olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

Alanyazında yılmazlık ile akademik konular arasındaki ilişkileri açıklamaya yardımcı olan birtakım modeller ve kuramlar mevcuttur. Henderson ve Milstein'a (1996) göre yılmaz bireyler içsel güdülenmeye sahiptir ve bu bireylerde özerklik, sosyal ilişkisellik ve hedef belirleyip bu uğurda çalışma gibi özellikler bulunmaktadır. Bu durum da yılmaz bireylerin içsel olarak güdülenmeye sahip olduğunun ve bir konuyu öğrenme amaçlı hareket ettiğinin bir göstergesidir. Zira yılmaz bireyler hem öğrenme içerikli etkinliklere önem verir hem de sosyal ağlarını güçlü tutmaya özen gösterirler. Bu durum da onların öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olması ve akademik güdülenmelerinin yüksek olmasını kolaylaştırır. Tüm bu özellikler çerçevesinde yılmaz bireylerin akademik etkinlikleriyle ilgili açıklanmış en kapsamlı yılmazlık kuramı ise Weinstein'in (1991) Beklenti İletişimleri Modelidir. Bu model yılmazlık hakkında geliştirilmesinin yanında akademik başarıyı da açıkladığı için tezin problemini en iyi açıklayan kuramdır. Beklenti İletişimleri Modeline göre okulda öğrencilerden seviyeye uygun yüksek beklentiler içinde olmak onların akademik başarılarını artıracak, öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu hale getirecek ve akademik anlamdaki yılmazlıkla gerçek hayattaki yılmazlıklarına olumlu katkıda bulunabilecektir. Alanyazında öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirilip onlara önemli fırsatlar verildiğinde yılmazlıklarının daha yüksek olacağına dair bilgiler de mevcuttur (Yeager ve Dweck, 2012). Weinstein'in (1991) kuramına göre bireyler okullarda takım çalışmalarına yönlendirilmeli ve sorumluluk hissi onlara aşılanmalıdır. Bu sayede kişi hem derslerini daha çok severek akademik başarısını yükseltecek hem de kurduğu anlamlı ilişkiler ile yılmazlığı perçinlenecektir. Bu sebeple

bu kuram okullarda özellikle risk altında olan öğrencilerin hem yılmazlıklarını hem de akademik anlamdaki başarılarını artırabilecek öneriler sunarak söz konusu değişkenlerin yakın ilişkisini gözler önüne sermiş bu bireylerin hayat kalitelerini yükseltmeyi amaçlamıştır.

Öğrenen insan hayatı olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olan bireyler daha fazla öğrenip hayatlarında daha fazla değişiklik yapma fırsatına sahiptir (Kara, 2010). Benzer biçimde Wigfield ve Eccles (2002) de yaşları artan bireylerin öğrenme ve başarıya yönelik tutum ve beklentilerinde daha gerçekçi olacağını ve akademik anlamdaki beklentilerin netliğe kavuşacağını açıklamaktadır. Bu tez çalışmasında da özellikle öğrenmeye yönelik tutum ve beklentilerinin daha netlik kazanmış olduğu düşünülen ve risk faktörlerine sahip olan Suriyeli göçmen üniversite öğrencileriyle çalışılmıştır. Yılmazlık özelliğinden bahsedebilmek için kişilerin birtakım riskli durumlara maruz kalması gerekmektedir (Henderson ve Milstein, 1996). Bu çalışmadaki Suriyeliler göçmen kavramıyla ifade edilmiştir. Aslında, Türkiye’deki Suriyelilerin resmi statüsü, İçişleri Bakanlığı tarafından geçici koruma olarak tanımlanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Ancak göçmen kavramı bir çatı ifade olması sebebiyle ülkede yer alan Suriyeliler için de kullanılabilecek bir terimdir (Sirkeci ve Yaylacı, 2019).

YÖK’ün 2021-2022 yılı verilerine göre Türkiye’de üniversite okuyan öğrenci sayısı 8 milyon 296 bin 959 öğrencidir (YÖK, 2022). MEB’in son verilerine göre bu öğrenciler arasında devlet okullarında okuyan Suriyeli üniversiteli sayısı ise 48 bin 192’dir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Bu kişiler üniversiteye uyum sağlama, üniversiteyi başarıyla bitirme gibi görevlerle karşı karşıyadırlar. Bu durum da göçmenlik ve eğitim arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Genel olarak tüm dünyadaki göçmenler barınma, kültürel farklılık, dışlanma, eğitim ve sağlık sistemlerinden yeterince yararlanamama gibi olumsuz durumlarla daha çok karşılaşabilmektedir (Mawani, 2014; Zhou, 1997). Türkiye’deki Suriyeli göçmenler de pek çok risk etmeniyle karşı karşıyadır (UNHRC, 2021). 2010’da başlayan Arap Baharı süreci ile milyonlarca Suriyeli başka ülkelere zorunlu olarak göç etmek zorunda kalmıştır ve genellikle kendi sınırlarına yakın Ortadoğu ülkelerini tercih etmişlerdir (UNHRC, 2015). 2021’e gelindiğinde ise Türkiye’deki Suriyeli sayısı 3 milyonu aşmış ve bu kişilerin çoğunluğu yukarıda bahsedilen risk faktörleri ile karşı karşıya kalmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Bu nedenle kişilerin zihinsel sağlığı için tehdit oluşturan olumsuz durumlara sahip olan Suriyeli göçmenlerin yılmazlık özelliklerinin onların

öğrenmeyle ilgili tutumlarıyla ve akademik hayatlarındaki performanslarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın konusu Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeyleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda; çalışmada öğrenmeye yönelik tutum, yılmazlık, akademik güdülenme kavramları temel alınmıştır. Genel olarak yılmaz bireylerin öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olması akademik güdülenmeyi artırabilen ve akademik performansı yükseltebilen bir durum olarak görünmektedir. Zira yılmazlıkları yüksek olan, yaşam doyumu yüksek olan bireylerin öğrenme faaliyetleri ile daha yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009). Nitekim içsel güdülenmeye sahip olan ve öğrenmeyi önemseyen, ustalık yönelimli hedefler belirleyen yılmaz bireyler (Benzies ve Mychasiuk, 2009; Henderson ve Milstein, 1996; Seban ve Perdeci, 2016) risk altında olmalarına karşın yeterli fırsatlarla karşılaştıklarında daha yüksek güdülenmeye ve okul bağlılığına sahip olabilir (Reynolds vd., 2014; Smyth ve Fasoli, 2007). Çalışma kapsamında yer alan öğrenci kesimi Suriyeli göçmenler gibi risk altında olan bireyler olduğu için yılmazlığın artırılması ve okul ortamındaki öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi daha büyük önem taşımaktadır. Nitekim kriz durumlarında bile eğitim, risk gruplarındaki bireyler için ciddi bir psikolojik destek sağlamaktadır (Stainburn, 2002).

Bu araştırmanın problemini öğrenmeye yönelik tutum, yılmazlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Ancak bu ilişkilerin sadece kuru tanımları değil, risk grupları içinde sınıflandırılan göçmenlik bağlamında nasıl değiştiği araştırılmıştır. Bu sebeple araştırmanın genel problemi Suriyeli göçmen üniversiteli öğrenciler için öğrenmeye yönelik tutum, yılmazlık ve akademik güdülenmenin nasıl değiştiğini saptamaktır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeyleri ile onların akademik güdülenmeleri arasında olan ilişkinin irdelenmesidir. Bu kapsamda yanıt aranan amaçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları;

- a) yaşı,
 - b) cinsiyete,
 - c) eğitim alınan alana,
 - d) sınır şehirlerinde veya diğer şehirlerdeki üniversitelere göre anlamlı olarak değişir mi?
2. Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmeleri;
- a) yaşı,
 - b) cinsiyete,
 - c) eğitim alınan alana,
 - d) sınır şehirlerinde veya diğer şehirlerdeki üniversitelere göre anlamlı olarak değişir mi?
3. Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin yılmazlığı;
- a) yaşı,
 - b) cinsiyete,
 - c) eğitim alınan alana,
 - d) sınır şehirlerinde veya diğer şehirlerdeki üniversitelere göre anlamlı olarak değişir mi?
4. Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve akademik güdülenmeleri birlikte yılmazlık düzeyini yordamakta mıdır?

Önem

Tutumlar kişilerin davranışlarını yordar ve öğrenmeye yönelik tutumlar da bireylerin akademik ortamlarda nasıl davranacaklarına ilişkin bazı çıkarımlarda bulunur. Derslere yönelik olumlu tutumlarla akademik güdülenme ve başarı arasında açık bir ilişki vardır. Öğrenmeye yönelik tutumları etkileyen çok sayıda değişken olmakla birlikte yılmazlık da bunun bir parçası olabilir. Yılmaz olan bireylerin yılmazlıklarını akademik hayatta da devam ettireceği ve buna paralel olarak güdülenmelerinin artabileceği düşünülmektedir. Kendi kültüründen ve çevresinden ayrılmış olmanın getirdiği yalnızlık, umutsuzluk, çaresizlik, ya da kaygı ve depresyon gibi çeşitli psikolojik etmenlerin yanı sıra; yeni yerleşme yerindeki kültürel farklılıklar, dil ve uyum sorunları gibi durumlar göçmen bireyler için zorlayıcıdır. Bireyler göç nedeniyle eğitimlerini yarıda bırakmış olabilir, yeni yaşamlarında eğitime devam edemeyebilir ya da eğitimi kesintiye uğramış

olabilir. Mevcut ekonomik düzenin bozulması, iş kaybı, ailenin parçalanması, kimi zaman savaş, yoksulluk ya da olumsuz yaşam ya da göç koşulları nedeniyle aile üyelerinin bazılarının kaybı ya da ağır fizyolojik sıkıntıları olabilir. Diğer yandan ev sahibi ülke ya da kültürün göçmen bireyleri kabul etmemesi, ayrımcılık ya da dışlanmaya maruz kalmalarına da neden olabilmektedir. Tüm bu nedenlerle göçmenler genellikle risk grubu içinde değerlendirilirler (Theron, Cameron, Didkowsky, Lau, Liebenberg ve Ungar, 2011). Dolayısıyla özellikle genç göçmenleri etkileyen durumların incelenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu durumların başında ise barınma ve sağlık hizmetlerine erişim kadar eğitim haklarından yararlanma düzeyleri ve okul ortamına uyumları gelmektedir. Çeşitli araştırmalar (örn; Korkmaz, 2020; Reynolds ve diğerleri, 2014; O'Toole ve Due, 2015; Sikander, 2020; Gülersez, 2019; Ekinci, 2017) göçmenler, yoksullar, yeterli toplumsal çevreyesahip olmayanlar gibi birtakım risk etmenlerine maruz kalan bireylerin yılmazlık özelliğinin okul başarıları ile ilişkisini göstermekte ve okulların kişilerin yılmazlığını artırabilecek özellikler taşıdığını ileri sürmektedir. Uluocak (2009) özellikle istemsiz olarak göç eden bireylerin yeni hayatlarına uyum sağlayabilmesi için eğitim kurumlarının kalitesi çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Göçmen bireylerin okullardaki koruyucu etmenlerden yararlanarak yılmazlığına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını belirten çalışmalar da vardır (Pena, Jones, Orange, Simieou ve Marquez, 2018). Bu nedenle hem yılmazlık düzeyi hem de öğrenmeye yönelik tutumların akademik güdülenmeyi ve başarıyı etkilediği düşünüldüğünden bu değişkenlerin birlikte ele alınması önemli görülmektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanıp risk faktörlerine maruz kalan bireylerin yılmazlığının okuldaki koruyucu etmenlerle artırılması onların öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu hale getirir ve buna paralel olarak akademik güdülenmeyi artırabilir. Başka bir açıdan bakıldığında ise söz konusu değişkenlerin, savaş veya yoksulluk gibi önemli risk etmenleriyle karşılaşmış olan Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin araştırılması önemli görünmektedir. Suriyeli üniversiteli öğrencilerin yılmazlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi olası olumsuz koşulların belirlenmesi açısından da önemlidir. Bu doğrultuda önleme ve müdahale programlarının oluşturulması da söz konusu olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerle yapılan çalışmalar genelde ortaokul ve lise düzeylerini kapsadığı, üniversiteli göçmenlerle yapılan çalışmaların ise çok daha kısıtlı ve genelde nitel çalışmalar olduğu görülmektedir (Demir, 2017; Tanrıöver ve Ulu, 2020). Bu çalışmanın Suriyeli üniversitelileri kapsayan nicel bir çalışma olması

mevcut durumun tespit edilerek, ileride yapılacak araştırmalar ve bu yönde yürütülecek programlara ışık tutması açısından önemlidir.

Diğr yandan yılmazlık, tutumlar ve güdülenme konularının birbiriyle ilişkili konular olduğu ve bu kavramların eğitim hayatındaki yansımalarının öğrencilerin akademik güdülenmelerini ve başarılarını artıracak öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Göçmen bireylerin de çeşitli açılardan risk grubu oldukları dikkate alındığında özellikle yeni yaşam koşullarına uyumlarında psikolojik sağlamlık ve yılmazlığın önemli olduğu ve desteklenmezse bazı psikolojik sorunların olabileceği ve uyum sorunlarının da arttığı bilinmektedir (Aydın, 2017). Psikolojik sorunların varlığı akademik başarıyla negatif olarak ilişkili olarak ele alınmaktadır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011). Bu alışma sonucunda elde edilen bulguların göçmen öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve yılmazlık düzeylerini olumlu olarak etkileyecek eğitim ortamları ve ğretim programları geliştirilmesine yn vereceği ve bu doğrultuda eğitimcilerin de göçmen ğrencilerinin akademik güdülenmelerini artıracak çeşitli uygulamalar yürütebilecekleri düşünülmektedir. Diğr bir ifadeyle, eğitimciler özellikle risk grubunda bulunan çeşitli öğrenciler için önlemler olarak hem onların yılmazlıklarını artırabilir hem de öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayarak akademik güdülenmelerini artırabilirler. Göçmen bireylerin gereksinimleri, eğitim hayatında yaşadığı zorluklar onların akademik başarısını ve yılmazlığını engelleyici bir duruma dönüşebilir (Esteban ve Marti, 2014). Bu nedenle eğitimciler göçmen bireylerin hem okul başarısını hem de yılmazlığını artırıcı çeşitli tedbirler alabilir.

Sayıtlar

Bu araştırma kapsamında veri toplanan niversite ğrencilerinin sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdiği varsayılmaktadır. Ölçeklerin, amaçlanan özellikleri yeterli derecede ölçtüğü ve soruları yanıtlayan Suriyeli ğrencilerin yeterli derecede Türkçe bildiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığı çoğunlukla Kilis 7 Aralık, Gaziantep, İstanbul, Erciyes, Çukurova, Sütçü İmam ve Harran niversitelerindeki ve bu üniversitelerin bulunduğu

illerindeki öğrencilerle çalışılmış olmasıdır. Diğer yandan çalışma sadece Yılmazlık Ölçeği, Öğrenmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Başka bir sınırlılık ise Suriyeli göçmen üniversite öğrencileriyle çalışıldığı için araştırmacı tarafından ‘kolay ulaşılabilir örnekleme’ yönteminin kullanılmış olmasıdır. Araştırmanın Covid-19 pandemi sürecinin etkili olduğu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılmış olması da bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Veri toplanan ölçeklerin dilinin Türkçe olması ve veri toplanılan Suriyeli göçmenlerin ana dilinin farklı olması dil açısından bir sınırlılıktır. Veri toplama araçlarının DFA çalışmalarının yapılmamış olması bir sınırlılık olarak görülebilir.

Tanımlar

Öğrenmeye yönelik tutum: Kişilerin herhangi bir konuyu öğrenmeye karşı davranışları.

Akademik güdülenme: Akademik işler için çaba harcama, uğraşı.

Yılmazlık: Kişilerin risk faktörlerine rağmen koruyucu faktörlerden yararlanarak psikolojik iyi oluşunu dengede tutması.

Göçmen: Bir ülkeden farklı bir ülkeye geçici ya da kalıcı bir şekilde giden, yerleşen kimse.

Geçici Koruma Statüsü: Türkiye’de bulunan Suriyeliler için kullanılan bir kavram olup onların yasal olarak ülkede bulunmasını sağlayan statü (İl Göç İdaresi, 2022)

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda çalışmanın kapsamında yer alan değişkenlere ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. İlk olarak öğrenmeye yönelik tutum ele alınarak öğrenmeye yönelik tutumları etkileyen etmenler açıklanmıştır. Sonrasında yılmaz bireylerin özelliklerinden bahsedilerek yılmazlığı kolaylaştırıcı etmenler belirtilmiş, göçmenlerde ve özel olarak da Suriyeli göçmenlerde yılmazlık konusu açıklanarak yılmazlık için müdahale çalışmalarından bahsedilmiştir. Son olarak akademik güdülenme kavramı çerçevesinde güdülenme kuramları açıklanarak akademik güdülenmeyi etkileyen etmenler üzerinde durulmuştur. Bu kuramlara ek olarak öğrenmeye yönelik tutum, yılmazlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişki ele alınmış, bu doğrultuda yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

Öğrenmeye Yönelik Tutum

Tutum, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” şeklinde ifade edilmektedir (Smith, 1968; Akt., Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2019). Tutum, insan hayatını şekillendiren en temel kavramlardan biridir.

Tutumlar bireylerin davranışlarını ve zihinsel temsillerini etkiler. Tutumlar zaman içerisinde değişebilir ancak tutumları değiştirmek için çok önemli yaşam olayları gerekmektedir, aksi takdirde kolayca değişmez (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Diğer bir deyişle tutumlar istikrarlıdır, bireylerin çeşitli konulardaki davranışlarını aynı şekilde etkilemek için direnirler.

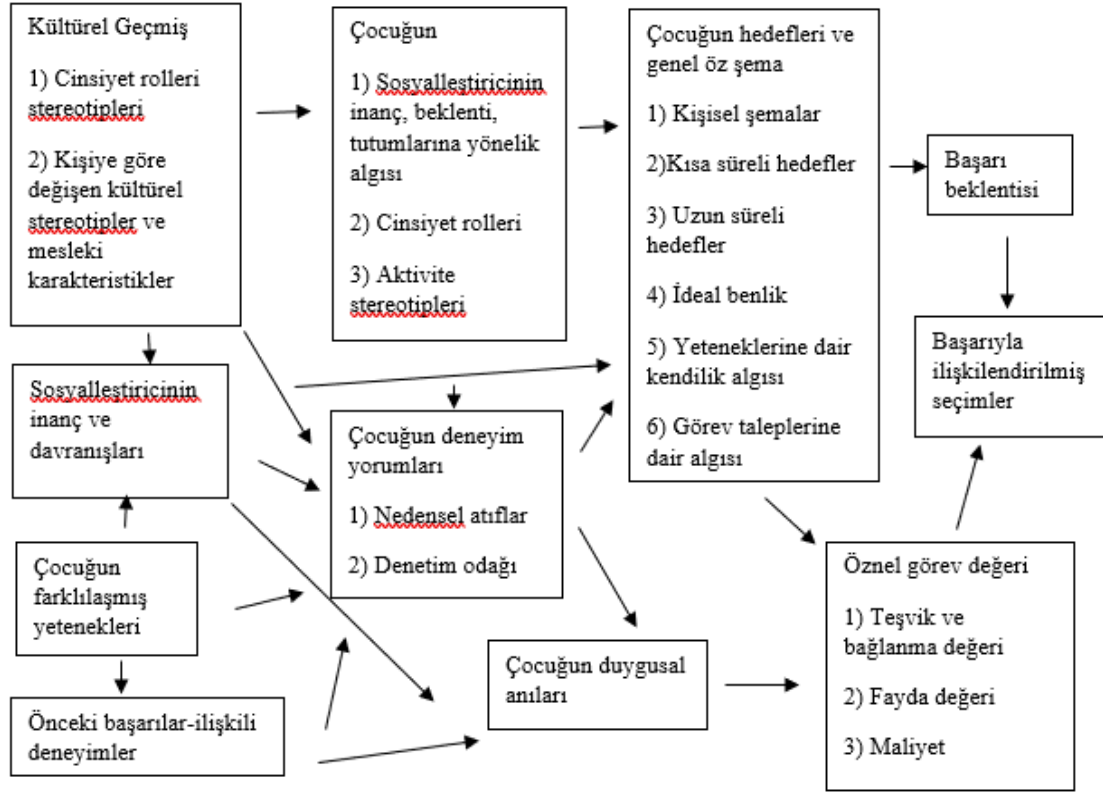
Tutumların biliş, duygu ve düşünce olmak üzere üç temel ögesi söz konusudur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2019). İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisi de düşünme ve öğrenebilme yeteneği olduğuna göre öğrenme, kişilerin hayat başarısı için oldukça önemlidir. Bu durumda kişilerin öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenmeye ne kadar açık oldukları, öğrenme sonucunda hayatlarında ne gibi değişiklikler yaptıkları onları birbirinden ayıran bir etmendir.

Kişilerin öğrenme konusunda birbirinden farklılaşan özellikleri ise onları akademik alanda birbirinden ayırmakta ve onların gerek derslerine yönelik güdülenmelerini gerekse derse yönelik çalışma isteklerini etkilemektedir. Bu nedenle öğrenme etkinlikleri ve bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının araştırılması önemli görülmektedir

Pek çok kişi hayatında önemli yer tutan durumlarla ilgili çeşitli tutumlara sahiptir. Buna örnek olarak zamanının çoğunu okulda geçiren bir öğrencinin okula ve öğrenmeye yönelik tutumu verilebilir. Öğrenciler çeşitli değişkenlerden etkilenecek okullarına, öğretmenlerine ve öğrenmeye karşı tutumlar geliştirebilir ve bu durum da onların ileriki akademik hayatını şekillendirebilir (Kara, 2010). Tutumlar geliştirilirken bir durum hakkında o anda orada bulunan uyarıcılar zihnimizde eşleştirilir ve koşullanma yoluyla o duruma karşı bir tutum geliştirilmiş olunur (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2019). Örneğin, şiddetli yoksulluk çekmiş birinin yoksulluğu hatırlatacak olay veya durumlara ilişkin tutumu çok da olumlu olmayacaktır. Başka bir örnekte ise bir kişinin yanında hoşça geçirilen vaktin o kişiye yönelik olumlu tutumlara dönüşmesi beklenir. Aynı durumlar bir kişinin okula, öğretmene ve öğrenmeye karşı tutumunu da etkileyebilir. Öğretmeninden, sınıfın yapısından, okul kurallarından, arkadaşlarından hoşlanmayan kişiler bir süre sonra okuldaki dersleriyle bu olumsuz şartları eşleştirip öğrenmeye karşı da olumsuz bir tutum içine girebilir. Öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştiren bireylerin akademik hayatı bundan kötü etkilenecekken tam tersi durumda iyi bir akademik başarı beklenir (Kazazoglu, 2013). Bu nedenle bireylerin öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olmaları onların akademik başarıları için oldukça önemlidir.

Öğrenmeye yönelik tutumların önce Atkinson (1957) tarafından ortaya atılan, daha sonra 1983'te Wigfield ve Eccles (2000) tarafından geliştirilen 'Beklenti-Değer Kuramı' ile yakın bir ilişkisi vardır. Bu kurama göre bireylerin bir işi başarabileceğine ilişkin beklentisi, o işin sonucunun değeri ve kişinin gereksinimlerini karşılamadaki yeterliliği bireyin o işe karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde ve o işi başarmasında oldukça etkilidir (Wigfield ve Eccles, 2000). Beklenti-Değer Kuramı; yeterlik inancı, başarı beklentileri ve değer yapıları üzerine inşa edilerek bireyin güdülenmesi üzerinde bu öğelerin önemli belirleyiciler olduklarını ileri sürmektedir. Bu kurama göre bireyin güdülenmelerini başarı beklentileri ve başarı için sahip oldukları değerler ile çeşitli başarı görevlerini yerine getirmeleri oluşturmaktadır (Wigfield, 1994). Bireyin bir konuyu öğrenebileceğiyle ilgili yeterli inancı olan ve bununla başarı gereksinimini karşılayacağını düşünen öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumları söz konusu

olabilecekken tam tersi durumda olumsuz tutumlar gözlenebilir. Bu da öğrencilerin akademik hayatlarına doğrudan etki etmektedir. Wigfield ve Eccles (2000) Beklenti-Değer Modelinde başarıya yönelik güdülenme ile ilgili pek çok etmen belirleyerek bunları şematize etmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Eccles, Wigfield ve Arkadaşlarının Başarıya Yönelik Güdülenmeye İlişkin Beklenti-Değer Modeli (Wigfield ve Eccles, 2000, s. 69).

Şekil 1’de görüldüğü üzere bireylerin bir işe yönelik tutumlarını etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bireylerin tutumları öğrenme kavramı özelinde değerlendirilecek olursa kişilerin ‘kültürel yapıları, inanç ve davranışları, yetenekleri, önceki başarı ve başarısızlıkları, geçmiş tecrübelerine dair içsel ve dışsal atıfları, bireyin hedefleri ve kendisiyle ilgili oluşturduğu öz-şema, etkileyici anıları, başarı beklentileri, başarıyla ilişkili seçimleri, bu işteki maliyet ve kazançları’ etkili olmaktadır. Diğer bir deyişle, bireyler kültürel bir öz geçmişe sahiptir. Bu kültür bireyin inanç, davranış, yetenek ve önceki deneyimleriyle etkileşime girer. Kişi daha önceden sahip olduğu kalıp düşünceler eşliğinde bir olay yaşar ve buna çeşitli nedenler atfeder. Bu atıflar çocuğun hedeflerini, başarı beklentilerini ve yaşamış olduğu olayın değerini etkiler. Bu şemada belirtilen oklar ve okların yönleri hangi değişkenlerin birbirini etkilediği ve birbiriyle ilişkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Eccles ve Wigfield'a (2000) göre bu şemadaki etmenler eğer olumluysa bireyin öğrenme etkinliklerine verdiği değer ve bu etkinliklerden beklentisi olumlu olur. Bunun sonucunda da bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olacağı ve öğrenme ile ilgili etkinliklere de daha olumlu yaklaşacağı varsayılır. Tam tersi durumda ise birey öğrenme faaliyetlerinden beklentisi düşük olacağı için bunlara verdiği değer de az olacaktır. Bu durumda ise bireyin öğrenme özelindeki tutumları olumsuz olacak ve öğrenme etkinliklerine olumsuz yaklaşacaktır.

Öğrenmeye Yönelik Tutumları Etkileyen Etmenler

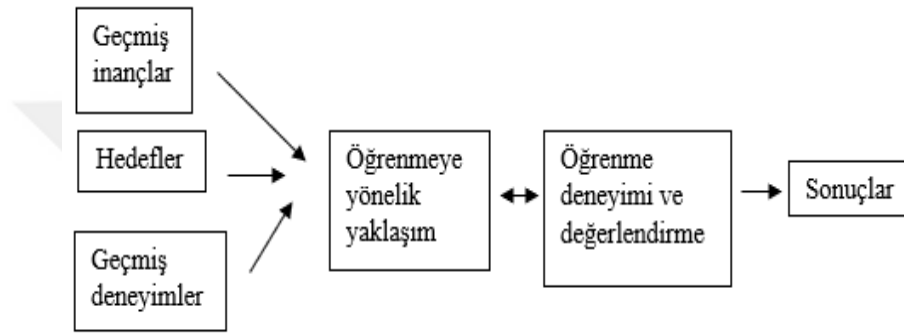
Öğrenmeye yönelik tutumları etkileyen etmenler araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırılmış ve tanımlanmıştır. Örneğin, Eccles ve Wigfield (2000) tarafından yukarıda belirtilen model dışında Awang ve diğerleri (2013) bireylerin akademik başarılarını ve dolaylı olarak da onların öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki temel etmen bulunduğunu ileri sürmektedir. Sosyolojik etmenler; çevre, arkadaş gibi dışsal etmenlerden oluşurken psikolojik etmenler bireyin bilişsel ve duygusal dünyasıyla ilgili bireysel etmenlerdir.

Benzer biçimde Viau (2015) öğrenmeye ilişkin tutumların çeşitli koşullardan etkilendiğini ileri sürerek bu koşulları dört başlık altında toplamıştır. Bunlar toplumla ilgili, okulla ilgili, sınıfla ilgili ve öğrencinin öz geçmişiyle ilgili koşullar olarak sıralanmaktadır (Viau, 2015). Farklı ortamlardaki öğrencilerin çeşitli akademik durumlara (sınav, proje vb.) karşı verdiği değer, anlam, kendinde hissettiği özerklik miktarı, sınıfla ve öğretmenle olan ilişkisi ve etkinlikler üzerindeki yeterlik algısı değişmektedir (Viau, 2015).

Deci ve Ryan (1980) ise Öz Belirleme Kuramında özerkliğin öğrenme üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenme ortamında algıladığı özerklik ve kontrol (DiCintio ve Gee, 1999; Viau, 2015) öğrenmeye yönelik tutumu etkilemektedir. Öğrenci okul ortamında yeteri kadar özerk olduğunu ve öğrenme üzerinde yeterli kontrole sahip olduğunu düşünürse öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar içerisinde olacaktır. Ancak, eğitim ortamında yeterli kontrol sahibi olduğunu hissetmiyor ve başkaları tarafından yönlendirildiğini düşünüyorsa öğrenmeye yönelik daha olumsuz bir tutum geliştirecektir. Bu durum öz-yeterlik kavramı ile de ilişkilendirilebilir. Öz-yeterlik, bireyin yaklaşmakta olan ya da gelecekteki görevleri başarmak için kendi kapasitesine

olan inancıdır (Alderman, 2004; Pintrich, 2013). Öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin öğrenme etkinliklerine olumlu yaklaştığı, etkinlikler için çaba harcadığı, derslerdeki zorlukları yenmek için uğraştığı ve etkili stratejiler kullandığı görülürken öz-yeterliği düşük olan bireylerde ise öğrenmeye yönelik negatif bir yaklaşım, ders etkinlikleri için yeteri çaba harcamama, dersteki zorluklar karşısında hemen pes etme ve etkili öğrenme yöntemleri kullanamama gibi durumlar görülür (Schunk, 1991).

Watters ve Watters (2007) ise öğrenmeye yönelik tutumları etkileyen etmenleri inançlar, hedefler, geçmiş deneyimler olarak sıralamış ve bunların da performansa etki ettiğini belirterek bir şema hazırlamıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Öğrenmeye Yönelik Tutumların Kavramsal Haritası (Watters ve Watters, 2007, s.6)

Şekil 2 incelendiğinde kişilerin geçmiş inançlarıyla birlikte öğrenme konusundaki deneyimleri ve bu konuda belirlediği hedefleri konuya yaklaşımlarını belirler. Bu yaklaşım sonucunda bireyler çeşitli davranışlarda bulunur ve bir deneyim daha ortaya çıkar. Kişi bu deneyimi değerlendirerek aklında öğrenme konusunda çeşitli sonuçlar belirler. Bu sonuçlar da kişilerin yeni bir öğrenme konusundaki tutum ve yaklaşımlarını etkileyerek kısır döngü şeklinde devam eder. Dolayısıyla kişinin bilgi seviyesi de o kişinin öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemekte oldukça etkilidir (Prokop vd., 2007). Prokop ve diğerlerinin (2007) elde ettiği verilere göre bir konuda daha fazla bilgi sahibi olan bireyler o konuya karşı daha olumlu tutumlara sahip olma eğilimindedirler.

Bu noktadan bakıldığında ise öğrenme stilleri (Küçükahmet, 2000; Akt., Güven, 2008) ve çalışma alışkanlıklarının (Bakare, 1975) öğrenmeye yönelik tutumları etkilediği söylenebilir. Öğrenme stilleri bireyin hem öğrenmeye yönelik tutumunu etkiler hem de buna paralel olarak kişilerin akademik başarısını etkiler. Bu nedenle kişinin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum oluşturması için etkili bir öğrenme stiline sahip olması gerekmektedir. Duarte'ye (2007) göre öğrenme stilleri yüzeysel, derin ve başarıma stilleri

olmak üzere üçe ayrılır. Yüzeysel olanda kişi dışarıdan güdülenmiştir ve genel bir şekilde çalışır. Başarma stilinde birey sürekli kıyaslama halindedir ve başkalarının performansını geçmeye çalışır. Derin stilde ise birey tamamen içten güdülenmiş ve konuyu öğrenmeye kendini adanmaktadır (Duarte, 2007). Diğer bir deyişle, derin stildeki amaç başarı değil, konuyu öğrenme hedefinin yerine getirilmesidir.

Wigfield ve Eccles (2002) kişilerin yaşları arttıkça belirli akademik öğrenme görevlerine verdikleri değer ile bunları başarabileceklerine ilişkin duydukları inancın azaldığını gözlemlemişlerdir. Bu nedenle öğrenmeye yönelik tutumlar arasında yaşın da önemli bir etmen olduğu bilinmektedir. Yaş ilerledikçe kişiler kendileri hakkında daha gerçekçi değerlendirmelerde bulunmakta ve bu da onların eğitim hayatlarında kendilerine yönelik bakışlarında bir olumsuzluğa sebep olabilmektedir. Diğer yandan Wigfield ve Eccles (2000) bireyin içinde bulunduğu kültürün de kişilerin öğrenmeye verdiği değeri, okula ilişkin tutumları ve daha pek çok durumu etkilediğini ileri sürmektedir. Özellikle toplumsal cinsiyete dayalı anlayışın daha belirgin olduğu toplumlarda bazı meslekler ya kadınlara ya da erkeklere daha uygun görülmekte ve çocuklar küçüklükten itibaren bu doğrultuda eğitim almaya yönlendirilmektedirler.

Toplumsal bağlama dayalı etmenler risk altındaki bireylerin de öğrenme yönelik tutumlarını ve başarı beklentilerini etkilemektedir. Aşağıdaki bölümde kısaca bu etmenlerden söz edilmektedir.

Risk Altında Bulunan Bireylerin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. O'Toole ve Due'ye (2015) göre risk altında bulunan bireylerin okula bağlılıklarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler daha farklıdır. Bu çocuklarda ihmal ve istismar ya da suça itilme gibi durumlar daha çok görülebilmektedir. Bu nedenle risk altındaki çocuklardaki okula yönelik tutum ve bağlılıkları etkileyen faktörler kişisel, çevresel, ekonomik, ilişkisel, ailenin bütünlüğü gibi pek çok etken olabilmektedir. Risk altında olduğu belirtilen bireylerin akademik ortamlarda gösterdikleri davranış ve performanslar iyi izlenmelidir. Derslere yönelik ilgisizlik, düşük akademik performans, öğretmenin talimatlarını dinlememe ya da okula devamda istikrarsız olma gibi durumlar söz konusu olabilmektedir (Balfanz, Herzog ve Mac Iver 2007). Tüm bu durumlar da risk altında olduğu belirtilen yeterince ilgi gösterilmediğinde onların akademik başarısının kötü etkileneceğini ortaya koymaktadır. Alanyazında göçmen bireylerin risk grubunda olduğuyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Mawani,

2014). Dolayısıyla yukarıdaki etmenlerin çalışmanın araştırma grubu olan Suriyeli üniversite öğrencilerini de etkileyeceği düşünülmektedir.

Risk grubunda olan göçmen bireylerin okul ortamına uyumunu etkileyecek pek çok etmen vardır. Bunlar dil sorunları (Bircan ve Sunata, 2015; Chemin, 2020), maddi problemler (Yüce, 2018), çocuk işçiliği ve erken evlendirilme (Emin, 2016), okul sistemlerinin uyuşmaması ve bilgi eksikliği (Levent ve Çayak, 2017), dışlanma (Adams vd., 2004) olarak sıralanabilir. Üstelik göçmen bireylerin akademik başarılarının yüksek olabilmesi için eğitim ortamına uyum sağlamaları gerekmektedir (Bang, 2017). Zira yukarıda sayılan etmenlerden olumsuz etkilenen göçmen bireylerin okul başarılarının ve okula devam isteğinin yüksek olmadığı açıklanmaktadır (Li ve Grineva, 2016). DiCintio ve Gee (1999) çalışması da risk altında olan çocukların hem daha düşük öz güvene hem de öğrenmeye yönelik negatif tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle özellikle risk altındaki gruplar için gerekli önlemlerin alınarak onların öğrenmeyle ilgili olumlu tutumlara sahip olmasının desteklenmesi önemlidir.

Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören Suriyeli üniversite öğrencilerinin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Bu nedenle Suriyeli göçmen üniversitelilerin öğrenme konusundaki tutumlarının ve bu tutumlara nelerin etki ettiğinin bilinmesi gerekli görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli üniversiteli öğrencilerin öğrenme konusundaki tutumlarını belirleyen en önemli unsurlardan birisi dil becerileridir (Akkaya, Çilingir ve Levent, 2018). Ana dillerinden farklı bir dilde eğitim almak ve eğitim alınan alana yönelik olumlu tutumlara sahip olabilmek için kullanılan dilin iyi bilinmesi gerekmektedir. Dil yeterince bilinmediği zaman kişiler dinledikleri dersi anlayamayacak ve derse katılma konusunda isteksiz olacaktır (Ercan, 2012). Bu durum da bireylerin öğrenme konusunda olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olacaktır. Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan’a (2017) göre Suriyeli öğrencileri üniversiteye hazırlayan TÖMER’in niteliği yeterli bulunmamakta ve bireylerin öğrenme konusundaki tutumlarını baştan itibaren olumsuz etkilemektedir. Üniversite hayatına başlamadan alınan eğitimin yetersiz olması, kişilerde bu eksikliğin üniversite hayatı boyunca da devam edeceğiyle ilgili bir izlenim oluşturmaktadır.

Bunun dışında Akkaya, Çilingir ve Levent’in (2018) çalışmasından elde edilen verilere göre Suriyeli üniversitelilerin ailelerinin çoğunun kamplarda yaşaması ayrılık

duygusunu tetiklemektedir. Bu durum da onların öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu tutumlarını azaltmaktadır.

Bir diğer konu olarak Suriyeli üniversitelilerin Türkiye’de gördükleri eğitimin alışageldikleri sistemden farklı olması kendilerini bilgisiz hissetmelerine de neden olmaktadır (Levent, Gül ve Aydemir, 2021). Kişiler eğitim aldıkları alanla ilgili bilgi eksikliği hissettiklerinde öğrenme faaliyetlerine gösterdikleri olumlu tutumlar azalmaktadır.

Ayrıca Levent, Gül ve Aydemir’e (2021) göre Suriyeli üniversitelilerin alabildikleri maddi yardımların kısıtlı olması onların eğitim alma isteklerini kısıtlamaktadır. Bunun bir sonucu olarak kişilerin öğrenme tutumları olumsuz etkilenmekte ve kişiler eğitim almak yerine maddi açıdan daha rahat olacaklarını düşündükleri için çalışmayı tercih edebilmektedir.

Kısacası, öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olan etmenler öğrencilerin akademik hayatını da etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının olması için eğitimin niteliği önemlidir (Güven, 2008). Eğitimi daha nitelikli hale getirmek okul ortamında pek çok sorunla karşılaşan göçmen bireylerin başarısını artırmak için de son derece önemlidir. Bu eğitim ortamında, öğrencilerin gereksinim ve beklentileri belirlenerek öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve ilgili materyallerle içeriği zenginleştirilerek öğrenciler için aktif bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekmektedir. Öğrenmeye yönelik tutumlar öğrencilerin akademik güdülenmelerini ve bu da öğrencilerin başarısını belirleyecektir.

Öğrenmeye Yönelik Tutumlarla ilgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenmeye yönelik tutumlar hakkında Türkiye’de yürütülen çalışmalar ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Öğrenmeye Yönelik Tutumlarla ilgili Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar

Öğrenmeye yönelik tutumlar konusunda yurt içinde yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar genellikle akademik güdülenme, okul başarısı gibi konularla birlikte ele alınmıştır. Genel itibariyle yapılan çalışmalar kişilerin

öğrenme konusundaki beklentileri ve bunun tutumlarına yansımaları incelemek şeklindedir.

Öğrenmeye yönelik tutumları etkileyen etmenler konusundaki çalışmalar incelenecek olursa; Yüksel (2004) tarafından yapılan bir çalışmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 600 öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumlarının öğretmenlerin mesleki niteliğinden, sınıftaki arkadaşlıklarından, bu eğitime dair gelecekteki beklentilerinden etkilendiği ortaya koyulmuştur. Dikmen, Tuncer ve Şimşek (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise Fırat Üniversitesi'nde öğrenim gören 164 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrenme stilleriyle öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmiş ve 'değiştiren öğrenme stili'ne sahip olan bireylerin öğrenmeye yönelik tutum puanları daha yüksek çıkmış, daha olumlu olmuştur. Ayrıca bu çalışmaya göre öğrenmeye yönelik tutumun ve öğrenme stillerinin yaş ve okunulan bölüme göre de değiştiği tespit edilmiştir. Genel olarak çalışmada ayrılan her yaş grubunun ilk önce 'özümseyen' öğrenme stilini kullandığı bulunmuştur. Semerci ve Kara (2004) tarafından yapılan bir araştırmada ise Fırat Üniversitesi enstitülerinde doktora yapan 64 öğrencinin aldıkları eğitim derslerinin onların öğretmenlik tutumlarına yönelik etkisi araştırılmıştır. Fakat bu dersleri almanın onların öğretmenliğe yönelik tutumlarını anlamlı olarak değiştirmedeği saptanmıştır.

Öğrenmeye yönelik tutumların derslerdeki başarıyı nasıl etkilediğiyle ilgili çalışmalar incelenecek olursa; Güven'in (2008) çalışmasında ilköğretim 5. Sınıfa devam eden 334 öğrencinin sosyal bilimler hakkındaki tutumlarını öğrenmek için ölçekler kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal bilimler hakkında olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin konuyu daha kolay öğrendiği bulunmuştur. Bu çalışma derslere yönelik olumlu tutumların öğrenmeye olan katkısını açıklaması bakımından önemli görülmektedir. Buna ek olarak Hanbay (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise Anadolu lisesinde okuyan 204 10. sınıf öğrencisinin Almancaya yönelik tutumları ölçülmüştür. Sonuç olarak kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha iyi tutumlara sahip olduğu bulunmuştur ve bu sebeple kız öğrencilerin dersteki performansları daha yüksek olmuştur. Benzer bir çalışma da Gürsul (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ders içinde yapılan yöntem değişikliklerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da etkilediğinden bahsedilmiştir. Gürsul'un (2008) çalışmasında Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi'nde (BÖTE) okumaya devam eden 42 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu öğrencilere hem çevrimiçi hem de yüz yüze ortamlarda matematik dersi için problem tabanlı öğrenme metodu uygulanmış ve bu metod sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında olumlu bir gelişme

görülmüştür. Bu çalışmanın önemi ise ders işleniş yönteminin öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını değiştirdiğini saptamasıdır.

Öğrenmeye yönelik tutumları risk grubundaki bireyler bağlamında inceleyen çalışmalara bakılacak olursa; Yüce'nin (2018) çalışmasında Türkiye'de geçici koruma statüsünde yer alan Suriyeli öğrencilerin okula uyum ve tutumları incelenmiştir. Ankara, Gaziantep ve Hatay'daki devlet okullarında bulunan 10 Türk, 10 Suriyeli öğrenci, 16 öğretmen ve 10 rehber öğretmenle çalışılmıştır. Çalışmaya göre Suriyeli öğrencilerin okula uyum ve tutumlarını ve bu sebeple öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin dil, kültürel farklılıklar, öğretmen tutumları, okula karşı bakış açısı, ülkeye karşı bakış açısı, akran ilişkileri ve akademik hazır bulunuşluk gibi durumlar olduğu saptanmıştır. Köse (2019) tarafından yapılan bir çalışmada dezavantajlı bölgelerde eğitim gören ve risk altında bulunan çocukların okula bağlılıklarını ve öğrenme konusundaki tutumlarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Ankara'nın Çiğir bölgesinde bulunan 359 tane risk altındaki göçmen ve Roman bireyler çalışmaya katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda risk altındaki bu bireylerin okula bağlılığını ve öğrenmeyle ilgili yaklaşımlarını belirleyen en önemli etkenlerin okulun yaşam kalitesi ve öğretmen olduğu bulunmuştur. Dicintio ve Gee (1999) tarafından yapılan bir çalışmada ise risk grubunda yer alan 6 öğrenci çeşitli öğrenme faaliyetlerine girdirilmiş ve ardından onlara motivasyon içerikli 54 adet anket doldurulmuştur. Bunların sonucuna göre ise risk grubundaki bireylerin öğrenme faaliyetlerinde algıladıkları zorluk ve algıladıkları kontrolün onların tutumlarını, bakış açılarını ve başarılarını değiştirdiği bulunmuştur.

Türkiye'de bulunan Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara bakılacak olursa; Kaya (2019) Suriyeli üniversite öğrencilerinin eğitim hayatına uyum süreçlerini incelemiştir. Ankara'daki devlet üniversitelerinde okuyan 14 Suriyeli üniversite öğrencisiyle nitel bir çalışma yapan Kaya (2019) onların göçmen olmaktan kaynaklanan bazı sıkıntıları sebebiyle eğitim faaliyetlerine yeterince odaklanamadıklarını ve bu durumun onların öğrenme tutumlarına olumsuz yansıdığını tespit etmiştir. Sezgin ve Yolcu (2016) ise yaptıkları çalışmada Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamında karşılaştıkları zorlukları ve kolaylıkları incelemiştir. Bu çalışma kapsamında Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'ne giden 11 Suriyeli üniversite öğrencisiyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ise Suriyelilerin sahip olduğu kolaylıklar yanında yaşadıkları sosyal kabul görmeme, dışlanma gibi durumların eğitim hayatına olumsuz yansıdığı ve bunun da onların öğrenme faaliyetlerindeki isteği

düşürdüğü bulunmuştur. İlgar, Doğan ve Yıldırım (2017) ise Kilis 7 Aralık Üniversitesi'ne devam eden 23 Suriyeli üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Suriyeli üniversitelilerin eğitim hayatına uyum sürecini inceleyen bu çalışmada bazı öğrencilerin Türk hocalarına ve arkadaşlarına karşı olumlu duygular beslediği, bazılarının ise hocaları ve arkadaşları tarafından yeterince anlaşılmayarak sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak arkadaş ve hocalarıyla olumlu iletişime sahip olanların eğitim hakkındaki tutumlarının daha olumlu olduğu ve okullarından memnun oldukları açıklanmıştır.

Öğrenmeye Yönelik Tutumlarla ilgili Yurt Dışı Çalışmaları

Öğrenmeye yönelik tutumlarla alakalı yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Genel olarak yurt dışında yapılan çalışmalar da yurt içindekiler gibi kişilerin öğrenme konusundaki beklentileri ve algılarının onların tutumunu nasıl etkilediği şeklindedir. Yurt dışında yapılan ve öğrenmeye yönelik tutumlarla başarı ilişkisini ortaya koyan çalışmalara bakılacak olursa; Yang ve Lau (2003) yaptığı çalışmada City University of Hong Kong'da öğrenim gören 37 öğrencinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ölçülmüştür. Öğrenciler ileriki hayatlarında ve kariyerlerinde kendilerine yardımcı olacak konulara karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğu ve böylelikle de o konuları daha çok sevdiğini bildirmiştir. Benzer bir çalışma Rula (2006) tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışmada Lübnan'daki üç farklı üniversitede okuyan toplamda 284 öğrenciyle çalışmıştır. Sonuç olarak dil öğrenmeye yönelik tutumların o dili öğrenirken kullanılan teknikler kadar önemli olduğunu vurgulamıştır ve daha kolay olarak algılanan dile karşı öğrencilerin daha iyi tutumlara sahip olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışma ise Taha (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya göre Amerika'daki Black University'de okuyan 34 öğrenci ve bu üniversiteden mezun olan 108 öğrencinin Arapça öğrenmeye yönelik tutumları araştırılmış ve tutumlarının onların ilerideki kariyerlerinde bu dile ne kadar ihtiyaç duyacağına göre değiştiği saptanmıştır. Duarte (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ise Portekiz'deki bir üniversitenin coğrafya bölümünde okuyan 252 Portekizli öğrenci üzerinde çalışılmış ve öğrenmeye yönelik tutumları daha iyi olan öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ve daha başarılı oldukları bulunmuştur. Watters ve Watters'ın (2007) yaptığı çalışmaya göre Avustralya'daki bir üniversitede Biyolojik Kimya ve Biyokimya dersini alan 95 öğrenci üzerinde hem nitel hem de nicel veri toplanmıştır. Öğrencilerin gelecekteki kişisel gelişimlerine faydalı olacağını düşündüğü konular

hakkında daha fazla bilgi edinmek için daha çok çalıştığı ve bu konudaki tutumlarının daha pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Prokop ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise Slovenya'daki bir üniversitede okuyan 378 öğrencinin biyoteknolojiye yönelik tutumları incelenmiş ve öğrencilerin tutumlarıyla o konu hakkındaki bilgi seviyesi arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

Öğrenmeye yönelik tutumları risk grupları bağlamında inceleyen yurt dışı çalışmalarına bakılacak olursa; O'Toole ve Due (2015) yaptıkları çalışmada Avustralya'da Katolik anlayışa uygun eğitim veren bir ilkokuldaki öğrencilerin öğrenme ortamlarına yönelik düşünce ve tutumlarını araştırmışlardır. Üç grup öğrenci üzerinde çalışılmıştır: Risk altında olmayan, risk altında olup birebir destek alan, risk altında olup destek almayan. Öğrencilere anket soruları yöneltilip yanıtlar için tema analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre; davranışsal açıdan incelendiklerinde risk altında olup destek alan çocuklar daha çok ödüllere vurgu yaparken destek almayanlar cezaya vurgu yapmıştır. Bilişsel açıdan bakıldığında tüm gruplarda 'sıkıcılık' teması ön plana çıkmakla birlikte risk altında olmayanlar öğrenmenin önemine de vurgu yapmışlardır. Ayrıca risk altında olup destek almayan öğrencilerin okul hakkında söyledikleri 'kaygı' teması da ön plana çıkmıştır. Benzer bir çalışma da Pena, Jones, Orange, Simieou ve Marquez (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Teksas'taki bir okulda öğrenim gören 3 göçmen öğrenciyle nitel içerikli görüşmeler yapılmış ve onların okul içindeki davranışları katılımlı gözlem ile incelenmiştir. Sonuçta içsel ve dışsal koruyucu faktörlerden daha çok yararlanabilen göçmen bireylerin akademik başarısının ve öğrenme faaliyetlerine yönelik olumlu yaklaşımlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğrenmeye yönelik tutumları Suriyeli öğrencilerle inceleyen yurtdışı çalışmalarının oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Ulaşılan çalışmaya bakılacak olursa; Madziva ve Thondhlana (2017) İngiltere'de okuyan ve üniversite dahil çeşitli eğitim kurumlarında öğrenimlerine devam eden 57 Suriyeli öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Suriyeli göçmen öğrencilerin okurken çeşitli dil sıkıntıları yaşadığı, arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz bırakıldığı ve tüm bunların da onların öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Tüm bu çalışmalardan anlaşılmaktadır ki bir derse, bir konuya yönelik tutumlar öğrencilerin o derste akademik başarısını ve derse karşı istediğini ve ayrıca derste ki güdülenmesini etkilemektedir. Tutumların olumlu olması akademik başarıyı da artıran bir etmendir.

Yılmazlık

Bireyler küçük yaşlardan itibaren deprem, fiziksel ve cinsel istismar, sevilen birinin kaybı, şiddetli yoksulluk gibi çeşitli olumsuz durumlara maruz kalabilirler. Bu kişilerin bir kısmı yaşadıkları travmalar sonucunda ileriki yıllarda davranış bozukluklarına sahip olma olasılıkları yüksektir (Henderson ve Milstein, 1996). Ancak risk altında olduğu halde ileriki yıllarda hiçbir bozukluk göstermeyen kişilerin varlığından da söz edilmeye başlanmıştır. Bu kişilerin yaşadıkları travmalara rağmen psikolojik olarak nasıl güçlü kalabildikleri özellikle 1990'lı yıllardan itibaren araştırmacıların daha çok ilgisini çekmeye başlamıştır. Wolin ve Wolin (1993) tarafından yılmazlık olarak adlandırılan bu özellik, engelle karşılaşıldığında vazgeçmeyerek mücadele etme ve yeniden toparlanarak psikolojik olarak dayanabilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Henderson ve Milstein'a (1996) göre bu bireyler hayatlarında yaşadıkları olumsuzlukları birer kalkan gibi kullanarak daha güçlü bir hale gelmektedirler.

Yılmazlık için alanyazında psikolojik sağlamlılık, psikolojik dayanıklılık, kendini toplama gücü, psikolojik güçlendirme olarak farklı ifadeler de kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak da yılmazlıkla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bireyin gelişimini olumsuz etkileyecek ciddi tehditlere karşın olumlu sonuçlar görülmesi (Masten, 2001), güçlüklerin hüküm sürdüğü bir bağlamda olumlu uyumu içeren dinamik bir süreç (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000), bir zorlukla karşılaştığında bu durumdan eskisine göre daha güçlü çıkmak (Walsh, 2006) bu tanımlamalar arasında en yaygın olarak kullanılanlardır. Tanımlar farklılaşsa bile hepsinin yılmazlık için 3 ortak noktaya işaret ettiği görülür: Risk varlığı, koruyucu faktörler ve olumlu uyum gösterme (Işık, 2016). Bireylerin yılmaz olarak adlandırılması için onların ciddi bazı risklere maruz kalmasına karşın bunlardan olumsuz olarak olabildiğince az etkilenmeleri gerekir (Tiet ve Huizinga, 2002). Diğer bir ifadeyle maruz kalınan risk faktörleri dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Risk faktörlerine örnek olarak istismar, ekonomik dezavantaj, doğal afet, tek ebeveynle yetişme gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir (Richardson, Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990). Risk faktörleri yılmazlığı azaltıcı etki gösterirken koruyucu faktörler de artırıcı etki göstermektedir (Benzies ve Mychasiuk, 2009). Koruyucu faktörler genelde dört başlıkta toplanabilir: özel bir hobi ve ilgiye sahip olmak, hayatında yol gösterebilecek bir rehberle sahip olmak, aile desteğine sahip olmak ve hayatlarında dönüm noktalarına sahip olmak (Christiansen, Christiansen ve Howard, 1997). Sayılan tüm bu

koruyucu faktörler kişileri hayata bağlama, olumlu etkinliklerle meşgul etme, sosyal ağlarla dertlerinden sıyrılma olanağı verir. Bu sebeptendir ki kişilerin yılmazlığı tüm bu unsurlardan olumlu etkilenir. Yüksek riske rağmen koruyucu etmenlere sahip olan ve uyum seviyesi yüksek bireyler ‘yılmaz’ olarak adlandırılır (Kumpfer, 1999).

Kumpfer (1995) yılmazlığın altı ögeden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu ögeler; yılmazlık süreci, yaşanan zorluklar, içsel faktörler, dışsal koruyucu faktörler, birey ve çevre etkileşiminden ortaya çıkan koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar olarak sıralanabilir (Akt., Yavuz ve Kutlu, 2016). Kişileri zorlayıcı risk faktörleri olmadan yılmazlık kavramından bahsedilememektedir. Ancak bireyler her ne kadar zorluklar yaşasa da bunları atlatmak için birtakım koruyucu faktörler geliştirebilir. Ayrıca dışsal veya içsel olabilen koruyucu etmenlerden içsel olanları bireyler sonradan bile kazanıp yılmazlık seviyelerini artırabilir. Koruyucu faktörleri yeterince değerlendirip onlardan istifade edebilen bireyler için yılmazlık süreci başlamış demektir ve artık bireyler koruyucu etmenlerden öğrendikleri ile psikolojik olarak daha sağlam kalabilecek ve buralardaki kazanımlarını hayata geçirebilecektir. Bu durum da elbette bireyler için olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Yılmazlık için risk faktörünün zorunlu olmasından yola çıkılarak yılmazlık çalışmaları genelde üç grup birey üzerinde yürütülmüştür. Yılmazlığın kapsadığı ilk grup ekonomik dezavantaj, göç etme gibi yüksek risk altında yaşamasına karşın psikolojik açıdan sağlam kalabilmiş bireylerdir. İkinci grup bireyler boşanma, sevilen birinin ölümü gibi birtakım stresli olaylar yaşayan ve sonrasında iyi uyum sağlayanlardır. Üçüncü grup ise fiziksel ve cinsel istismar gibi travmatik olayları atlatan bireylerdir (Masten, 1994; Akt., Özcan, 2005).

Araştırmacılar yılmazlık özelliğinin genetik bir alt yapısı olabileceğini de kabul etmekle beraber bu özelliğin sonradan öğrenebileceğine de vurgu yaparlar. Bu nedenle yaşı ne olursa olsun bireyler kendi yaşantıları sonucu yılmazlık özelliğini öğrenebilir ve kazanabilirler (Öğülmüş, 2001). Özellikle bireylerin içinde bulundukları ortam onları destekleyici bir hale büründürülürse bireyler ait olma ve işlevsellik duygularını pekiştirirler ki bunlar da başarılı ve yılmaz bir birey olmanın püf noktalarıdır (Krovetz, 1999). Kirby ve Fraser’e (1997) göre yılmazlık, zamana ve değişen koşullara uyum sağlayan bir özelliktir. Bu özellik hem genetik hem de çevresel koşullardan etkilenir ve yaşa göre de bireyde bu özelliğin gösterilen hali değişebilir. Buradan yola çıkılarak risk altındaki bireylerin koruyucu faktörlerden yararlanarak şartlara uyum sağladığında yılmaz bireyler olacağı söylenebilir. Yılmazlığın çeşitli kişisel, çevresel, sosyal

etmenlerin birleşimiyle oluştuğunu açıklayan diğer çalışmalara bakıldığında ise Masten (2001) yılmazlığın özel etmenler sonucunda oluşmadığını; normal şartlarda bir kişinin sahip olduğu zihinsel, bedensel ve toplumsal özellikler sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. Henderson ve Milstein'a (1996) göre ise yılmazlığı kolaylaştıran birtakım kişisel etmenler olduğu gibi çevresel etmenler de söz konusudur. Bu bağlamda yılmazlığı kişisel ve çevresel etmenlerin etkileşimi olarak gören Ungar (2004) bu duruma yılmazlığın ekolojik yönü demiştir. Bu yüzden Ungar (2008) yılmazlığı bireysel etmenlerin ilişkisel, toplumsal ve kültürel etmenlerle etkileşimi olarak görmüştür.

Yılmazlık, geçmiş zamanlardan beri sıklıkla çalışılan bir konudur. Ancak zaman içinde araştırmacıların yılmazlık konusunda odaklandığı noktalar farklılaşmıştır. Dönemlere göre bu konuda yapılan çalışmaların hangi noktalarda yoğunlaştığı sınıflandırılmıştır. Masten (2014) yılmazlık çalışmalarını dört ana başlık altında incelemiştir. Ona göre ilk dalga araştırmalarında 'Yılmazlık nedir, nasıl ölçülür?' gibi soruların cevapları aranırken ikinci dalgada 'Yılmazlığa neden olan süreçler nedir, koruyucu ve risk faktörleri nasıldır?' gibi sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. Üçüncü dalga araştırmalarında 'Yılmazlık geliştirilebilir mi ve bununla ilgili kuramlar var mıdır?' sorusu cevaplanmaya çalışılırken dördüncü ve son dalgada, günümüzde yapılan araştırmalarda 'Genetik farklılıklar yılmazlıkta nasıl rol oynar, beynin gelişimi yüksek stresten nasıl korunur?' gibi faktörlere odaklanılmıştır (Demir, 2017). Kısacası ilk zamanlarda yılmazlığı keşfetmeye ve onun özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar mevcutken sonraki zamanlarda çalışmalar yılmazlığın insan biyolojisindeki yerine evrilmiştir. Güncel çalışmalar yılmazlık ile beyin gelişimi arasındaki ilişki (Morris, Squeglia, Jacobus ve Silk, 2018) ya da yılmazlıkta rol oynayan genetik etmenlerin neler olduğu (Bulut, Arman, Güney ve Gültepe, 2017) gibi daha ileri çalışmalara odaklanmaktadır.

Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Yılmazlıkla ilgili ortaya atılan bazı model ve kuramlarla yılmaz bireylerin özelliklerini saptanmaya çalışılmıştır. Henderson ve Milstein (1996) yılmaz bireylerle yaptıkları çalışmada onların olaylar karşısında çok çabuk pes etmedikleri, direndikleri ve olumsuz koşullardan bir şeyler öğrenerek eskisinden daha da güçlü bir yapıya ulaştıklarını belirtmektedirler. Kumpfer (1999) de yılmaz bireylerin özelliklerini

incelemiş ve bu özelliğe sahip olan bireylerin geleceğe daha umutla baktıklarını ve orta derecede mutlu bireyler olduklarını bulmuştur. Kyriacou (2000) ise yılmaz bireylerin sorun çözmek için çeşitli kaynaklardan yararlandığını açıklamış ve bunları kişisel ve sosyal kaynaklar olarak tanımlamıştır. Kişisel kaynaklar arasında sorun çözme stratejilerini kullanma, kişiler arası ilişkilerden faydalanma yer alırken sosyal kaynaklar arasındaysa resmi ve resmi olmayan ağlar bulunmaktadır.

Yılmazlık özelliği gösteren bireyler; suçlu veya kötü alışkanlığa sahip akranlarla çok ilişki kurmaz, genelde normal-yüksek zeka düzeyine sahiptir, suç işlemekten uzak dururlar ve genel olarak inançlı kişilerdir (Demir, 2017; Öğülmüş, 2001). Johnson ve diğerleri (2011) yılmaz bireylerin suç işlemeye eğilimleri hakkında bazı görüşler ileri sürmüştür. Örneğin, kişiler yüksek risk altında bile bulunsa suç işleme olasılıkları yüksekse yılmazlık özelliklerinin az olduğu belirtilir. Ancak yüksek riskli ortamlarda bulunan bireyler tüm olumsuz etmenlere karşın suç işlemeye meyilli değilse yüksek yılmazlık özelliğinin varlığından bahsedilir (Johnson ve diğerleri, 2011).

Henderson ve Milstein (1996) yılmazlığı kolaylaştıran bireysel özellikleri; bir amaç belirleme ve başkalarına hizmet etme, doğru kararlar vererek girişken olma, sosyal olma, iyi bir mizaha sahip olma, içsel denetim odağına sahip olma, özerk olma, geleceğe olumlu bakma, esnek olma, kolay öğrenme ve öğrendiklerini uygulama, içsel güdülenmeye sahip olma, yetkinliği hedefleme, kendine güvenme olarak sıralamaktadır. Yılmaz bireylerin etrafındakilerin sahip olduğu özellikler olarak tanımlanan çevresel etmenler ise şu şekilde sıralanabilir: Kişisel bağ kurmayı destekleme, eğitime önem verme, samimi olma ve sert dille eleştiriden uzak durma, sınırları belirleyip sınır içinde serbest bırakma, yardımseverliği öğütme, çeşitli sosyal olaylar konusunda destek olma, başarı için ulaşılabilir ancak kolay olmayan hedefler koyma, amaç belirlemeyi teşvik etmek, başarıya ulaşıncaya kadar tebrik etmek, liderliği desteklemek (Henderson ve Milstein, 1996).

Krovet (1999) yılmaz bireylerin dört önemli özellik gösterdiğini belirtmektedir. Bu özellikler şu şekildedir: Sosyal yetkinlik (başkalarıyla olumlu iletişim kurabilme), sorun çözme becerisi (olaylara işe yarayan çözümler bulabilme), özerklik (çevreden bağımsız bir birey olabilme), hedefleri olma ve gelecek duygusu (bazı amaçlara sahip olma ve onlara ulaşabileceği konusunda umut besleme yeteneği). Christiansen, Christiansen ve Howard (1997) ise yılmaz bireylerin özelliklerini yine dört kategoriye ayırarak açıklamaktadır:

- 1) Yılmaz bireylerin sorun çözme becerileri yüksektir, bu da onların öz güven ve öz yeterlilik duygularını pekiştirir.
- 2) Yılmaz bireyler genelde iyi bir mizaca sahiptir, çevreyle uyumu kolay olur. Ayrıca yılmaz bireylerin mizah anlayışı oldukça gelişmiştir.
- 3) Yılmaz bireyler yaşadıkları olumsuzlukları doğrudan kabul edip bunun üzerinde çalışabilmektedir.
- 4) Yılmaz bireylerin kendi hayatlarını kontrol edebilecekleriyle ilgili bir inançları vardır.

Kısaca özetlemek gerekirse yılmazlık geçmiş yıllardan beri ilgi duyulan bir araştırma konusu olmuş, araştırmacılar bazı ortak noktalarda birleşseler de yılmazlık hakkında farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bu farklılıklar da yılmaz bireylerin sahip olduğu özelliklerin çeşitli şekillerde açıklanmasını sağlamıştır.

Bir sonraki bölümde yılmazlık konusunda geliştirilen modeller tanıtılacaktır. Bu modelleri geliştiren araştırmacılar ve modellerin özellikleri hakkında detaylı bilgiler verilecektir.

Yılmazlıkla ilgili Model ve Yaklaşımlar

Yılmazlıkla ilgili ortaya atılan farklı görüş ve modeller bulunmaktadır. Bu modellerin her biri yılmaz bireylerin ayrı bir yönüne odaklanarak konuyu açıklamaya çalışmıştır. Bu bölümde modeller hakkında özet bilgiler verilecektir.

İlk olarak Kobasa'nın (1979) *Arabaluculuk Modeline* göre psikolojik sağlamlılık/dayanıklılık zor olaylara karşı bazı fırsatları olumlu olarak değerlendirip ruhsal dengeyi korumayı kolaylaştırmaktadır. Yılmazlıkla ilgili ortaya atılan bir diğer kuram Benson'un (1989) geliştirdiği *Özellikler Kazandırma Kuramıdır* (Akt., Gürgen, 2006). Bu kurama göre toplum, gençlere işlevsel özellikler kazandırmaya çalışmalıdır. *Yılmazlık ve Yılmazın Meta Kuramı*, Richardson ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram kişilerin değişen koşullara biyolojik, psikolojik ve duygusal bir denge içinde uyum sağlamasına odaklanır. Benzer biçimde Benard'ın (1991) modeline göre de yılmazlık kişisel ve çevresel etmenlerin etkileşiminden oluşur. Ona göre yılmaz bireylerin sonradan kazandığı ve doğuştan getirdiği özellikler vardır. Sakin bir mizaç ile başkalarından olumlu tepki alma özelliği doğuştan getirilen özelliklerdir. Sonradan kazanılan özelliklerse başkalarına karşı empatik olmak, iyi iletişim becerilerine sahip

olmak, başına gelen olaylar hakkında espri yapabilmek ve güçlü bir mizah anlayışı, bağımsız bir şekilde hareket edebilme, kimlik duygusuna sahip olunması, sağlıklı ortamlardan uzak durabilme kabiliyeti, bir hedefe ve gelecek duygusuna sahip olma olarak sıralanabilir. Brown ve Rhodes'un (1991) ortaya attığı model ise yılmazlık kavramının çeşitli etkenlerden nasıl beslendiğini açıklamaktadır. Bu modele göre yılmazlık, işlev bozukluğundan kaçmayarak buna uyum sağlayacak ortamlar oluşturmakla ilgilidir. Yılmazlık konusunda ortaya atılan başka bir görüş de *Wolinler'in Modeli* olarak adlandırılır. Bu model Wolin ve Wolin (1993) tarafından ortaya atılmıştır ve onların modeli Benard'dan farklı olarak direkt gözleme dayanmaktadır. Psikiyatrist olan ve bu alanda geleneksel tıbbi yöntemleri artık uygulamak istemeyen Wolin ve çocuk gelişim uzmanı olan eşi psikolojik bozukluk yaşayan bireylerin toparlanma sürecindeki özelliklerini gözlemlemiş ve kaydetmişlerdir. Bu özelliklere 'Wolinlerin Yedi Yılmazlığı' adı verilir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir: Bağımsızlık, girişim, iç görü, mizah, ilişkiler, ahlak ve yaratıcılık. Wolin ve Wolin (1993) ayrıca *Zarara Karşı Mücadele* modelini de geliştirmişlerdir. Zarar Modeline göre insanlar tıbbi olarak yardım bekleyen hastalardır, Mücadele Modeline göre ise hastalıkla uğraşan ve güçlenen bireylerdir. Wolin ve Wolin'e (1993) göre insanlar geçmiş acılar ve şimdiki acıların birleşiminde oluşmaktadır ve her zorluktan güçlenerek çıkmayı bilmelidir. Henderson ve Milstein'in (1996) yılmazlığı artırmak ve risk faktörlerini azaltmak için geliştirdiği modelin adı *Yılmazlık Çemberidir*. Bu modele göre yılmazlık kişiden kişiye göre değişebilir ve aynı kişi üzerinde zaman içinde artabilir veya azalabilir. Yılmazlık çemberi altı alt ögeden oluşur: Anlamli katılım fırsatları sağlamak, sosyal bağları artırmak, açık ve tutarlı sınırlar koymak, yaşam becerilerini öğretmek, ilgi ve destek sağlamak, yüksek beklentiler belirlemek ve iletmek. Bu modele göre altı öge sağlandığı zaman daha yılmaz bireyler yetiştirilebilir.

Krovetz'in (1999) geliştirdiği ve *Krovetz Yılmazlık Kuramı* olarak adlandırılan modele göre yılmazlık birtakım koruyucu faktörler içerir ve bu koruyucu faktörlerin bir kısmının bireylerde var olması onların olumsuzluklarla başa çıkma özelliğini artırabilir. Farklı bir yaklaşım olarak geliştirilen *Süreklilik Kuramı*, öğrencinin gelişiminde ve öğrenme sürecinde etkin konumda bulunan sosyal faktörlerin belirlenmesi için önemlidir (Wasonga, 2002). Bu kurama göre sosyal destek ve sosyal çevreden gelen olumlu yaklaşımların bir arada ve sürekli olması yılmazlığı geliştiren bir durumdur. Constantine, Benard ve Diaz'a (1999) göre Süreklilik Kuramının öğrencilere yılmazlık kazandırmadaki rolü çocuğun yüksek beklentilerine, anlamli katılım fırsatlarına ve

şefkatli ilişkilerinin güçlülüğüne bağlıdır (Akt., Gürkan, 2006). Diğer yandan kişisel özellikler üzerinde çevrenin de çok büyük etkisi olduğunu vurgulamak üzere *Ekolojik Kuramı* ortaya atan Bronfenbrenner'ın (1979) modeli yılmazlık çalışmalarına uyarlanmıştır (Ungar, 2011). Buna göre bireyin psikolojik sağlamlığı değerlendirilirken birey tek başına ele alınmaz, çevresiyle birlikte değerlendirilir. Son olarak Cole ve Goodley (2013) tarafından geliştirilen yılmazlık modeline göre yılmazlığı etkileyen temelde sekiz etken vardır. Bunlar: kaynaklara erişim, ilişkiler, kimlik, vücut ve zihin, güç ve kontrol, toplumsal katılım, toplumsal adalet, toplumsal uyum. Bu faktörlerin her birinde bireyler yeterince başarı gösterdikleri takdirde yılmazlık özelliği kazanırlar. Bu faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşan modele de *Yılmazlık Ağı* denir.

Yukarıda sayılan kuramlar dışında bu tezin dayandığı ve yılmazlıkla akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ortaya koyan kuram Weinstein'in (1991) *Beklenti İletişimleri Modeli*'dir. Bu model, öğrencilerin yüksek beklentilere sahip olmasının öğretim programlarında olması gereken sekiz özelliği açıklamıştır. Bu özellikler; değerlendirme sistemi, grup çalışmaları, öğrenmede sorumluluk almak, öğretim programı, sınıf-ebeveyn ilişkileri, sınıf-okul ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve güdülenme olarak sıralanabilir. Bu model öğrencilerin içsel güdülenmesine atıf yapmakta (Deci ve Ryan, 1980) ve bu bağlamda güdülenme kuramlarıyla da yakından ilişkili olmaktadır. Model tarafından ortaya konan grup çalışmaları, sorumluluk verme veya ilişkilere dikkat etme gibi özellikler kişilerin içsel güdülenmelerini artıran ve kişileri başarı odaklı değil, öğrenme odaklı yapan etmenlerdir. Tüm bunların yanında öğrenme veya ustalık amaçlı bireylerin ders konusunda daha ısrarcı ve çaba gösteren bireyler olduğunu kanıtlayan pek çok çalışma vardır (Buluş, 2011; Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Kaplan ve Midgley, 1997; Üzbe ve Bacanlı, 2015). Bu kurama göre öğrenciler ilgi alanlarına göre derslerde aktif görevler alıp seçim yapabiliyor ve farklı öğrenim yöntemlerini uygulayabiliyor ve aynı zamanda öğrencilerle ilişkiler kurulup herkesin içinde yer aldığı etkinlikler düzenleniyorsa öğrencilerde yılmazlık gelişir ve akademik başarı artar (Benard, 1993). Kısacası Beklenti İletişimleri Modelinde ele alınan etmenlerin kişilerin hem içsel güdülenmesini artıracak hem de gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerin psikolojik sağlamlığına katkıda bulunacağı ileri sürülmektedir.

Yılmazlık kavramı, ortaya atıldığından bu yana farklı araştırmacılar tarafından irdelenmiş ve farklı konularla ilişkisi bulunmaya çalışılmıştır. Yukarıda bahsedilen çok sayıdaki model de yılmazlığın üzerinde yoğun olarak çalışıldığının bir göstergesidir. Yılmazlığın ilişkili olduğu düşünülen konulardan biri de akademik başarıdır. Akademik

başarı konusunun araştırmacıların ilgisini çekmesi sonucunda alanyazına akademik yılmazlık kavramı da girmiştir (Yavuz ve Kutlu, 2016). Bir sonraki başlıkta yılmazlığın akademik başarıyla ilişkisi daha ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Yılmazlık ve Akademik Başarı

Yılmazlık ve akademik başarı birbiriyle oldukça ilintili konulardır. Okullar doğası gereği pek çok koruyucu etkeni içinde barındırır. Eğitim sürecinde eğitimciler çok bilinçli yapmasalar bile öğrencilere farklı şekillerde koruyucu faktörlerle destek verebilirler. Öncelikle, eğitimciler öğrencilerin bireysel gücünü görebilir ve bu gücün büyümesi için yardımcı olurlar. Ayrıca, okul çevresi ve sınıf içi etkinlikler ya da okul kulüpleri gibi zengin öğrenme ortamları oluşturabilirler. Bunlar da bireylerin yılmazlığına olumlu katkıda bulunacak etmenlerdir (Korkmaz, 2020). Özellikle risk grubunda bulunan dezavantajlı bireyler için okuldaki akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkinin pozitif olması onların hem normal hayattaki yılmazlığını artırıcı hem de akademik güdülenmelerini destekleyici ve öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlulaştırıcı bir etkiye sahiptir (Reynolds vd., 2014). Uluocak (2009)'a göre özellikle risk altındaki göçmen bireylerin hayatlarına uyum sağlamaları ve psikolojik sağlamlıkları için en önemli yerler eğitim kurumlarıdır. Öğrenciye destek veren bir eğitim ortamının olması, okula aidiyet hissedilmesi, akranlarla ve hocalarla iyi iletişime sahip olunması hem yılmazlığı hem de akademik ortamlarda gösterilen akademik yılmazlığı yordar (Gonzalez ve Padilla, 1997). O'Toole ve Due'ye (2015) göre de risk altında bulunan bireylerin okuldaki başarılarını ve öğrenmeye yönelik pozitif tutumlarını en çok etkileyen faktör akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları nitelikli ilişkilerdir.

Martin ve Marsh'a (2006) göre öğrencilerin akademik konularda dirençli olmasını ve akademik yılmazlığını beş faktör etkilemektedir. Bunlar; öz yeterlilik, kontrol, planlama, düşük kaygı düzeyi ve devamlılık olarak sayılabilir. Bunlar dışında okulu sevmek, derse katılım ve yüksek benlik saygısına sahip olmak da akademik alanlardaki yılmazlığın önemli göstergeleridir. Olumlu bir benlik değeri, başarabileceğine ilişkin inanç ve kişilerarasındaki olumlu ilişkiler psikolojik sağlamlılık ve yılmazlığın oluşumunda çok önemli yer tutar. Kendine güçlü bir şekilde saygı duyan bir birey etrafındaki olumsuzlukları kendi yararına çevirerek yılmazlık geliştirebilir (Turgut, 2018). Pekdemir ve diğerlerine (2019) göre ise akademik konulardaki kendini yeterli

hissetme, okula karşı olumlu tutum, kendi kontrolünü alma, sorumluluk hissi ve güçlü hedeflere sahip olma akademik yılmazlığı artırır. Mc Millen ve Reed'e (2002) göre ise okuldaki yılmazlık düzeyinin artması için hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin koruyucu etkenlerin farkında olması gerekir, yılmazlığın desteklenmesi ve sağlıklı okul ve aile ilişkilerinin sağlanması da oldukça önem taşımaktadır (Akt., Korkmaz, 2020). Böylelikle önleme ve geliştirme çalışmaları yapılarak hem bireyin yılmazlığını olumlu etkileyecek hem de akademik başarısını artıracak bir okul ortamı sağlanabilir.

Yukarıda anlatılan çalışmalardan anlaşılabacağı gibi bir kişinin yılmazlık düzeyinin, olaylar karşısında ne kadar çabuk pes edip ne kadar direndiğinin o kişinin akademik güdülenmesine ve öğrenmeye yönelik tutumuna etki edeceği de tahmin edilebilir bir olgudur. Çünkü yanlış yaptığında veya beklemediği bir sonucu aldığında o durumunun üstüne gitmeyi, yanlışlarını telafi etmeyi becerebilen dirençli öğrenciler; çabuk pes eden ve olayları çarpıtarak yorumlayıp kendi potansiyelini düşük gören dirençsiz bireylere göre daha yüksek bir başarı gösterebilir. Diğer bir ifadeyle kişilerin hayatları boyunca karşılaştığı olaylar çeşitlidir. Bireylerin bu olaylarla başa çıkmasını sağlayan çeşitli stratejiler hem onların duygu durumlarını düzeltebilir ve daha yılmaz bireyler haline getirebilir hem de söz konusu bireyler öğrenciyse akademik başarılarında yükselme gözlenebilir (Çelik, 2013).

Wasonga'nın (2002) yaptığı çalışmada da kızlar için yılmazlığın alt boyutları olan 'empati' ve 'hedefler', erkekler içinse yılmazlığın alt boyutu olan 'öz yeterlik' akademik başarıyla ilişkilidir. Ayrıca Henderson ve Milstein'a (1996) göre yılmazlık özelliğine sahip bireyler özerk olur, sosyal becerileri yüksektir ve kendilerine bir hedef belirleyip onu gerçekleştirmek için ellerinden geleni yaparlar. Deci ve Ryan'ın (1985) ortaya attığı 3 ana gereksinim olan ilişkisellik, yeterlik ve özerklik yılmaz bireylerde mevcuttur. Bu durum da onların içsel güdülenmelerini sağlayacak ve başarılarını artıracak bir etkidir (Benzies ve Mychasiuk, 2009).

Yukarıda açıklandığı gibi akademik başarı da yılmazlıkla ilgili olduğu düşünülen çok sayıda konudan biridir. Öte yandan yılmazlıkta yoğun risk faktörlerine maruz kalan yoksullar, travmatik olaylar yaşayanlar, göçmenler gibi gruplar da yılmazlık açısından incelenen temel gruplar arasındadır. Bu nedenle bir sonraki başlıkta göçmen bireylerin ve Suriyeli göçmenlerin yılmazlıkla ilgisi ayrıntılı olarak anlatılacaktır.

Göçmenlerde Yılmazlık

Türk Dil Kurumu (2016) göçü “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret” şeklinde tanımlar. Göç, bireylerin yaşayabileceği en keskin geçiş ve sonuçları olan, bireyin hayatına ciddi etkileri olan bir durumdur ve genellikle bireylerin hayatlarına daha iyi bir yön vermek için gerçekleştirdikleri bir eylem olsa da içinde pek çok risk faktörü barındırmaktadır. Bu faktörler arasında sevilen kişilerin hayatından çıkması, barınma sorunu, ekonomik güçlükler, yeni bir ülkeye ve insanlara alışma, yeni bir iş bulma, dil öğrenme, okula uyum sağlama, etnik ve kültürel farklılıklara uyumsağlamaya çalışma sayılabilir (Garza, Reyes ve Trueba, 2004; Zhou, 1997). Kısacası göçmenlik söz konusu olunca bireyi olumsuz etkileyebilecek pek çok risk faktörü devreye girer.

Yılmazlıkta olduğu gibi, risk faktörleri ve koruyucu faktörler göçmenler için de söz konusudur. Mawani’ye (2014) göre göçmenler yaşadıkları birtakım olumsuzluklar nedeniyle bazı risk faktörlerine daha fazla maruz kalabilir. Ayrıca Fazel, Wheeler ve Danesh’e (2005) göre göçmenler travma sonrası stres bozukluğu yaşamaya normal insanlara göre on kat daha fazla meyillidir.

Mawani’ye (2014) göre göçmenler yeni taşındıkları ülkedeki yerleşim yerlerine alışmakta çok zorlanmaktadır ve bu önemli bir risk faktörüdür. Bunun dışında başka bir ülkeye göç eden ve çoğu savaş mağduru olan göçmenler pek çok yıkıma, ölüme ve şiddete maruz kalmaktadır (Wenzel, Kastrup ve Eisenman, 2007). Ayrıca kültürel farklılığa alışmak ve kendi kültürünü devam ettirmeye çalışmak da büyük bir risk kaynağıdır (Pickren, 2014). Üstelik ayrışma, yabancılık duygusu, kaygı, sosyal çevreyle uyumsuzluk, hayattan soğuma gibi çeşitli olumsuz duyguların yaşanma olasılığı göçmenler için birer risk kaynağı olarak görülebilir (İsaoğlu, 2021). Son yıllarda göçmenlerde yılmazlık konusunda araştırmalar yapan Motti-Stefanidi ve Masten’a (2020) göre göçmen bireylerin yılmazlık özelliğini geliştirebilmeleri için birtakım kültürleşme görevlerini yerine getirmeleri, diğer bir deyişle bulundukları kültüre uyum sağlamaları gerekmektedir. Bulundukları kültüre uyum sağlamaları demek de o kültürden arkadaşlar edinip çeşitli sosyal etkinliklere katılmak, onların hassasiyetlerini bilmek ve dillerini konuşabilmek, kısacası iki kültürlü olabilmektedir. (Boynuegri ve Sener, 2021; Motti-Stefanidi ve Masten, 2020; Motti-Stefanidi, Pavlopoulos ve He, 2021; Sağır, 2018).

Göçmen bireyler bu risk faktörleriyle yeterince baş edemezse psikolojik sağlamlıkları, içinde bulundukları şartlardan ötürü zayıflamaya başlayacaktır (Sağır, 2018).

Göçmenler risk faktörlerine yoğun biçimde maruz kalsalar da çeşitli koruyucu faktörler de bulunmaktadır. Bu koruyucu faktörler göçmenlerin yılmazlık düzeylerinin artması ve onları daha dirençli hale getirmesi açısından önemlidir (Mawani, 2014). Göçmenler, karşılaştıkları pek çok riske karşın koruyucu faktörleri kendi avantajları için kullanabilirse yılmaz bireyler olma olasılıkları artmaktadır.

Pek çok olumsuzluğa karşın göçmenlerin kültürlerini koruma çabaları ve genelde evlerindeyken kendi dillerini konuşarak ve kültürlerini yaşatarak hayata devam etmeleri onlar için koruyucu bir etmendir (Pickren, 2014). Bunun dışında göçmenler sosyal destek gereksinimlerini giderebilmek için çeşitli dini veya etnik topluluklara, derneklere üye olurlar ve buradaki sosyal ağlarını genişleterek kendilerini iyi hissederler (Mawani, 2014). Göçmenlerle ilgili yürütülmüş 26 çalışmayı sentezleyen Sleijpen, Boeije, Kleber ve Mooren'e (2015) göre koruyucu faktörler şu şekilde sınıflandırılabilir: sosyal destek, eğitim, din, umut, olumsuzluklardan kaçınma ve kültürel stratejiler. Ayrıca göçmenler taşındıkları ülkede veya şehirde belirli mahallelerde ve yerleşim birimlerinde toplu olarak yaşayarak kendi içlerindeki dayanışmayı ve iletişimi devam ettirme eğilimindedirler (Mawani, 2014). Tüm bunlar da göçmenlerin yılmazlığının artmasına katkıda bulunan koruyucu etmenlerdir. Üstelik Şahin ve Eşici'ye (2020) göre göçmen bireylerin gittikleri ülkelerin vatandaşlarına yönelik olumlu duygulara sahip olması ve onlarla kaynaşmak için çaba göstermesi de koruyucu bir etki sağlayabilir. Bu durum kişilerin o ülkeye alışması için aynı zamanda bir fırsattır. Gray, Mendelsohn ve Omoto'ya (2015) göre ise risk grubunda yer alan göçmenlerin bulundukları topluma bağlı hissetmeleri onların yılmazlığını artıran koruyucu bir etmen olarak değerlendirilmektedir.

Suriyeli Göçmenlerde Yılmazlık. 2010'da Tunus'ta ortaya çıkan Arap Baharı birçok Ortadoğu ülkesi gibi Suriye'yi de etkilemiştir. 2011 yılından itibaren iç çatışmalar ve savaş sebebiyle Suriye, dışarıya en çok göç veren ülkelerin başında gelmektedir. Yaşananlardan etkilenen ve vatanını terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin sayısı 12 milyonu aşmıştır ve çoğu Lübnan, Ürdün, Türkiye gibi komşu ülkelere iltica etmek zorunda kalmıştır (İHH Suriye Raporu, 2012; UNHRC, 2015; Tanrıverdi ve Ulu, 2020). Türkiye'ye sınırdaki açık kapılardan giriş gerçekleştiren bütün Suriyelilere “geçici koruma statüsü” verilmiştir (Kap, 2014). UNHRC'nin 2020-2021 raporunda Türkiye'de

bulunan, uluslararası ve geçici koruma statüsüne sahip olan kişilerin %42'sinin yoksulluk sınırı altında yaşadığı, eğitim ve iş gibi olanaklardan yeterince faydalanamadığı, çocukların tehlikeli koşullarda çalıştığı ve tüm bunların süregelen bir risk durumu oluşturduğu belirtilmiştir (UNHRC, 2021). 2020 Eylül itibari ile Türkiye'de bulunan toplam Suriyeli sayısı 3 milyon 559 bin 41 kişi olmuştur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyelilerin büyük bir kısmı gençtir ve dolayısıyla memleketlerinden ayrılırken eğitimlerine ara vermek zorunda kalmışlardır. Ancak üniversite çağındaki Suriyeli bireylere YÖK tarafından devlet üniversitelerinde misafir öğrenci olarak öğrenim görme olanağı tanınmıştır (Kirişçi, 2014).

Türkiye'de bulunan Suriyeli göçmenler de genel olarak savaş ve iç çatışmadan ötürü ailenin parçalanması, vatanını terk etmek zorunda kalma, sevdiklerinin çoğunun kaybı, maddi problemler gibi pek çok risk faktörüyle beraber, dil sorunu, kültürel uyumsuzluk, dışlanma ve psikolojik baskı gibi sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır (Acemioğlu, Doğan ve Şahin, 2021; Gez, 2018; Gülersez, 2019; Keskin, 2020). Bu nedenle pek çok risk faktörüyle karşılaşan Suriyeli bireylerin hayatlarını düzene koyma ve sağlıklı bir birey olma konusunda çaba sarf etmek zorunda oldukları söylenebilir (Tanrıverdi ve Ulu, 2020).

Tüm risk faktörlerine karşın Türkiye'deki göçmen Suriyelilerin sosyal bir destek bulma, ailevi bağlarını güçlü tutma, özel hayatlarında kültürlerini devam ettirme, dini hayatlarına bağlı olma gibi koruyucu faktörler ile yılmazlık seviyelerini yüksek tutan bireyler oldukları düşünülmektedir (Demir, 2017; Gülersez, 2019; Sikander, 2020). Sağır'ın (2018) çalışmasına göre de Türkiye'deki Suriyeliler Türkçeyi ne kadar iyi biliyor ve Türk kültürüne ne kadar uyum sağlıyorsa depresyon düzeyleri o kadar düşüktür ve sorunlarla başa çıkmadaki uyumları da o kadar yüksektir. Bu durum da pek çok risk faktörüne rağmen Suriyeli bireylerin koruyucu faktörlerin farkında olduğu ve sağlıklı bireyler olmak için bu faktörleri olumlu bir şekilde değerlendirmeye çalıştığının bir göstergesidir.

Türkiye'de bulunan Suriyeliler geçici koruma statüsünden yararlanarak ülkedeki fırsatları değerlendirmeye çalışmaktadır. Bu fırsatların başında eğitim gelmektedir. Sleijpen, Boeijs, Kleber ve Mooren'e (2015) göre göçmen bireyler için eğitim fırsatlarından yararlanmak yılmazlığı artırıcı ve koruyucu bir etmendir. Göçmenlerin eğitim yoluyla sağlayacakları sosyal ilişkiler onlar için koruyucu bir etmen olarak düşünülebilir faktör olabilmektedir (De Jong, 2000). Türkiye'de çoğunluğu ilköğretim ortaokula devam eden olmakla birlikte üniversiteye giden yoğun bir Suriyeli nüfus

bulunmaktadır. MEB tarafından 2021 Haziranda yapılan açıklamaya göre Türkiye’deki devlet üniversitelerine devam eden Suriyeli göçmen sayısı 48 bin 192 olarak belirtilmektedir (Mülteciler Derneği, 2022; MEB, 2021). Bu nedenle hem Türkiye’de hem dünya üzerinde artan göçmen nüfus göz önüne alındığında öğrenci göçmenlerin yılmazlığı ve akademik başarısı gibi konularda yapılan çalışmalarda artış görülmektedir (Rumbaut, 2000; Börü ve Boyacı, 2016; Kara, 2020). Akkaya, Çilingir ve Levent’e (2018) göre Türkiye’de eğitim gören Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil sorunu, sosyal uyumsuzluk, verilen eğitimin yetersizliği, okurken çalışma gibi nedenlerden dolayı akademik başarısının çok yüksek olmadığı ve bunların da yılmazlığı olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Sağır’ın (2018) çalışmasına göre de Türkiye’deki Suriyeliler Türkçeyi ne kadar iyi biliyor ve Türk kültürüne ne kadar uyum sağlıyorsa depresyon düzeyleri o kadar düşüktür ve sorunlarla başa çıkmadaki uyumları da o kadar yüksektir. Ayrıca Türkiye’ye göç etmiş Suriyelilerin eğitim almaları üzerine yapılan başka çalışmalarda da yaşadıkları problemler dil sorunu (Bircan ve Sunata, 2015; Chemin, 2017; Emin, 2016; Göktaş, 2016; Kirişçi, 2014; Şeker ve Sirkeci, 2015; Yüce, 2018;), maddi problemler (Coşkun ve Emin, 2016; Jalbout, 2015; Yüce, 2018), okul sistemlerinin uyuşmaması ve bilgi eksikliği (Aras ve Yasun, 2016; Kirişçi, 2014; Levent ve Çayak, 2017), öğretmen tutumları (Balkar vd., 2016; Duman, 2016; Akt., Yüce, 2018), dışlanma (Adams vd., 2004; Harunoğulları, 2016) olarak sıralanabilir. Bu gibi çalışmalardan hareketle Türkiye’de bulunan Suriyeli göçmen öğrenci nüfusunun yüksek bir oranda olduğu ve bu kişilerin çeşitli risk faktörlerinden etkilenerek okul başarısının istenen düzeyde olmayabileceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle söz konusu kesim gibi risk grubunda yer alan bireylerin hem yılmazlıklarını hem de okul ortamlarındaki başarılarını artıracı koruyucu faktörlerin sayısının artırılması gerekmektedir.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığını Etkileyen Risk Faktörleri. Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sağlaması, sosyal oryantasyon becerilerinin gelişmesi onların yılmazlığına etki eden en önemli unsurlar arasında bulunmaktadır (Ercan, 2013).

Suriyeli üniversitelilerin yılmazlığına etki edebilecek konulardan birisi şüphesiz üniversitenin onlara sağladığı olanaklarıdır (Kaya, 2019). Üniversitenin sosyal hizmetlerinden, psikolojik destek merkezlerinden, barınma ve yiyecek gibi olanaklarından yüksek düzeyde faydalanabilmek Suriyeli üniversitelilerin yılmazlık

düzeyleriyle yakından ilgilidir. Zira kişiler bu tür olanaklardan yeterli düzeyde faydalanamazsa bu durumun onların yılmazlığını olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'ye gelmeden önceki yaşantıları, travmatik anıları ve kayıpları onların eğitim gördükleri okula ve içinde yaşadıkları topluma uyumlarını azaltan risk faktörlerinin başında gelmektedir (Kaya, 2019). Nitekim uzun zaman önce dahi olsa bu durumların yaşanması Suriyeli üniversitelilerin hayatında bir iz bırakmış ve onların psikolojik sağlamlıklarını etkilemiştir.

Ayrıca üniversite yaşamında dışlanma, yeterince yakın sosyal ilişkiler kuramama ve son yıllarda Suriyeli göçmenlerle yaşanan çatışmaların artması Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığını olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasındadır (Sezgin ve Yolcu, 2016). Nitekim Suriyelilerle yerli halk arasında artan çatışmalar sebebiyle son dönemlerde yapılan ve nitel içerikli olan çalışmalarda Suriyelilerin gerçek kimliklerini açıklama korkusuna sahip oldukları belirtilmektedir (Kaya, 2019; Tanrıverdi ve Ulu, 2020). Bu durum Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığını olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasındadır.

Suriyeli üniversitelilerin yılmazlığına etki edebilecek bir diğer risk faktörü ise onların eğitim süreçlerine bir miktar ara vermek zorunda kalmasıdır (Kaya, 2019). Türkiye'ye göç eden Suriyeliler üniversite hayatlarına kaldıkları yerden devam edememişler ve Türkiye'deki üniversitelere giriş şartlarını yerine getirmek için eğitimlerini bir müddet askıya almışlardır. Verilen uzun bir aradan sonra akademik hayata tekrar uyum sağlamaya çalışma ise onların psikolojik sağlamlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığıyla ilgili önemli sayılabilecek bir diğer husus ise onların Türkiye'deki üniversitelere giriş şartlarının değişiklik göstermesidir. Suriyeliler de üniversiteye girerken diğer yabancı öğrenciler gibi birtakım şartlara tabi tutulmaktadır. Suriyeli öğrencilerin bir kısmı Yabancı Öğrenci Sınavı'na girerek üniversite tercihi yaparken bir kısmı Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na girmekte, bazı kişilerse özel üniversitelere başvurarak her okulun senatosunun belirlediği şartları sağlamaya çalışmaktadır (Mülteciler Derneği, 2021). Onların üniversite sınavlarına girerken yaşadıkları karışıklık ve sınavlardan ayrı olarak her üniversitenin ayrı şartlarını yerine getirme yükümlülüklerine sahip olmaları psikolojik sağlamlıklarını zedeleyebilmektedir.

Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin birinci öğretim, ikinci öğretim, devlet okulları ya da özel okulların hepsi için bir miktar harç yatırımları ekonomik güçlükler

nedeniyle onların eğitime devamlarını, dolayısıyla yılmazlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Mülteciler Derneği, 2021). Nitekim ekonomik problemler göçmenler için halihazırda bir risk faktörüken eğitim için başka harcamalar yapmak zorunda kalmaları onları daha fazla sıkıntıya sokabilmektedir.

Son olarak Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki resmi statüsü de ele alınabilecek diğer önemli bir unsurdur. Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinin resmi statüsü geçici korumadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Bu statü gereği Türk vatandaşlığı alamayan Suriyeli üniversiteliler eğitimlerini tamamladıktan sonra kamu sınavlarına girememekte ve buna paralel olarak onların iş olanakları daralmaktadır. Bu nedenle Suriyeli üniversitelilerin istihdam konusunda yaşadıkları endişeler onların hem psikolojik sağlamlığına hem de üniversite yaşamlarına olumsuz yönde etki etmektedir. Harunoğulları, Süzölmüş ve Polat (2019) da Suriyeli üniversite öğrencilerinin genellikle yarı zamanlı, düşük ücretli ve sigortasız işlerde çalıştırıldığı için onların olaylarla başa çıkma özelliğinin olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır.

Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığını Etkileyen Koruyucu Faktörler. Türkiye'de eğitim gören Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığına katkı sağlayan unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar kişinin hayatında ne kadar yüksek oranda bulunursa bireyler psikolojik açıdan o oranda sağlam hissetmektedirler.

Öncelikle Suriyelilerin gittikleri üniversitelerin onlara çeşitli olanaklar sağlaması ve onları desteklemesi koruyucu faktörlerin başında gelmektedir (Kaya, 2019). Suriyeliler okulların eğitiminden memnun olduklarında, okulun yemek ve yurt gibi imkanlarından rahatlıkla yararlandığında, okulların rehberlik servislerinden destek aldıklarında yılmazlıkları olumlu yönden etkilenmektedir. Zira tüm bu etmenler bireylerin psikolojik açıdan sağlam kalabilmesi için önemlidir ve bunların yeteri kadar karşılanması gerekmektedir.

Suriyeli üniversitelilerin yılmazlığını olumlu etkileyebilecek unsurlardan bir diğeri kısıtlı da olsa onların bazı burs olanaklarından yararlanabilmedir (Ercan, 2013; Levent, Gül ve Aydemir, 2021). 2015 yılında alınan bir karara göre lisans eğitimi 4 yıl olan Suriyeli üniversitelilere gereksinim durumlarına göre burs verilmeye başlanmıştır (YTB, 2015). Alınan burslarla bir miktar maddi koşullarını düzeltebilen Suriyeli

üniversiteliler okul yaşantısına daha iyi uyum sağlayabilmekte ve bu durum da onların yılmazlığını artırabilmektedir.

Üniversitede okuyan Suriyeli öğrencilerin yılmazlığını artıran olumlu etmenlerden bir diğeri onların çoğunlukla kendileriyle aynı dini inanışa sahip olan bireylerle bir arada yaşamasıdır (Tanrıverdi ve Ulu, 2020). Zira aynı dine ait olma duygusu onları bulundukları ülkeye bağlamakta ve farklı dini inanışların baskın olduğu diğer ülkelere gitme hislerini ketlemektedir. Bu konuda bulundukları ülkeye bağlı hisseden Suriyeli üniversitelilerin yaşam doyumu olumlu yönde artmaktadır. Türkiye’de de çok sayıda Suriyelilerin bulunması Suriyeli üniversite öğrencilerinin sahip olduğu koruyucu faktörlerden birisidir (Kaya, 2019; Tanrıverdi ve Ulu, 2020). Aynı etnik kökene sahip olan bireyler arasında dayanışma olmakta ve bu da onların yalnızlık hissi yaşamasını engellemektedir.

Son olarak Türkiye’nin güvenli bir ülke olarak algılanması Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin yılmazlığını olumlu etkileyebilecek durumlardan biridir (Kaya, 2019). Tehdit algısı kişilerin güvenli hissetmelerini engellemekte ve onların yaşamlarını rahat bir şekilde sürdürmelerinin önüne set çekmektedir. Güven duygusu ise aidiyet hissi oluşturarak kişilerin psikolojik açıdan sağlam kalmalarına yardımcı olmaktadır.

Yılmazlıkla ilgili Araştırmalar

Bu bölümde yılmazlıkla ilgili Türkiye’de yürütülen ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yılmazlıkla ilgili Türkiye’de Yürütülen Çalışmalar

Yılmazlıkla ilgili yurt içinde yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar yılmazlık ve ana-baba tutumları ilişkisi, yılmazlık ve akademik başarı, göçmenlerde yılmazlık, travmatik olaylar ve yılmazlık gibi geniş bir yelpazeye yayılmıştır.

Bu çalışmalardan aile yapısı ve yılmazlık ilişkisini inceleyenlere bakılacak olursa; Özcan (2005) tarafından yapılan bir çalışmada Ankara’da yaşayan ve ebeveynleri boşanmış 70 öğrenci ve boşanmamış olan 82 lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışmada bu ailelerdeki lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyi karşılaştırılmış ve ebeveynleri

boşanmayanların daha yüksek bir yılmazlık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışma olarak Onat (2010) tarafından yazılan yüksek lisans tezinde ise demokratik ve otoriter olarak algılanan ana baba tutumlarına sahip olan ve Ankara’da yaşayan 200 lise öğrencisinin yılmazlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre demokratik olarak algılanan ana babaya sahip olan çocukların otoriter ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde yılmazlığa sahip olduğu bulunmuştur. Kaner ve Bayraklı (2009) engelli/engelli olmayan çocuğu bulunan annelerin sosyal destek, yılmazlık ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemi 232 engelli olmayan ve 249 zihinsel engeli bulunan çocuğa sahip olan 481 annedir. Bu çalışmada sosyal destek, destekten hoşnut olmayla yılmazlık ve problem odaklı başa çıkma arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu özellikler ve yılmazlık ile duygusal odaklı başa çıkma stratejileri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kısacası bir ailede ebeveynlerin çocuklarının yılmazlıklarını etkiledikleri gibi çocukların da ebeveynlerinkini etkilediği saptanmıştır. Kaner, Bayraklı ve Güzeller (2011) ise ana babaların bazı değişkenler açısından yılmazlık özelliklerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın örneklemi 105’i engelli çocuğa sahip, 419’u normal gelişim gösteren çocuğa sahip 524 anne ve babadır. Çalışma sonucunda normal gelişime sahip çocukları olan ana babaların zihinsel veya fiziksel engelli çocuğu olan ana babalara göre daha yılmaz oldukları ve babaların ‘öz yetkinlik’ boyutunda annelerden daha yüksek puan aldıkları fakat bunun yaşla birlikte azaldığı görülmüştür.

Yılmazlık alanında yurt içinde ve dışında pek çok çalışma olmasına karşın göçmenlerde yılmazlık çalışmalarına çok fazla rastlanmamıştır (Simich, Pickren ve Beiser, 2011). Ancak göçmenlerin yaşadığı zorluklar açıkça ortadayken yılmazlık düzeylerinin araştırılması gereken bir grup olduğu da bir gerçektir.

Risk gruplarında yer alan bireylerin ve göçmenlerin yılmazlığının incelendiği çalışmalara bakılacak olursa; Yavuz ve Kutlu (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada ise Ankara’da bulunan toplamda 18 Anadolu lisesinde okuyan 304 öğrenci incelenmiştir. Araştırmada ekonomik açıdan dezavantajlı bireylerin akademik yılmazlık özellikleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir ve bu bireylerin akademik yılmazlıklarında en etkili olan faktörlerin bilişsel esneklik, algılanan sosyal destek gibi kavramlar olduğu bulunmuştur. Yavuz ve Kutlu’nun (2016) çalışması yılmazlığın da çeşitli alt başlıklara ayrılabilceğini (akademik yılmazlık gibi) göstermesi açısından önemlidir. Bundan farklı olarak Ekinci’nin (2017) yaptığı çalışmaya göre Suriye’den göç etmek zorunda kalmış 87 lise öğrencisiyle görüşülmüş ve bu kişilerin psikolojik sağlamlıkları saptanmaya

çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyal destekleri daha iyi olan ve aile işlevleri daha sağlıklı olan bireylerin daha yılmaz olduğu bulunmuştur. Gez (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise Suriyeli çocukların ve ergenlerin algıladıkları sosyal destekle psikolojik sağlamlıkları arasında var olan ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada sosyal destek ağları daha geniş olan kişilerde daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlık çıkmıştır. Bu çalışmaya göre katılımcılar ne kadar olumsuzluk yaşarlarsa yaşasınlar kendilerini yalnız hissetmediklerini, kendilerine güvendiklerini, başarılı olacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Gülersez (2019) ise yaptığı çalışmada ortaokul ve liseye devam eden 61 Suriyeli mülteci ile çalışılmış ve onların yılmazlık düzeylerinde etkili olan koruyucu ve risk faktörleri saptanmaya çalışılmıştır. En fazla karşılaşılan risk faktörlerinin Türkçe öğrenmemiş olmak, ekonomik yetersizlikler, arkadaş ilişkilerinin bozuk olması, yaşanan ortamın ani değişimi, akademik başarının düşmesi ve eğitim problemleri, kültürel uyumun sağlanamaması, işsizlik ve barınma sorunları olduğu saptanmıştır. Koruyucu faktörleri ise özgüven, sabırlı olabilme, sosyal yeterlik, bilişsel yeterlik, uyumlu olma, yüksek sosyal destek, kültürel ve dini etkinlikler olduğu belirtilmektedir.

Pak (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan 339 yetişkin Suriye göçmeni ile görüşülmüştür. Yapılan çalışmaya göre psikolojik sağlamlıkla sosyal destek ilişkisinde özgüvenin aracı rolünün olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda ayrıca, eğitim seviyesi yüksek olanların ve erkeklerin psikolojik sağlamlıkları daha fazla çıkmıştır. Keskin (2020) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları incelenmiştir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin yaşam kaliteleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yaşam kalitesinden bahsedilen ise arkadaş ve aile ilişkilerinin olumlu olması, bedensel iyiliğe sahip olma ve okul şartlarının iyi olmasıdır. Şahin ve Eşici (2020) ise Türkiye’deki Suriyeliler ve Türklerin birlikte yaşam süreçleri ve bu süreçlerdeki uyum problemlerini nitel bir araştırma ile ele almışlardır. Çalışmaya 10 Suriyeli, 15 Türk katılmıştır. Araştırmada Suriyelilerin Türkiye’deki yaşam tarzına alışmalarında ekonomik, politik, dil ve yaşam tarzları, kültür gibi engellerin bulunduğu ve bunların da risk faktörü olarak sayılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortak tarihi geçmiş ya da aynı dine sahip olma gibi birtakım koruyucu faktörlerin de söz konusu olabileceği belirtilmiştir. Son olarak Sikander (2020) yaptığı çalışmada Türkiye’de geçici eğitim merkezlerinde eğitim gören 323 Suriyeli mülteci ile görüşmüş ve yılmazlık ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre yılmazlık ve mutluluk düzeylerinde yaş, cinsiyet ve ailenin maddi durumuna göre önemli fark bulunamamıştır. Savaş ve şiddet hatıraları da yılmazlık

düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmazken mutluluk düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmiştir.

Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin yılmazlığı üzerine yapılan çalışmalar incelenecek olursa; Akkaş (2015) Erzincan Üniversitesi'nde okuyan 24 Suriyeli öğrenciyle nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin beklentileri ve endişeleri gibi çeşitli sorular sorularak belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların eğitim yetersizliklerinden bahsettiği ve işsizlik gibi konularda endişelendikleri saptanmıştır. Bu durumun onların psikolojik sağlamlığını azalttığı ve bulundukları ülkeye uyumu zorlaştırdığı açıklanmıştır. Demir (2017) de Gaziantep'te yaşayan 10 Suriyeli üniversite öğrencisinin yılmazlığı konusunda nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Suriyeli öğrencilerin yılmazlık özelliğine sahip olduğu ve bu özelliğin dindarlıkla, ailesel ilişkilerle, umutla ve sabırla temellendirildiği belirtilmiştir. Demir ve Aliyev'in (2019) çalışması kapsamında da Suriyeli üniversite öğrencileriyle nitel olarak görüşmeler yapılmıştır. Göçmenlerin olumsuzluklar karşısında genellikle dini ritüellerine sarılarak yılmazlık özelliklerini korudukları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Tanrıverdi ve Ulu'nun (2020) çalışmasında da Suriyeli üniversite öğrencileri ile nitel görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi sonuçlarına göre göçmenlerin yaşadıklarıyla başa çıkmasında dinin önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu konuda daha fazla alanyazın taraması yapıldığında ise dini etkinin yılmazlığa katkısının olumlu olduğuyla ilgili pek çok çalışma bulunmuştur (Chemin, 2017; Çalışkan, 2020; Tekdemir ve Gürses, 2020). Güneri (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise üniversite eğitimi alan 12 Suriyeli öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu kişilerin kariyer hedefleri ile hayattan beklentileri anlaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak içerik analizi yapılmış ve Suriyeli öğrencilerin vatandaşlık alma ile ilgili endişeleri, kamu kurumlarında çalışma olasılıklarının olmaması, genellikle düşük maaş almaları, bazı yerlerde onlar için sigorta yapılmaması gibi temaları öne çıkardığı bulunmuştur. Bu durumun da onların psikolojik sağlamlıklarını olumsuz etkilediği ve hayattan beklentilerini azalttığı belirlenmiştir.

Yılmazlıkla ilgili Yurt Dışı Çalışmaları

Yılmazlık konusunda yapılan yurt dışı çalışmaları da yurt içindeki gibi geniş bir yelpazeye yayılmış ve yılmazlığın sosyal destek, ilişkisel, risk gruplarındaki varlığı, akademik yılmazlık gibi konularla ilişkisi incelenmiştir.

Yılmazlığı etkileyen etmenler ve birtakım müdahale uygulamalarının yer aldığı çalışmalar incelenecek olursa; Ungar ve Teram (2000) 13-18 yaş arasında olan yüksek riskli faktörlere sahip 41 gençle görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonucunda gençler için riskli ortamlarda gerçekleştirilen güçlendirmeyle zihinsel sağlık arasında bir ilişki bulunmuştur. Güçlendirme desteği i hem gençlerin yılmazlık düzeylerini artırmış hem de zihinsel sağlıklarına olumlu katkılarda bulunmuştur. Petterson (2002) ise aile içi yılmazlık durumunu ele almış ve aile içi yılmazlığın sadece bireylerin birbiriyle olan etkileşiminden değil, dışsal çeşitli risk faktörlerinden ve ailenin yaşadığı ekolojiden de etkilendiğini açıklamıştır. Böylece yılmazlığı ekolojik ve sosyal ilişkiler açısından değerlendirmiştir. Johnson ve diğerleri (2011) yılmazlığın stresle baş edebilme, pozitif bağlanma, iyimserlik ve umutsuzluk gibi parametrelerle bağlantılı olacağını bulmuşlardır. Ayrıca bu çalışmada yılmazlığı yüksek bireylerin suç işleme olasılığının düşük olduğuna da değinilmiştir. Bu nedenle söz konusu çalışma yılmazlık ve bazı bireysel özellikler arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemli görülmektedir. Gooding ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise yılmazlık ve yaş arasındaki ilişki incelenmiştir. 64 yaşından büyük 60 kişi ve 18-25 yaş arasındaki 60 kişi araştırmaya dahil olmuştur ve bireylerin yılmazlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak 65 yaş ve üstündeki bireylerin özellikle duygu düzenleme ve problem çözme konusunda daha yılmaz olduğu bulunmuştur. Gençlerin ise sosyal desteğe dayalı yılmazlığı daha yüksek çıkmıştır. Hornstein, Needell ve Rhodes (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise kişinin etrafında aile üyeleri ya da komşu gibi toplumsal çevre içinde destekleyici birilerinin olması kişilerde yılmazlık özelliğinin gelişmesini desteklediği belirtilmiştir. Bu çalışmada toplumsal ilişkisel ağlarının bireylerin yılmazlığını olumlu yönde etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Psikolojik sağlamlık konusunda yapılan bir diğer çalışmada savaş ve işgal altında okullara devam eden 482 Filistinli öğrencinin incelenmesi ile yapılmıştır. Bu çalışmaya göre psikolojik olarak daha sağlam olan erkeklerin daha iyi ve kaliteli arkadaşlıklara sahip olduğu belirlenmiş ve bunun sonucunda da psikolojik sağlamlık konusunda arkadaş faktörünün koruyuculuğu vurgulanmıştır (Peltonen, Qouta, Diab ve Punamaki, 2014). Jung-Ah ve arkadaşları

(2015) ile Rainey ve arkadaşları (2014) ise çalışmasında depresyon veya anksiyete tanısı almış 436 bireyle çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise yılmazlık düzeyi ile depresyon arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Graber, Turner ve Madill (2016) tarafından yapılan bir çalışmada İngiltere'deki 409 ergen öğrencinin yakın arkadaşlıkları ve yılmazlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ergenler psikolojik sağlamlıklarına ve yakın arkadaşlıklarının niteliğine göre ölçekler doldurmuştur. Sonuçlara göre algılanan arkadaşlık niteliği ile yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenler için yakın ilişkiye sahip olunan arkadaşlıklar ciddi bir savunma mekanizması olmakta ve yılmazlığı artırmaktadır. Crowe, Averett ve Glass (2016) çalışmasında ise psikolojik hastalık etiketi, yardım arama ve yılmazlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Nitel olarak yapılan bu çalışmada yaşları 27-65 arasında değişen 17 katılımcı yer almıştır. Değerlendirmeye göre yardım arayan bireyler eğer toplum tarafından psikolojik olarak etiketleniyorsa yılmazlığın azaldığı, yardım arayan bireylerin aldığı yardımlar neticesinde yılmazlığı artıyorsa da etiketlemenin azaldığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak etiketlenen bireylerin de hem yardım aramaktan vazgeçtiği hem de yılmazlığının azaldığı bulunmuştur. Anasuri ve Anthony (2018) yaptığı çalışmada yaşları 18-26 arasında değişen 100 katılımcıyla çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre kadın bireylerin yılmazlık düzeyi erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak ise kadınların bireysel bakım ve iç kaynaklarından daha fazla haberdar olduğu ve zorluklarla başa çıkarken bunları daha çok kullandığı belirtilmiştir. Sarkar ve Hilton (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise Olimpik sporlarda altın madalya kazanmış olan 12 sporcunun yılmazlık özellikleri incelenmiştir. 12 sporcu 12 ay boyunca izlenerek aynı zamanda bir boylamsal çalışma yapılmıştır. Bu çalışma niteliksel bir çalışmadır. Çalışmanın sonucuna göre görülmüştür ki altın madalya kazanan sporcuların 'pozitif bir kişilik, motivasyon, güven, odak ve algılanan sosyal destek' gibi önemli özellikleri vardır.

Yılmazlıkla akademik başarı ilişkisini inceleyen çalışmalara bakılacak olursa; Martin (2002) tarafından yapılan çalışmada yılmazlık genel bir kavram olarak ele alınmamış, onun bir alt başlığı olan 'akademik yılmazlık' üzerinde çalışılmıştır. Akademik yılmazlık Martin (2002) tarafından 'Tüm riskli faktörlere rağmen akademik alandaki başarılarını devam ettirebilme' olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmaya göre okuldaki başarı için sadece güdülenme tek başına yeterli gelmemekte, öğrencilerin akademik yılmazlığa da sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Kısacası Martin'in (2002) geliştirdiği modele göre kendine güven duyan, planlı çalışan, öğrenimini kendisi yönetebilen ve öz düzenleme stratejileri kullanan bireyler akademik olarak yılmazdır.

Tiet ve Huizinga (2002) ise yaptığı çalışmada 1527 tane yüksek risk altında bulunan bireyle çalışmıştır. Sonuç olarak yılmazlığı yüksek olan bireylerde akademik başarı ve özgüvenin de yüksek olduğunu, riskli davranış ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıkların da son derece düşük olduğunu bulmuştur. Wasonga (2002) yaptığı çalışmada 9 ve 12. Sınıfta okuyan 559 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencilere içsel (öz yeterlik, iletişim, problem çözme, empati, hedefler, umut ve öz farkındalık) ve dışsal faktörleri (şefkatli ilişkiler, yüksek beklentiler, anlamlı katılımlar) ayrı ayrı ölçen bir yılmazlık anketi verilmiştir. Sonuca göre tüm alt boyutlarda kızların yılmazlık özelliği daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca çalışmanın ayrı bir değişkeni olan akademik başarı incelendiğinde de kızların başarısı daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışma akademik başarı ve yılmazlık arasında kurduğu ilişkiden ötürü oldukça önemlidir.

Göçmenlik ve yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmalar incelenecek olursa; Schweitzer, Greenslade ve Kagee'nin (2007) yaptığı bir çalışmada Sudanlı 13 göçmen aile ile görüşülmüş ve bu kişilerin deneyimleri öğrenilerek yılmazlıkları saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda bu kişilerin yılmazlıkları konusunda genellikle 'dini inanç, sosyal destek ve kişisel özellikler' temaları üzerinde durduğu görülmüştür. Stewart ve diğerlerinin (2008) çalışmasına göre Kanada'da yaşayan Somalili göçmenler araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre Somalili göçmen ailelerin aileden ayrılma, yeni bir grupla yeni bağlar kurma, yeni bir dil öğrenme gibi durumlardan dolayı risk faktörlerine sahip olduğu saptanmıştır. Fakat bu risk faktörlerinin yanında kültürel ve dini değerler, öz güven ve algılanan sosyal desteğin de koruyucu faktörler olduğu bulunmuştur. Costigan, Koryzma, Hua and Chance (2010) tarafından yapılan çalışmada Kanada'da yaşayan göçmen Çinliler incelenmiştir. Buradaki 95 göçmen genç ile çalışılmış ve etnik kimliğin yılmazlık sürecindeki koruyucu faktör özelliğine odaklanılmıştır. Sonuçlara göre güçlü etnik kimliklerin yılmazlık sürecini kolaylaştırdığı bulunmuştur. Montgomery (2010) Danimarka'ya gitmiş Orta Doğulu göçmenlerin yılmazlık düzeylerinin göç ile ilişkisini incelemiştir. Yaş ortalamaları 15,3 olan 131 katılımcıyla yapılan çalışmaya göre bu kişilerin yılmazlık düzeylerinin ölçülmesinden sonraki sekiz-dokuz yıl içinde psikolojik sağlamlıkları artmıştır ve bunda çevresel koruyucu faktörlerin öneminin büyük olduğu vurgulanmıştır. Nguyen ve Benet-Martinez (2013) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasına göre ise göçmenlerde yılmazlığı inceleyen 83 çalışma birleştirilmiş ve bu çalışmalarda yer alan toplamda 23.197 katılımcı gözlemlenmiştir. Sonuçlara göre hem bulunduğu kültüre alışan, onun gerekliliklerini yerine getiren hem de kendi kültürlerini devam ettiren göçmen bireylerin yılmazlığı daha

yüksek bulunmuştur. Kwong, Du ve Xu'nun (2015) çalışmasında New Orleans'ta yaşayan Asya ve Afrika kökenli 60 yaş üstü 17 göçmen bireyin yılmazlık düzeyi incelenmiştir. Sonuçlara göre Afrikalı göçmenlerin Asyalılara göre daha fazla toplumsal kaynağa sahip olduğu vurgulanmıştır. Sonuçta da bu bireylerin yılmazlık sürecinde daha başarılı sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir. Sleijpen ve arkadaşları (2015) ise göçmenlerin yılmazlıklarının araştırıldığı 26 çalışmayı incelemişler ve altı adet koruyucu faktör ortaya koymuşlardır. Bunlar; din, eğitim, sosyal destek, kaçınma, kültürel stratejiler ve umut olarak sıralanabilir. Xu (2016) New Orleans'ta yaşayan Vietnamlı göçmenler hakkında yapılan çalışmaları derleyerek onların yılmazlık süreçlerini incelemiştir. Vietnamlıların doğal afetler, yoksulluklar gibi çeşitli zorluklar yaşamış bir toplum olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda yapılan 42 araştırma incelenmiş ve şöyle sonuçlar bulunmuştur: Anadil, kültürel yapıya bağlılık, dini inanç, öz yeterlilik, güçlü sosyal ilişkiler toplumsal yılmazlığın belirleyicilerindendir. Yukarıda bahsedilen tüm çalışmalardan anlaşılmaktadır ki yılmazlık, göçmenlik, akademik başarı gibi konular birbiriyle ilişkilidir. Göçmenler gibi riskli gruplarda yer alıp yılmaz olan bireyler okul, sosyal yaşantı gibi hayatın diğer alanlarında da başarılı olmaya çalışmaktadır.

Suriyeli göçmen öğrencilerin yılmazlığını araştırarak ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise oldukça kısıtlı bulguya rastlanmıştır. Ulaşılan çalışmaya bakılacak olursa Amsha ve Armstrong (2018) Lübnan'da eğitimlerine devam eden 24 Suriyeli göçmen öğrenciyle odak grup görüşmeleri yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ise göçmen Suriyelilere verilen eğitimin kalitesi arttıkça kişilerin yılmazlığının olumlu yönde etkilendiği açıklanmıştır.

Güdülenme

Yunancada 'motive', 'hareket ettirme' kelimesinden türetilen motivasyon kavramı, alanyazında daha çok güdülenme olarak ifade edilmektedir. Güdülenme; bir davranışı başlatan, onu sürdüren ve ona yön vermeyi sağlayan içsel ve dışsal etmenlerdir (Sağlam, 2007). Genel olarak güdülenme hala üzerinde çalışılan ve belirli bir tanımla olmayan, nelerden etkilendiği tam olarak belirlenemeyen bir terimdir. Bu nedenle güdülenmenin çok farklı tanımları bulunmaktadır. Örneğin, Robbins ve Judge (2013) motivasyonu "*belirli bir hedefe ulaşırken sarf edilen gayrete ilişkin yoğunluk*" şeklinde tanımlarken Daft (1997) "*belirli bir davranışı sürdürmeye yönelik kişilerin heyecan ve*

ısrar duymasını sağlayan içsel ve dışsal güçlerin etkisi” şeklinde tanımlanmıştır. Wright ve Noe (1996) motivasyonu “kişilerin olması gerekeni yapmalarını sağlayan ve harekete geçirme, yönlendirme, idame ettirme özellikleri olan güçlerin kombinasyonu” olarak görmektedir. (Akt., Kayacan, 2020).

Güdüler birincil ve ikincil güdüler olarak ikiye ayrılır ve birincil güdülerde açlık, susuzluk gibi hayvanlarla ortak olan biyolojik durumlar söz konusuysen ikincil güdülerde insanlara özgü olarak ‘beğenilme’, ‘başarma’, ‘takdir edilme’ gibi daha çok psikolojik durumlar söz konusudur. İçsel faktörler; biyolojik, duygusal, inançla ilgili olabilirken dışsal faktörler; ödöl, ceza, yönlendirme, tavsiye gibi durumlar sonucunda meydana gelebilir (Gürbüz, 2020). Buna göre içsel faktörlerden kaynaklanan güdülenmeler daha istikrarlı olma eğilimindeysen dışsal etmenlerin etkilediğı güdülenmeler sönmeye daha yatkındır. Üstelik güdülerin bir kez doyurulması yetmez, genel olarak sürekli olarak bu gereksinimler ortaya çıkar (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2019).

Güdülenme kavramı ile ilgili ilk çalışmalar Darwin’den esinlenerek yapılmış ve bireyin hayatta kalabilmesi için gerekli içgüdüler üzerinde yoğunlaşmıştır. Sonraki çalışmalarda iç denge ve fizyolojik gereksinimler üzerinde durulmuştur. Daha sonra insanın haz arama özelliğine atıfta bulunulmuş ve ‘hedonizm’ kavramı ortaya çıkarılmıştır (Öğölmüş, 2002). Bu kavram aracılığıyla güdülenmede ‘ödöl’ ve ‘ceza’ konusunu araştırılmış ancak bunların da davranış değişikliğinde uzun süreli etkileri olmadığı anlaşılmıştır (Pink, 2020). Bu süreçten sonra güdülenmede daha güncel yaklaşımlara odaklanılmış ve bilişsel etmenler hesaba katılarak öz-yeterlik, öz belirleme, öz düzenleme gibi kavramlar çalışılmıştır (Öğölmüş, 2002). Güdülenmeyle ilgili güncel çalışmaların daha çok bilişsel etmenlere odaklandığı söylenebilir.

Güdülenme Kuramları

Güdülenmeyle ilgili pek çok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Özellikle ilk kuramların iç denge ve içgüdü üzerine odaklandığı bilinmektedir. Örneğın; McDougall’un içgüdüler listesi, Mowrer’ın duygular listesi, Rokeach’ın değerler listesi, Glasser’in ihtiyaçlar listesi, Weiner’in Atıf Teorisi, bunlar arasındadır.

Güdülenme kuramları en temel olarak kapsam (içerik) ve süreç kuramları olarak ayrılmaktadır (Balcı, 1982; Bingöl, 1999; Akt., Sağlam, 2007). Kapsam kuramları daha

çok birincil gereksinimlerle ilgili etkenler üzerinde dururken süreç kuramları genelde çevresel etkenlere odaklanır (Öğülmüş, 2002).

Kapsam (içerik) kuramları içerisinde Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, McGregor'un X ve Y Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, McClland'ın Başarıya GÜdülenme Kuramı ve Herzberg'in İki Etmenli GÜdüleme Kuramı yer almaktadır (Balcı, 1985). Süreç kuramları içerisinde ise Vroom'un Beklenti Kuramı, Skinner'in Pekiştirme Kuramı, Adams'ın Denklik Kuramı, Locke'un Amaç Kuramı (Başarı Hedefi), Porter ve Lawyer'ın Çok Değişkenli GÜdüleme Kuramı yer almaktadır (Balcı, 1985). Tüm bu kuramlar ve görüşlerden hareketle elde edilen genel görüş hiçbir kuramın eksiksiz olmadığı, her kuramın doğru yanlarının da olduğu ve kabaca kabul gören ve kabul görmeyen diye kuramların sınıflandırılmayacağı şeklindedir (Stipek, 1988; Öğülmüş, 2002)

Yukarıda bahsedilen kuramlar dışında bilişsel süreçlere de odaklanan farklı güdülenme kuramları da mevcuttur. Bunlar arasında Başarı-Amaç Yönelimi Kuramı, Akış Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Öz Belirleme Kuramı vardır. Bu tez kapsamında daha önce bahsedilen Beklenti İletişimleri Modeli ve yılmazlıkla ilişkilendirilebileceği için sadece Öz Belirleme Kuramı ele alınacaktır.

Yılmazlıkla akademik güdülenmenin ilişkilendirilmesini sağlayan, güdülenmeyi içsel ve dışsal olarak ayıran ve içsel güdülenmenin daha olumlu sonuçlar doğurduğunu, dışsal güdülenmenin ise kişileri ödüle karşı bağımlı yaparak kişileri o işe karşı olumsuz etkilediğini savunan ve güdülenmenin bilişsel yönü üzerinde duran araştırmacılar vardır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel güdülenmede birey o işi sadece istediği için yapar, dışarıdan herhangi bir zorlama gelmez ve birey o işi yapmaktan oldukça memnundur. Ancak dışsal güdülenmede birey harekete geçmek için dışarıdan bir etki bekler (Amabile, Hill, Hennessey ve Tighe, 1994). Entwistle (1988) sadece başarısız olma korkusundan dolayı ders çalışmaya güdülenen kişilerin çok yüzeysel çalıştığını ve buna paralel olarak da daha düşük notlar alabileceğini belirtmişken içsel olarak güdülenen kişilerin derinlemesine çalışarak daha yüksek puanlar alabileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle de Deci ve Ryan kişilerin içsel güdülenmelerini artıracak Öz Belirleme Kuramını ortaya atmıştır. Öz Belirleme Kuramına göre bireylerin yeterlilik, ilişkisellik ve özerklik olmak üzere 3 temel gereksinimi vardır ve güdülenmenin gerçekleşmesi için bunların karşılanması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik bireyin hareket serbestisine sahip olması demekken ilişkisellik bireyin toplumsal ortamlarda ilişki kurabilmesi ve son olarak

yeterlilik ise bir kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin inancıdır (Deci ve Ryan, 2000; Durmaz, 2012; Akt., Nigar, 2014).

Öz Belirleme Kuramı yılmazlıkla akademik başarıyı bütüncül bir çerçeve ile inceleyen ve Weinstein'ın ortaya attığı Beklenti İletişimleri Modeli ile ilişkilidir. Zira Deci ve Ryan'ın (1980) bahsettiği evrensel gereksinimlerin Weinstein'ın (1991) kuramında bir karşılığı bulunmaktadır. Yeterlilik gereksinimi Beklenti İletişimleri Modelinde yüksek ama ulaşılabilir hedeflerle ilgilidir. Kişi kendisinden beklenenlerin farkında olursa yeterlilik gereksinimi gelişecektir. Bunun dışında özerklik, kişiler istediklerini seçme şansına sahip olduklarında perçinlenecek ve Beklenti İletişimleri Modeline göre de kısıtlanmış hissetmeyeceklerdir. Son olarak da ilişkisellik, Beklenti İletişimleri Modelinde de açıklandığı gibi grup çalışmalarıyla sağlanabilir. Tüm bu koşullar sağlandığında kişilerin hem öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını hem de yılmazlıklarını artıran koruyucu etmenlerin gelişimi sağlanabilir.

Deci ve Ryan'a göre (2000) bu temel gereksinimler evrenseldir. İçsel güdülenmeden kasıt kişilerin herhangi bir dış müdahale olmadan o işi yapmaya devam etmesi ve bunda istekli olmasıdır. Dışsal güdülenmeden kasıt ise bireyleri o işe güdülemek için çeşitli ödüller vermek, şartlar koşturmak. Deci ve Ryan'a göre (1985) özerklik odaklı bireyler daha çok içsel güdülenmeye sahipken özerkliği az olup kontrol odaklı yaşayan kişilerde dışsal güdülenme daha fazla görülür. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki bir kişiyi bir işe karşı şartlı olarak güdülemeye çalışmak o kişiyi o işten soğutur ve kişinin o işe karşı duyduğu içsel güdülenmeyi azaltır. Bu nedenle hem içsel güdülenmeyi azalttığı için hem de kişilerde ödül bağımlılığı oluşturduğu için şartlı ödüllerden uzak durulması gerekir (Bolat, 2016; Pink, 2020). Deci ve Ryan'a (1985) göre içsel/dışsal güdülenmenin yanı sıra dışsal güdülenmenin çeşitleri olan dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış (introjected), özümsemiş/tanımlanmış (identified) ve birleştirilmiş/bütünleşmiş (integrated) güdülenme de söz konusudur. Dışsal düzenlemede davranış ödül gibi tamamen dışsal olan kaynaklar tarafından yönetilir. İçe yansıtılmış güdülenmede ise birey mutlaka bir görevi yapmak isteyip yapmadığında suçluluk hissederken, özümsemiş güdülenmede birey neyi niçin yapacağını iyi bilir ve her şeyi zamana uygun bir şekilde ayarlar. Bireyin bir davranışı yapma nedeni o davranışın önemli olmasıdır. Birleştirilmiş (integrated) güdülenme ise özümsemiş olan güdülenmenin bireyin değerleri ve inançlarıyla tam bir uyum içerisinde olmasıdır. Bu tür güdülenmede hem davranış çok önemlidir hem de kişinin zihinsel şemalarına uyum gösterme söz konusudur (Cuncoşkar, D'Silva, 2020; Deci ve Ryan, 1985; Guay vd., 2010; Pelletier,

Tuson ve Haddad, 1997). Deci ve Ryan'ın (1985) geliştirdiği Öz Belirleme Kuramına göre güdülenme türlerinin son çeşidi de 'motivasyonsuzluk/güdülsüzlük (*amotivation*)' olarak belirlenmiştir. Bu kavram, 'güdülenme yokluğu, söz konusu işi yapma için istek duymama' demektir (Akt., Guay vd., 2010).

Deci ve Ryan'a (1985) göre güdülenme süreci oldukça dinamiktir ve değiştirilebilir. Pelletier, Tuson ve Haddad'a (1997) göre ise kontrol edici, bireyin belirli şekillerde hissedip davranmasına neden olan olaylar onların içsel güdülenmesini etkilerken destekleyici olaylar içsel güdülenmeyi artırır. Ayrıca pozitif geribildirim de kişilerin yetkinlik duygularını destekleyerek içsel güdülenmelerini artırabilir (Pelletier, Tuson ve Haddad, 1997). Son olarak da sevilen bir kişinin sürece dahil edilmesi bireylerin içsel güdülenmelerini artırır (Pelletier, Tuson ve Haddad, 1997). Deci ve Cascio'ya (1972) göre negatif geribildirimler de hiç geribildirim alınmamasına göre içsel güdülenmeyi azaltmaktadır (Akt., Deci ve Ryan, 2000).

Yukarıda bahsedilen kuramların tamamı insanların niçin ve nasıl güdülendiğini açıklamaya çalışan kuramlardır. Bu kuramlar genel olarak farklı noktalara ağırlık veriyor gibi görünse de hepsinin ortak bir vurgusu vardır: Bireydeki güdülenme düzeyi ondaki gerilim ve dengesizliğin ne derece şiddetli olduğuna bağlıdır. Diğer bir deyişle güdülenme düzeyi bireylerin gereksinimlerinin şiddetine bağlı olarak değişmektedir. Bireylerde herhangi bir gereksinim ortaya çıktığında kişiler o gereksinimi gidermek isteyecek ve bunun için harekete geçecektir (Hamarta, Arslan ve Yılmaz, 2019).

Akademik Güdülenme

Güdülenme, birçok farklı biçimde ele alınmaktadır. Örneğin okulda güdülenme, iş yerinde güdülenme, sorumlulukları yerine getirirken güdülenme gibi bireylerin içinde bulunduğu ortamlarda onları güdüleyecek etkenlerin farklı olduğu ve dolayısıyla güdülenmelerinin de bu ortamlara göre değişeceği düşünülmektedir. Akademik güdülenme öğrencilerin okuldaki akademik görevlerini yerine getirirken çaba göstermesi, istekli olması ve bunu eğitim yılı boyunca devam ettirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

Akademik güdülenme, bireyin okul hayatındaki başarısını doğrudan etkilediği için geçmişten beri oldukça gündemde olan ve araştırmacıların odaklandığı konulardan biri olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak ve dolayısıyla da

akademik başarılarını artırmak için akademik güdülenmeyi etkileyen etmenlerin ayrıntılı olarak bilinmesi ve eğitim ortamlarında uygulanması gerekli görülmektedir.

Akademik Güdülenmeyi Etkileyen Etmenler. Öğrencilerin okuldaki güdülenme seviyesini etkileyen pek çok etmen bulunmakta ve bunların hepsi öğrencinin akademik başarısını etkileyebilmektedir. Bu etmenler ‘öğretmenle, öğrencinin kendi geçmişiyle, okulla, kültürle ilgili’ olarak sınıflandırılabilir (Viau, 2015). Ayrıca öğrencinin okulda yaptığı işler üzerinde özerkliğe sahip olması, öğretmeni tarafından verilen yönergeleri sadece uygulamak yerine kendinden de bir şeyler katması ve buna cesaretlendirilmesi akademik güdülenme için çok önemlidir (Viau, 2015). Tüm bu etmenler de öğrencinin okuldaki memnuniyet düzeyini ve güdülenmesini etkilemektedir.

Klein (1990)’a göre bir öğrencinin okuldaki memnuniyet düzeyi onun güdülenmesini sürdürmesi için oldukça gereklidir. Bunun dışında Bean ve Bradley (1986) öğrencilerin memnuniyet seviyesinin performans üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Keller (1987) ise öğrenmeye yönelik güdülenmenin sağlanabilmesi için dikkat (attention), ilgi ve alaka (relation), güven (confidence), memnuniyet (satisfaction) olmak üzere dörtkoşuldan bahsetmektedir. ARCS Modeli olarak bilinen modelde, bu koşullar yeteri kadar sağlandığında kişilerin akademik güdülenmelerinin yüksek olacağını ileri sürmektedirler. Kişi derslerine yeteri kadar dikkat gösteriyor ve ilgi duyuyorsa, kendine ve başarabileceğine ilişkin güvene sahipse ve bulunduğu akademik ortamdan memnunsa akademik güdülenmesi de yüksek olacaktır (Keller, 1987). 2008 yılında modelini revize eden Keller ARCS harflerine V harfini de eklemiş ve iradenin de (volition) akademik güdülenmede önemli olduğunu vurgulamıştır (Keller, 2008a; Akt., Avcı ve Ayyıldız, 2020).

Akademik güdülenmeyi daha ayrıntılandıran Duarte’ye (2007) göre akademik alanda kişilerin farklı türde güdülenmeleri bulunmaktadır. Araçsal güdülenmeye sahip bireyler derslerinde ‘yüzeysel strateji’ kullanırlar ve bu tür öğrencilerin amacı dersten geçebilecek en az puanı almaktır. İçsel güdülenmeye sahip olan bireyler derslerinde ‘derin strateji’ kullanırlar ve konuyu gerçekten ayrıntılarıyla öğrenmeyi amaçlarlar. Başarı güdülenmesine sahip bireyler ise derslerinde ‘başarma stratejisi’ni kullanırlar ve bu kişilerin amacı bir şeyleri başarmaktan duyulan tatmin hissine sahip olmaktır.

Elliot ve Dweck’e (1988) göre ise yüksek başarıya sahip olmak için değil de öğrenmek için kendine hedefler koyan bireyler daha başarılı olmaktadır. Çünkü sadece başarı hedefiyle hareket eden bireyler birtakım olumsuz sonuçlar aldıklarında öğrenilmiş

çaresizliğe kapılarak pes etmektedirler. Ancak öğrenme hedefiyle yola çıkan bireyler bu konu hakkındaki güdülenmelerini tüm olumsuzluğa karşı devam ettirmektedirler (Akt., McCombs ve Pope, 2010).

Akademik güdülenmeyi etkilediği düşünülen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bunlardan biri öğrencinin önceki başarılarıdır (Guay vd., 2010). Öğrencinin önceki notları onun akademik güdülenmesini etkilediği gibi içsel güdülenmesini, derslerde özerk karar verme durumunu ve akademik benlik algısını da etkiler (Guay vd., 2010). Bir başka unsur algılanan aile desteği ve annenin eğitim düzeyidir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Buna göre annenin eğitim düzeyi ve aileden gelen destek arttıkça kişilerin akademik güdülenmelerinde bir artış olduğu ifade edilmiştir. Akademik güdülenmede oldukça etkili olduğu düşünülen başka bir konu ise öğrencinin öğrenme odaklı olmasıdır. Öğrenme odağı, bireyin gerçekleştirebildiği bir performans sonucunda başarı ve memnuniyet hissetmesidir (Nicholls, 1989; Akt., Martin, 2002). Öğrenme odaklı olan öğrenciler, not konusunda diğerlerini geçmektense bir alanda uzmanlaşmayı tercih eder. Bu nedenle bu bireylerin akademik güdülenmeleri fazla olur ve konuyu iyi öğrenmek için kaliteli stratejiler kullanırlar (Martin, 2002). Diğer yandan dersi veren öğretmenin yeterlilik algısı da akademik güdülenme üzerinde etkiye sahiptir (Diken, 2004). Diken'e (2004) göre öğretmenin hissettiği yeterlik duygusu ile öğrencinin akademik güdülenmesi ve başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle öğretmen kendini ne kadar yetkin hissediyorsa öğrencisinin de derste o kadar güdülenmesi söz konusu olabilir. Tan (2015; Akt., Deniz, 2020) öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesi, onlardan başarı beklentisinin olması, dersi ilgi çekici hale getirmesi gibi etkenlerin öğrencinin akademik güdülenme düzeyini artırdığı açıklanmıştır. Benzer biçimde alanyazında öğrencinin öz-yeterlik algısı ve içsel güdülenmenin akademik güdülenmeyi artırdığı bilinmektedir (Gottfried, 1985). Gottfried'e (1985) göre öz-yeterlik algısı ile içsel güdülenme arasında pozitif bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle kişilerin öz-yeterlik algısı ne kadar fazlaysa içsel güdülenmesi de o kadar fazladır ve bu durum da doğrudan akademik güdülenmelerine ve akademik başarılarına etki etmektedir. Zimmerman'a (1990) göre ise öz düzenlemeli öğrenme oldukça önemlidir. Kişinin öğrenme sürecini kendi planlayarak kendine iyi gelen yöntemleri harmanlayıp öğrenmeye çalışması kişinin öz yeterliliğini artırdığı gibi akademik güdülenmesini de artırır ki bunlar da akademik başarıyı yükseltir.

Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa akademik güdülenmeyi etkileyen etmenler farklı başlıklar altında sıralanabilir (Bozanoğlu, 2005). Öğrencinin başarı gereksinimi, okuma ve öğrenmeye yönelik ilgisi, bir amacının olup olmadığı, amacının

ne kadar gerçekçi ve işlevsel olduğu, geçmişteki başarı/başarısızlığın hangi parametrelere bağlandığı, öğrenme konusundaki yeterlik algısı ve neden öğrenme girişimine sahip olduğu bilişler akademik güdülenmeyi etkileyen en önemli etkenler olarak sıralanabilir. Tüm bu etkenler olumlu olduğunda bireylerin akademik güdülenmesinin yüksek, olumsuz olduğunda ise düşük olması beklenmektedir.

Risk Grubundaki Bireylerin Akademik Güdülenmesini Etkileyen Etmenler.

Akademik güdülenme konusunda iradenin önemine değinen ve bununla ilgili olarak başta risk gruplarındaki öğrenciler için düşünülse de sonradan her türlü öğrenciye uygulanan bir model geliştiren diğer iki araştırmacı da McCombs ve Marzano'dur (1990). McCombs ve Marzano (1990) tarafından geliştirilen *Karşılıklı Güçlendirme Modeline* göre zihinsel sağlık, motivasyon ve gençlik potansiyeli; irade, beceri ve sosyal destek alıştırmalarıyla geliştirilmeye çalışılır. Bu model aslında yılmazlık ve akademik güdülenmeyi birlikte ele alması açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Modelde genç insanların diğerleriyle olumlu ilişkiler kurup düşünme süreçleri hakkında eğitildikleri zaman öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı belirtilmektedir. Akademik güdülenme ve yılmazlık arasında bir ilişki bulunmaktadır ve birini artırmanın diğer özellik için de olumlu sonuçlar doğurduğu ileri sürülmektedir.

Diğer taraftan dezavantajlı olup risk grubunda bulunan bireylerin akademik güdülenmelerini etkileyen başka etmenler de bulunmaktadır. Çeşitli çalışmalar (Reynolds ve diğerleri, 2014; Smyth ve Fasoli, 2007) risk altında bulunan bireylerin okula bağlılıkları ve akademik güdülenmelerinin onlara fırsat verildiği takdirde çok daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Risk grubunda bulunan dezavantajlı bireylerin öğrenme ortamına daha açık oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenler ve akranlarla olan ilişkiler gibi toplumsal ilişkilerin bu kişileri okula bağlayan en önemli etmenler olduğu ileri sürülebilir.

Alanyazında göçmen bireyleri risk grubunda olarak ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, göçmen öğrencilerin güdülenmeleri ve eğitim hayatları hakkında araştırma yapan Ereş'e (2015) göre kültürel farklılıklar, dil, ekonomik zorluklar, ailelerin düşük eğitim seviyesinde olması, güvenli bir ortamda bulunamama gibi etmenler akademik güdülenmeyi azaltabilir. Bu durum da göçmen bireylerin okullarda istenen başarıyı gösterememesinin bir nedeni olabilir. Ahsan'a (1997) göre ise göçmen bireylerin okula gitmek yerine para kazanmak için çalışmayı tercih etmesi

onların akademik güdülenmelerini azaltmaktadır. Göçmen bireylerin eğitim almak yerine çalışmayı tercih etmeleri onları okuldan soğutan ve okula yönelik ilgilerini azaltan bir durumdur. Göçmen bireylerin aldığı eğitimin niteliği de onların eğitim hayatlarındaki başarılarını ve akademik güdülenmelerini doğrudan etkilemektedir (Giani, 2006). Kişiler aldıkları eğitimden memnun kaldıklarında okula devam etme isteği duymakta ve akademik güdülenmeleri artmaktadır.

Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenmesini Etkileyen Etmenler. Türkiye’de eğitim gören Suriyeli üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerine etki eden bazı unsurlar mevcuttur. Bunlar arasında en öne çıkanlardan birisi Suriyeli üniversitelerinin sosyal uyum ve iletişim becerilerindeki eksikliklerdir (Ercan, 2013). Kişiler eğitim alırken sosyal beceriler yönünden eksik kalırlarsa bu durum onların hem eğitim hem de meslek hayatını etkilemektedir. Dil ve kültür farklılıkları uluslararası her öğrencide olduğu gibi Suriyeli üniversitelerinde de akademik güdülenmeyi azaltabilen bir etkidir (Açık, 2008). Kullandığı dile yabancı hisseden ve içinde yaşadığı kültürü benimseyemeyen Suriyeli üniversitelerinin akademik becerileri olumsuz etkilenebilmektedir. Bunun bir sonucu olarak Suriyeli üniversitelerinde özellikle dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan iletişim sorunları sosyal beceriler üzerinde de etkili olmakta ve bu da akademik güdülenmeyi azaltabilmektedir.

Suriyeli üniversitelerinin alabildikleri bursların kısıtlı olması nedeniyle onların ekonomik gereksinimlerinin yeterince karşılanamaması akademik güdülenmeyi azaltıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Elma, Kesten ve Kıroğlu, 2010). Nitekim Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi’nde belirtildiği üzere kişilerin üst düzey ihtiyaçlarından önce alt düzey ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Temel ekonomik ihtiyaçlarını yerine getirmekte zorlanan kişilerin üst düzey bir ihtiyaç olan akademik alanda ilerleme hedefleri gölgede kalabilmektedir. Harunoğulları, Süzölmüş ve Polat (2019) da Suriyeli üniversite öğrencilerinin çoğunun maddi sıkıntılardan ötürü okul dışında yarı zamanlı işlerde çalıştığı ve bunun onları yorarak okul hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Suriyeli üniversitelerinin akademik güdülenmesini etkileyen önemli unsurlardan birisi de seçilen derslerin kalite düzeyi ve derslerden alınan verimdir (Kaya, 2019). Derslerin kaliteli ve verimli geçmesi pek çok öğrencinin güdülenme miktarını etkilemektedir. Ancak bu durum risk grubunda yer alan Suriyeli üniversite öğrencileri için daha hassastır.

Zira dil ve kültür değişimi yaşayan Suriyelilerin üniversiteye adaptasyonu için seçilen derslerin önemi oldukça büyüktür. Bunlar dışında Suriyeli üniversitelilerin göçmen olma, ortam değiştirme, alışkanlıklarını değiştirme gibi durumlardan kaynaklı olarak öz güven sorunu yaşamaları olasıdır (Ercan, 2013). Öz güven eksikliğinin yaşanması da bireylerin akademik güdülenmelerini olumsuz etkilemektedir (Kalkan, Bakioğlu ve Toprak, 2020).

Yukarıda anlatılanlardan anlaşıldığı üzere akademik güdülenme uzun zamandır araştırmacıların üzerinde çalıştığı konulardan biridir. Bunun en önemli göstergelerinden biri de güdülenme konusunda ortaya atılmış çok sayıda kuram ve araştırmacıların bu konuda etkili olduğunu düşünerek sıraladığı etkenlerdir. Bu nedenle akademik güdülenme konusunda çok sayıda nicel ve nitel çalışma yapılmıştır. Aşağıdaki bölümde bu araştırmalar Türkiye’de ve yurtdışında yürütölen araştırmalar olmak üzere ayrı başlıklarda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Akademik Güdülenmeyle ilgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik güdülenmeyle ilgili Türkiye’de yürütölen çalışmalar ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Akademik Güdülenmeyle ilgili Türkiye’de Yürütölen Çalışmalar

Akademik güdülenmeyle ilgili alanyazın çalışmalarından Türkiye’de yürütölen çalışmalara bakıldığında pek çok çalışma ile karşılaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar genellikle akademik güdülenme ile çeşitli konular arasındaki ilişkiler ve akademik güdülenmenin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğiyle ilgilidir.

Öncelikle akademik güdülenmeyle çeşitli toplumsal ilişkiler ve davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakılacak olursa; Saracoğlu, Kumral ve Kanmaz (2009) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Faköltesi’nde öğrenim gören 106 öğrenci ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerini ele almışlardır. Sonuçlara göre içsel güdülenmesi yüksek olan bireylerde akademik güdülenmenin ve notların da yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca mesleğe yönelik olumlu tutumlarla akademik güdülenme arasında pozitif bir ilişki varken kaygı ile negatif bir ilişki söz konusudur. Kapıkıran ve Özgüngör (2009) ise çalışmasında Denizli’de bulunan dört farklı lise türünde okuyan 386 lise öğrencisi yer almıştır. Çalışmada ergenlerin

algılanan sosyal destek düzeylerinin akademik başarılarına ve güdülenmelerine ilişkisi araştırılmıştır. Ayrıca akademik başarının yordayıcılarını bulmaya çalışmış ve akademik başarının etkilendiği ilk değişkenin okul türü, ikincisinin akademik güdülenme, üçüncüsünün sahip olunan kardeş sayısı ve dördüncüsünün de algılanan sosyal destek olduğunu bulmuşlardır. Kağan (2009), çalışmasında akademik erteleme davranışlarını etkileyen koşulları incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Ankara Üniversitesi'nin değişik fakültelerinde okuyan 250 katılımcıdır. Sonuçlara göre akademik güdülenmesi yüksek olan bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler belirledikleri ancak kendilerine verilen işler ne kadar sıkıcıysa o kadar akademik erteleme yaptıklarını tespit etmiştir.

Aydın (2010) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubu Ankara'nın 7 farklı lisesinde okuyan 856 öğrencidir. Sonuca göre söz konusu değişkenler arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki varken sınav kaygısının bunlarla ilişkisi negatiftir. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2012) çalışmasında ise Matematik bölümü öğrencilerinin matematik dersindeki güdülenme düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Matematik Öğretmenliği bölümünden 248 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucuna göre akademik güdülenmeyi belirleyen etmenlerin üniversite tercih sırası, öğrenim türü, sınıf seviyesi olduğu saptanmış ve dördüncü sınıftaki bireylerin daha fazla güdülendiği gözlenmiştir. Ayrıca akademik güdülenmesi daha yüksek olanın notlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Küçükosmanoğlu (2015) çalışmasında ise müzik öğretmeni adaylarının akademik güdülenmeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemi Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde Müzik bölümünde eğitim gören 116 lisans öğrencisidir. Araştırma sonucunda göre akademik güdülenmenin yüksek olduğu kişilerde yüksek performans, okul ve derslerden memnuniyet, üretici düşünme gibi özelliklerin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akademik güdülenme ve göç arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında genel olarak risk altında bulunan göçmenlerin okuldaki olanaklardan yeteri kadar yararlanamazlarsa başarılarının da olumsuz etkilendiği üzerine çalışılmıştır.

Polat Uluocak (2009) tarafından yapılan çalışmada göç eden ve etmeyen ailelere sahip çocukların okula uyumları ve derslerdeki başarı durumları incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında 154 çocuğun aile ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Buna göre göç eden çocukların ruhsal bozukluk yaşama sıklığı %37 olarak bulunmuş ve bu çocukların eğitimlerinde yeterince güdülenmeyip ders başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kaştan (2015) ise göç etmiş çocukların okul uyumları ve eğitim durumlarını incelemiş ve çocukların akademik güdülenmeleri ve başarılarının ailenin olumsuz şartları, ekonomik problemleri, eğitime kayıtsızlıkları, kalabalık olmaları ve çocukların okullarıyla ilgilenmemelerinden dolayı olumsuz etkilendiğini açıklamıştır. Kultas (2017) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye’de okula devam eden ve etmeyen 13 Suriyeli çocukla çalışılmış ve bu çalışma sonucunda eğer çocuklarla yeteri kadar ilgilenilmezse, çocukların hazır bulunuşlukları göz önüne alınmadan rastgele eğitime başlanırsa, dil problemleri göz önüne alınmazsa derslerine yeteri kadar güdülenmedikleri ve derslerinde başarısız oldukları tespit edilmiştir. Yücel’in (2019) doktora çalışmasında ise Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencileri yeteri kadar güdülemek için kaliteli bir dil eğitimi verilmesinin gerekliliği öne sürülerek bu bağlamda bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Coşkun ve Emin’in (2016) Türkiye genelinde yaptıkları çalışmaların bulgularına göre yabancı göçmen çocuklar öğretmenlerinin kendilerine ayrımcılık yaptığını ve dışlandığını düşündüklerinde okula gitme istekleri azaltmakta ve akademik güdülenmeleri düşmektedir. Bozan ve Kaştan (2018) ise Türkiye’de iç göç yaşamış 8 dördüncü sınıf öğrencisiyle görüşerek öğrencilerin eski ortamlarını özlediklerini, yeni ortama uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Üstelik öğrencilerin göç yaşadktan sonra akademik başarılarının düştüğü saptanmıştır.

Türkiye’de eğitim gören Suriyeli üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmesini inceleyen çalışmalara bakılacak olursa; Karadağ (2016) bir devlet üniversitesinde eğitim gören Suriyelilerin gereksinimlerini saptamaya çalışmıştır. Karadağ (2016) Adıyaman Üniversitesi’ne devam eden 10 Suriyeli ile nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucuna göre üniversitenin Suriyelilere tanıdığı olanakların yeteri kadar olmadığı ve bu durumun da onların akademik güdülenmesini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Gül ve Şaşman Kaylı (2020) ise Uşak Üniversitesi’ne devam eden 20 Suriyeli üniversite öğrencisi ile nitel içerikli görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre söz konusu kesimin hem sosyal hayatta hem de eğitim yaşamlarında ayrımcılığa maruz kaldıkları ve bu durumun onların eğitim hayatını olumsuz etkileyerek güdülenmelerini azalttığı tespit edilmiştir. Paksoy, Koçaslan ve Kılıç’ın (2016) çalışmasında ise Kilis 7 Aralık Üniversitesi’nde öğrenimine devam eden 68 Suriyeli üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin eğitim alırken dil konusunda zorlandıkları ve bu durumun derslerde not tutmalarını engelledikleri bulunmuştur. Bunun sonucunda ise Suriyeli üniversitelilerin akademik güdülenmelerinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Akademik Güdülenmeyle ilgili Yurt Dışı alışmaları

Akademik güdülenme konusunda yurt dışında yrtlen çalışmalara bakıldığında pek çok çalışmayla karşılaşılmaktadır. Bu alışmalar da benzer biçimde genellikle akademik güdülenmenin çeşitli konularla ilişkisini incelemektedir.

Öncelikle akademik güdülenme ile çeşitli demografik ve bireysel özelliklerin ilişkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında bu genellikle çalışmaların yaş grupları arasındaki farklara odaklandıkları görülmektedir. Erdwins, Thyer ve Mellinger (1982) akademik güdülenme ile yaş arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmanın rneklemini Virginia'daki bir devlet niversitesinde ğrenim gören 18-22 yaş arasındaki bekar 20 ğrenci ile 40-55 yaş arasındaki evli 20 öğrencidir. Araştırma bulguları kırklı ve ellili yaşlardaki kadınların yirmili yaşlara göre daha başarı odaklı ve daha yüksek akademik güdülenmeye sahip olduklarını göstermektedir. Öte yandan Lindgren (1976) yaş ile başarı güdülenmesi arasında bir ilişki bulamamıştır. Nunn (1994)'un 759 niversite öğrencisini kapsayan çalışmasında 25 yaş ve üstündeki öğrencilerin 17-24 yaş arasındaki öğrencilere göre akademik güdülenmelerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Komarraju ve Karau (2005) tarafından yrtlen çalışmaya ise 172 niversite ğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmada beş faktörlü kişilik özelliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişki incelenmiş ve akademik başarının en iyi 'meraklılık', 'nevrotiklik' ve 'deneyime açıklık' ile açıklandığı bulunmuştur. Guay ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada akademik kendilik algısı, özerk akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişki bulunmaya çalışılmıştır ve araştırmanın örneklemini 925 lise ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada hangi değişkenin diğer ikisi için aracı değişken olduğu araştırılmıştır. Bulgular, akademik güdülenmenin diğer ikisi arasında aracı değişken olduğunu göstermektedir. Dungus ve Supit (2018) fizik ğrencilerinin dersi öğrenmeleri üzerinde nelerin etkisi olduğunu incelemiştir. Örnekleme ise Endonezya'daki bir üniversitede fizik dersi alan 192 öğrencidir. Sonuç olarak öğrencilerin fizik dersinden aldıkları notlarla akademik atmosfer, öğrenciye sunulan akademik hizmet ve öğrencinin öğrenmeye yönelik güdülenmesi arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Cuncolkar ve D'Silva (2020)'nin yrttğu çalışmada ise 60 niversite öğrencisinin erteleme, öz-yeterlik, öz güven ve okuldaki motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu özelliklerin birbirini anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkarılmıştır. z yeterlik ve öz güven davranışları birbiriyle pozitif yönde ilişkiliyken erteleme davranışları bunlarla negatif ilişkilidir.

Alanyazında akademik güdülenme ile göçmenlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalar genellikle göçmenlerin akademik başarısının olumsuz faktörlerden çabuk etkilendiğini ve onların akademik açıdan hassas bir grup olduğunu açıklamaktadır.

Lewis (1991) ABD'nin farklı şehirlerinde bulunan 307 Karayipli göçmen ile yürüttüğü çalışmasında onların yükseköğretim sürecinde öğrenme stilleri/stratejileri, akademik güdülenmeleri ve performansları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Söz konusu değişkenler açısından göçmen olan ve ana vatanlarında yaşayan Karayipliler arasında anlamlı olarak fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca kız ve erkek grupları arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Gonzalez ve Padilla (1997) Amerika'da lise okuyan Meksikalı göçmen öğrencileri incelemiştir. 2169 öğrencinin dâhil edildiği bu çalışmada akademik olarak yılmaz olan bireylerin daha çok güdülendiği ve notlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Perreira, Fuligni ve Potochnick (2010) ise 557 Latin Amerikalı göçmen ergenin akademik güdülenme düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre, ırkçılık korkuları olmalarına karşın Kuzey Carolina'daki Latinlerin Los Angeles'taki yaşlılarına göre daha fazla akademik olarak güdülendiği bulunmuştur. Bu durumun sebebi ise orada bulunan Latinlerin daha güçlü bir etnik kimlik ve aile bağlarına sahip olması ve bunların da daha pozitif bir okul çevresiyle ilişkilendirilmesi olarak varsayılmıştır. Xu ve Wu (2017) tarafından yapılan bir araştırmada Çin'de bulunan yabancı uyruklu ve göçmen ailelerin çocukları akademik başarı ve motivasyon konusunda incelenmiştir. Çalışmaya katılan toplamda 3310 öğrenci akademik motivasyon konusunda incelenmiştir. Sonuçlara göre özellikle maddi zorlukları olan göçmen öğrencilerin daha iyi bir yaşama ve gelecekte yüksek beklentilere sahip olma gibi hedefler neticesinde akademik anlamda daha çok güdülendiği bulunmuştur. Miyamoto, Seuring ve Kristen (2018) Almanya'da göçmen olarak eğitim gören 13.735 öğrenciyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre göçmen öğrencilerin akademik başarısı yerli bireylere göre daha düşük olarak bulunmuştur. Ancak bulundukları ülkenin dilini daha çok kullanan bireylerin eğitim fırsatlarından daha çok yararlandığını ve akademik güdülenmelerinin de daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Winter, Mol ve Valk'un (2021) çalışmasına farklı ülkelerden Erasmus programına katılan ve Belçika'da öğrenim gören 603 yabancı öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin romantik bir ilişkiye sahip olma ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Daha yüksek motivasyona sahip olan yabancı öğrencilerin bu programı tercih ettikleri ve daha fazla oranda romantik ilişkiye sahip oldukları bulunmuştur.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmesiyle ilgili yapılan yurt dışı çalışmalarının ise oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Dressler ve Gereluk (2017) University of Calgary’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle yapılan çalışmaları derlemiş ve buradan hareketle çeşitli sonuçlara varmıştır. İncelenen çalışmalarda genellikle Suriyeli öğrencilerin göçmen olmaları nedeniyle hem günlük hem de eğitim yaşamlarında çeşitli zorluklar yaşadığı ve bunun onların eğitim hayatına olumsuz yansarak akademik güdülenmelerini kitlediği tespit edilmiştir. Dressler ve Gereluk (2017) ise dezavantajlı olarak görülen Suriyeli öğrencilerin aldıkları eğitim kalitesinin artırılmasını ve onların diğer öğrencilerle sosyal olarak kaynaştırılmasını önermişlerdir.

Yapılan çalışmalar doğrultusunda görülmüştür ki bireyin akademik güdülenmesi arttıkça onun derste gösterdiği başarı artmasına karşın akademik güdüsü azaldığında dersteki başarısı da azalmaktadır (Demir ve Arı, 2013). Bir öğrencinin eğitim dönemi boyunca derslere devamlı ve düzenli olarak katılması, gereken etkinliklere yeteri kadar çaba harcaması o kişinin akademik olarak güdülendiğini gösterir (Şahin ve Çakar, 2011). Göçmen olan ve özel olarak Suriyeli göçmen üniversite öğrencisi olan bireylerde de akademik güdülenme pek çok farklı etmene bağlıdır. Ancak risk altında olan bu bireylerdeki akademik güdülenme olumsuz faktörlere karşı daha hassas olabilmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeylerinin onların akademik güdülenmeleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma, nicel araştırma yöntemleri arasında olan ‘İlişkisel Tarama Modeli’ temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu model, iki ya da daha fazla sayıdaki parametrenin, birlikte değişim gösterme varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli olarak bilinmektedir (Karasar, 2009:81).

Çalışma Grubu

Bu tez çalışmasındaki çalışma grubu Suriyeli göçmen üniversite öğrencileridir. Farklı il ve üniversitelerden toplam 373 öğrenciye ölçekler uygulanmış ancak kriterlere uygun olmayan ve normallik dağılımını bozan veriler atılarak 332 Suriyeli göçmen üniversite öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ve Türkiye’deki Çukurova, Kilis 7 Aralık, Gaziantep, Harran, İstanbul, Erciyes, Sütçü İmam üniversitelerinden ve kalan kısım da Türkiye’deki Bilkent, Yıldız Teknik, Ankara, Sosyal Bilimler, Anadolu, Sağlık Bilimleri, Mardin, Bülent Ecevit, Yıldırım Beyazıt, Kocaeli, Kastamonu, Mersin, Ege, Düzce, Mustafa Kemal, Van Yüzüncü Yıl, Ondokuz Mayıs, Ömer Halisdemir, Dumlupınar, Samsun, Marmara, Karadeniz Teknik, Recep Tayyip Erdoğan, Adıyaman, Trabzon, Nevşehir, Necmettin Erbakan, İstanbul Teknik, Sakarya, Uludağ, Üsküdar, Nişantaşı, Kırıkkale, Ortadoğu Teknik, Dicle, Güzel Sanatlar, Medeniyet, Ordu, Hacı Bayram Veli, Karabük üniversitelerinde okuyan öğrencilerden toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmacının ulaşabildiği kişiler ve onların da ulaşabildikleri kişilerin dahil edilmesi yöntemi olan kolay ulaşılabilir örnekleme, diğer bir ismiyle kartopu yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Katılımcıların belirlenen demografik özelliklere göre dağılımları aşağıda gösterilmektedir (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcıların Bazı Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	186	56.0
Erkek	146	44.0
Yaş		
18-25	234	70.5
26-35	98	29.5
Bölüm		
Sözel	151	45.5
Sayısal	181	54.5
Üniversite		
Sınırdaki	118	35.5
Sınırdaki değil	214	64.5
Eğitim Seviyesi		
Lisans	252	75.9
Yüksek Lisans	34	10.2
Doktora	3	0.9
Diğer	43	13.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılım sağlayanların çoğunluğunu kadınlar (n = 186, %56) oluşturmaktadır. Erkek katılımcıların sayısı (n = 146, %44) kadınlara göre daha az görülmektedir.

Katılımcıların yaşlarının en çok 18-25 yaş aralığında (n=234, %70.5) olduğu görülmektedir. Daha sonra 26-35 yaş aralığı (n=98, %29.5) izlemektedir.

Katılımcıların bölüme göre dağılımına bakıldığında en çok sayısal bölüm öğrencisi (n=181, %54.5) bulunmaktadır. Bunu sözel bölüm öğrencisi (n = 151, %45.5) takip etmektedir.

Üniversitelerin bulunduğu şehre göre dağılımlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla sınırda olmayan şehirlerdeki üniversitelere devam ettiği görülmektedir (n=214, %64.5). Sınır şehirlerindeki üniversitelerde okuyan öğrencilerin ise (n=118, %35.5) daha az katılım gösterdiği görülmektedir.

Eğitim seviyesine göre ise en çok (n =252, %75.9) lisans öğrencisi, daha sonra diğer eğitim seviyesine (önlisans ve açık öğretim) devam eden öğrenciler (n=43, %13) ve yüksek lisans öğrencileri (n = 34, %10.2) görülmektedir. Çalışmada en az (n = 3, %0.9) doktora öğrencileri bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce Ankara Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerde gönüllülük şartı aranmış, gizlilik esasları belirtilmiş, araştırma sonucunda elde edilecek verilerin ne amaçla kullanılacağı ve araştırma içeriğinin ne olduğuna yönelik bilgiler verilmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerin soruları varsa yanıtlanmıştır. Verilerin çoğunluğu çevrimiçi ortamda toplanmış olup Kilis TÖMER öğrencilerine basılı olarak gönderilmiş ve ölçekler yanıtlandırdıktan sonra geri toplanmıştır. Analize dahil edilen tüm Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilgisi soruları cevaplayacak yeterliliktedir. Nitekim soruların ulaştırıldığı kişilerin üniversitelerin Türkçe bölümlerinde eğitimlerine devam eden veya Türkçe öğrenim merkezlerinde soruları anlayıp yanıtlayacak kadar dili öğrenmiş veya C kurunda öğrenim gören, ölçek maddelerini kolaylıkla anlayabilen ve cevaplayabilen bireyler olma şartı aranmıştır. Ölçekleri yarım bırakan veya demografik bilgiler bölümüne geçersiz yanıt veren kişilerin verileri dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan veri toplama araçları bu bölümde detaylı bir şekilde tanıtılmaktadır. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan 7 maddelik demografik bilgi formu ile araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile Kara (2010) tarafınca geliştirilmiş olan “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği”, öğrencilerin yılmazlık düzeylerini ölçmek amacıyla Gürkan (2006) tarafınca geliştirilen “Yılmazlık Ölçeği” ve öğrencilerin akademik güdülenmelerini ölçmek için de Bozanoğlu (2004) tarafınca geliştirilmiş olan “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bazı demografik özelliklerin öğrenilmesini amaçlayan bir bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda öğrencinin yaşı, cinsiyeti, okulu, okuduğu bölümü, doğduğu yer, doğum tarihi ve öğrenim düzeyi sorulmuştur.

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Kara (2010) tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” öğrencilerin öğrenmeye yönelik nasıl bir tutuma sahip olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek 29’u olumlu ve 11’i olumsuz olmak üzere 40 madde ve dört alt boyut içermektedir. Alt boyutlar öğrenmenin doğası (yedi madde), öğrenmeye ilişkin beklentiler (dokuz madde), öğrenmeye açıklık (on bir madde) ve öğrenmeye ilişkin kaygılardır (on üç madde). Ölçekten en düşük 40 puan alınırken en yüksek 200 puan alınabilir. Puanların artması öğrenmeye yönelik tutumun pozitifleştiği anlamına gelir. Ölçek, beşli likert tipidir (1=Hiç katılmıyorum ve 5=Tamamen katılıyorum). Ölçekte ters kodlanan maddeler de bulunmaktadır ve 9, 13, 25, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39. maddeler ters kodludur.

Kara (2010) tarafından literatür taraması yapıldıktan sonra madde havuzu oluşturulup 285 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Ardından uzman görüşleriyle çeşitli düzenlemeler yapıldıktan sonra söz konusu maddeler İnönü Üniversitesi’nde okuyan ve Eğitim Psikolojisi dersini almamış 285 öğrenci üzerinde tekrar denenmiştir. Faktör analizi de uygulandıktan sonra yapı geçerliliği sağlayan maddelere ölçekte yer verilmiştir. Analiz sonucuna göre ölçeğe dahil edilen maddelerin yüksek KMO değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için 120 öğrenciyle çalışılmış ve iç tutarlılık katsayısı .73 iken test-tekrar test yöntemiyle iki uygulama arasındaki korelasyon .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğinin kanıtı olarak da faktör analizi ile yapı geçerliği ve uzman görüşleri ile kapsam geçerliği belirtilmiştir. Ölçek geliştirilme aşamasında DFA yapılmamıştır.

Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa değeri .667 çıkmış olup ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri .52 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçekler için .70 kabul edilebilir bir değer olarak ele alınırsa Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin orta güvenirlikte olduğu söylenebilir. Güvenirlik çalışması için de alt-üst grup farkına

bakılmıştır. Bunun için en az ve en fazla puanı alan %27'lik grup karşılaştırılmıştır. Öğrenmeye yönelik tutum puanlarının alt ve üst gruba nazaran anlamlı farklılık gösterdiği ortadadır ($t_{(178)} = 22.747$, $p < .05$). Öğrenmeye yönelik tutum için üst grup öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x} = 160.81$), alt grup öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{x} = 132.39$) daha yüksektir. Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği alt-üst grup karşılaştırması için hazırlanan tablo Ek 5'te verilmiştir.

Ölçeğin bu araştırmadaki çalışma grubu için geçerliliği hesaplanırken DFA ölçümleri doğrulanmamış ve bu nedenle alternatif bir yöntem olarak grup farkına bakılmıştır. DFA'nın doğrulanmama nedeni olarak dil ve kültür bariyeri, soruların uzunluğu, ölçeğin yapısı, örneklemin küçüklüğü ve homojenliği gibi etkenler sayılabilir. Ancak geçerliliğin gösterilmesi için alternatif bir yöntem olan alt-üst grup farkına bakılarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yılmazlık Ölçeği

Gürkan (2006) tarafından geliştirilen Yılmazlık Ölçeği, geliştirilirken 143 maddelik bir ön deneme formu hazırlanarak 130 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ardından 112 maddeye düşürülen ölçek aynı üniversiteden 419 kişiye uygulanmıştır.

Verilerden elde edilen maddeler faktör analizine sokulduktan sonra toplamda sekiz alt faktör belirlenmiş ve 50 madde kalmıştır. AFA sonuçlarına göre bu maddeler belirlenirken .35'in altındaki faktör yükleri alınmamıştır. Dahil edilen maddelerin ise toplam varyansın %56,57'sini açıkladığı bulunmuştur. Alt faktörler sırasıyla şu şekildedir: Güçlü olma (on sekiz madde), girişimci olma (dokuz madde), iyimser olma (beş madde), iletişim kurma (dört madde), öngörü (dört madde), amaca ulaşma (dört madde), lider olma (dört madde) ve araştırmacı olma (iki madde). Ölçek beşli likert tipidir (1=Hiç tanımlamıyor ve 5=Çok tanımlıyor). Yılmazlık ölçeği 50-250 puanlar arasında değerlendirilmektedir. Puan arttıkça yılmazlık düzeyinin de arttığı anlaşılr. Ölçekteki olumsuz maddeler tersten kodlanır. 1, 4, 5, 9, 10, 14, 16, 17, 20, 26, 27, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50. maddeler ters kodludur. Ölçeğin güvenirliğine bakıldığında Test-tekrar Test yöntemiyle korelasyon .89 olarak hesaplanmıştır (Çevik, Doğan ve Yıldız, 2016; Gürkan, 2006). Ölçeğin geçerliliği için ölçüt ve yapı geçerliği ile benzer ölçeklerle arasındaki geçerlik analizleri yapılmıştır, güvenirlik için hesaplanan Cronbach

Alpha değeri .80 olarak çıkmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları sırasında DFA yapılmamış olduğu gözlenmektedir.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında Cronbach Alpha değeri .913 iken ölçeğin alt boyutları arasındaki Cronbach Alpha katsayısı .61 ile .87 arasında değişmiştir. Yılmazlık Ölçeğinin yüksek güvenirlikte olduğu söylenebilir. Geçerlik çalışması içinse alt-üst grup farkına bakılmıştır. Bunun için en az ve en fazla puanı alan %27'lik grup karşılaştırılmıştır. Yılmazlık ölçeği ortalama puanlarının alt ve üst gruba nazaran anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(178)} = 53.148$, $p < .05$). Yılmazlık için üst grup öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x} = 219.29$), alt grup öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{x} = 153.71$) daha yüksektir. Yılmazlık ölçeği al-üst grup karşılaştırması için hazırlanan tablo Ek 7'de verilmiştir.

Ölçeğin araştırmadaki çalışma grubu için geçerliği hesaplanırken DFA yapılmamıştır. Bu çalışmada DFA doğrulanmamış ve bu nedenle alternatif bir yöntem olarak grup farkına bakılmıştır. DFA'nın doğrulanmamasıyla ilgili çeşitli nedenlerin söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Dil ve kültür farklılığı, soru adedinin fazlalığı, örneklem küçüklüğü bu nedenler arasında sayılabilir. Ancak geçerliliğin gösterilmesi için alternatif bir yöntem olan alt-üst grup farkına bakılarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Akademik Güdülenme Ölçeği

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği” öğrencilerin derslerine ne kadar güdülendiklerini belirlemeye yöneliktir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında Ankara, Eskişehir ve Bursa'da yaşayan 765 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Oluşturulan madde havuzu faktör analizine sokulduktan sonra ölçeğin son halinde 20 madde kalmış olup 5'li likert tipi ölçek olup (1=Kesinlikle uygun değil ve 5=kesinlikle uygun) ve bir adet (4. madde) tersten kodlanan madde bulunmaktadır. Ölçek üç faktör içermektedir. Bu faktörler sırasıyla şu şekildedir: Kendini aşma (yedi madde), bilgiyi kullanma (altı madde) ve keşif (yedi madde). Bu ölçekten birinin alabileceği en az puan 20, en fazla ise 100'dür. Elde edilen puan arttıkça akademik güdülenmenin arttığı anlaşılır (Bozanoğlu, 2004). Öğrencinin güvenirliği için 101 lise öğrencisiyle çalışılmış ve Test-tekrar Test yöntemi ile iki uygulama arasındaki korelasyon .87 çıkmıştır (Bozanoğlu, 2004). Ölçeğin geçerliliği için birbirinden farklı iki grubun

puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçek geliştirilirken DFA yapılmamıştır.

Ayrıca bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değeri .870 çıkarken alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları .64 ile .87 arasında değişmektedir. Akademik Güdülenme Ölçeğinin yüksek güvenirlikte olduğu söylenebilir. Geçerlik çalışması içinse alt-üst grup farkına bakılmıştır. Bunun için en az ve en fazla puanı alan %27'lik grup karşılaştırılmıştır. Akademik güdülenme ortalama puanlarının alt ve üst gruba göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(178)} = 33.960$, $p < .05$). Akademik güdülenme için üst grup öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x} = 91.93$), alt grup öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{x} = 64.03$) daha yüksektir. Akademik güdülenme alt-üst grup karşılaştırması için hazırlanan tablo Ek 6'da verilmiştir.

Ölçeğin araştırmadaki çalışma grubu için geçerliği hesaplanırken DFA yapılmamıştır. Bu çalışmada DFA doğrulanmamış ve bu nedenle alternatif bir yöntem olarak grup farkına bakılmıştır. Bu çalışmada DFA'nın doğrulanmama nedenleri olarak katılımcıların yabancı olması, örneklemin yeterince geniş olmaması, bu ölçeğin liselilerin katılımıyla geliştirilmesi sayılabilir. Ancak geçerliliğin gösterilmesi için alternatif bir yöntem olan alt-üst grup farkına bakılarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında 373 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma sorularına yanıt vermek amacı ile hangi istatistiksel yöntemlerin uygulanacağına karar verebilmek için öncelikle kayıp değerler ve uç değerler belirlenmiştir. Verilerde kayıp değerler olduğu tespit edilerek ilgili değerler için ortalama değer atanmıştır. Uç değer incelemesinde ise tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan 'Z standart puanı' olarak çevrilmiş ve -3/+3 aralığı haricindeki 19 kişiye ait değerler veri seti dışında bırakılmıştır. Diğer bir deyişle çarpıklık ve basıklık için -3 ve +3 baz alınmıştır (Klein, 2015). Çok değişkenli uç değerler adına Mahanalobis puanı hesaplanarak 0.01'den küçük değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca 22 kişi de yaş kriterine uymadığı için veri setinden çıkartılmıştır. Veri setinin uç değerleri de temizlenerek 332 kişiden toplanan veriyle analiz gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sorularını yanıtlarken, hangi istatistiksel yöntemlerle devam edilmesi gerektiği kararını almak adına verilerin normal dağılımda olup olmadığı irdelenmiştir. Bu

amaçla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve çıkan değerler incelenmiştir. Normallik testinin sonucu Tablo 2’de gösterilmektedir.



Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	Median	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenmeye Yönelik Tutum	332	147.97	12.43	150	102	175	.10	.00	-1.15	2.33
Öğrenmenin Doğası	332	27.90	4.17	28	14	35	.09	.00	-.69	.54
Kaygılanma	332	35.09	7.70	35	16	57	.04	.20	.02	-.44
Beklenti	332	38.71	5.45	40	20	45	.15	.00	-1.39	1.98
Açıklık	332	46.27	6.39	47	26	55	.10	.00	-.68	-.25
Yılmazlık	332	187.10	26.16	190	122	244	.07	.00	-.07	-1.02
Güçlü Olma	332	69.40	10.80	70.50	40	90	.08	.00	-.49	-.36
Girişimci Olma	332	31.91	7.27	32	13	45	.08	.00	-.34	-.57
İyimser Olma	332	17.39	2.84	17	11	23	.12	.00	-.15	-.88
İlişki Kurma	332	14.75	3.22	15	7	20	.08	.00	-.07	-.85
Öngörü	332	11.28	2.09	11	5	15	.11	.00	-.16	-.45
Amaca Ulaşma	332	16.17	2.89	16	7	20	.10	.00	-.55	-.27
Lider Olma	332	18.00	3.41	18	9	25	.06	.00	-.00	-.46
Araştırmacı Olma	332	8.18	1.78	8	3	10	.18	.00	-.96	.37
Akademik Güdülenme	332	78.33	11.35	79	43	100	.04	.09	-.39	-.13
Kendini Aşma	332	26.64	4.85	27	13	35	.07	.00	-.28	-.37
Bilgiyi Kullanma	332	25.83	3.76	27	13	30	.14	.00	-1.19	1.38
Keşif	332	25.86	4.55	26	11	35	.06	.00	-.18	-.25

Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre kaygılanma ve akademik güdülenme hariç hiçbir değişken normal dağılımda değildir ($p < .05$). Bunun yanında çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. Buna göre öğrenmeye yönelik tutum (çarpıklık = -1.15 ve basıklık = 2.33), öğrenmenin doğası (çarpıklık = -.69 ve basıklık = .54) , kaygılanma (çarpıklık = .02 ve basıklık = -.44) , beklenti (çarpıklık = -1.39 ve basıklık = 1.98) , açıklık (çarpıklık = -.68 ve basıklık = -.25) , yılmazlık (çarpıklık = -.07 ve basıklık = -1.02) , güçlü olma (çarpıklık = -.49 ve basıklık = -.36) , girişimci olma (çarpıklık = -.34 ve basıklık = -.57) , iyimser olma (çarpıklık = -.15 ve basıklık = -.88) , ilişki kurma (çarpıklık = -.07 ve basıklık = -.85) , öngörü (çarpıklık = -.16 ve basıklık = -.45) , amaca ulaşma (çarpıklık = -.55 ve basıklık = -.27) , lider olma (çarpıklık = -.00 ve basıklık = -.46) , araştırmacı olma (çarpıklık = -.96 ve basıklık = .37) , akademik güdülenme (çarpıklık = -.39 ve basıklık = -.13) , kendini aşma (çarpıklık = -.28 ve basıklık = -.37) , bilgiyi kullanma (çarpıklık = -1.19 ve basıklık = 1.38) , keşif (çarpıklık = -.18 ve basıklık = -.25) puanları normal dağılım göstermektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular

Bu bölümünde araştırma amacıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular sırasıyla değişkenlerin birbiriyle ilişkisine göre; değişkenlerin yaş, cinsiyet, eğitim alınan alan, sınır şehirleri veya diğer şehirlerdeki üniversiteye göre açıklanmıştır.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere göre Nasıl Değiştiğiyle ilgili Bulgular

Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının yaşa göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Öğrenmeye Yönelik Tutum	18-25	234	147.98	13.08	.02	330	.97
	26-35	98	147.94	10.80			
Öğrenmenin Doğası	18-25	234	27.95	4.33	.35	330	.72
	26-35	98	27.78	3.76			
Kaygılanma	18-25	234	35.63	7.74	2.00	330	.04
	26-35	98	33.79	7.50			
Beklenti	18-25	234	38.62	5.68	-.50	330	.61
	26-35	98	38.95	4.88			
Açıklık	18-25	234	45.78	6.43	-2.15	330	.03
	26-35	98	47.43	6.19			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre öğrenmeye yönelik tutum ($t_{(330)} = .02$, $p > .05$), öğrenmenin doğası ($t_{(330)} = .35$, $p > .05$), beklenti ($t_{(330)} = -.50$, $p > .05$) alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların yaşları öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenmenin doğası ve beklenti alt boyutlarını etkilememektedir. Bu bulgu farklı yaşlardaki öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir.

Kaygılanma ($t_{(330)} = 2.00$, $p < .05$) ve açıklık ($t_{(330)} = -2.15$, $p < .05$) alt boyutlarının ise yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kaygılanma için 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 35.63$), 26-35 yaş aralığındakilerin ortalamasından ($\bar{x} = 33.79$) daha yüksektir. Açıklık için 26-35 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 47.43$), 18-25 yaş aralığındakilerin ortalamasından ($\bar{x} = 45.78$) daha yüksektir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak puanların cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Kadın	186	148.66	11.79	1.14	330	.25
	Erkek	146	147.08	13.20			
Öğrenmenin Doğası	Kadın	186	28.19	4.21	1.44	330	.14
	Erkek	146	27.53	4.09			
Kaygılanma	Kadın	186	35.45	7.57	.97	330	.33
	Erkek	146	34.62	7.86			
Beklenti	Kadın	186	39.06	5.10	1.32	330	.18
	Erkek	146	38.27	5.85			
Açıklık	Kadın	186	45.95	6.35	-1.00	330	.31
	Erkek	146	46.66	6.45			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetine göre öğrenmeye yönelik tutum ($t_{(330)} = 1.14$, $p > .05$), öğrenmenin doğası ($t_{(330)} = 1.44$, $p > .05$), kaygılanma ($t_{(330)} = .97$, $p > .05$), beklenti ($t_{(330)} = 1.32$, $p > .05$), açıklık ($t_{(330)} = -1.00$, $p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle katılımcıların cinsiyetleri öğrenmeye yönelik tutum, öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu kadın ve erkek öğrencilerin benzer düşündüklerini ifade etmektedir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının eğitim alınan alana göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak puanların eğitim aldıkları alana göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Alana göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Sözel	151	147.62	11.84	-.46	330	.63
	Sayısal	181	148.26	12.94			
Öğrenmenin Doğası	Sözel	151	27.68	4.13	-.87	330	.38
	Sayısal	181	28.08	4.20			
Kaygılanma	Sözel	151	35.28	7.08	.43	330	.66
	Sayısal	181	34.92	8.20			
Beklenti	Sözel	151	38.78	5.41	.20	330	.83
	Sayısal	181	38.66	5.50			
Açıklık	Sözel	151	45.87	6.34	-1.03	330	.30
	Sayısal	181	46.60	6.44			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları alana göre öğrenmeye yönelik tutum ($t_{(330)} = -.469$, $p > .05$), öğrenmenin doğası ($t_{(330)} = -.87$, $p > .05$), kaygılanma ($t_{(330)} = .43$, $p > .05$), beklenti ($t_{(330)} = .20$, $p > .05$), açıklık ($t_{(330)} = -1.03$, $p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların eğitim aldıkları alan öğrenmeye yönelik tutum, öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu farklı eğitim alanlarındaki öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının okudukları üniversitenin yerine göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak puanların öğrenim gördüğü üniversiteye göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin normal dağılmadığı, alt boyut puanlarının ise normal dağıldığı bulunmuştur. Bu nedenle Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği için Mann Whitney U testi (Tablo 6) uygulanmış, diğer ölçek alt boyutları için ise ilişkisiz örneklem t testi (Tablo 7) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Üniversiteye göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Öğrenmenin Doğası	Sınırdaki	118	28.32	4.80	1.27	330	.20
	Sınırdaki değil	214	27.67	3.76			
Kaygılanma	Sınırdaki	118	36.99	7.61	3.39	330	.00
	Sınırdaki değil	214	34.04	7.57			
Beklenti	Sınırdaki	118	38.37	5.62	-.84	330	.39
	Sınırdaki değil	214	38.90	5.36			
Açıklık	Sınırdaki	118	44.01	6.10	-4.94	330	.00
	Sınırdaki değil	214	47.51	6.22			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların üniversitenin bulunduğu yere göre öğrenmenin doğası ($t_{(330)} = 1.27, p > .05$), beklenti ($t_{(330)} = -.84, p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların okudukları üniversitenin yeri öğrenmenin doğası ve beklenti özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu farklı bölgelerdeki öğrencilerin benzer düşündüklerini belirtmektedir.

Kaygılanma ($t_{(330)} = 3.39, p < .05$) ve açıklık ($t_{(330)} = -4.94, p < .05$) ortalamalarının ise üniversitenin bulunduğu yere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kaygılanma için sınırdaki okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 36.99$), sınırdaki olmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 34.04$) daha yüksektir. Açıklık için sınırdaki olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 47.51$), sınırdaki öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 44.01$) daha yüksektir.

Tablo 7

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Üniversiteye göre Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Sınırdaki	118	168.43	19874.50	12398.50	.78
	Sınırdaki değil	214	165.44	35403.50		

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların üniversitenin bulunduğu yere göre öğrenmeye yönelik tutum düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($U = 12398.50$, $p > .05$). Bir başka ifadeyle, katılımcıların okudukları üniversitenin yeri öğrenmeye yönelik tutum düzeylerini etkilememektedir. Bu bulgu farklı bölgelerdeki öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenmelerinin Demografik Değişkenlere göre Nasıl Değiştiğiyle ilgili Bulgular

Suriyeli üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin yaşa göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Akademik Güdülenme	18-25	234	77.92	10.95	-1.00	330	.31
	26-35	98	79.30	12.27			
Kendini Aşma	18-25	234	26.49	4.89	-.89	330	.37
	26-35	98	27.01	4.79			
Bilgiyi Kullanma	18-25	234	25.86	3.72	.22	330	.81
	26-35	98	25.76	3.87			
Keşif	18-25	234	25.58	4.31	-1.74	330	.08
	26-35	98	26.53	5.04			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre akademik güdülenme ($t_{(330)} = -1.00, p > .05$), kendini aşma ($t_{(330)} = -.89, p > .05$), bilgiyi kullanma ($t_{(330)} = .22, p > .05$), keşif ($t_{(330)} = -1.74, p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların yaşları akademik güdülenmeleri ile kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarını etkilememektedir. Bu bulgu farklı yaşlardaki öğrencilerin benzer düşündüklerini ifade etmektedir.

Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak puanların cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyut puanlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Akademik Güdülenme	Kadın	186	77.44	10.95	-1.61	330	.10
	Erkek	146	79.46	11.79			
Kendini Aşma	Kadın	186	26.08	4.914	-2.41	330	.01
	Erkek	146	27.36	4.69			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	186	25.87	3.47	.20	330	.83
	Erkek	146	25.78	4.11			
Keşif	Kadın	186	25.50	4.49	-1.62	330	.10
	Erkek	146	26.32	4.60			

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetine göre akademik güdülenme ($t_{(330)} = -1.61, p > .05$), bilgiyi kullanma ($t_{(330)} = -.20, p > .05$) ve keşif ($t_{(330)} = -1.62, p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların cinsiyetleri akademik güdülenme ile bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarını etkilememektedir. Bu bulgu kadın ve erkek öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir.

Kendini aşma ortalama puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(330)} = -2.41, p < .05$). Kendini aşma için erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 27.36$), kadın öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 26.08$) daha yüksektir.

Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin eğitim alınan alana göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin eğitim aldıkları alana göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Aldıkları Alana göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	T	Sd	P
Akademik Güdülenme	Sözel	151	76.68	10.65	-2.44	330	.01
	Sayısal	181	79.71	11.76			
Kendini Aşma	Sözel	151	26.05	4.62	-2.02	330	.04
	Sayısal	181	27.13	5.00			
Bilgiyi Kullanma	Sözel	151	25.58	3.49	-1.11	330	.26
	Sayısal	181	26.04	3.96			
Keşif	Sözel	151	25.05	4.49	-3.00	330	.00
	Sayısal	181	26.54	4.50			

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları alana göre bilgiyi kullanma ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(330)} = -1.11$, $p > .05$). Bir başka ifadeyle, katılımcıların eğitim aldıkları alan bilgiyi kullanma özelliğini etkilememektedir. Bu bulgu farklı eğitim alanlarındaki öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir.

Akademik güdülenme ($t_{(330)} = -2.44$, $p < .05$), kendini aşma ($t_{(330)} = -2.02$, $p < .05$) ve keşif ($t_{(330)} = -3.00$, $p < .05$) ortalamalarının eğitim aldıkları alana göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Akademik güdülenme için sayısal bölüm öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x} = 79.71$), sözel bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{x} = 76.68$) daha yüksektir. Kendini aşma için sayısal bölüm öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x} = 27.13$), sözel bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{x} = 26.05$) daha yüksektir. Keşif için sayısal bölüm öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x} = 26.54$), sözel bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{x} = 25.05$) daha yüksektir.

Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin üniversitenin yerine göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin

öğrenim gördüğü üniversiteye göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Akademik Güdülenme Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Üniversiteye göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Akademik Güdülenme	Sınırdaki	118	76.31	10.51	-2.42	330	.01
	Sınırdaki değil	214	79.44	11.67			
Kendini Aşma	Sınırdaki	118	25.66	4.97	-2.76	330	.00
	Sınırdaki değil	214	27.18	4.72			
Bilgiyi Kullanma	Sınırdaki	118	25.75	3.80	-.29	330	.76
	Sınırdaki değil	214	25.87	3.75			
Keşif	Sınırdaki	118	24.90	3.93	-3.05	330	.00
	Sınırdaki değil	214	26.39	4.79			

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların üniversitenin bulunduğu yere göre bilgiyi kullanma ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(330)} = -.29$, $p > .05$). Bir başka ifadeyle, katılımcıların okudukları üniversitenin yeri bilgiyi kullanma özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu farklı bölgelerdeki öğrencilerin benzer düşündüklerini ifade etmektedir.

Akademik güdülenme ($t_{(330)} = -2.42$, $p < .05$), kendini aşma ($t_{(330)} = -2.76$, $p < .05$) ve keşif ($t_{(330)} = -3.05$, $p < .05$) ortalamalarının üniversitenin bulunduğu yere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Akademik güdülenme için sınırdaki olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 79.44$), sınırdaki okuyan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 76.31$) daha yüksektir. Kendini aşma için sınırdaki olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 27.66$), sınırdaki okuyan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 25.66$) daha yüksektir. Keşif için sınırdaki olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 26.39$), sınırdaki okuyan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 24.90$) daha yüksektir.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığının Demografik Değişkenlere göre Nasıl Değiştiğiyle ilgili Bulgular

Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığının yaşa göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin yaşa göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Yılmazlık	18-25	234	185.69	26.41	-1.52	330	.12
	26-35	98	190.46	25.37			
Güçlü Olma	18-25	234	69.08	10.79	-.83	330	.40
	26-35	98	70.16	10.84			
Girişimci Olma	18-25	234	31.44	7.58	-1.99	330	.04
	26-35	98	33.05	6.36			
İyimser Olma	18-25	234	17.33	2.89	-.57	330	.56
	26-35	98	17.53	2.74			
İlişki Kurma	18-25	234	14.56	3.22	-1.65	330	.09
	26-35	98	15.20	3.18			
Öngörü	18-25	234	11.21	2.12	-.93	330	.35
	26-35	98	11.45	2.03			
Amaca Ulaşma	18-25	234	16.10	2.93	-.67	330	.50
	26-35	98	16.33	2.80			
Lider Olma	18-25	234	17.82	3.49	-1.47	330	.14
	26-35	98	18.43	3.17			
Araştırmacı Olma	18-25	234	8.13	1.79	-.78	330	.43
	26-35	98	8.30	1.78			

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre yılmazlık ($t_{(330)} = -1.52$, $p > .05$), güçlü olma ($t_{(330)} = -.83$, $p > .05$), iyimser olma ($t_{(330)} = -.57$, $p > .05$), ilişki kurma ($t_{(330)} = -1.65$, $p > .05$), öngörü ($t_{(330)} = -.93$, $p > .05$), amaca ulaşma ($t_{(330)} = -.67$, $p > .05$), Y7 ($t_{(330)} = -1.47$, $p > .05$), araştırmacı olma ($t_{(330)} = -.78$, $p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların yaşları yılmazlık, güçlü olma, iyimser olma, ilişki kurma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma ve araştırmacı olma özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu farklı yaşlardaki öğrencilerin benzer düşündüklerini ifade etmektedir.

Girişimci olma ortalamalarının ise yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(330)} = -1.99$, $p < .05$). Girişimci olma için 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 33.05$), 26-35 yaş aralığındakilerin ortalamasından ($\bar{x} = 31.44$) daha yüksektir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığının cinsiyete göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için öncelikle verilerin cinsiyete göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Yılmazlık	Kadın	186	186.31	24.36	-.61	330	.54
	Erkek	146	188.09	28.35			
Güçlü Olma	Kadın	186	68.81	10.16	-1.11	330	.26
	Erkek	146	70.15	11.56			
Girişimci Olma	Kadın	186	31.96	6.76	.12	330	.90
	Erkek	146	31.86	7.90			
İyimser Olma	Kadın	186	17.55	2.91	1.17	330	.24
	Erkek	146	17.18	2.75			
İlişki Kurma	Kadın	186	14.77	3.22	.10	330	.92
	Erkek	146	14.73	3.22			
Öngörü	Kadın	186	11.02	2.06	-2.65	330	.00
	Erkek	146	11.62	2.09			
Amaca Ulaşma	Kadın	186	16.17	2.58	.00	330	.99
	Erkek	146	16.17	3.26			
Lider Olma	Kadın	186	17.92	3.12	-.48	330	.62
	Erkek	146	18.11	3.75			
Araştırmacı Olma	Kadın	186	8.11	1.80	-.74	330	.45
	Erkek	146	8.26	1.80			

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetine göre yılmazlık ($t_{(330)} = -.61$, $p > .05$), güçlü olma ($t_{(330)} = -1.11$, $p > .05$), girişimci olma ($t_{(330)} = -.12$, $p > .05$), iyimser olma ($t_{(330)} = 1.17$, $p > .05$), ilişki kurma ($t_{(330)} = .10$, $p > .05$), amaca ulaşma ($t_{(330)} = .00$,

$p > .05$), lider olma ($t_{(330)} = -.48$, $p > .05$), araştırmacı olma ($t_{(330)} = -.74$, $p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların cinsiyetleri yılmazlık, güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, ilişki kurma, amaca ulaşma, lider olma ve araştırmacı olma özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu kadın ve erkek öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir.

Öngörü ortalamalarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(330)} = -2.65$, $p < .05$). Öngörü için erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 11.62$), kadın öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 11.02$) daha yüksektir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığının eğitim aldıkları alana göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin eğitim aldıkları alana göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Aldıkları Alana göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Yılmazlık	Sözel	151	184.57	24.56	-1.61	330	.10
	Sayısal	181	189.21	27.32			
Güçlü Olma	Sözel	151	68.66	10.10	-1.15	330	.25
	Sayısal	181	70.03	11.35			
Girişimci Olma	Sözel	151	31.19	7.28	-1.65	330	.10
	Sayısal	181	32.51	7.24			
İyimser Olma	Sözel	151	17.07	2.86	-1.91	330	.05
	Sayısal	181	17.66	2.81			
İlişki Kurma	Sözel	151	14.67	3.19	-.43	330	.66
	Sayısal	181	14.82	3.25			
Öngörü	Sözel	151	11.00	2.03	-2.26	330	.02
	Sayısal	181	11.52	2.12			
Amaca Ulaşma	Sözel	151	16.08	2.83	-.53	330	.59
	Sayısal	181	16.25	2.95			
Lider Olma	Sözel	151	17.76	3.39	-1.17	330	.24
	Sayısal	181	18.20	3.42			
Araştırmacı Olma	Sözel	151	8.14	1.77	-.36	330	.71
	Sayısal	181	8.21	1.80			

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların eğitim aldıkları alana göre yılmazlık ($t_{(330)} = -1.61$, $p > .05$), güçlü olma ($t_{(330)} = -1.15$, $p > .05$), girişimci olma ($t_{(330)} = -1.65$, $p >$

.05), Y3 ($t_{(330)} = -1.91, p > .05$), ilişki kurma ($t_{(330)} = -.43, p > .05$), amaca ulaşma ($t_{(330)} = -.53, p > .05$), lider olma ($t_{(330)} = -1.17, p > .05$), araştırmacı olma ($t_{(330)} = -.36, p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların eğitim aldıkları alan yılmazlık, güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, ilişki kurma, amaca ulaşma, lider olma ve araştırmacı olma özelliklerini etkilememektedir. Bu konuda farklı eğitim alanlarındaki öğrencilerin benzer düşündükleri ifade edilebilir. Öngörü ortalamalarının ise eğitim aldıkları alana göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(330)} = -2.26, p < .05$). Öngörü için sayısal bölüm öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 11.52$), sözel bölüm öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 11.00$) daha yüksektir.

Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlığının üniversitenin yerine göre nasıl değiştiği sorusunu cevaplamak için ilk olarak verilerin öğrenim gördüğü üniversiteye göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutlarının normal dağıldığı bulunmuştur. Yılmazlık Ölçeği ve alt boyutları için ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Üniversiteye göre Karşılaştırılması

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Yılmazlık	Sınırdaki	118	184.28	25.70	-1.46	330	.14
	Sınırdaki değil	214	188.65	26.34			
Güçlü Olma	Sınırdaki	118	68.94	10.57	-.58	330	.56
	Sınırdaki değil	214	69.66	10.94			
Girişimci Olma	Sınırdaki	118	31.75	7.88	-.29	330	.76
	Sınırdaki değil	214	32.00	6.93			
İyimser Olma	Sınırdaki	118	17.47	2.74	.39	330	.69
	Sınırdaki değil	214	17.35	2.90			
İlişki Kurma	Sınırdaki	118	14.14	3.09	-2.62	330	.00
	Sınırdaki değil	214	15.09	3.24			
Öngörü	Sınırdaki	118	11.14	2.25	-.90	330	.36
	Sınırdaki değil	214	11.36	2.00			
Amaca Ulaşma	Sınırdaki	118	15.71	2.84	-2.16	330	.03
	Sınırdaki değil	214	16.43	2.90			
Lider Olma	Sınırdaki	118	17.20	3.31	-3.22	330	.00
	Sınırdaki değil	214	18.44	3.39			
Araştırmacı Olma	Sınırdaki	118	7.92	1.84	-1.93	330	.05
	Sınırdaki değil	214	8.32	1.74			

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların üniversitenin bulunduğu yere göre Yılmazlık ($t_{(330)} = -1.46, p > .05$), güçlü olma ($t_{(330)} = -.58, p > .05$), girişimci olma ($t_{(330)} = -.29, p > .05$), iyimser olma ($t_{(330)} = -.39, p > .05$), öngörü ($t_{(330)} = -.90, p > .05$), araştırmacı olma ($t_{(330)} = -1.93, p > .05$) ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların okudukları üniversitenin yeri yılmazlık, güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma, öngörü ve araştırmacı olma özelliklerini etkilememektedir. Bu bulgu farklı bölgelerdeki öğrencilerin benzer düşündüklerini ifade etmektedir.

İlişki kurma ($t_{(330)} = -2.62, p < .05$), amaca ulaşma ($t_{(330)} = -2.16, p < .05$) ve lider olma ($t_{(330)} = -3.22, p < .05$) ortalamalarının üniversitenin bulunduğu yere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İlişki kurma için sınırdan olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 15.09$), sınırdan okuyan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 14.14$) daha yüksektir. Amaca ulaşma için sınırdan olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 16.43$), sınırdan okuyan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 15.71$) daha yüksektir. Y7 için sınırdan olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 18.44$), sınırdan okuyan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x} = 17.20$) daha yüksektir.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Güdülenmelerinin Birlikte Yılmazlık Düzeyini Yordamasıyla ilgili Bulgular

Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmelerinin yılmazlık düzeyini nasıl yordadığı sorusuna yanıt vermek için ilk olarak korelasyon analizi yapılmıştır. Zira regresyondan önce korelasyon analizi yapmak gerekir (Deniz, 2020). Daha sonra çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Öğrenmeye Yönelik Tutum , Yılmazlık ve Akademik Güdülenme Ölçekleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki (n = 332)

Ölçek/boyut	Öğrenmeye Yönelik Tutum	Öğrenmenin Doğası	Kaygılanma	Beklenti	Açıklık	Yılmazlık	Güçlü Olma	Girişimci Olma	İyimser Olma	İlişki Kurma	Öngörü	Amaca Ulaşma	Lider Olma	Araştırmacı Olma	Akademik Güdülenme	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif
Öğrenmeye Yönelik Tutum		.72**	.28**	.77**	.48**	.26**	.31**	.07	.12*	.10	.32**	.24**	.11*	.32**	.28**	.16**	.43**	.17**
Öğrenmenin Doğası			.12*	.48**	.21**	.24**	.31**	.12*	.09	.06	.25**	.19**	.06	.25**	.17**	.08	.30**	.09
Kaygılanma				-.20**	-.57**	-.55**	-.42**	-.50**	-.30**	-.46**	-.28**	-.41**	-.43**	-.33**	-.34**	-.29**	-.27**	-.31**
Beklenti					.57**	.47**	.47**	.24**	.25**	.28**	.43**	.41**	.26**	.46**	.47**	.32**	.58**	.34**
Açıklık						.61**	.50**	.46**	.32**	.48**	.43**	.49**	.47**	.47**	.45**	.35**	.47**	.36**
Yılmazlık							.87**	.78**	.64**	.67**	.69**	.79**	.70**	.59**	.48**	.36**	.54**	.35**
Güçlü Olma								.46**	.41**	.41**	.65**	.73**	.49**	.60**	.54**	.42**	.59**	.40**
Girişimci Olma									.56**	.62**	.40**	.45**	.52**	.19**	.18**	.09	.27**	.12*
İyimser Olma										.46**	.33**	.47**	.41**	.26**	.15**	.07	.24**	.10
İlişki Kurma											.34**	.44**	.48**	.28**	.29**	.22**	.31**	.23**
Öngörü												.56**	.47**	.49**	.37**	.31**	.42**	.25**
Amaca Ulaşma													.50**	.55**	.50**	.40**	.53**	.39**
Lider Olma														.40**	.29**	.24**	.31**	.21**
Araştırmacı Olma															.44**	.41**	.41**	.33**
Akademik Güdülenme																.88**	.81**	.88**
Kendini Aşma																	.57**	.66**
Bilgiyi Kullanma																		.60**
Keşif																		

*: .05 düzeyinde anlamlı, **: .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların;

öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönlü ve zayıf, öğrenmeye yönelik tutumları ile yılmazlıkları arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların yılmazlıkları ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Ayrıca katılımcıların öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları, yılmazlık alt boyutları ve akademik güdülenme alt boyutları arasında genellikle anlamlı, pozitif, zayıf veya yüksek düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak ölçeklerin bazı alt boyutlarında da anlamlı, negatif, zayıf veya yüksek düzeyde ilişkiler mevcuttur. Kaygılanma alt boyutu ile yılmazlık ölçeği, güçlü olma, iyimser olma, ilişki kurma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma, araştırmacı olma alt boyutları ve akademik güdülenme ölçeği, kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarında negatif bir ilişki söz konusudur. Öte yandan her bir ölçeğin sahip olduğu alt boyutlarının da kendi arasında genellikle anlamlı, pozitif, zayıf veya yüksek düzeyde ilişkiler mevcuttur. Yalnızca bazı alt boyutların kendi arasında negatif ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği alt boyutlarında kaygılanma ve beklenti, kaygılanma ve açıklık arasında negatif ilişkiler söz konusudur.

Ancak katılımcıların öğrenmeye yönelik tutumları ile girişimci olma alt boyutları arasında, öğrenmeye yönelik tutumları ile ilişki kurma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca öğrenmenin doğası ve ilişki kurma alt boyutu ile öğrenmenin doğası ve lider olma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bunun dışında öğrenmenin doğası ile kendini aşma alt boyutları arasında, öğrenmenin doğası ile keşif alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Girişimci olma ile kendini aşma alt boyutları arasında, iyimser olma ile kendini aşma alt boyutları arasında, kendini aşma ve keşif alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Akademik Güdülenmenin Yılmazlığı Yordamasıyla ilgili Bulgular. Öncelikle varsayımlar test edilmiştir. Değişkenlere ilişkin saçılma diyagramları incelendiğinde değişkenlerin doğrusal ilişkiler gösterdikleri tespit edilmiştir. Daha sonra çoklu bağlantılılık olup olmadığı incelenmiştir. Değerler incelendiğinde çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca değişkenlerin Durbin Watson değerine de bakılarak herhangi bir otokorelasyon olmadığı da tespit edilmiştir.

Yılmazlığın öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenme tarafından yordanmasına ilişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonucu Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Yılmazlığın Yordanmasına ilişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	74.81	11.39		6.57	.00	-	-
Öğrenmeye Yönelik Tutum	.41	.07	.31	6.01	.00	.34	.32
Akademik Güdülenme	.37	.10	.19	3.69	.00	.23	.20
R = .388, R ² = .151, F (2, 320) = 28.39, p = .000							

Öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenme değişkenleri birlikte yılmazlık ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki göstermektedir, (R = .388, R² = .151, p < .01). Adı geçen iki değişken birlikte yılmazlıktaki toplam varyansın yaklaşık %15’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yılmazlık üzerindeki görelî önem sırası; öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenme değişkenlerinin yılmazlık üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir

Regresyon analizi sonuçlarına göre yılmazlığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Yılmazlık} = 74.81 + .41(\text{Öğrenmeye Yönelik Tutum} + .37(\text{Akademik Güdülenme})$$

Bu formüle göre yılmazlık düzeyinin, öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmenin çeşitli katsayılarla birleşmesiyle elde edildiği görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenme yılmazlığı anlamlı olarak yordamaktadır.

Yorumlar

Bu bölümde Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Ardından bu bulgular alanyazında yer alan diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Güdülenmelerinin Demografik Değişkenlere göre İncelenmesinden Elde Edilen Bulguların Yorumlanması

Bu araştırmada öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmenin ilk olarak yaş ve cinsiyetle ilgili sonuçları ele alınırsa öğrenmeye yönelik tutumlar yaşa göre anlamlı farklılık göstermezken bazı alt boyutlarda anlamlı olarak değişiklik bulunmaktadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde 18-25 yaş grubu 26-35 yaşa göre daha kaygılı bulunmuş, 26-35 yaş grubu ise 18-25 yaşa göre öğrenmeye daha açık bulunmuştur. Diğer yandan öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akademik güdülenme ve alt boyutları ise yaşa göre anlamlı olarak değişmemiştir. Akademik güdülenme ölçeği de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken alt boyutlardan kendini aşma, erkek öğrencilerde anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Alanyazında spesifik olarak Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve akademik güdülenmelerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle bu iki değişkenin birlikte ele alınarak açıklandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle burada da Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmelerinin demografik özelliklere göre nasıl değiştiğiyle ilgili yorumlar aynı başlık altında ele alınacaktır.

Öğrenmeye yönelik tutumların yaşa göre değişimini inceleyen alanyazın çalışmalarına bakıldığında Elçiçek ve Bahçeci'ye (2015) göre anlamlı bir fark yokken okunulan bölüme göre bu tutumların anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Haznedar'a (2012) göre ise öğrencilerin elektronik ortamda öğrenmeye yönelik tutumlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı olarak değiştiği bulunmuştur. Benzer şekilde Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre de öğrenmeye yönelik tutumlar açısından cinsiyet farklılıkları mevcuttur. Alanyazında lisansüstü öğrencilerinin yaşa ve cinsiyete göre akademik güdülenmelerinin ve öğrenmeye yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalar mevcuttur ve bu çalışmalarda genellikle değişkenlerin yaş ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer yandan, lisansüstü

öğrencilerinin genellikle öğrenme ortamlarındaki kaygılarının düşük olduğu ve olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır (Eğmir vd., 2013; Saracoğlu, 2008).

Buradan hareketle söz konusu alt boyutlar için Wigfield ve Eccles'in (2002) yaş büyüdükçe öğrenim etkinliklerine ilişkin daha gerçekçi değerlendirmeler yapılacağı ve daha küçük yaştaki bireylerin daha uç noktalarda olacağına ilişkin öngörüsü doğrulanmaktadır. Wigfield ve Eccles (2000) öğrenme ve güdülenmeyle ilgili geliştirdikleri modelde yaşın etkisine de vurgu yapmış ve bunu oluşturdukları tabloda belirtmiştir. Ayrıca daha büyük yaştaki bireylerin okul dışında ailevi sorumluluklarının da olması ve geçimini sağlamak için çalışmak zorunda olmasına göre öğrenmeye yönelik tutumlarda bir fark çıkması beklenebilir. Ancak sonuçların bu şekilde çıkmasına ölçekleri dolduran kişilerin ana dillerinin farklı olması gibi etmenler etki etmiş olabilir. Dil bariyerinden kaynaklı olarak soruların uzun olması da ölçeklerin yanıtlandırılmasını zorlaştırmış olabilir. Bunun yanında bazı eğitimcilerin (Yelkikalan, 2006; Karaç, 2017) dile getirdiği gibi kadınların öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar içerisinde olacağı düşünülebilirdi. Ancak genel olarak özellikle göçmen kadınların geleneksel aile yapısı temelinde ev işleri ve çocuk bakımı gibi toplumsal cinsiyet rolleri de hesaba katılmalıdır (Akalin, 2014). Zira ev işleri gibi oyalayıcı faaliyetlerle uğraşmanın kişilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediğiyle ilgili araştırmalar mevcuttur (Akyüz, 2013). Suriyeli üniversiteli kadın öğrencilerin de geleneksel kültürün etkisi ile aile sorumlulukları ve ev işleri gibi yükleri daha fazla üstlendikleri düşünülmektedir. Bu çalışmada da anlamlı bir fark çıkmaması bu durumla ilişkilendirilebilir.

Akademik güdülenme ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda akademik güdülenmenin yaşa göre (Aktaş, 2017) ya da cinsiyete göre (Akbay ve Gizir, 2010) değiştiği bulunmuştur. Bazı çalışmalara göre yaş arttıkça kişinin başarı odağının arttığı ve akademik güdülenmelerinin yükseldiği bulunmuştur (Erdwins, Theyer ve Mellinger, 1982; Nunn, 1994; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2012). Buna karşın bazı araştırmalara göre de (örn; Altıntaş, 2010; Deniz, 2020; Eğmir, Ödemiş, İ. Bayar, A. Bayar ve Kayır, 2013; Polat, 2013; Saracaloğlu, 2008) akademik güdülenme yaşa ve cinsiyete göre değişmemektedir. Mc. Candless (1970) akademik güdülenme ve akademik başarının kızlar lehine bir sonuç verdiğini belirtmektedir (Akt., İşmar ve Şehitoğlu, 2020) ancak pek çok diğer araştırmada ise cinsiyet ile akademik başarı ve güdülenme konusunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Alemdağ, 2015; Arıoğlu, 2009; Lewis, 1991; Şeker, 2016).

Buradan hareketle toplam puana göre yorum yapılırsa yaşça küçük bireylerin fazla sorumlulukları olmadığından öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırıp eğitim konusunda daha çok güdülenmeye sahip olması beklenebilirdi. Zira kişilerin yaşı arttıkça üstlenmeleri

gereken daha fazla sorumluluk olduğundan okula yeteri kadar vakit ayıramayabilirler. Bu durumun da yaşça büyük bireylerin okula bağlılık durumlarının azalmasına yol açtığı iddia edilir (Bellici, 2015). Öte yandan Arnett (1994; 2021) 18-29 yaş arasındaki bireylerin beliren yetişkinlik dönemi içinde olduğunu ve gelecekle ilgili hedefleri doğrultusunda özellikle aşkta ve işte uzun süreli kararlar verebilmek için adımlar atmaya çalıştıklarını ileri sürmektedir. Bu nedenle 18-29 yaş arasındaki bireylerin eğitimleri ile ilgili kararlarında geçici ya da karmaşık durumlar söz konusu olabilmektedir. Bazı çalışmalara göre gençlik kavramı 18'den 35 yaşa kadarki dönemi kapsamaktadır (Atlı, 2006; Belli ve Aydın, 2015). Bu doğrultuda teze dahil edilen tüm katılımcıların gençlik döneminde olduğu da varsayılabilir. Yine de katılımcıların yaşları çok geniş bir aralıkta ele alındığı için özellikle 18-25 yaş ile 26-35 yaş arasında anlamlı farklılıkların olacağı beklenmekteydi. Fark çıkmamış olması, bu bireylerin yeni yerleşim yerlerinde gelecekteki hayatlarına ilişkin benzer beklenti ve duygular içinde olabileceklerine dayandırılabilir. Üstelik güdülenmede sadece yaş ya da cinsiyet gibi demografik özelliklerin etkili olmadığı; okul ve aile çevresi gibi toplumsal koşulların da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma grubunda görüldüğü üzere Suriyeli göçmen gençlerin 30 yaş üzerinde olmalarına karşın eğitimlerini sürdürdükleri, hatta bir kısmının henüz üniversiteye yeni başladığı göze çarpmaktadır. Bu durum yaştan bağımsız olarak bireylerin geleceklerini şekillendirme ve eğitim hayatlarına olumsuz koşullara rağmen devam etme isteğinde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla yaşa bağlı olarak anlamlı farklılıkların çıkmaması anlaşılabilir bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitim alanında kadınların daha çok emek göstererek elde ettiği bilgiler sonucunda daha çok güdülendiğine ilişkin alanyazında çeşitli bulgular vardır (Eğmir, Ödemiş, Bayar, Bayar ve Kayır, 2013). Bu nedenle kadın öğrencilerin akademik güdülenme puanları daha yüksek beklenebilirdi. Ancak çalışmaya dahil edilen öğrenci grubu Suriyeliler olduğu için kadınların erken evlendirilme, ev işleriyle ilgilenme gibi ihtimallerden dolayı eğitim hayatının olumsuz etkilenebileceği anlaşılabilir (Emin, 2016; Ereş, 2016; Erdoğan ve Ünver, 2015; Taştan ve Çelik, 2017).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenmeye yönelik tutum ve alt boyutlarının eğitim alınan alana göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Akademik güdülenme ve alt boyutlarının ise eğitim alınan alana göre anlamlı şekilde değiştiği bulunmuştur. Buna göre akademik güdülenme ölçeği ile kendini aşma ve keşif alt boyutlarından elde edilen puanlar sayısal bölümde okuyan öğrencilerde daha yüksektir.

Suriyeli öğrencilerde öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmenin eğitim alınan alan gibi bir değişkene göre karşılaştırılmasıyla ilgili olarak alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak genel olarak göçmen olmayan bireylerin müzik bölümüne

(Şeker, 2017), sosyal bilgiler bölümüne (Saracoğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009), eğitim bilimleri bölümlerine göre (Şahin ve Çakar, 2011), spor bilimlerine göre (Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017) akademik güdülenmelerinin ve öğrenme faaliyetlerinin nasıl değiştiğine ilişkin çalışmalar mevcuttur. Ayrıca Alemdağ ve diğerleri (2014) ile Şahin ve Çakar (2011) akademik güdülenmenin bölüme, Demir (2008) sınıfa, Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) ise hem bölüme hem de sınıfa göre anlamlı olarak değiştiğini bulmuştur.

Tez bulgularından hareketle teze dahil edilen kişilerin öğrenmeyle ilgili olumlu tutumlarının ve güdülenme düzeylerinin bölümünün ne olduğundan çok o bölümü sevip sevmemesine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Zira alanyazında kişilerin bölümlerini sevdikleri takdirde hem tutumlarının olumlu olacağını hem de akademik başarılarının yüksek olacağını gösteren çalışmalar mevcuttur (Güven, 2008; Watters ve Watters 2007). Akademik güdülenme puanlarından sayısal bölüm okuyan öğrencilerin daha yüksek almasının da birtakım açıklamaları söz konusudur. Hall, Dickerson, Batts, Kauffmann ve Bosse (2011) sayısal bölümde okuyan bireylerin iş olanakları, maaşları, prestijleri ve çevreden meslekleri ile ilgili gelen tepkiler konusunda daha olumlu düşündüklerini, bunun da onları akademik olarak daha iyi yerlere getirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca sözel alanların dil becerisi gerektirmesi ve çalışmaya dahil edilen katılımcıların ana dillerinin Türkçe olmaması onların sözel alanlardaki güdülenmesini ketyebilir.

Bu tez çalışmasında öğrenmeye yönelik tutumların üniversitenin yerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken kaygılanma ve açıklık alt boyutlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre kaygılanma alt boyutuna göre sınırda olan öğrenciler daha yüksek puan alırken açıklık alt boyutuna göre sınırda olmayan öğrenciler daha yüksek puan almıştır. Diğer bir ifadeyle sınırda olmayan şehirlerde okuyanların öğrenmeye açıklık puanları daha yüksekken sınırda olan öğrencilerin kaygı puanları daha yüksektir. Akademik güdülenme ölçeği de sınırda olmayan öğrencilerin lehine çıkmıştır. Akademik güdülenme ölçeği alt boyutlarından olan kendini aşma ve keşif puanları da sınırda olmayan öğrencilerin lehine bulunmuştur. Sınırdan olmayan öğrencilerin akademik güdülenmesi daha yüksek bulunmuştur. Bu tez çalışmasına dahil edilen sınır şehirlerindeki üniversiteler arasında Mardin Artuklu, Gaziantep, Çukurova, Harran, Sütçü İmam, Kilis 7 Aralık Üniversiteleri bulunmaktadır.

Alanyazın tarandığında Suriyeli öğrencilerin okudukları okula göre akademik güdülenmelerinin ve öğrenme tutumlarının nasıl değiştiğini inceleyen çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu tür çalışmalar da genelde okuldaki baskın kültür ile Suriyelilerin yaşam kültürü arasında bir ilişki kurarak akademik başarıyı açıklamaktadır (Paksoy, Kılınç ve Koçarlan, 2016; Sezgin ve Yolcu, 2016). Bu çalışmalara göre kişilerin okula sağladığı uyum arttıkça

onların akademik anlamdaki başarıları da bu durumdan olumlu etkilenmektedir. Ingalls ve Hammond (2007) okuldaki kültür ortamı ile kişilerin yaşam kültürü arasındaki fark arttıkça akademik başarının düşeceğini açıklamıştır. Şirin ve Şirin (2015) ise göçmenlerin kendi kültürlerini devam ettirerek okul kültürüne de uyum sağlamalarının onların akademik başarısını artıracaklarını vurgulamıştır.

Buradan hareketle kültürel yakınlık, ülkelerine konum olarak daha yakın olma ve sınır bölgelerinde Suriyelilerin daha kalabalık olması gibi nedenlerden ötürü sınır şehirlerindeki üniversitelerde okuyan öğrencilerin öğrenmeye daha açık, daha olumlu tutumlara sahip ve akademik olarak daha çok güdülenen kişiler olması beklenebilirdi. Göçmen bireylerde kültürel dayanışmanın akademik başarıyı artırdığıyla ilgili alanyazın bilgileri mevcuttur (Xu ve Wu, 2017). Ancak söz konusu değişkenleri etkileyen etmenler yaşanan yer ya da üniversitenin bulunduğu şehir gibi durumlardan farklı olarak çok daha fazladır. Bu etmenlerden birisi sınır şehirlerinde yer alan Suriyeli nüfus yoğunluğudur. Son istatistiklere göre Kilis, Hatay, Şanlıurfa, Adana, Kahramanmaraş gibi sınırda bulunan şehirlerdeki Suriyeli nüfus yoğunluğu diğer illere göre çok daha yüksektir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Alanyazında ise Suriyeli nüfusun yoğun olduğu sınır illerinde göçmenlerle yerli halk arasında daha fazla çatışma ve gerginlik yaşandığı belirtilmektedir (Karataş, 2015; Boyraz, 2015; Coşkun ve Kılıç, 2019). Bu olumsuz koşulların akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülmektedir. Üstelik sınırda olmayan şehirler kategorisinde İstanbul ve Ankara gibi metropolit şehirler olduğu için buralarda üniversiteye devam eden bireylerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlandıkları ve kendilerini geliştirme fırsatlarının daha yüksek olduğu dikkate alınırsa; bulguların alanyazında yer alan bireylerin büyük şehirlerde daha fazla eğitim olanaklarıyla karşılaşacaklarına ilişkin bulgularla (Ünal, İlter ve Yılar, 2013) tutarlı olduğu düşünülebilir.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlığının Demografik Değişkenlere göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu tez çalışması kapsamında Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin yılmazlığının çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelediğimizde, yılmazlığın yaşa göre anlamlı olarak değişmediği tespit edilirken sadece girişimci olma alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre 18-25 yaş grubunun 26-35 yaş grubuna göre girişimci olma özelliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde yılmazlığın yaşa ve cinsiyete göre nasıl değiştiği üzerine yapılan çalışmalar arasında farklı bulgulara rastlanmaktadır. Buna göre bazı çalışmalar (İrmak, 2015; Pak, 2019; Ravandi vd., 2013; Svence ve Majors, 2015) yılmazlığın yaşa göre değişmediğini gösterirken, bazıları (Aysever ve Demirok, 2019; Cohen vd. 2014; Çürük, 2008; Diehl ve Hay, 2010; Sun ve Stewart, 2012) yılmazlığın yaşla birlikte arttığını göstermiştir. Bunun dışında yılmazlığın cinsiyete göre anlamlı olarak değiştiğini gösteren (Anasuri ve Anthony, 2018; Aysever ve Demirok, 2019; Hirani vd. 2016; Masson, 2016; Pak, 2019; Smyth ve Sweetman, 2015; Sun ve Stewart, 2012; Wasonga, 2002) pek çok çalışma bulunurken, bazı çalışmalarda (Kararımak, 2009; Sarıpınar, 2019; Terzi, 2008) cinsiyet farkına rastlanmamıştır. Çeşitli çalışmalar da kadınların dini ritüelleri kullanarak sorunlarla daha iyi başa çıktığını ve yılmazlıklarının daha yüksek olduğunu saptamıştır (Sağır, 2014).

Genel olarak ele alındığında, bir kişinin yılmazlık özelliğini belirleyen pek çok parametre olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yaşı daha büyük bireylerin yaşa bağlı olarak görece daha çok olumsuz olayla karşılaşmış olabileceği ve bu nedenle daha fazla deneyim ile sağlam kalabilmenin yollarını daha iyi öğrenmiş olabileceği düşünülebilir. Diğer yandan, daha küçük yaştakilerin de henüz çevredeki yardım kaynaklarının az olmasından ve başa çıkma stratejilerini çok iyi bilmemesinden kaynaklanan birtakım sorunlar olabileceği ileri sürülmektedir (Sun ve Stewart, 2012). Ancak sonuçların bu şekilde çıkmamasının çeşitli nedenleri olabilir. Bunun bir nedeni 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin uzun bir süredir insanların hayatını etkilemesi ve stres oranını artırmasıyla ilgili olabilir. Başka bir neden ise Suriyeli göçmen bireylerin iç savaş yaşama, hiç bilmedikleri başka bir ülkede yaşamak zorunda olma, ekonomik sıkıntılar, eğitim problemleri gibi pek çok risk faktörüne maruz kalmış olmaları olabilir (Wasonga, 2002).

Cinsiyetle ilgili bulgulara bakıldığında ise yılmazlık ölçeği toplam puanının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sadece öngörü alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir. Olumlu sosyal desteğin yılmazlığı artırdığına ilişkin çalışmalar (Aysever ve Demirok, 2019; Kaynar, 2016; Turan, 2014; Gez, 2018) bulunmaktadır. Bu kapsamda erkeklerin daha fazla toplumsal olanaklara ve desteğe sahip oldukları düşünülse bile Suriyeli üniversite öğrencilerinin aldıkları destek bakımından çok fark göstermedikleri düşünülebilir. Bu çalışmada ölçekleri dolduranların yabancı uyruklu olmasından dolayı kültürel bazı farklılıkların gözden kaçmış olabileceği de göz önüne alınmalıdır. Zira doldurulan ölçek Türk kültür ve diline uygun olarak hazırlanmıştı. Ancak ölçeği dolduran kişilerin ana dilleri ve o ana kadar içinde büyüdükleri kültür daha farklıydı. Bu nedenle ölçek maddelerindeki ifadeler

onu dolduran Suriyeli öğrenciler tarafından daha farklı algılanmış olabilir. Ayrıca cinsiyet dışında yılmazlığı etkileyen pek çok farklı değişken söz konusudur.

Bu araştırma kapsamında yılmazlığın eğitim alınan alana göre nasıl değiştiği incelenmiş ve çeşitli bölümlerde okuyan Suriyeli öğrencilerin aldıkları eğitim alanına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yalnızca öngörü alt boyutunun sayısal bölümde okuyan öğrencilerin lehine çıktığı belirtilmelidir. Alanyazın tarandığında göçmen öğrencilerin eğitim aldıkları alana ilişkin yılmazlık düzeylerinin karşılaştırılmasıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında genel olarak yılmazlıkla eğitim alanının veya bölümün karşılaştırılmasından çok öğrenim düzeyinin karşılaştırıldığı çalışmalar mevcuttur (Aslan, 2010; Aysever ve Demirok, 2019; Boyraz ve Sayger, 2011; Kaynar, 2016; Pak, 2019; Taşdemir, 2013). Ancak genel olarak tıp öğrencilerindeki yılmazlığın incelenmesi (Sood, Prasad, Schroeder ve Varkey, 2011), polis akademisindeki kişilerin yılmazlığının incelenmesi (Ramey, Perkhaunkoya, Hein, Chung, Franke ve Anderson, 2016), hemşirelik bölümlerinde okuyanların yılmazlığının incelenmesi (Allen ve Palk, 2018) gibi çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda da kişilerin bölümlerinin zorluğuna göre psikolojik sağlamlıklarının azalabileceği vurgulanmıştır.

Genel olarak Sosyal Bilimlerde okuyanların kendini keşfetme ve kendine yeni özellikler kazandırma gibi konularda daha başarılı olup (Kocasaraç ve Karataş, 2017) daha yüksek yılmazlığa sahip olabileceği düşünülebilirdi. Ancak yılmazlığı etkileyen sosyal ilişkiler, aile yapısı, vücut sağlığı gibi pek çok farklı etken daha bulunduğunu da göz önüne almak gerekmektedir (Kalcı, Karas ve Polat, 2020). Bunun dışında sözel bölümler yüksek dil becerisi gerektirir. Ancak Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim konusunda en çok zorlandıkları nokta dildir (İlgar, Doğan ve Yıldırım, 2017). Zira bazı araştırmalara göre (Karipek, 2017) Suriyeli göçmenlerin dil konusunda karşılaştıkları zorlukların onların başa çıkma ve yılmazlık özelliklerini olumsuz etkilediği açıklanmıştır. Bu nedenle sözel bölümlerde okuyan Suriyeli öğrenciler, yılmazlık için avantaj olabilecek bu özelliği dil farklılıklarından dolayı yeterince kullanamamış olabilirler.

Tez çalışmasından elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğrencilerin yılmazlığının üniversitenin bulunduğu yere göre nasıl değiştiği incelendiğinde, yılmazlığın anlamlı olarak değişmediği bulunmuştur. Ancak iletişim kurma, amaca ulaşma ve lider olma alt boyutları üniversitenin yerine göre anlamlı olarak değişmiştir. Buna göre her üç alt boyutun puanları da sınırda olan üniversite öğrencilerinde daha düşük çıkmıştır. Diğer bir deyişle iletişim kurma, amaca ulaşma ve lider olma özellikleri sınırda olmayan öğrencilerde daha yüksektir.

Alanyazın taraması yapıldığında Suriyeli öğrencilerin okudukları okullara göre yılmazlığının nasıl değiştiğiyle ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece

Griffiths ve Jensen (2019) tarafından yapılan bir çalışmada iki yıllık üniversitede okuyan öğrencilerin yılmazlık düzeyinin araştırıldığı görülmüştür. Sağır (2018) tarafından yazılan tezde ise kişilerin okullarının bulunduğu şehir değil de yaşadıkları şehirle başa çıkma özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve genelde sınır şehirlerinde yaşayanların olumlu başa çıkma özelliklerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak Şanlıurfa, Kilis, Antep, Adana, Maraş, Mardin gibi şehirlerin Suriye sınırına çok yakın olmasından kaynaklanan kültürel bir yakınlığın da olabileceği, Suriyeli öğrencilerin buralardaki insanlarla daha kolay iletişim kurabileceği ve hayatlarına kaldıkları yerden daha kolay devam edebilecekleri şeklinde bir yorum yapılabilirdi. Zira kültürel yakınlığın yılmazlığı artırıcı etkisinden söz eden çalışmalar mevcuttur (Dalkılıç ve Güloğlu, 2016; Kara, 2019; Özbay ve Aydoğan, 2013; Pekşen, 2020). Fakat Türkiye'nin sınır şehirlerinde yer alan yoğun Suriyeli nüfusun onların yerli halkla aralarında sık sık çatışma çıkardığına ilişkin bulgular da mevcuttur (Coşkun ve Kılıç, 2019). Bu durum da onların yılmazlığına olumsuz etki edebilir (Sağır, 2018). Ayrıca benzer bir mantıkla İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerde hayatlarını idame ettirmeye çalışan göçmen öğrencilerin daha çok araştırıcı ve sorgulayıcı bir yapıya sahip olmak zorunda kalması gibi bir yorum düşünülebilir. Nitekim büyük şehirlerde yaşayan kişilerin çeşitli olanakları kullanarak kendilerini geliştirdikleriyle ilgili bulgular mevcuttur (Ersöz, Ersöz ve Konuşkan, 2016). Kısacası eğitim alınan okulun o kişinin kendilik algısı, yeni özellikler kazanma becerisi gibi konularda etkili olabileceği düşünülüp bulunduğu şehirden bağımsız olarak daha yüksek puanlı okulların kişilerin yılmazlıklarına katkıda bulunabileceği iddia edilebilirdi. Fakat yılmazlığı etkileyen eğitim görülen okullar dışında daha pek çok etmenin (aile yaşantısı, sosyal ilişkiler, dindarlık, kültürel benzeşme, vb.) olduğu da unutulmamalıdır. Üstelik Bandura'ya (2002) göre değişen toplumla birlikte insanların da değer, algı, inanç dünyaları değiştiği için kişilerin zihinsel ve ruhsal yapısını etkileyen pek çok parametre vardır. Yine de kişinin yaşadığı şehir, bireyin çeşitli özelliklerini belirleme ve ona birtakım davranışlar kazandırma konusunda belirleyici olabileceği için (Demirbaş, Bozkurt ve Yorğun, 2020; Özekes, 2014) bu çalışmada Suriyeli göçmen öğrencilerin yaşadığı şehirlerin ve öğrenim gördükleri üniversitenin göz önünde bulundurulması önemli bir nokta olarak düşünülebilir. Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgularla Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlıklarının her koşula ve zamana genellenemeyeceği belirtilmelidir.

Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Güdülenmelerinin Yılmazlık Düzeylerini Yordamasıyla ilgili Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin yapılan analizler doğrultusunda yılmazlık ve öğrenmeye yönelik tutumlar arasında zayıf, pozitif yönde ve anlamlı; yılmazlık ve akademik güdülenme arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı; öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenme arasında ise zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre ise öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmenin birlikte yılmazlık düzeylerindeki değişimin yaklaşık %15'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu durum ilgili iki değişkenin yılmazlık üzerinde anlamlı ve önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Alanyazın tarandığında ise daha önce Suriyeli üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenme düzeylerini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yılmazlığın öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmeyle ilişkisini doğrudan açıklayan bir çalışma da bulunmamıştır. Ancak Njoki'nin (2018) çalışmasında kişilerin matematik öğrenmeye yönelik akademik benlik algıları, motivasyonları ve yılmazlıkları araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin akademik benlik algıları, motivasyonları ve yılmazlıkları matematik başarılarını yordamıştır. Ayrıca birtakım çalışmalar (Aysever ve Demirok, 2019; Benzies ve Mychasiuk, 2009; O'Toole ve Due, 2015; Reynolds vd., 2014; Seban ve Perdecı, 2016; Smyth ve Fasoli, 2007; Stainburn, 2002). Yılmazlık özelliğinin akademik güdülenme ve öğrenmeye yönelik tutumlarla olumlu ilişkisi olabileceğini açıklamaktadır. Bu çalışmalar topluca ele alındığında öğrenmeye yönelik tutumlarla akademik güdülenmenin yılmazlık üzerinde yordayıcı bir role sahip olduğuna ilişkin bir yorum yapılabilir.

Dicintio ve Gee (1999) ise risk grubunda yer alan bireylerin akademik motivasyonlarını inceleyerek algılanan zorlukların kişilerin öğrenme davranışlarını ve güdülenmelerini etkilediğini ileri sürmektedir. Ayrıca Pena, Jones, Orange, Simieou ve Marquez (2018) risk grubunda yer alan göçmen bireylerin hem akademik başarıları hem de yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek yılmazlığı artıran içsel faktörlerin öğrenme davranışları ve akademik başarıyı olumlu olarak etkilediğini açıklamıştır. Börü ve Boyacı (2016) da Türkiye'de bulunan göçmen öğrencilerin yılmazlıklarını artıracak olumlu etmenlerden yararlanmadıklarında okuldaki dil ve kültür gibi farklılıklardan olumsuz etkilendiklerini ve bunun da onların akademik başarılarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Genel olarak Türkiye'de eğitim alan Suriyeli üniversite öğrencilerinin okula uyum sağladıklarında hem akademik başarılarının hem

de olumsuz olaylarla başa çıkma özelliklerinin ilişkilendirildiği çalışmalar mevcuttur (Gül ve Şaşman Kaylı, 2020; Harunoğulları, Süzölmüş ve Polat, 2019; İlgar, Doğan ve Yıldırım, 2017; Karipek, 2017; Kaya, 2019). Tüm bu çalışmalar öğrenmeye yönelik tutumlar ve akademik güdülenmenin yılmazlık ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu tez çalışmasından elde edilen verilere ve yukarıda ele alınan çalışmalara dayanarak yılmazlık ile akademik güdülenme ve öğrenmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu, akademik güdülenme ve öğrenmeye yönelik tutumların yılmazlık üzerinde düşük de olsa anlamlı bir yordayıcı olduğu, diğer bir deyişle bu değişkenlerin birbiriyle bağlantılı olduğu yorumu yapılabilir (Kara, 2020) Bu değişkenlerin birbiriyle ilişkili olmasından, birinde yapılan değişikliğin diğerinde de değişiklik oluşturmamasından eğitimcilerin gerekli yöntemleri uygulayarak aynı anda öğrencilerin yılmazlık, öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmelerini olumlu olarak etkileyebileceği sonucu çıkarılabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma sonuçları ele alınacaktır. Ardından araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere yönelik öneriler sunulacaktır.

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum ve yılmazlık düzeylerinin akademik güdülenmeleriyle olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

Öğrenmeye yönelik tutumlar demografik özelliklere göre karşılaştırıldığında yaş, cinsiyet, eğitim alınan alan ve sınır şehirlerinde veya diğer şehirlerdeki üniversitelerde okuma durumlarına göre anlamlı olarak değişmezken, bazı alt boyutlarda söz konusu değişkenlerin anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Kaygılanma ve açıklık alt boyutları yaşa göre, kaygılanma ve açıklık üniversitenin yerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Akademik güdülenme puanlarının demografik değişkenlere göre farklılıkları incelendiğinde akademik güdülenme toplam puanlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği; eğitim alınan alana ve üniversitenin yerinin sınırdan olup olmamasına göre ise anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Buna göre sayısal bölümde okuyan öğrencilerin akademik güdülenmeleri daha yüksek bulunmuştur. Sınırdan olmayan şehirlerdeki üniversitelerde okuyan öğrencilerin akademik güdülenmesi de daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Akademik güdülenme ölçeğinin bazı alt boyutlarının ise bazı değişkenlere göre anlamlı olarak değiştiği bulunmuştur. Kendini aşma alt boyutu cinsiyete göre, kendini aşma ve keşif alt boyutu eğitim alınan alana göre, kendini aşma ve keşif alt boyutu üniversitenin yerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Yılmazlık demografik değişkenlere karşılaştırıldığında ise yine yaş, cinsiyet, eğitim alınan alan ve üniversitenin yerine göre anlamlı olarak değişmediği bulunmuştur. Ancak yılmazlık ölçeğinin bazı alt boyutlarının bazı değişkenlere göre anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır. Girişimci olma alt boyutu yaşa göre; öngörü alt boyutu cinsiyete göre, öngörü alt

boyutu eğitim alınan alana göre; ilişki kurma, amaca ulaşma ve lider alt boyutlarının ise üniversitenin yerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Toplamda 332 Suriyeli üniversite öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre öğrenmeye yönelik tutum ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı ancak zayıf bir ilişki, öğrenmeye yönelik tutum ve yılmazlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ancak zayıf bir ilişki, yılmazlık düzeyleri ve akademik güdülenme arasında pozitif yönde ve anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre ise öğrenmeye yönelik tutum ve akademik güdülenmenin birlikte yılmazlık düzeylerindeki varyansın yaklaşık olarak %15'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu durum öğrenmeye yönelik tutumlar ve akademik güdülenmenin yılmazlık düzeyi üzerinde anlamlı ve önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu tez çalışmasının konusu Suriyeli göçmen üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları ve yılmazlık düzeyleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu doğrultuda toplanan verilerin analiz sonuçları, yorumlar ve tartışmalar açıklanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bir öğrencinin okuldaki motivasyonu artıracak, öğrenmeye yönelik tutumlarını düzeltecek ve öğretmenini bir rehber olarak görerek yılmazlık seviyesini yükseltecek bazı eğitimcilere yönelik genel öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Bu çalışmaya yalnızca Suriyeli üniversite öğrencileri dahil edilmiştir. Suriyeli üniversite öğrencileriyle bu karşılaştırmanın yapıldığı çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlık, akademik güdülenme, öğrenmeye yönelik tutumları hakkında yapılacak daha sonraki çalışmalarda farklı düzeylerden öğrenciler ele alınarak öğrenim düzeyi (önlisans/lisans/lisansüstü) karşılaştırması yapılabilir.

2) Bu tez çalışması nicel bir çalışmadır. Yabancı öğrenciler için ana dillerinden farklı ve uzun olan ölçek sorularının cevaplanması zor olmaktadır. Gelecekte Suriyeli üniversite öğrencilerinin yılmazlıkları veya eğitim hayatları hakkında yapılması planlanan çalışmalarda

nitel içerikli görüşme sorularının olması daha ayrıntılı sonuçlar verebilir. Bunun nedeni nitel çalışmaların her bir katılımcı hakkında daha ayrıntılı bilgi vermesidir.

3) Gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda Suriyeli üniversite öğrencilerinin akademik yılmazlıkları ele alınabilir. Söz konusu kesimi yılmazlık başlığında inceleyen daha çok araştırma mevcutken akademik yılmazlık başlığı altında ele alan çalışma sayısı sınırlıdır. Ancak bu kesimin eğitim ihtiyaçlarının daha net saptanması için onların akademik hayatlarına daha çok odaklanmak gerekmektedir. Bu nedenle genel bir kavram olan yılmazlık yerine, akademik yaşama odaklanan akademik yılmazlık incelenebilir.

4) İleride benzer konularda yapılması planlanan çalışmalarda Suriyelilerin Türkiye’de bulunma süresi bir değişken olarak ele alınabilir. Yaşanılan ortama uyum sağlama ve uzun yıllardır yabancı kültürle birlikte yaşamaya alışma gibi etmenler yılmazlık gibi bireysel özellikler üzerinde etkili olabilir.

5) İleride benzer konularda yapılacak çalışmalar farklı göçmen grupları ile de (Afganlar, Filistinliler, Ukraynalılar vb) yapılabilir. Türkiye’de bulunan göçmen gruplarının sayısında artış görülmektedir. Alanyazında ise bu grupların da koşullarını belirlemek için daha fazla çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

6) Bu araştırma kapsamında çalışma grubundan veriler toplandıktan sonra kullanılan ölçeklerin DFA çalışmalarının yapılmadığı fark edilmiştir. Bu sebeple araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin başka çalışmalarda sağlıklı sonuçlar alınması açısından kullanılması önerilmemektedir.

7) Bu araştırma kapsamında katılımcıların çoğu üniversite eğitimine Türkçeyi etkin biçimde kullanacak düzeyde devam edebilmektedir. Diğer yandan bir kısmı uzun süredir Türkiye’de yaşamış ve orta öğretimi de burada tamamlamıştır. Bu nedenle katılımcıların Türkçe dilini kullanmaları açısından yeterli oldukları düşünülmektedir. Ancak yine de veri seti gözden geçirilirken bazı yetersizliklerin olduğu da göze çarpmıştır. İleride benzer konularda çalışma yapmayı planlayan araştırmacıların bu konuya özellikle dikkat etmeleri, eğer dille ilgili bir yetersizlik hissedерlerse ölçeklerin uyarlaması yapılarak göçmenlerin anadilinde soruların yer aldığı ölçekler kullanılmalıdır. Bu şekilde çalışmada dilden kaynaklanan sınırlılıklar olmayacaktır.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1) Bu araştırmada üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Daha küçük yaştaki bireylerin risk faktörlerinden daha çok etkilenebilecekleri ve öğrenmeye yönelik tutumları ile güdülenmelerinin düşebileceği göz önüne alınarak derslerde bu bireylere yönelik olarak içsel güdüleme stratejileri kullanılmalıdır.

2) Risk faktörlerine sahip göçmen öğrenciler arasında cinsiyet farklılıklarının öğrenme tutumları ve akademik güdülenmeyi çeşitli şekillerde etkileyebileceği göz önüne alınmalıdır. Bu bireylerin öğrenme ortamına uyumunu artırmak için onlara geniş bir arkadaş ortamı sunulmaya çalışılmalıdır.

3) Kadın göçmen öğrencilerin sorunlardan daha çok etkilenerken risk faktörlerine daha çok maruz kalabileceği göz önünde bulundurularak onların yeterli sosyal destek alabileceği programlar düzenlenebilir.

4) Yılmazlık özelliğini daha az gösteren bireyler için öğretmenler onlara zaman ayırarak onların ders, okul ve sınıf hakkındaki görüşlerini dinlemeli ve gerektiğinde onlara rehber olmalıdır. Özellikle göçmen öğrencilerin öğretmenlerinin rehberliğine daha fazla gereksinim duyabileceği düşünülerek gerekirse onlara daha fazla zaman ayrılmalıdır.

5) Suriye sınırına yakın olan illerde bulunan eğitimciler öğrencilerinin sorunun kaynağına yakınlık sebebiyle öğrenme tutumları ve akademik güdülenme açısından olumsuz etkilenebileceğini göz önüne almalıdır. Bu nedenle bu bireylerin derse ilgileri canlı tutulmalı, gerekirse ortama uygun olarak ders işleme metotları değiştirilmelidir.

6) Sözel bölümde okuyan öğrencilerin dil farklılığı gibi etmenler nedeniyle akademik güdülenmelerinin daha az olabileceği göz önüne alınmalıdır. Bunu önlemek için sözel bölümde okuyan öğrencilere onların dil becerisini daha çok kazanmaları ve daha iyi çalışmalarını için destek olunmalıdır. Bu nedenle Suriyeli öğrenciler üniversitede bölüme başlamadan TÖMER ile aldıkları eğitim daha kaliteli hale getirilmelidir. Ayrıca sözel bölümde okuyan Suriyelilerin bölüme olan ilgilerini canlı tutmak amacıyla mesleki alandaki farkındalıkları artırılmaya çalışılabilir ve bölümleri hakkında tanıtıcı seminerler verilebilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

1) Sınır şehirlerinde yaşayan göçmen bireylerin sorunun kaynağına yakınlığını göz önüne alarak gerekirse daha çok koruyucu faktörlerden yararlanmaları sağlanmalıdır.

2) Özellikle yaşı daha küçük olan çocuklara sahip olan göçmen aileler çocuklarının olumsuzluklardan daha çok etkilenebileceğini düşünerek akademik anlamda güdülenmeleri için gayret göstermelidir, bunun için gerekirse onların öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.

3) Kız çocuğa sahip olan göçmen aileler, onların bazı olumsuz durumlardan daha çok etkilenecek risk grubunda yer alabileceğinin farkında olmalı ve onlara yeterli koruyucu faktörleri sunmaya çalışmalıdır, onların okul ortamındaki rehberlik servisinden yararlanmaları sağlanmalıdır.

4) Yaşları daha küçük bireylerin okullardaki olumsuz etmenlerden daha çok etkilenebileceği düşünülüp bunun akademik güdülenmeyi düşürmemesi için onlara sorun çözme metotları hakkında çeşitli eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acemioğlu, R., Doğan, Y. ve Şahin, M. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelemesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 121-134.
- Açık, F., Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü “ Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 2008.
- Adams, K. M., Gardiner, L. D., & Assefi, N. (2004). Healthcare challenges from the developing world: Post-immigration refugee medicine. *British Medical Journal*, 328(7455), 1548-1552. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7455.1548>
- Ahsan R. M. (1997). Migration of female construction labourers to Dhaka City, Bangladesh. *International journal of population geography: IJPG*, 3(1), 49–61. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1220\(199703\)3:1<49::AID-IJPG57>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1220(199703)3:1<49::AID-IJPG57>3.0.CO;2-J)
- Akalın, A. (2014). *Türkiye’de Ev Hizmetlerinde Çalışan Göçmen Kadınların Toplumsal ve İktisadi Varoluş Stratejileri Üzerine Sosyolojik Bir Analiz*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akkaş, İ. (2015). Suriyeliler: Sınırlar Ötesindeki Yaşam Mücadelesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* , 5(2015), 92-114.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42.
- Akkaya, A., Çilingir, G. ve Levent, G. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ndeki Suriyeli Öğrencilerin Akademik Sorunları Üzerine Bir Çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40), 413-448.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Akyüz, G. (2013). Öğrencilerin Okul Dışı Etkinliklere Ayırdıkları Süreler ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 112-130.
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.

- Alemdağ, C. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Allen, R., & Palk, G. (2018). Development of recommendations and guidelines for strengthening resilience in emergency department nurses. *Traumatology*, 24(2), 148-156. doi: <https://doi.org/10.1037/trm0000141>
- Altıntaş, A. (2010). *Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Güdüs İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altıparmak, M. (2001). *Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Laboratuara Yönelik Tutum ve Başarı Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality And Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Amsha, A., & Armstrong, J. (2018). Pathways to resilience in risk-laden environments: A case study of Syrian refugee education in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies*, 4(1), 45-73. doi: <https://doi.org/10.17609/s563-0t15>
- Anasuri, S., & Anthony, K. (2018). Resilience levels among college students: A comparative study from two southern states in the USA. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 23(1), 52-73.
- Aras, B. ve Yasun, B. (2016). The educational opportunities and challenges of syrian refugee students in turkey: Temporary education centers and beyond. [Çevrim-içi: <http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-1.pdf>, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Arıoğlu, S. (2009). İngiliz Dili Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 12-19.
- Arkonaç, S. A. (2005). *Psikoloji: zihin süreçleri bilimi*. Alfa Yayınları.
- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 1(4), 154-168.
- Arnett, JJ. (2021). Beliren Yetişkinlik: Geç Ergenlikten Yirmili Yaşlara Uzanan Dolambaçlı Yol (Yay. Haz. T. Şener). Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal Yayın Tarihi, 2006).
- Aslan, Ç. Ç. (2010). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne ve Babaların Psikolojik Belirtileri, Sosyal Destek Algıları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Atlı, Ç. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Alan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkileri Anlamlandırmasının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Awang, M., Ahmad, A. R., Ghani, S. A., Yunus, A. N., Ibrahim, M., Saad, C., Abu Bakar, N., Ramalu, J., & Rahman. M. J. (2013). Students' attitudes and their academic performance in nationhood education. *International Education Studies*, 6(11), 21-28. doi:10.5539/ies.v6n11p21
- Avcı, Ö. ve Ayyıldız, E. (2020). *Eğitimde Motivasyon: Kuramsal Arka Plan, Gelişimsel Dönemler ve Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, C. (2017). Göçmenlerin Karşılaştıkları ve Neden Oldukları Bazı Psikolojik Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Analiz. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, Bildiriler IBAD-2017*, 305-316. doi: 10.221733/ibad.370179
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz-yeterlik ve Sınav Kaygısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2015). Çiftlerde İlişkisel Yılmazlık ve İlişkisel Profesyonel Yardım Arama: İkili Analiz. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 109-121.
- Aysever, H. ve Demirok, M. (2019). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destek Algısı ve Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 561-595. doi: 10.21565/oezegeritimdergisi.467417
- Bakare, C. G. M. (1975). Some psychological correlates of academic success and failure. *African Journal of Educational Research*, 2(1), 11-12.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42, 223–235. doi: 10.1080/00461520701621079
- Balkar, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by syrian teachers working at temporary education centers/Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Balkıs, M., Duru, D. E., Buluş, Y. M., & Duru, Y. S. (2011). Tükenmişliğin Öğretmen Adayları Arasındaki Yaygınlığı, Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 151-165.
- Bang, H. (2017). Iraqi refugee high school students' academic adjustment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 45-59. doi: [10.1080/15595692.2016.1202232](https://doi.org/10.1080/15595692.2016.1202232)
- Bean, J. P., & Bradley, B. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412. doi: [10.1080/00221546.1986.11778785](https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778785)

- Belli, A. ve Aydın, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Kent Konseyleri ve Gençlik Meclislerine Yönelik Algı Düzeyi Üzerine Bir Alan Araştırması: Kahramanmaraş ve Hatay Örneği. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 11(2), 6-29.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128594>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, Oregon, Western Center for Drug-Free Schools and Communities. ED335781.
- Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44– 48.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child and Family Social Work*, 14, 103-114. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assesment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma*. İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Boynuegri, E., & Sener, T. (2021). The Relationship between Identity and Acculturation in International Students in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 297-316.
- Boyras, Z. (2015). Türkiye’de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler. *Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Boyras, G., ve Sayger, T. V. (2011). Psychological well-being among fathers of children with and without disabilities: The role of family cohesion, adaptability and paternal self-efficacy. *American Journal of Men's Health*, 5(4), 286-296. doi:10.1177/1557988310372538
- Bozan, İ. ve Kaştan, Y. (2018). Göç Yaşamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225-248. doi: 10.20860/ijoses.447898
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83- 98.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17–42. doi: 10.1501/Egifak_0000000110
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Harvard University Press, Cambridge.
- Brown, W. K., & Rhodes W. A. (1991). Factors that promete invulnerability and resiliency in at-risk children. W. A. Rhodes & W. K. Brown (Ed), *Why some children succeed despite the odds içinde* (pp.171-177). New York: Praeger Publishers.

- Buluş, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Bireysel Farklılıklar Perspektifinden Amaç Yönelimleri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Bulut, G. Ç., Arman, A. R., Güney, I., & Gültepe, P. (2017). Ergen Cinsel İstismar Olgularında Psikopatoloji Gelişiminde 5-HTTLPR Gen Polimorfizmi ve Yılmazlık Bileşeninin Değerlendirilmesi. *Noro-Psikiyatri Arsivi*, 54(3), 234-238.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Chemin, J. (2017). Zorunlu Göç Araştırmalarında Metodolojik Sorunlar: Türkiye'deki Suriye Diasporası Bağlamında Travma, Yılmazlık, Din ve Güven Sorunu. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 2(2), 257-279. doi: 10.12738/mejrs.2017.2.2.0105
- Christiansen, J., Christiansen, J. L., & Howard, M. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 86-89. doi:10.1177/105345129703300203
- Cohen, M., Baziliansky, S., & Beny, A. (2014). The association of resilience and age in individuals with colorectal cancer: An exploratory cross-sectional study. *Journal of Geriatric Oncology*, 33-39. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jgo.2013.07.009>
- Cole, K. R., & Goodley, D. (2013). Resilience: A disability studies and community psychology approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 67-78. doi: 10.1111/spc3.12012
- Costigan, C. L., Koryzma, C. M., Hua, J. M., & Chance, L. J. (2010). Ethnic identity, achievement, and psychological adjustment: Examining risk and resilience among youth from immigrant Chinese families in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 264. doi: <https://doi.org/10.1037/a0017275>
- Coşkun, İ. ve Emin. M.N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar. [Çevrim-içi: file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/20160906135243_turkiyedeki-Suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Coşkun, B. ve Kılıç, T. (2019). Sınır Kentlerindeki Suriyelilerin ve Yerleşik Halkın Güvenlik Algıları: Gaziantep, İzmir ve Szeged Örneği. *Göç Dergisi*, 6(1), 11-36.
- Crowe, A., Averett, P., & Glass, J. S. (2016). Mental illnesses stigma, psychological resilience and help seeking: What are the relationships? *Mental Health & Prevention*, 4, 63-68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.12.001>
- Cuncoşkar, S., & D'Silva, C. (2020). Relationship between procrastination, self esteem, self-Efficacy and motivation among college students. *Humanities*, 9(4), 300-302.
- Çalışkan, Ş. (2020). *Evli Bireylerde Manevi İyi Oluş, Ailede Yılmazlık ve Yaşamın Anlamı Arasındaki Yordayıcı İlişkiye*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Çelik, E. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerinin Duygusal Dışavurum Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Çevik, G., Doğan, İ. ve Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Yılmazlık ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 971-984. doi: 10.17860/mersinefd.282395
- Çürük, N. (2008). *Ankara İl Merkezi'nde Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İş Okullarında 1. ve 4. Sınıfa Devam Eden Zihinsel Engelli Çocukların Annelerinin Kaygı ve Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştıkları Problemlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dalkılıç, M. ve Güloğlu, B. (2016). Otizmlili Çocuğu Olan Çiftlerin Evlilik Doyumları: Kaygı, İlişkisel Yılmazlık, Psikolojik Yardım Alma Tutumları Değişkenleri Açısından Bir İnceleme. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 29-54.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227– 268. doi: [10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- De Jong, G. F. (2000). Expectations, gender, and norms in migration decision-making. *Population Studies*, 54(3), 307–319. doi: [10.1080/713779089](https://doi.org/10.1080/713779089)
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Demir, M. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik GÜdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, Ö. O. (2017). *Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinde Yılmazlığın İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Demir, Ö. O. ve Aliyev, R. (2019). Resilience among Syrian university students in Turkey. *Turkish Journal of Education*, 8(1), 33-51. doi: <https://doi.org/10.19128/turje.454138>
- Demirbaş, D., Bozkurt, V. ve Yorğun, S. (2020). *Covid-19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri*, İstanbul Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum, Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik GÜdülenme Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi İncelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Deniz, Z. K. (2020). *Herkes İçin İstatistik Kolay*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- De Winter, T., Van Mol, C., & de Valk, H. A. G. (2021). International student mobility aspirations: The role of romantic relationships and academic motivation. *Journal of Studies in International Education*, 25(5), 505–523. <https://doi.org/10.1177/1028315321990747>
- Dicintio, M. J. & Gee, S. (1999). Control is the key: Unloding the motivation of at-risk student. *Psychology in The Schools*, 36(3), 231-237. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199905\)36:3<231::AID-PITS6>3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199905)36:3<231::AID-PITS6>3.0.CO;2-%23)
- Diehl, M., & Hay, E. L. (2010). Risk and resilience factors in coping with daily stress in adulthood: The role of age, self-concept incoherence, and personal control. *Developmental Psychology*, 46(5), 1132–1146. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019937>
- Diken, İ. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Dikmen, M., Tuncer, M. ve Şimşek, M. (2018). Öğrenme Stilleri ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400.
- Dressler, A., Gereluk, D. (2017). A review of the literature on the educational situation of Syrian refugee students with a focus on refugee education best practices. Calgary: University of Calgary. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1880/52145>
- Duarte, A. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portugese students. *High Educ*, 54, 781-794. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9023-7>
- Dungus, F., & Supit, M. (2018). The influence of academic atmosphere, academic service, motivation of achieving toward of learning achievement physics. *Physics*, 7(5), 328-336.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annu Rev. Psychol*, 53, 109-132.
- Eğmir, E., Ödemiş, İ., Bayar, A., Bayar, V. ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu-SAU Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 97-103.
- Ekinci, D. (2017). Suriyeli Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Aile İşlevleri Açısından Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Elçiçek, M. ve Bahçeci, F. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 16-33.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>

- Elma, C., Kesten, A. ve Kıroğlu, K. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. [Çevrim-içi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocukların-eğitimi-pdf.pdf, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Entwistle N. (1988) Motivational factors in students’ approaches to learning. In: Schmeck R.R. (eds) *Learning strategies and learning styles. perspectives on individual differences*. Springer, Boston, MA.
- Ercan, M. S. (2012). *Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması*, T.C Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi).
- Erdoğan, M.M. ve Ünver, C. (2015). Türk İş Dünyasının Türkiye’deki Suriyeliler Konusundaki Görüş, Beklenti ve Önerileri. [Çevrim-içi: <http://tisk.org.tr/tr/e-yayınlar/353-goc/353-goc.pdf>, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Erdwins, J. C., Thyer, Z. E., & Mellinger, C. J. (1982). Achievement and affiliation needs of young adult and middle-aged women. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(2), 219-224. doi: [10.1080/00221325.1982.10533476](https://doi.org/10.1080/00221325.1982.10533476)
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students’ teachers: Are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y. ve Şahan, H. (2017). Spor Bilimleri Fakültesindeki Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlilik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review. *The Lancet*, 365(9467), 1309-1314. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)61027-6)
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). Sosyal psikoloji (4. baskı). Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garza, E., Reyes, P., & Trueba, E. (2004). *Resiliency and success: Migrant children in the United States*. Boulder, CO: Paradigm.
- Gez, A. (2018). *Suriyeli Çocuk ve Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. [Çevrimiçi: [https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf &site=252](https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252)]
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317. doi:10.1177/07399863970193004
- Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *Int J Geriatr Psychology*, 27(3), 262-270. doi: 10.1002/gps.2712
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Göktaş, P. (2016). A research on evaluation of cultural communication differences for refugee students in z generation: A case study of Gurkan Imam Hatip High School. *Turkish World Journal of Educational Research*, 1(1), 32-38.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *The British Psychological Society*, 107(2), 338-358. doi: 10.1111/bjop.12135
- Gray, N.N., Mendelsohn, D.M. & Omoto, A.M. (2015) Community connectedness, challenges, and resilience among gay Latino immigrants. *Am Journal Community Psychol* 55, 202–214. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9697-4>
- Griffiths, B., & Jensen, D. (2019). Conceptualizing English department resilience at two year colleges. *Pedagogy Duke University Press*, 19(2), 301-321.
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self concept, autonomus academic motivation and academic achievement: mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Gül, M. ve Şaşman Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Dışlanma Algısı Üzerine Nitel Bir Araştırma: Uşak Üniversitesi Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 985-1007.
- Gülersez, Ü. (2019). *Suriyeli Mülteci Öğrencilerde Kendini Toparlama Gücünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim, Ankara, Türkiye.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Gürbüz, G. (2020). *Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri İle Eğitim Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri, Gaziantep, Türkiye.

- Gürgen, U. (2006). *Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim, Ankara, Türkiye.
- Gürsul, F. (2008). Çevrimiçi ve Yüz yüze Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Güven, B. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TSA*, 12(1), 35-54.
- Hall, C., Dickerson, J., Batts, D., Kauffmann, P. ve Bosse, M. (2011). Are we missing opportunities to encourage interest in STEM fields? *Journal of Technology Education*, 145, 229-245.
- Hamarta, E., Arslan, C. ve Yılmaz, H. (2019). *Eğitim Psikolojisi. (4. Baskı)* İstanbul Çizgi Kitabevi.
- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Harunoğulları, M., Süzölmüş, S. ve Polat, Y. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Üniversite Öğrencileri ile İlgili Bir Durum Tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 816-837.
- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin ve e-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*, Corwin Press, Inc., A Sage Publication Company Thousand Oaks, California.
- Hirani, S., Lasiuk, G., & Hegadoren, K. (2016). The intersection of gender and resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 23(6-7), 455-467. doi: <https://doi.org/10.1111/jpm.12313>
- Hornstein, E. P., Needell, B., & Rhodes, A. E. (2013). Understanding risk and protective factors for child maltreatment: The value of integrated, population-based data. *Child Abuse & Neglect*, 37(2-3), 116-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.08.006>
- Ingalls, L., & Hammond, H. (2007). The match between Apache Indians culture and educational practices used in our schools: From problems to solutions. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 3(1), 9-18.
- İrmak, M. (2015). *Matematik Öğretmenlerinin Yılmazlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye.

- Işık, Ş. (2016). Türkiye’de Kendini Toparlama Gücü Konusunda Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- TC. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2022). Türkiye’de Geçici Koruma. [Çevrimiçi: [Türkiye’de Geçici Koruma \(goc.gov.tr\)](http://goc.gov.tr)]
- İHH (İnsan Hak ve Hürriyetleri ve İnsani Yardım Vakfı). (2012). Suriye raporu (Mayıs 2011-Kasım 2012). [Çevrimiçi: <http://www.ihh.org.tr/suriye-raporu>. Erişim Tarihi: 20.09.2021.]
- İlgar, Ş., Doğan, H ve Yıldırım, E. (2017). Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Eğitim ve Uyum Sorunlarına İlişkin Genel Yaklaşımları (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). *Researcher: Social Science Studies*, 20(20), 378-394.
- İsaoğlu, J. (2021). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları, Yalnızlık Düzeyleri ile Kaygı Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İşmar, Z. ve Şehitoğlu, G. (2021). Akademik Benlik Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 78-99. doi: 10.47525/ulasbid.837873
- Jalbout, M. (2015). Partnering for a better future: Ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey. [Çevrim-içi: <http://s3.amazonaws.com/theirworld-site/resources/Reports/Theirworld%20Report%20-%20Educational%20Opportunity%20for%20Syrian%20Children%20and%20Youth%20in%20Turkey%20-%20September%202015.pdf>, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Johnson J., Wood, A.M., Gooding, P., Taylor, P.J., & Tarrier, N. (2011). Resilience to suicidality: The buffering hypothesis. *Clinic Psychology Revivew*, 31(4), 563-591. doi:10.1016/j.cpr.2010.12.007
- Jung-Ah, M., Chang-Uk L., & Jeong-Ho, C. (2015). Resilience moderates the risk of depression and anxiety symptoms on suicidal ideation in patients with depression and/or anxiety disorders, *Comprehensive Psychiatry*, 56(2015), 103–111. doi: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.07.022>
- Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2019). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Kitap.
- Kalcı, P., Karaş, H. ve Polat, A. (2020). İn Vitro Fertilizasyon Tedavi Sonucunun Bağlanma, Yılmazlık, Stres Düzeyi, Depresyon, Anksiyete ve Somatizasyon ile İlişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23, 446,455. doi: 10.5505/kpd.2020.24865
- Kalkan, A., Bakioğlu, F. ve Toprak, Y. (2020). Akademik Özgüven Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 319-342.

- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2009). Engelli ve Engelli Olmayan çocuklu annelerde Yılmazlık, Sosyal Destek ve Stresle Başa Çıkma Becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8(15), 115-133.
- Kaner, S., Bayraklı, H. ve Güzeller, C. O. (2011). Anne-Babaların Yılmazlık Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2), 63-78. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000161
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415– 435. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0943>
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Kara, T. (2020). *Göçmen Öğrencilerin Kavramsal Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarı ve Motivasyona Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Karaç, Y. (2017). *Sporcu Eğitim Merkezlerindeki Atletizm Branşı Öğrenci-Sporcuların Başarı Algıları ile Spora Katılım Güdülerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Karadağ, N. (2016). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Bağlamında Türkiye’de Eğitim Gören Suriyeli Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 11(19), 477-490. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11155>
- Kararımak, Ö. (2009). Deprem Deneyimini Yaşamış Yetişkinlerin Bağlanma Stilleri ve Yılmazlıkları Arasındaki İlişki. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri. 1–3 Mart. İzmir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, M. (2015). Türk Yazılı Basınında Suriyeli Sığınmacılar ile Halk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 112-151.
- Karipek, Y. (2017). Asylum-seekers experience and acculturation: A study of Syrian university students in Turkey. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies*, 105, 133. doi: 10.26513/tocd.316150
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 217-229.
- Kaya, Ö. (2019). *Geçici Koruma Statüsünde Bulunan Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Göç Sürecindeki Uyum Yaşantıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kayacan, E. (2020). *Motivasyon: Teoriler ve Uygulamalar*. İstanbul: Ekin Yayınları.

- Kaynar, G. (2016). *Boşanma Sürecindeki Kişilerin Baş Etme Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar, Yılmazlık ve Sosyal Destek Algıları Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 294-307.
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26(8), 1–7.
- Keskin, E. (2020). *Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Lise Öğrencilerinin Yaşam Kalitelerinin Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlılık* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Kirby, L. D., & Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. M. W. Fraser (Ed), *Risk and Resilience in Childhood an Ecological Perspective* içinde (pp. 10-33). USA: NASW Press.
- Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin Ötesine Geçerken: Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sınavı. [Çevrim-içi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisci-turkish.pdf>, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Klein, J. D. (1990). An analysis of motivational of characteristics of college reentry students. *College Student Journal*, 24(3), 281-286.
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kocasaraç, H ve Karataş, H. (2017). Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Yenilikçi Öğretmen Özelliklerine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 783-797. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1935>
- Komaraju, M., & Karau, S. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557-567. doi:10.1016/j.paid.2005.02.013
- Korkmaz, E. V. (2020). *İş Hayatında Kadın Çalışanlara Uygulanan Destekler Perspektifinde Kadın Çalışanların Psikolojik Sahiplenme ve Yılmazlık Durumları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 321-336. doi: 10.15390/EB.2019.7893
- Krovetz, M. L. (1999). Resiliency: A key element for supporting youth at risk. *The Clearing House*, 73(2), 121-123. doi: 10.1080/00098659909600163

- Kultas, E. (2017). *Türkiye’ de Bulunan Eğitim Çağındaki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Sorunu (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. M. D. Glantz & J. L. Johnson, (Ed), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* içinde (pp. 179-224). New York: Plenum Publishers.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya ili Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Kwong, K., Du, Y., & Xu, Q. (2015). Healthy aging of minority and immigrant populations: Resilience in late life. *Traumatology*, 21(3), 136. doi: <https://doi.org/10.1037/trm0000034>
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Stanley Thornes Ltd.: United Kingdom.
- Lewis, L. C. (1991). *Caribbean immigrants in higher education: A study of the relationship among their learning styles and strategies, achievement motivation and academic performance* (Order No. 9207605). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303932850). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/caribbean-immigrants-higher-education-study/docview/303932850/se-2?accountid=17147>.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 17-35.
- Levent, F., Gül, F. ve Aydemir, T. (2021). Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Türkiye’de Üniversite Deneyimleri. *Milli Eğitim*, 50(1), 807-835. doi: 10.37669/milliegitim. 873198
- Li, X., & Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *Tesl Canada Journal*, 34(11), 51-71.
- Lindgren, H. C. (1976). Measuring need to achieve by n ach-n aff scale a forced choice questionnaire. *Psychology Reports*, 39(3), 907-910. doi: [10.2466/pr0.1976.39.3.907](https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.907)
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Madziva, R., & Thondhlana, J. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961. doi: [10.1080/03057925.2017.1375848](https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1375848)
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. doi: [10.1177/000494410204600104](https://doi.org/10.1177/000494410204600104)
- Martin, A., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149

- Masson, V. (2016). Gender and resilience: From theory to practice. [Çevrim-içi: Gender and resilience: from theory to practice - - Working and discussion papers (cakex.org), Erişim tarihi: 22.09.2021]
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. [Elektronik Version]. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Mawani F. (2014) Social determinants of refugee mental health. In: Simich L., Andermann L. (eds) *Refuge and Resilience. International Perspectives on Migration*, vol 7. Springer, Dordrecht.
- McCombs, M. L., & Marzano, R. J. (1990). Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Katılmak: İrade ve Beceriyi Bütünleştirmede Aracı Olarak Benlik. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- McCombs, B. L. ve Pope, J. E. (2010). *Ulaşılmaz Güç Öğrencileri Motive Etmek*. (Çev. Simge Esin). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Miyamoto, A., Seuring, J., & Kristen, C. (2018). Immigrant students' achievements in light of their educational aspirations and academic motivation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1348-1370. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1538772>
- Montgomery, E. (2010). Trauma and resilience in young refugees: A 9-year follow-up study. *Development and Psychopathology*, 22(2), 477-489. doi: 10.1017/S0954579410000180
- Morris, A. S., Squeglia, L. M., Jacobus, J., & Silk, J. S. (2018). Adolescent brain development: Implications for understanding risk and resilience processes through neuroimaging research. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 4-9.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2020). Immigrant youth resilience: Integrating developmental and cultural perspectives. In D. Güngör & D. Strohmeier (Eds.), *Contextualizing immigrant and refugee resilience cultural and acculturation perspectives* (pp. 11-31.) Switzerland: Springer Cham.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & He, J. (2021). Immigrant youth resilience: Theoretical considerations, empirical developments, and future directions. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 966-988. doi: 10.1111/jora.12656
- Mülteciler Derneği, 2022. Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Haziran 2022. [Çevrimiçi: Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Haziran 2022 – Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (multeciler.org.tr)]
- Nigar, F. (2014). *Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Njoki, G. (2018). *Academic Self Concept, Motivation and Resilience as Predictors of Mathematics Achievement Among Secondary School Students in Nairobi Country, Kenya*. (Unpublished Doctoral Thesis). Kenyatta University, Kenya.

- Nunn, G. D. (1994). Adult learners' locus of control, self evaluation and learning temperament as a function of age and gender. *Journal of Instructional Psychology*, 21(3), 260-264.
- Nyugen, A.-M.-T.-D., & Benet-Martinez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 44, 122-159. <https://doi.org/10.1177/0165025419894721>
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana Baba Tutumlarının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkilerinin Araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- O'Toole, N., & Due, C. (2015). School engagement for academically at-risk students: A participatory research project. *The Australian Educational Researcher*, 42(1), 1-17. doi: 10.1007/s13384-014-0145-0
- Öğülmüş, S. (2001). Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık. *I. Uluslararası Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu*. 327-340.
- Öğülmüş, S. (2002). Güdülenme Kuramları. Yüksek Lisans Ders Notları. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özcan, B. (2005). *Anne Babaları Boşanmış ve Anne Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özbay, Y. Ve Aydoğan, D. (2013). Aile Yılmazlığı: Bir Engele Rağmen Birlikte Güçlenen Aile. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 129-146.
- Özekes, N. (2014). Yaşanılan Kentin Büyüklüğü, Yaşanılan Mekanın Özellikleri, Eğitim ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Yaşlıların Yaşam Doyumları ve Günlük Yaşam Aktiviteleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 476-496. doi: <https://doi.org/10.12984/eed.69402>
- Pak, Ş. (2019). *Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Yetişkin Suriyelilerde Psikolojik Dayanıklılık ve İlişkili Etkenler: Sosyal destek ve Öz-yeterlilik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Paksoy, Mustafa, Koçarlan, H & Kılınç, E (2016). *İç Savaştan Kaçarak Gelen Suriyeli Öğrencilerin Üniversite Eğitimlerinde Karşılaştıkları İletişim Sorunları Üzerine Bir Çalışma. Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu*. Elif Yayınları, Ankara.
- Pekdemir, Ü., Yazıcı, H., Altun, F. ve Tosun, C. (2019). Matematikte Akademik Yılmazlık Düzeyinin Türk Kültürüne Uyarlanması, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(1), 217-231. doi: 10.16949/turkbilmat.446722
- Pekşen, S. (2020). *Kültürlerarası Evliliklerde Evlilik Doyumu ve Aile Yılmazlığının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye.
- Pelletier, L. G., Tusan, K. M., & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 414- 435. doi: [10.1207/s15327752jpa6802_11](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6802_11)

- Peltonen, K., Qouta, S., Diab, M., & Punamaki, R.-L. (2014). Resilience among children in war: The role of multilevel social factors. *Traumatology*, 20(4), 232- 240.
- Peña, C., Jones, L., Orange, A., Simieou, F., & Márquez, J. (2018). Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 162-181.
- Perreira, K. M., Fuligni, A., & Potochnick, S. (2010). Fitting in: The roles of social acceptance and discrimination in shaping the academic motivations of Latino youth in the U.S. Southeast. *The Journal of social issues*, 66(1), 131–153. doi: [10.1111/j.1540-4560.2009.01637.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01637.x)
- Pickren, W.E. (2014). What is resilience and how does it relate to the refugee experience? Historical and theoretical perspectives. In L. Smitch and L. Andermann (Ed). *Refuge and resilience* (7-27). New York: Springer.
- Pink, D. (2020). *Drive*. (Çev. Levent Göktem). İstanbul: MediaCat Kitaplar.
- Prokop, P., Leskova, A., Kubiato, M., & Diran, C. (2007). Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895-907. doi: [10.1080/09500690600969830](https://doi.org/10.1080/09500690600969830)
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J., (1991). Self-regulated learning strategies. [Çevrimiçi: <http://www.jan.ucc.nau.edu>. Erişim Tarihi: 28.05.2021.]
- Polat Uluocak, G. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyum. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Polat, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algılarının Akademik Güdülenme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Rainey, E.E.M.S., Petrey, L.B.M.D., Reynolds, M.S., Agtarap, S.B.A., & Warren, A.M. (2014). Psychological factors predicting outcome after traumatic injury: The role of resilience, *American Journal of Surgery*, 208(4), 517-523. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2014.05.016>
- Ramey, S., Perkhaunkova, Y., Hein, M., Chung, S., Franke, W., & Anderson, A. (2016). Building resilience in an urban police department. *JOEM*, 58(8), 796-804. doi: [10.1097/JOM.0000000000000791](https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000791)
- Ravandi, S., Taslimi, Z., Saberi, H., Shams, J., Osanlo, S., Nori, G., & Haghparast, A. (2013). The role of resilience and age on quality of life in patients with pain disorders. *Basic and Clinical Neuroscienc*, 4(1), 24-30.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230. doi: [10.1080/09243453.2014.885450](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450)
- Richardson, G. E., Neiger, B., Jensen, S., & Kumpfer K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39. doi: [10.1080/00970050.1990.10614589](https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589)

- Rula L. D. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System*, 34(1), 80-96. doi:10.1016/j.system.2005.06.014
- Rumbaut, R. G. (2000). Profiles in resilience: Educational achievement and ambition among children of immigrants in Southern California. In R. D. Taylor & M. C. Wang (Eds.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 257–294). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sağır, Z. (2014). *Suriyeli Mültecilerde Dini Başa Çıkma ve Ruh Sağlığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sağır, Z. (2018). *Suriyeli Mültecilerde Kültürel Uyum, Ruh Sağlığı ve Din* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saracoğlu, A. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Saracoğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Sarıpınar, E. (2019). *Mülteci Çocukların Duygusal Yılmazlıklarının ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sarkar, M., & Hilton, N. (2020). Psychological resilience in olympic-medal winning coaches: A longitudinal qualitative study. *International Sport Coaching Journal*, 7(2), 209-219. doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0075>
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. doi: [10.1080/00461520.1991.9653133](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133)
- Schweitzer, R., Greenslade, J., & Kagee, A. (2007). Coping and resilience in refugees from the Sudan: A narrative account. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 41(3), 282-288. doi: [10.1080/00048670601172780](https://doi.org/10.1080/00048670601172780)
- Seban, D. ve Perdecı, B. (2016). Alt Sosyoekonomik Düzey Bir Ailede Yetişen Çocukların Akademik Başarıları ile Yılmazlıkları Arasındaki İlişki: Bir Vaka İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Semerci, Ç. ve Kara, A. (2004). Eğitim Derslerinin Doktora Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 70-77.

- Sezgin, A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 417-436. doi: <http://dx.doi.org/10.20304/husbd.14985>
- Sikander, Y. U. H. A. (2020). *An Analysis of Psychological Resilience and Happiness Levels Among the Syrian Refugee Children Studying in Turkey* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sirkeci, İ. ve Göktuna Yaylacı, F. (2019). Küresel Hareketlilik Çağında Göç Kuramları ve Temel Kavramlar. Filiz Göktuna Yaylacı (der.) içinde, Kuramsal ve Uygulama Boyutları ile Türkiye’de Sığınmacı, Mülteci ve Göçmenlerle Sosyal Hizmetler (sf.15- 39) Londra: Transnational Press London.
- Sleijpen M., Boeije H. R, Kleber R. J., & Mooren T. (2015). Between power and powerlessness: A meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & Health*, 21(2), 158-180. doi: [10.1080/13557858.2015.1044946](https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946)
- Smyth, J., & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), 273-295. doi: [10.1080/00131880701550565](https://doi.org/10.1080/00131880701550565)
- Simich, L., Pickren, W. E., & Beiser, M. (2011). Resilience, acculturation and integration of adult migrants: Understanding cultural strengths of recent refugees. *Final Report to Human Resources Skills Development, Canada*.
- Smyth, I., & Sweetman, C. (2015). Introduction: Gender and resilience, *Gender & Development*, 23(3), 405-414. doi: [10.1080/13552074.2015.1113769](https://doi.org/10.1080/13552074.2015.1113769)
- Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., & Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among department of medicine faculty: A Pilot Randomized Clinical Trial. *J Gen Intern Med*, 26(8), 858-861. doi: [10.1007/s11606-011-1640-x](https://doi.org/10.1007/s11606-011-1640-x)
- Stainburn, S. (2002). Interview: When children flee conflicts, they need food, shelter – and school, says the international rescue committee’s Wendy Smith. *Education Week Teacher*, 14(2), 10-11.
- Steffen, A. M., McKibbin, C., Zeiss, A. M., Gallagher-Thompson, D., & Bandura, A. (2002). The revised scale for caregiving self-efficacy: Reliability and validity studies. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological sciences and social sciences*, 57(1), 74-86. doi: <https://doi.org/10.1093/geronb/57.1.P74>
- Stewart, M., Anderson, J., Beiser, M., Mwakarimba, E., Neufeld, A., Simich, L., & Spitzer, D. (2008). Multicultural meanings of social support among immigrants and refugees. *International Migration*, 46(3), 123-159. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2008.00464.x>
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn*. (3. Baskı). Massachusetts.
- Sun, J., & Stewart, D. (2012). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16-25. doi: [10.1080/14623730.2007.9721845](https://doi.org/10.1080/14623730.2007.9721845)

- Svence, G., & Majors, M. (2015). Correlation of well-being with resilience and age. *Problems of Psychology in 21st Century*, 9(1), 45-56.
- Şahin H., ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Tük Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, M. ve Eşici, H. (2020). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Göçmenler ile Türklerin Birlikte Yaşam Kültürü: Değerler, Fırsatlar, Engeller. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 72-99. doi: 10.33692/avrasyad.647200
- Şeker, B.D. ve Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133. doi:http://dx.doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-4/9
- Şirin, S.R. ve Şirin, L. R. (2015). “The Educational And Mental Health Needs Of Syrian Refugee Children”, MPI (Migration Policy Institute), Washington, DC. Ekim 2015. [Çevrimiçi: <http://www.migrationpolicy.org/research/educational-and-mentalhealth-needs-syrian-refugee-children> Erişim tarihi 30.06.2016, Erişim Tarihi: 25.07.2022]
- Taha, T.A. (2007). Arabic as “a critical need” foreign language in Post-9/11 Era: a study of students’ sttitudes and motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 34(3), 150-160.
- Tanrıverdi, A. Ve Ulu, M. (2020). Geçici Koruma Altına Alınan Suriyelilerde Göç, Kültürleşme/Kültürel Uyum ve Din İlişkisi: Kayseri Örneği. *Bilimname*, 3, 169-212. doi: <http://dx.doi.org/10.28949/bilimname.776819>
- Taşdemir, F. (2013). *Görme Engelli Öğrenci Annelerinin Yılmazlık Özelliklerinin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. [Çevrim-içi: http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/Suriye_Rapor_TUKCE.pdf, Erişim tarihi: 21.09.2021.]
- Tekdemir, V. ve Gürses, İ. (2020). Aile Krizleri Karşısında Aile Yılmazlığı Üzerinde Dinin Etkisi: Dindar Aileler Örneği. *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4(2), 253-295.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297–306.
- Terzi, M., Ünal, M. ve Gürbüz, M. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı 73 Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 51-60.
- Theron, L., Ann Cameron, C., Didkowsky, N., Lau, C., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2011). A “Day in the Lives” of four resilient youths: Cultural roots of resilience. *Youth & Society*, 43(3), 799–818. <https://doi.org/10.1177/0044118X11402853>
- Tiet, Q. Q., & Huizinga, D. (2002). Dimensions of the construct of resilience and adaptation among inner city youth. *Journal of Adolescent Research*, 17, 260-276. doi:[10.1177/0743558402173003](https://doi.org/10.1177/0743558402173003)

- Turan, A. (2014). *Ergenlerde Çocukluk Örselenme Yaşantıları ve Yılmazlık Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Turgut, A. (2018). *Türkiye’de Kurum Bakımında Büyümüş Bireylerin Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Udah, H., Singh, P., Holscher, D. & Cartmel, J. (2019). Experiences of vulnerability and sources of resilience among immigrants and refugees. *Australasian Review of African Studies*, 40(1), 81-100.
- Uluocak, P. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 26-44.
- UNHCR (The UN Refugee Agency). (2015). Türkiye’deki Suriyeli mülteciler: Sık Sorulan Sorular. [Çevrimiçi: <http://www.unhcr.org/>. Erişim Tarihi: 20.09.2021]
- UNHCR (The UN Refugee Agency). (2021). Operational Data Portal Refugee Situations. [Çevrimiçi: [Countries \(unhcr.org\)](http://countries.unhcr.org). Erişim Tarihi: 26.12.2021]
- Ungar, M., & Teram, E. (2000). Drifting toward mental health: High risk adolescent and the process of empowerment. *Youth & Society*, 32(2), 228-252. doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X00032002005>
- Ungar, M. A. (2004). Constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35, 341–365. doi: [10.1177/0044118X03257030](https://doi.org/10.1177/0044118X03257030)
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ünal, Ç., İltar, İ. ve Yılar, B. (2013). Kırsal Kesimde İkamet Eden Lisans Öğrencilerin Şehir Algıları: Nitel Bir Analiz. *Eastern Geographical Review*, 18(30), 29-45.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Gücü. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1), 33-50.
- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon, Okulda Güdülemeyi ve Güdülenmeyi Öğrenme*. (Çev., Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vesely, C., Letieceq, B., & Goodman, R. (2017). Immigrant family resilience in context: Using a cominity-based approach to build a new conceptual model. *Journal of Family: Theory & Review*, 9(1), 93-110.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.

- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory Approach. *Gender Issues*, 20, 43-54. doi: <https://doi.org/10.1007/s12147-002-0022-4>
- Watters, D.J., & Watters J.J. (2007). Approaches to learning by students in the biological sciences: Implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 29(1), 19-43. doi: [10.1080/09500690600621282](https://doi.org/10.1080/09500690600621282)
- Waxman, H. C., Huang, S. L., & Padrón, Y. N. (1997). Motivation and learning environment differences between resilient and nonresilient Latino middle school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(2), 137-155. doi: <https://doi.org/10.1177/07399863970192003>
- Weinstein, R. (1991). Expectations and high school change: Teacher-researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 333-363. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8646-7_16
- Wenzel, T., Kastrup, M., & Eisenman, D. (2007). Survivors of torture: A hidden population. In 60 P. Walker & E. Barnett (Eds.), *Immigrant medicine*. Philadelphia: Saunders.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Xu, Q. (2016). How resilient a refugee community could be: The Vietnamese of New Orleans. *Traumatology*, 23(1), 56. doi: <https://doi.org/10.1037/trm0000091>
- Xu, D., & Wu, X. (2017) The rise of the second generation: Aspirations, motivations and academic success of Chinese immigrants' children in Hong Kong, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(7), 1164-1189. doi: [10.1080/1369183X.2016.1245132](https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1245132)
- Yang, A., & Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31(1), 107-123. doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00076-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00076-3)
- Yardımcıoğlu, E., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyoekonomik Problemler ve Çözüm Önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik Bakımdan Dezavantajlı Öğrencilerin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Bazı Koruyucu Faktörler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1-19.
- Yelkikalan, N. (2006). Başarılı girişimcilikte cinsiyetin rolü: kadın ve girişimciler. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 45-54.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-88.

- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, İ. (2019). *Akademik Kontrol Odağı ve Okula İlişkin Tutum ile Öğrenmeye Dönük Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- YÖK, 2022. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. [Çevrimiçi: istatistik.yok.gov.tr. Erişim Tarihi: 26.09.2022]
- Yüce, E. (2018). *Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yücel, H. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejilerine Yönelik Önem Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretme – Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-354.
- YTB, 2015. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. [Çevrimiçi: https://www.ytb.gov.tr/haber_detay.php?detay=4898. Erişim Tarihi: 28.09.2022]
- Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.



EK 1. Demografik Bilgi Formu

E-posta:

Yaş: 18 () 18-25 () 26-40 () 41-64 () 65+ ()

Doğum Tarihi (Gün. Ay. Yıl):

Doğum Yeri:

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Okunulan Bölüm:

Okunulan Üniversite:

Eğitim Seviyesi: Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

EK 2. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

Ölçekle İlgili İfadeler		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Deneyimlerimden ders almayı bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Zeki olanlar daha rahat öğrenirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrenme ömür boyu devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Zorunlu değilse, öğrenmek istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrenmede zeka önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17	Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yeni konular öğrenirken konsantrasyon sorunu yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Dikkatimi yoğunlaştıramamam beni rahatsız ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Yeni konulara başlarken tedirgin olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Zeki olanlar daha iyi öğrenirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Yeni konular öğrenirken başım ağrır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Öğrenmeye karşı tedirgin değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Öğrenmeye açık bir insan değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Daha öğreneceğim çok şey var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Öğrendikçe hedeflerim büyüyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3. Yılmazlık Ölçeği

AÇIKLAMA Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ifadeleri dikkate alarak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Örneğin ifadelerden bir tanesi size hiç uygun değilse “hiç tanımlamıyor”, size oldukça uygunsa “çok iyi tanımlıyor” seçeneklerini işaretleyiniz. Lütfen bütün ifadeleri cevaplayınız.

ÖLÇEKLE İLGİLİ BAZI İFADELER	
1	Genel olarak olaylara kötümser bakarım
2	Güçlükler karşısında yılmadan, sabırla mücadele ederim
3	Kimsenin fark edemediği yaratıcı çözüm yollarını görebilirim
6	Kararlarımın sonuçlarına baktığımda genellikle isabetli kararlar verdiğimi görürüm
7	Çevremdeki olanak ve fırsatları kolay görüp değerlendiririm
8	Başarı için olabildiğince yüksek ama ulaşılabilir hedeflerim var
12	Çevremdekiler üzerinde olumlu izlenimler bırakarak onların güvenini kazanırım
18	Başkalarının üstesinden gelemeyeceği olumsuz yaşam koşulları ile baş etmeyi bilirim
25	Çıkabilecek problemleri önceden kestirerek önlemlerimi alırım
26	Sahip olduğum özellikleri değerli bulmuyorum
29	Çözüm yollarını hemen görerek uygulamaya koyarım
32	Olaylar karşısında genellikle çaresiz kaldığımı hissediyorum
34	Kendi biricikliğimi içinde yaşadığım toplumla çatışmadan ortaya koyabilirim
37	Genellikle bir duruma birçok yönden bakabilirim
43	Yaşamımda üstlendiğim rollerimden zevk almıyorum
45	Sözlü ve yazılı olarak kendimi ifade etmeyi başarıyorum
49	Neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar veremem
50	İnandığım şeyler için tehlikeleri göze almak zor geliyor

EK 4. Akademik Güdülenme leği

	Aşağıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse ‘‘Kesinlikle Uygun Değil’’ (1) Genel olarak uygun değilse ‘‘Uygun Değil’’ (2) Bu Konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız ‘‘Kararsızım’’ (3) Genel olarak uygun ise ‘‘Uygun’’ (4) Kesinlikle uygun ise ‘‘Kesinlikle Uygun’’ (5) Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1	öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK 5. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği
Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması

Tablo 1. *Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması*

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Ö_TOPLAM	Üst	90	160.81	4.54	22.747	178	.000
	Alt	90	132.39	10.95			

EK 6. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği
Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması

Tablo 2. *Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması*

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
A_TOPLAM	Üst	90	91.93	3.73	33.960	178	.000
	Alt	90	64.03	6.84			

EK 7. Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması

Tablo 3. *Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Ölçeği Puanlarının Alt ve Üst Gruba göre Karşılaştırılması*

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Y_TOPLAM	Üst	90	219.29	8.25744	53.148	178	.000
	Alt	90	153.71	8.29651			

EK 8. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 02/08/2021

Toplantı Sayısı : 13

Karar Sayısı : 279

279- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Kübra Tarih**'in "Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinde Öğrenmeye Yönelik Tutumlar ve Yılmazlık Düzeylerinin Akademik Güdülenmeyle Olan İlişkisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Kübra Tarih**'in "Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinde Öğrenmeye Yönelik Tutumlar ve Yılmazlık Düzeylerinin Akademik Güdülenmeyle Olan İlişkisi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

‘Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Yılmazlık Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki’ başlıklı tez çalışmamın ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik raporundan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	16.10.2022
Gönderim Numarası	1926209434
Sayfa Sayısı	108
Sözcük Sayısı	28821
Karakter Sayısı	202221
Benzerlik Oranı	% 4
Savunma Tarihi	26.09.2022

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

Öğrencinin Adı Soyadı: Kübra Tarih

Tarih: 16.10.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Kübra Tarih

Doğum Tarihi:

İletişim Bilgileri:

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Analist	TCCB İnsan Kaynakları Ofisi	Ocak 2020-Temmuz 2020

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm	Üniversite	Yıl
Lisans	Psikoloji	TOBB ETÜ	2015-2020
Lisans	Uluslararası İlişkiler	Anadolu Üniversitesi	2019-2022
Yüksek Lisans	Karakter ve Değer Eğitimi	Anadolu Üniversitesi	2022-