

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

DERİN VE YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI
YORDAMADA PSİKOLOJİK GÜVENLİK ALGISI,
AKADEMİK DUYGULAR VE OLUMSUZ AKADEMİK
DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ

DOKTORA TEZİ

ÖZGE ENGİN

ANKARA
HAZİRAN, 2025



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

DERİN VE YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI
YORDAMADA PSİKOLOJİK GÜVENLİK ALGISI,
AKADEMİK DUYGULAR VE OLUMSUZ AKADEMİK
DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ

DOKTORA TEZİ

ÖZGE ENGİN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. EYLEM GÖKÇE CENGİZ

ANKARA
HAZİRAN, 2025

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özge ENGİN adlı öğrencinin hazırladığı “Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarını Yordamada Psikolojik Güvenlik Algısı, Akademik Duygular ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Galip YÜKSEL	
Üye	Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ	
Üye	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Prof. Dr. Neslihan Güney KARAMAN	
Üye	Doç. Dr. Hülya ERCAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 20/06/2025 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

İmza

Özge ENGİN



ÖZET

DERİN VE YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI YORDAMADA PSİKOLOJİK GÜVENLİK ALGISI, AKADEMİK DUYGULAR VE OLUMSUZ AKADEMİK DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ

ENGİN, Özge

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ

Haziran, 2025, xv + 266 sayfa

Bu araştırmanın amacı, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsemesinde psikolojik güvenlik algısının, akademik duyguların ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 567 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplamadan önce ‘Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği’ nin Türk kültürüne uyarlaması yapılmış ve ‘Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği’ geliştirilmiştir. Verileri elde etmede bu ölçeklerle birlikte, ‘Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’ ve ‘Başarımla İlgili Duygular Ölçeği’nden faydalanılmıştır. Verileri çözümlemede temelde Spearman korelasyon analizi, doğrusal ve aşamalı regresyon analizleri kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre derin öğrenme yaklaşımı olumlu akademik duygular, yeterliliği geliştirme stratejisi ve kaygı değişkenlerince pozitif yönde, can sıkıntısı ve destek arama stratejisi değişkenlerince negatif yönde yordamaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını pozitif yönde yordayan değişkenler can sıkıntısı, umutsuzluk, dikkati yönlendirme, dışavurum ve yeniden değerlendirme stratejileri; negatif yönde yordayan değişkenler ise olumlu akademik duygular ve utanç olarak bulunmuştur. Olumlu akademik duyguların derin öğrenmeyi ve olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenmeyi yordayıcılığı ancak ve ancak psikolojik güvenlik algısının yüksek olduğu koşullarda mümkündür. Bununla birlikte; psikolojik güvenlik algısının yüksek düzeyde olması derin öğrenme yaklaşımını pozitif yönde, yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise negatif yönde yordamaktadır. Olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenmeyi yordayıcılığı destek arama ve nefes alıp verme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanımı söz konusu olduğunda ortadan kalkmaktadır.

Yeterliliği geliştirme ve nefes alıp verme stratejileri olumlu akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkiye ise dışavurum ve dikkati yönlendirme, yeterliliği geliştirme ve yeniden değerlendirme stratejileri aracılık etmektedir. Sonuçlar ilgili alanyazın ışığında yorumlanmış, araştırma ve uygulama alanları için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akademik Duygu, Akademik Duygu Düzenleme, Psikolojik Güvenlik Algısı, Derin Öğrenme, Yüzeysel Öğrenme



ABSTRACT

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL SAFETY, ACADEMIC EMOTIONS, AND NEGATIVE ACADEMIC EMOTION REGULATION STRATEGIES IN PREDICTING DEEP AND SURFACE LEARNING APPROACHES

ENGİN, Özge

Dissertation, Department of Educational Sciences, Department of Educational
Psychology

Supervisor: Assoc. Prof. Eylem Gökçe CENGİZ

June 2025, xv + 266 pages

The purpose of this study is to reveal the role of psychological safety, academic emotions, and regulation strategies of negative academic emotions in deep and surface learning approaches. The study group of this study comprised of 567 undergraduate students. Prior to data collection, the ‘Regulation Strategies for Negative Academic Emotions Scale’ was adapted to the Turkish culture, and the ‘Students’ Perceived Psychological Safety Scale’ was developed. In addition to these instruments, data were collected using ‘Learning Approaches Scale’ and the ‘Achievement Emotion Scale’. In data analysis, Spearman correlation analysis, as well as linear and stepwise regression analyses, were primarily employed.

According to the results of stepwise regression analysis, the deep learning approach is positively predicted by positive academic emotions, competence development strategy, and anxiety and negatively by boredom and support-seeking strategy. Variables that positively predicted the surface learning approach were boredom, hopelessness, attention redirection, venting, and reappraisal strategies; variables that negatively predicted the surface learning approach were found to be positive academic emotions and shame. Positive academic emotions predict deep learning and negative academic emotions predict surface learning, but only under conditions of elevated perceived psychological safety. Moreover, a high level of perceived psychological safety positively predicts a deep learning approach, while negatively predicting a surface learning approach. The predictive effect of negative academic emotions on surface

learning becomes non-significant when students report high engagement in support-seeking and breathing strategies. Competence development and breathing exercise strategies mediate the relationship between positive academic emotions and deep learning. The relationship between negative academic emotions and surface learning is mediated by venting, attention redirection, competence-enhancing, and reappraisal strategies. The results were interpreted in light of the existing literature, and recommendations were provided for both research and practice.

Key Words: Academic Emotion, Academic Emotion Regulation, Psychological Safety, Deep Learning, Surface Learning



ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları motivasyon ve kullandıkları stratejilerin farklılaşabileceği ve bu farklılaşmadaki faktörlerin neler olabileceği düşüncesi temelinde yapılandırılmış; psikolojik güvenlik algısı, akademik duygular ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin rolü üzerinde durulmuştur. Temelde, öğrenme sürecinin öğrencilerin kendi kişiliklerini, düşüncelerini ve sorgulayışlarını özgürce yansıtabilecekleri bir alan olduğunda işlevsellik kazanabileceği ortaya konmuş; etkili bir öğrenme deneyimi için olumlu akademik duyguları deneyimlemenin ve olumsuz akademik duyguları uyumlu stratejilerle düzenleyerek dönüştürebilmenin önemi vurgulanmıştır.

Gerek konumu belirleme sürecimde gerekse tezimi tamamlama sürecimin her aşamasında danışman hocam Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ' in ilgisini, desteğini ve samimiyetini her zaman yanımda hissettim, tez danışmanım olduğu için kendimi şanslı hissediyorum, kendisine tezime ve akademik yaşantıma olan katkıları için çok teşekkür ederim. Tez izleme toplantılarında detaylı incelemeleri ve geribildirimleri ile tezimi oluşturmama ve zenginleştirmeme katkı sunan çok saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ ve Doç. Dr. Hülya ERCAN'a ve tez izleme komitemde bir dönem yer almış olan Prof. Dr. Hasan ATAOK hocama değerli katkıları için çok teşekkür ederim. Ayrıca tez jürimde yer alıp değerli görüşlerini sunarak tezimin gelişmesine katkıda bulunan Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN'a ve Prof. Dr. Galip YÜKSEL'e teşekkür ederim.

Çalışmamın 'Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği' ni geliştirme sürecinde temel yapıyı oluşturma ve madde hazırlama sürecinde değerli hocam Prof. Dr. Adnan ERKUŞ'un önemli kritik katkı ve değerlendirmeleri oldu. Yine ölçek geliştirme ve 'Olumsuz akademik duyguları düzenleme stratejileri ölçeği' nin uyarlanmasına ilişkin çalışmalarımın değerlendirme sürecinde Dr. Öğr. Üyesi Ömer KÖSE, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Temel ve Klinik Psikolog Ahmet SARAÇ'ın önemli değerlendirmeleri olmuştur. Ölçek uyarlama çalışmamda çeviri-geri çeviri işlemleri kısmında Erdal BEŞİKÇİ'nin, Cansu AYDIN'ın, Ayşenur HOŞOĞLU'nun, Büşra KARABULUT KORKUT'un, Celal Koral'ın, Famil YUSUFOĞLU'nun, Handan ÜSTÜKARCI'nın destekleri olmuştur. Ayrıca Ayten Karabulut'un, Osman TİRGİL'in ve Oğuz ÇEÇEN'in Türkçe ve dil anlatım

bakımından değerlendirmede destekleri olmuştur. Değerli katkıları için hepsine ayrı ayrı teşekkürler ederim.

Bu süreçte, yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Araştırma Görevlisi Fatma Cemre YAVUZ ŞALA'ya, ölçeklerimi sınıfında uygulamama izin vererek bu sürece destek veren tüm akademisyen hocalarımıza ve bu hocalarımıza ulaşmama yardımcı olan ismini sayamadığım çokça kişiye teşekkürlerimi sunarım. Kaygı sürecimi paylaşan ve bana duygusal olarak destek veren canım eşime, canım anneme, canım babama ve tüm değerli arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Tezimin eğitim psikolojisi, öğrenme psikolojisi alanında çalışan tüm akademisyenler ve uygulayıcılar için faydalı olmasını diliyorum.





Her Koşulda Bilimi Seçenlere...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR/SİMGELER	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem	8
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar	10
BÖLÜM 2	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
Öğrenme Yaklaşımları.....	13
Derin ve Yüzeysel Öğrenmenin Ortaya Konuşu	15
Derin Öğrenme	17
Yüzeysel Öğrenme	20
Psikolojik Güvenlik Algısı	23
Psikolojik Güvenlik Algısı ile İlgili Kuramlar	27
Duygular	34
Akademik Duygular	34
Akademik Duygular ile İlgili Kuramlar	36
Atıf Kuramı	36
Algılanan Kontrol ve Özerklik Modeli.....	36
Kontrol Değeri Kuramı.....	38
Akademik Duyguların Sınıflandırılması	40
Olumlu Akademik Duygular	44
Olumsuz Akademik Duygular	47
Duyguların Düzenlenmesi	50
Akademik Duyguların Düzenlenmesi	55
Akademik Duyguları Düzenlemede Bağlama Özgü Stratejiler.....	59
BÖLÜM 3	61
YÖNTEM	61
Araştırmanın Modeli	61
Çalışma Grubu	62
Çalışma Grubu A	62
Çalışma Grubu B	64
Çalışma Grubu C	66
Verilerin Toplanması.....	67

Veri Toplama Araçları.....	69
Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu.	69
Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu.	69
Demografik Bilgi Formu.	69
Odak Grup Görüşmesi Soruları Formu.	70
Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği.	70
Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği- Kısa Formu.	71
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği.	72
Başarımla İlgili Duygular Ölçeği.	73
Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.	73
Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması.	89
Verilerin Çözümlemesi.....	101
BÖLÜM 4.....	103
BULGULAR VE YORUMLAR	103
Araştırmanın Değişkenlerinin Betimlenmesine İlişkin Bulgular	103
Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	105
Derin/Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları, Olumlu/Olumsuz Akademik Duygular, Psikolojik Güvenlik Algısı ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	112
Demografik Değişkenler ile Araştırmanın Psikolojik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular	121
Derin Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Bulgular	132
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Bulgular	138
Olmumlu Akademik Duygular ve Derin Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü	143
Olumsuz Akademik Duygular ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü	145
Olumsuz Akademik Duygular ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Stratejilerinin Düzenleyici Rolü	147
Nefes Alıp Verme Stratejisinin Düzenleyici Rolü	147
Destek Arama Stratejisinin Düzenleyici Rolü.....	149
Olmumlu ve Olumsuz Akademik Duygular ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkide Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Etkisinin İncelenmesi.....	150
Olmumlu Akademik Duyguların Derin Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi.....	151
Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracı Rolü.....	151
Nefes Alıp Verme Stratejisinin Aracı Rolü.....	152
Olumsuz Akademik Duyguların Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi.....	154
Yeterliliği Geliştirme, Dışavurum ve Dikkati Yönlendirme Stratejilerinin Aracılığı.....	154
Kaçınma ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracılığı.	156
Olmumlu Akademik Duyguların Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi.....	158
Kaçınma ve Destek Arama Stratejilerinin Aracılığı.....	158
Dışavurum ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracılığı.	161

Olumsuz Akademik Duyguların Derin Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında	
Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi.....	163
Kaçınma Stratejisinin Aracılığı.	164
Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracılığı.	165
BÖLÜM 5.....	169
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
Sonuçlar.....	169
Öneriler.....	177
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	177
Uygulama Alanında Çalışanlara Yönelik Öneriler.....	178
KAYNAKLAR.....	181
EKLER	237
EK 1. Etik Kurul Onayı	238
EK 2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Anket Uygulama İzni	239
EK 3. Karadeniz Teknik Üniversitesi Anket Uygulama İzni	240
EK 4. Trabzon Üniversitesi Anket Uygulama İzni.....	241
EK 5. Avrasya Üniversitesi Anket Uygulama İzni.....	242
EK 6. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	243
EK 7. Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu	244
EK 8. Demografik Bilgi Formu	245
EK 9. Odak Grup Görüşmesi Soruları Formu	247
EK 10. Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği.....	248
EK 11. Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Kullanım İzni	250
EK 12. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği- Kısa Formu.....	251
EK 13. Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği- Kısa Formu Kullanım İzni	252
EK 14. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği.....	253
EK 15. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Kullanım İzni	254
EK 16. Başarımla İlgili Duygular Ölçeği	255
EK 17. Başarımla İlgili Duygular Ölçeği Kullanım İzni.....	256
EK 18. Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği- Öğretim Üyeleri Odaklı	
Alt Ölçeği	257
EK 19. Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği- Sınıf Arkadaşları Odaklı	
Alt Ölçeği	258
EK 20. Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Ölçeği.....	259
EK 21. Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Ölçeğinin Uyarlanmasına İlişkin	
İzin.....	261
BENZERLİK BİLDİRİMİ	262
ÖZGEÇMİŞ.....	263

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Kontrol Değer Modeline Göre Duygu Sınıflaması.....	42
Tablo 2. Başarı Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi.....	44
Tablo 3. Çalışma Grubu-A'ya İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 4. Çalışma Grubu-A'nın Öğrenim Görmekte Olduğu Bölümler.....	64
Tablo 5. Çalışma Grubu-B'nin Demografik Özellikleri.....	65
Tablo 6. Çalışma Grubu-B'nin Öğrenim Görmekte Olduğu Bölümler.....	66
Tablo 7. Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarına İlişkin Bilgiler.....	67
Tablo 8. Öğretim Üyeleri Odaklı PGA Faktör Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 9. Öğretim Üyeleri Odaklı Ölçek İçin Faktörler Arası Korelasyonlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 10. Öğretim Üyeleri Odaklı PGA Ölçüt Geçerliliği.....	83
Tablo 11. Sınıf Arkadaşları Odaklı PGA İçin Faktör Analizi Sonuçları	84
Tablo 12. Sınıf Arkadaşları Odaklı Ölçek İçin Faktörler Arası Korelasyonlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 13. Sınıf Arkadaşları Odaklı PGA Ölçüt Geçerliliği.....	88
Tablo 14. Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Kategorileri ve Kodları	91
Tablo 15. Intraclass Korelasyon Analizi Sonuçları	93
Tablo 16. ADDÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	94
Tablo 17. ADDÖ için DFA Sonuçları (Madde Çıkarma İşlemi Sonrası).....	95
Tablo 18. Hata Kovaryanslarının Kurulmasının Ardından DFA Sonuçları	98
Tablo 19. ADDÖ' nün Ölçüt Geçerliliği Sonuçları.....	100
Tablo 20. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	104
Tablo 21. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	106
Tablo 22. Değişkenler Arası Korelasyonlar.....	113
Tablo 23. Akademik Duygular ile Psikolojik Değişkenler Arasındaki İlişkiler	114
Tablo 24. Demografik Değişkenler İle Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	122
Tablo 25. Derin Öğrenme Yaklaşımı İçin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	133
Tablo 26. Derin Öğrenme Yaklaşımı İçin Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 27. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı için Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	138
Tablo 28. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı İçin Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 29. Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Düzenleyici ve Aracı Rollerini	166

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracı Rolü.....	152
Şekil 2. Nefes Alıp Verme Stratejisinin Aracı Rolü	153
Şekil 3. Yeterliliği Geliştirme, Dışavurum ve Dikkati Yönlendirme Stratejilerinin Aracı Rolü	155
Şekil 4. Kaçınma ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracı Rolü.....	157
Şekil 5. Kaçınma ve Destek Arama Stratejilerinin Aracı Rolü	159
Şekil 6. Dışavurum ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracı Rolü	162
Şekil 7. Kaçınma Stratejisinin Aracı Rolü.....	164
Şekil 8. Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracı Rolü.....	166

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Öğretim Üyeleri Odaklı PGA- 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Öncesi)	80
Görsel 2. Öğretim Üyeleri Odaklı PGA- 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Sonrası)	82
Görsel 3. Sınıf Arkadaşları Odaklı PGA- 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Öncesi)	86
Görsel 4. Sınıf Arkadaşları Odaklı Psikolojik Güvenlik Algısı için Standardize Edilmiş Sonuçlar ile 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Sonrası).....	87
Görsel 5. Madde çıkarma işlemi sonrası ADDÖ için DFA sonuçları	97
Görsel 6. Modifikasyonlar Sonrası DFA için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	99
Görsel 7. Olumlu Akademik Duygular ve Derin Öğrenme Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü.....	144
Görsel 8. Olumsuz Akademik Duygular ile Yüzeysel Öğrenme Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü.....	146
Görsel 9. Nefes Alıp Verme Stratejisinin Düzenleyici Rolü	148
Görsel 10. Destek Arama Stratejisinin Düzenleyici Rolü	149

KISALTMALAR/SİMGELER

ADDÖ	Akademik Duyguları Düzenleme Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
B	Regresyon Katsayısı
CFI	Comparative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
f	Frekans
FYNÖ	Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği
GFI	Goodness of Fit Index- Uyum İyiliği İndeksi
ICC	Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı
IFI	Bollen's Incremental Fit Index- Artırmalı Uyum İndeksi
KMO	Kaiser- Meyer- Olkin Katsayısı
Maks.	Maksimum
Min.	Minimum
MIT	the Massachusetts Institute of Technology
NFI	Bentler Bonett Normed Fit Index- Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	Bentler Bonett Non-normed Fit Index- Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
p	İstatistiksel Anlamlılık Değeri
PGA	Psikolojik Güvenlik Algısı
R^2	Belirleme Katsayısı
rho	Spearman Korelasyon Katsayısı
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation- Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SCARF	Status, Certainty, Autonomy, Relatedness, Fairness
SD	Standart Sapma
SMART	Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-specific
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual- Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü
SS	Standart Sapma
Std. Hata	Standart Hata
t	t istatistiği
TLI	Tucker Lewis İndeks
$\bar{x}$	Ortalama
χ^2	Chi-square (Ki kare)
β	Beta- Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı
ΔR^2	R^2 Değişimi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmada, öğrencilerin psikolojik güvenlik algıları, akademik duyguları, olumsuz akademik duygularını düzenleme stratejileri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Problem

Öğrenme sürecinde var olan bireyler, benimsedikleri amaçlar çerçevesinde birtakım yaklaşımları önceliklendirerek benimseme eğiliminde olabilirler. Bilginin anlamına odaklanarak ve içselleştirerek derin öğrenme yaklaşımını (Ramsden, 2003) ya da yalnızca dersten geçme hedefine uygun şekilde çalışarak, bilgi üzerinde düşünmeyerek yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyebilirler (Newble ve Entwistle, 1986). Öğrenen bireyin benimseyebileceği bu yaklaşımlar, bireyin sahip olduğu psikolojik özelliklere ve öğrenme ortamında bulunan birçok değişkene bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Delgado vd., 2018; Frăsineanu, 2013; Hall, Ramsey ve Raven, 2004; Lake ve Boyd, 2015; Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlediği duygular, bireyin öğrenme ortamına ilişkin değişebilen özelliklerinden biri olup öğrenme sürecindeki davranışlarını belirleyebilmektedir. Öğrenme ortamlarında deneyimlenmesi ve öğrenme süreçleriyle ilişkili istikrarlı ve tutarlı bir psikolojik sürece işaret etmesi bakımından “akademik duygular” olarak ifade edilen duygusal deneyimler (Pekrun, 2006), bilimsel alanda giderek artan bir ilgi odağını oluşturmaktadır (Ganotice, Datu ve King, 2016; Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne ve Hailikari, 2017; Trigwell, Ellis ve Han, 2012). Alanyazındaki çoğu araştırmanın sonucuna göre gurur, umut, keyif, rahatlama ve gevşeme gibi olumlu akademik duygular, derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesi (Postareff vd., 2017), sınıf etkinliklerine katılım (King ve Gaerlan, 2014; King, McInerney, Ganotice ve Villarosa, 2015; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry, 2011) ve öğrenme motivasyonu ile ilişkilidir (Pekrun vd., 2002). Olumlu akademik

duygular çoğunlukla akademik başarı çıktılarına işaret etmektedir (Dettmers vd., 2011; Entwistle ve Ramsden, 1983; Pekrun vd., 2011; Pekrun vd., 2002; Respondek, Seufert, Stupnisky ve Nett, 2017; Trigwell vd., 2012; Villavicencio ve Bernardo, 2013). Çoğu araştırmada, öfke, kaygı, utanç, sıkılma, umutsuzluk gibi olumsuz akademik duyguların ise tipik olarak düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Burić ve Sorić, 2012; Goetz ve Hall, 2013; Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall ve Lüdtke, 2007; Gumora ve Arsenio, 2002; Pekrun, Elliot ve Maier, 2006; Pekrun vd., 2011; Schutz ve Davis, 2000; Trigwell vd., 2012). Öte yandan, olumlu ve olumsuz duyguların öğrenme çıktılarıyla ilişkisini ortaya koyan bu tipik bulguların aksi yönde araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Carver ve Scheier, 2005; Ganotice vd., 2016). Carver ve Scheier (2005) olumlu akademik duygulardan keyif duygusunun, düşük düzeyde öğrenmeyle; olumsuz akademik duygulardan hayal kırıklığı ve utanç duygularının ise yüksek düzeyde öğrenmeyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, hayal kırıklığı ve utanç duygularının öğrenme materyaline daha çok odaklanmayı sağlaması, keyif duygusunun ise bireyin odaklanmasını azaltabileceği yorumuna dayandırılmıştır (Carver ve Scheier, 2005). Ganotice ve diğerleri (2016) de araştırmalarında olumlu akademik duyguların yanında utanç duygusunun yüksek akademik başarı sonucunu yordayabileceğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, öğrenme sürecinde bir kişide olumsuz ve olumlu birbirinden farklı duygular aynı anda farklı düzeylerde deneyimleniyor da olabilir (Boekaerts, 2007). Bu bağlamda, olumlu ve olumsuz akademik duyguların öğrenme yaklaşımları ve çıktılarıyla olan ilişkisinin yeterince net bir şekilde anlaşılmadığı söylenebilir.

Duygu düzenleme stratejileri, olumlu ve olumsuz akademik duyguların deneyimlenme düzeyini belirlemede kritik bir role sahip görünmektedir (Burić, Sorić ve Penezić, 2016). Alanyazında birçok araştırma öğrenenlerin duygu düzenleme stratejilerinden bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullandıklarında sıklıkla olumlu duyguları deneyimlediklerini; bastırma stratejisini kullandıklarında ise daha çok olumsuz duyguları deneyimlediklerini ortaya koymuştur (Gross ve John, 2003; Hofmann, Heering, Sawyer ve Asnaani, 2009; Szasz, Szentagotai ve Hofmann., 2011; Mohammed, Kosonogov ve Lyusin, 2021). Öte yandan, bilişsel stratejiler öfke gibi olumsuz duygularla da ilişkili bir strateji olarak da ele alınmıştır (Ngwira, Gu, Mapoma ve Kondowe, 2017). Stratejilerin kullanımı, hangi duygunun deneyimleneceğini belirleme noktasında kritik olduğu gibi bir duygunun deneyimlenme seviyesinde değişiklikler de ortaya çıkarabilmektedir. Olumlu akademik duygular öğrenme ve bilişsel süreçler

üzerinde genellikle olumlu bir etkiye bulunduğundan (Park, Plass ve Brünken, 2014; Um, Plass, Hayward ve Homer, 2012); öğrenme ortamında deneyimlenen özellikle olumsuz akademik duyguların düzenlenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Burić vd., 2016). Artino ve Jones'e (2012) göre, öğrenciler olumsuz akademik duygulara sahip olsalar bile üst düzey bilişsel stratejileri kullanmaları halinde akademik başarıları da yüksek olacaktır. O halde öğrenme yaklaşımlarını ve çıktılarını tahmin etmede akademik duyguları ele alırken, hangi duygu düzenleme stratejilerinin kullanıldığının anlaşılmasının işlevsel olacağı söylenebilir.

Duygu düzenleme stratejilerini ele alan güncel araştırmalarda, bu stratejilerin bağlama özgü nitelikler taşıyabileceği ve farklılaşabileceği üzerinde durulmakta; ölçme araçlarının bağlama özgü şekilde yeniden ortaya konmasının önemine dikkat çekilmektedir (Bintaş Zörer ve Yorulmaz, 2022; Burić vd., 2016). Kontrol-değer kuramına göre, akademik ortamlarda deneyimlenen duyguların öncülleri ve sonuçları bağlama özgü nitelikler taşıyabilmekte ve bu bağlamda farklılaşabilmektedir (Pekrun vd., 2002). Bunu dikkate alarak, Burić ve diğerleri (2016), eğitim ortamlarında duygu düzenleme stratejilerinin neler olduğuna ilişkin bir sınıflama yapmış ve ilk akademik duygu düzenleme ölçeğini geliştirmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında akademik duygu düzenleme stratejilerinin; dikkati yeniden yönlendirme, olumsuz duyguyu ifade etme/gösterme, kaçınma, yeterlilikleri geliştirme, yeniden değerlendirme, nefes alıp verme, sosyal destek arama ve bastırma olarak sınıflandırılabilceğini ortaya koymuşlardır.

Akademik bağlama özgü olarak tanımlanan bu stratejilerden yeniden değerlendirme stratejisi sıkılma, utanç, kaygı, öfke gibi olumsuz duygularla; bastırma stratejisi ise keyif, gurur gibi olumlu duygularla ilişkili bulunmuştur (Burić vd., 2016). Akademik bağlama özgü olarak ortaya konulmuş stratejilerin ele alındığı bu çalışmanın sonuçları, bu stratejilerin bağlama özgü şekilde ele alınmadığı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermemiştir. Ayrıca nefes alma, bastırma ve dışavurum stratejilerinin olumsuz akademik duygularla; yeterliliği geliştirme ve sosyal destek arama stratejilerinin ise olumlu akademik duygular ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu stratejilerin öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi de ortaya konmuş olup; yeterliliği geliştirme stratejisinin yüksek düzeyde kullanılması ve kaçınma stratejisinin ise düşük düzeyde kullanılmasının ustalık öğrenme yaklaşımını yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, bağlama özgü stratejilerin yakın bir zamanda ele alınmaya başlanması neticesinde, akademik duygu düzenleme stratejileriyle ilgili çalışmaların henüz yeterli düzeye ulaşmadığı

görülmektedir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için gerçekleştirilebilecek çalışmalarda kullanılmak üzere Türk kültürüne özgü bir akademik duygu düzenleme ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin deneyimlediği olumlu ve olumsuz akademik duygular, bulunan öğrenme ortamına ve bu ortamın özelliklerine göre değişebilmektedir (Pekrun vd., 2002). Öğrenciler bulundukları öğrenme ortamının özelliklerinin neler olduğuna ilişkin birtakım düşüncelere sahip olabilirler ve bu durum öğrenme sürecine katılımlarını tahmin etmede belirleyici olabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecine güvenle katılımı, öğrencilerin bulundukları öğrenme ortamının yaratıcılığa izin veren, farklı düşünmeyi ve eleştiride bulunmayı teşvik eden niteliklere sahip olduğuna ilişkin düşünceleri temelinde gerçekleşebilmektedir (Choo, Linderman ve Schroeder, 2007). Ayrıca öğrenciler öğrenme ortamının kendi sorunlarına duyarlı ve çözümçül yaklaşımların izlendiği bir ortam olduğunu düşündüklerinde; kaygı ve tedirginlik gibi duygulardan uzak şekilde güvenle öğrenme sürecine katılabilirler (Gomez, Bishop, Ballard, Saenz ve Tommelein, 2019). Öğrencilerin herhangi bir tehdit algısı olmaksızın performanslarını güvenle ortaya koyabilmesi ve risk alabilmesi olarak da açıklanabilen öğrenme sürecine güvenli katılımını ifade etmede, psikolojik güvenlik algısı kavramı kullanılmaktadır (Edmondson, 2018). Edmondson ve Lei (2014), eğitim ortamında psikolojik güvenlik algısının yüksek olmasını öğrencinin yardım isteyebilmesi, öğretmeninden geribildirim alabilmesi, hatalarını olağan karşılaması ve kabul edebilmesi gibi kişilerarası riskleri alabilme olanağı olarak ifade etmişlerdir. Psikolojik güvenlik algısı yüksek olan öğrenciler, ders sırasında söz alırken, takım çalışması içerisindeyken, belirsizliklerle baş ederken, süreç içerisindeki problemlerin çözümüyle ilgilenirken kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmektedirler. Ayrıca Schein'in (1993) çalışmasına göre psikolojik güvenlik algısı yüksek öğrenciler, öğrenme kaygısının üstesinden kolaylıkla gelebilmekte ve beklenmedik olaylarla başarılı şekilde başa çıkabilmektedirler. Böylece öğrenme sürecine daha aktif bir katılım gösteren öğrenciler, öğrenme sürecinde olumlu duyguları daha sıklıkla deneyimlemektedirler (Haji ve Abdollahpour, 2021). Bu yönüyle, öğrencilerin psikolojik güvenlik algılarının yüksek olmasını destekleyen öğrenme ortamları, olumlu bir öğrenme sürecine işaret ediyor olabilir (Shean ve Mander, 2020). Dolayısıyla, pozitif öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için bu kavramın anlaşılmasının işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Ancak, endüstri ve örgüt psikolojisi alanında ortaya konmuş ve çalışmış bir kavram olan psikolojik güvenlik algısı (Edmondson, 1999; Erkutlu ve Chafra, 2016; Leroy vd., 2012), eğitim psikolojisi

alanyazını için yeni bir çalışma konusu olup, bu konunun yeterince anlaşılmamış olduğu görülmektedir. Ek olarak, eğitim ortamında öğrencilerin psikolojik güvenlik algısının ölçülmesine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçeğin bulunmadığı gerekçesine dayanarak, bu konunun ele alınabilmesi için öncelikle bir ölçek geliştirme çalışmasının planlanmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Olumlu akademik duyguların yüksek düzeyde akademik başarı ile, olumsuz akademik duyguların düşük düzeyde akademik başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunsun da (Burić ve Sorić, 2012; Goetz ve Hall, 2013; Goetz vd., 2007; Gumora ve Arsenio, 2002; Pekrun vd., 2006; Pekrun vd., 2011; Schutz ve Davis, 2000; Trigwell vd., 2012); olumlu akademik duyguların düşük düzeyde öğrenme ve olumsuz akademik duyguların yüksek düzeyde öğrenme ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Boekaerts, 2007; Carver ve Scheier, 2005; Ganotice vd., 2016). Bu çalışmalara dayanarak, akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin yeterince anlaşılmamış olduğu ve bu ilişkiyi hangi değişkenlerin nasıl düzenliyor olduğuna ilişkin açıklamalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ile akademik duygu düzenleme stratejilerinin rolünün ortaya konması, bu araştırmanın hem alanyazına hem de uygulama alanına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca etkin ve kalıcı bir öğrenmeye işaret etmesi bakımından, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemesini; bununla birlikte ezbere bilgi stratejisi ile kalıcı öğrenmeden uzak olan yüzeysel öğrenme yaklaşımından kaçınmasını destekleyecek proje, uygulama ve eğitim politikalarının izlenmesi eğitim psikolojisi alanındaki temel konulardan biridir. Öğrenme sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesi ve akademik başarı hedeflerine ulaşmada hangi değişkenlerin, nasıl bir rolü olduğunu ortaya konmak; başta bu değişkenlerin etkilerine özgü farkındalığı artırabilmek ve etkilerini düzenleyebilmek açısından önemli görünmektedir. Bu bağlamda, derin öğrenme yaklaşımını yordamada öğrencilerin öğrenme ortamında deneyimlemekte oldukları duyguların, bu duyguları düzenlemede kullandıkları stratejilerin ve psikolojik olarak kendilerini ne kadar güvende hissettiklerinin ortaya konması işlevsel olacaktır.

Amaç

Öğrenme süreçlerinin temel hedefi öğrencilerin etkin ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına fırsat sunabilmektir. Bu fırsatın önemli bir göstergesi,

öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde benimsediği yaklaşımlardır. Öğrencilerin yaklaşımlarını ortaya koymak, eğitim sürecinin akademik başarı hedeflerine ne düzeyde ulaştığının tespit edilebilmesine ve geliştirilebilmesine fırsat sunabilmektedir (Bernardo, 2003; Ganotice vd., 2016; Postareff vd., 2017; Senko, Hulleman ve Harackiewicz, 2011; Trigwell vd., 2012). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsemelerinde; psikolojik güvenlik algılarının, akademik duygularının ve olumsuz akademik duygularını düzenleme stratejilerinin rolünü ortaya koymaktır.

Öğrenciler üst sınıflara geçtikçe kariyer planlarına daha çok odaklanmakta böylece öğrenme sürecinde olumsuz duyguların etkisini daha az (Roney, Higgins ve Shah, 1995; Wong, Tschan ve Semmer, 2017) ya da daha çok yaşayabilmektedir (Goetz vd., 2007; Kuzle, 2024; Raccanello, Brondino ve De Bernardi, 2013; Yamac, 2014). Bununla birlikte öğrenme sürecinde ilgi duydukları ve çabaları karşılığında başarılı olabileceklerine inandıkları konuları öğrenmeye daha çok motive olmaktadır (Biggs, 1979). Motivasyonlarıyla bağlantılı olarak, öğrenciler öğrenme ortamında aktif bir katılım sergiledikçe de derin öğrenmeye daha çok yönelmektedirler ve katılım sergilemelerinin önemli bir koşulu kendilerini öğrenme ortamında güvende hissetmeleri olabilir (Beard ve Johnson, 2024; Bubnovskaia, Leonidova ve Oralova, 2020; Gonda, Tírpáková, Pavlovičová ve Ďuriš, 2024; Lyons, 2024; McClintock ve Fainstad, 2022; McLeod ve Gupta, 2023; Tu, 2021; Williams, Woodson ve Wallace, 2016). Ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini psikolojik açıdan güvende hissediyor olmalarında genel öz saygılarının da rolü olabileceği düşünülebilir (Leonova, 2013). Bu kapsamda, çalışmanın bir diğer amacı öğrencilerin yaşı, sınıfı, bölümü sevme, kendini yeterli hissetme, genel kendine güven ve derse katılım düzeylerinin; öğrenme yaklaşımları, akademik duyguları, akademik duygu düzenleme stratejileri ve psikolojik güvenlik algıları ile ilişkisinin incelenmesidir.

Öğrenme ortamında kadın ve erkek üniversite öğrencileri, öğretmenleri ya da okul yöneticileri tarafından cinsiyetlerine özgü olarak farklı davranışlara ve yaklaşımlara maruz kalabilmektedir (Myhill ve Jones, 2006; Pickering, 1997; Skelton, 2003; Younger, 1996; Warrington ve Younger, 1996). Ayrıca kadın ve erkeklere yönelik toplumsal cinsiyet rol beklentilerinin öğrenim süreçlerine yansımaları da söz konusu olabilmektedir (Connell, 2000; Qin, 2006; Sarroub, 2001). Bu durumda, öğrencilerin başta akademik duygularının, psikolojik güvenlik algılarının, öğrenme yaklaşımlarının ve olumsuz akademik duygularını düzenlemede kullanacakları stratejilerin cinsiyete göre

farklılaşabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bir amacı da araştırma değişkenlerinin cinsiyete özgü farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konmasıdır.

Ele alınan değişkenlerden, psikolojik güvenlik algısı ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerini ölçmeye yönelik Türk kültürüne özgü ölçme araçları bulunmamakta; bu değişkenlerin araştırılabilmesi için öncelikle ilgili ölçme araçlarının ortaya konması gerekmektedir. Buna dayanarak çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı düzeylerini ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesi ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerini ölçmek için ise Türk kültürüne adaptasyon çalışmasının yapılmasıdır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

A1) Akademik duygular, olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri, psikolojik güvenlik algısı ve derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

A2) Derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları, olumlu/olumsuz akademik duygular, psikolojik güvenlik algısı ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

A3) Araştırmanın demografik değişkenleri (yaş, sınıf düzeyi, bölümden hoşnutluk, bölüm için kendini yeterli hissetme, genel kendine güven ve derse katılım) ile akademik duygular, olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri, psikolojik güvenlik algısı ve derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

A4) Akademik duygular, olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ve psikolojik güvenlik algısı değişkenleri derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

A5) Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını anlamlı düzeyde en iyi yordayan araştırma değişkenleri hangileridir?

A6) Akademik duygular ile derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının düzenleyici değişken olarak anlamlı bir rolü var mıdır?

A7) Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide akademik duygu düzenleme stratejilerinin düzenleyici değişken olarak anlamlı bir rolü var mıdır?

A8) Akademik duygular ile derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide akademik duygu düzenleme stratejilerinin aracı değişken olarak anlamlı bir rolü var mıdır?

Önem

Öncelikle, öğrencilerin akademik duygularının anlaşılması, başta kişisel sağlıklarının korunması, okula devamlılıklarının sağlanması ve akademik başarılarının artırılmasına yönelik katkılara hizmet edebilmektedir (Zeidner, 2007). Öğrencilerin daha etkin ve kalıcı bir öğrenmeyi deneyimlemesinde önemli bir rol oynayan akademik duygular, öğretmenlerin de öğrencilerinin duygularının farkında olduklarında daha üretken olmalarını sağlayacaktır (Linnenbrink, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007). Bu sayede öğretmenler ve okul yöneticileri, öğretim tekniklerini öğrencilerin derinden öğrenmelerini destekleyecek şekilde düzenleyebilir, öğrencilerinin duygularını değerlendirmeye, derin öğrenmelerini arttırabilecek akademik duygularını desteklemeye ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik programlar yürütebilirler (Astleitner, 2000). Bu programların yürütülebilmesi için, hedeflenen kazanımların neler olması gerektiğini ortaya koymak kritik bir aşama olarak değerlendirilebilir. Nitekim, olumlu ve olumsuz akademik duygular ile derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki farklılaşabilmektedir (Boekaerts, 2007; Carver ve Scheier, 2005; Ganotice vd., 2016). Bu araştırma, başta olumlu ve olumsuz akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin ortaya konmasına katkı sunarak, eğitim ortamlarında gerçekleştirilebilecek duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda hedeflenen kazanımların neler olması gerektiğini ortaya koymada belirleyici olabilir. Ayrıca akademik duygular ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin anlaşılması, ebeveynler için de ev ortamında öğrenmeyi destekleyecek ortamın oluşturulması ve çocuklarının öğrenme yaşantılarını desteklemede önemli bir rehber olabilir.

Akademik duyguların oluşumunda bireyin kişilik özellikleri, psikolojik özellikleri ve bağlama ilişkin değişkenlerin etkisi söz konusu olabilmektedir (Ortony ve Turner, 1990). Akademik duygular üzerinde etkili olabilecek bu değişkenlerin, akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki üzerinde de bir etki oluşturabileceği düşünülebilir. Akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi farklılaştırabilecek psikolojik değişkenlerin ele alınması, bu ilişkinin dinamiğinin anlaşılması bakımından önemli görünmektedir. Akademik duygu düzenleme stratejileri bu değişkenlerden biri olup, duyguları düzenlemede etkin stratejilerin kullanımı akademik duygulardan hangisinin ne düzeyde deneyimleneceğini belirlemede önemlidir (Harley, Pekrun, Taxer ve Gross, 2019). Kullanılan düzenleme stratejileri, olumsuz

duygulara sahip olunsu bile akademik başarı ve öğrenme çıktılarına ulaşmada önemli bir rol oynayabilmektedir (Artino ve Jones, 2012). Nitekim, öğrenciler ilgilerini çekmeyen, sıkıcı konularda bile olumsuz duygularını veya o duyguyu oluşturan düşüncüyü değiştirerek olumlu duygular gösterebilir ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşar hale gelebilirler (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014). Öte yandan, öğrencilerin duyguları düzenlemede etkin stratejileri kullanamaması; kurallara uygun davranışlarda bulunmamaları, öğrenme materyalinden uzaklaşmaları ve öğretmenleriyle kişilerarası iletişimlerinin çatışma içermesiyle ilişkilidir (Garner, Mahatmya, Moses ve Bolt, 2014). Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik duygularını düzenlemede kullandıkları stratejilerin, onları öğrenme sürecinden uzaklaştırabilecek olumsuz duygularını düzenleyerek öğrenme materyaline odaklanabilmelerini ve kişilerarası ilişkilerini pozitif şekilde sürdürebilmelerini kolaylaştırabilecek şekilde seçimi ve kullanımının önemli olduğu söylebilir. Bu stratejilerin kullanılmasına ilişkin becerilerin kazanılması ise, öğrencilerin öğrenme sürecini etkin bir şekilde sürdürebilmesini sağlamada önemli görünmektedir.

Bu araştırma öğrencilerin akademik duygu düzenleme stratejilerinin olumlu veya olumsuz hangi akademik duygularla ilişkili olduğunu ortaya koyarak; olumlu duyguların söz konusu olduğu bir öğrenme deneyiminin hangi stratejiler söz konusu olduğunda mümkün olduğunun anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca bu stratejilerin olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünün ortaya konması, olumsuz duyguların kalıcı bir öğrenme deneyimine hizmet edebilecek şekilde hangi stratejilerle düzenlenebileceğinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu katkılar dahilinde, bu araştırma okul yöneticileri, eğitim psikologları, politikacılar ve araştırmacılar için ipuçları sağlayarak öğrenme ortamında duygu düzenleme becerisi kazanımına ilişkin programların geliştirilebilmesine katkı sunabilir.

Bir diğer değişken, psikolojik güvenlik, algısı öğrencilerin öğrenme ortamında deneyimledikleri kaygının üstesinden gelerek öğrenmeye aktif bir katılım sağlayabilmelerini (Carmeli ve Gittell, 2009), öğrenme motivasyonlarının artmasını (Blynova, Kruglov, Semenov, Los ve Popovych, 2020; Freeman, Anderman ve Jensen 2007) ve yüksek düzeyde öğrenmelerini (Albritton vd., 2019) sağlaması bakımından eğitim ortamlarında ele alınması önemli bir değişken olarak düşünülebilir. Ayrıca psikolojik güvenlik algısının yüksek olması, öğrencilerin benlik saygılarının, psikolojik iyi oluşlarının ve bilişsel aktivite düzeylerinin yüksek düzeyde olması ile de ilişkili

olduğundan (Baeva ve Bordovskaia, 2015), bu konuyu ele almanın öğrencilerin psikolojik güvenlik algısını destekleyen sınıf içi uygulamaların öğretmenler tarafından benimsenmesine katkı sunabileceği düşünülebilir. Üniversite yöneticileri ve politikacılar da öğrencilerin psikolojik güvenlik algısını desteklemek adına etkin ve kalıcı öğrenmeyi destekleme programları düzenleyebilirler. Ek olarak, azınlık gruplar olarak öğrenme ortamına katılan öğrencilerin psikolojik güvenlik algılarının güçlendirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların da öğrencilerin okula uyumu ve öğrenme yaşantılarının desteklenmesinde önemli olacağı söylenebilir (De Leersnyder, Gündemir ve Ağırdağ, 2022).

Özetle, alanyazında öğrencilerin akademik duyguları, akademik duygu düzenleme stratejileri, psikolojik güvenlik algıları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin ortaya konmasının eğitimciler, eğitim psikologları, eğitim alanında çalışan politikacılar, araştırmacılar, okul yöneticileri, ebeveynler ve başta öğrenciler için etkin bir öğrenme deneyiminin sağlanmasındaki adımların izlenmesi bakımından önemli olabileceği söylenebilir. Bu araştırma, eğitim ortamında öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ve akademik duygu düzenleme konularının ayrıntılandırılarak incelenmesi ve bu konularda Türk kültürüne özgü ilk ölçme araçlarının geliştirilmesi bakımından eğitim psikolojisi alanyazınına katkı sunmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamında kullanılacak, geliştirilecek ve uyarlanacak ölçme araçları öz bildirime dayanmaktadır; dolayısıyla kendini olumlama yanlılığını da içermektedir.

2. Psikolojik güvenlik algısı değişkeni çalışma grubuna dahil edilecek bireylerin sağlıklı olacağı varsayımı temelinde ele alınmış; kaygı, korku ve sosyal fobi gibi patolojik rahatsızlıklar göz ardı edilmiştir.

Tanımlar

Akademik duygular, bireylerin öğrenme sürecinde deneyimlediği ya da performans çıktılarına ilişkin değerlendirmelerin sonucunda oluşan hisleri olarak tanımlanabilir.

Duygu düzenleme, var olan olumsuz veya olumlu duyguların şiddetinde ayarlamaların yapılması neticesinde, duyguların eskisinden farklı şekilde deneyimlenmesi ya da gösterimini ifade etmektedir.

Akademik duygu düzenleme, bireylerin öğrenme süreci içerisinde yaşadığı olumlu veya olumsuz duyguların şiddetinde yaptıkları düzenleme ile bu duyguları eskisinden farklı şekilde deneyimlemeleri ya da göstermeleri olarak tanımlanabilir.

Öğrenme yaklaşımları, bireyin öğrenme sürecine getirdiği hedefler ve bu süreçte deneyimlediği duygular ile şekillenen öğrenme materyaline ilişkin tutumları olarak tanımlanabilir.

Derin öğrenme yaklaşımı, kişinin öğrenme materyaline olan yaklaşımının anlama, içselleştirme ve ilişkilendirme şeklinde olmasını ifade etmektedir; böylece kalıcı ve etkili bir öğrenme süreci deneyimlenebilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, kişinin öğrenme materyaline olan yaklaşımının, materyali anlayarak içselleştirmeden ziyade ezberleyerek sınavı geçene kadar kısa süreli olarak akılda tutma şeklinde olduğu yaklaşımdır.

Psikolojik güvenlik algısı, kişinin kendisine bir zarar geleceğini düşünmeden bulunduğu ortama güvenle katılımını ifade etmektedir. Kişinin katılımı, düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi, yardım isteyebilmesi ve performansını ortaya koyabilmesi şeklinde görülebilmektedir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, psikolojik güvenlik algısı, akademik duygular ve olumsuz akademik duyguların düzenlenmesine ilişkin kuramsal çerçeve sunulmakta ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Öğrenme Yaklaşımları

Kalıcı ve etkin bir öğretim sürecinin deneyimlenmesinin hedeflendiği öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin başarılı olma hedeflerine ulaşabilmede kullandıkları yollar, öğrenmede kullandıkları stratejiler ve bu stratejilerin ardındaki motivasyon ve niyetler farklılaşabilmektedir. Öğrenme materyaline yönelik strateji, niyet ve motivasyon bakımından bu farklılaşmayı açıklamada “öğrenme yaklaşımları” ifadesi kullanılmaktadır (Prosser ve Trigwell, 1999). Yapı ve sistem teorilerine (Biggs, 1999) ve fenomenolojik bakış açısına (Marton, 1981) dayandırılarak ortaya konan öğrenme yaklaşımları kavramı, Marton ve Säljö (1976) tarafından öğrenme sürecinin sürdürülüş biçimi ve öğrenenin öğrenme materyalini algılayış biçimi olarak açıklanmıştır. Biggs’e (1987) göre, öğrenme yaklaşımları, öğrenenlerin öğrenme materyaline ilişkin motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda, bu kavram öğrenenlerin yeni bir bilgiyi nasıl kodladığı, eski öğrenmelerini hatırlama düzeyi, yeni öğrenmelerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirip ilişkilendirmediği, bilgiyi organize etme düzeyi ve öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılıp katılmadığını ifade edebilmektedir (Jonassen, 2013).

Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme materyali hakkında bilgileri, ilgileri, motivasyonları, becerileri ve öğrenmeye harcadıkları zaman gibi bireysel faktörlere ya da öğrenme materyalinin sunulmuş şekli gibi bağlamsal faktörlere ve bağlamın nasıl algılandığına bağlı olarak değişebilmektedir (Platow vd., 2013). Öğrenciler öğrenme ortamının tehdit edici olduğunu düşünerek kendilerini güvensiz hissettiklerinde öğrenme materyaline yeterince odaklanamamaktadırlar (Fransson, 1977). Güvende olma hissi temel ihtiyaçlardan biri olup; bu ihtiyacın karşılanamaması öğrenenin kendini

geliştirmeye yönelik motive olmasının önünde bir engel olarak görünmektedir. Ayrıca öğrencilerin belirli öğrenme yaklaşımlarını belirlemesinde, öğretim üyesinin ders için kullandığı öğretim yönteminin içeriği de kritik bir unsur olabilir (Baeten, Kyndt, Struyven ve Dochy, 2010). Baeten ve diğerlerinin (2010) çalışmasına göre, öğretim yönteminin öğrencilerin konuyu anlamasını destekleyecek şekilde organize edilmesi, öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımını benimseyeceğini belirleyebilmektedir. Öğrencilerin bilgiyi araştırmasının, grup tartışmaları yapmasının ve yeni bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirerek yapılandırmasının teşvik edildiği probleme dayalı öğretim yönteminin benimsendiği bir öğrenme ortamında, bilgiyi içselleştirme düzeyi de yüksek olacaktır (Dolmans, Loyens, Marcq ve Gijbels, 2016). Ayrıca öğrenme ortamında kullanılan öğretim yaklaşımları, öğrenenlere kendilerinden neyin beklendiğine yönelik mesajlar verebilir; dolayısıyla öğrenenler yaklaşımlarını bu beklenti çerçevesinde şekillendirebilirler (Biggs ve Tang, 2007; Biggs, Kember ve Leung, 2001). Nitekim, Woodrow ve Sham'ın (2001) yaptıkları çalışmada, Çinli öğrenciler kendilerinden beklenenin konuyu ezberleyerek öğrenmeleri olduğundan ezber yolunu kullanarak öğrenmeyi seçmişler; Batılı öğrenciler ise kendilerinden beklenen bilgiyi ezberlemekten ziyade anlamak ve tartışabilmek olduğundan bilgiyi anlama, ilişkilendirme ve tartışma yollarıyla öğrenmeyi seçmişlerdir. Öğrenilen bir bilginin geri çağırılmasının, ülkemiz eğitim sisteminde de önemli bir yeri olduğundan (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Bekdemir ve Selim, 2008), öğrencilerimizin öğrenme materyalinin ezberlenmesine yönelik yaklaşımı benimsemeleri teşvik ediliyor olabilir. Marton ve Säljö'e (1976) göre, öğrencilerden neyin beklendiğine ilişkin mesajı iletmiş olmanın bir yolu da sınavlarda öğrencilere ne tip sorular yöneltildiğidir; aşırı bilgiye ve ezbere dayalı sorular öğrencilerin bilgiyi anlamasından ziyade yüzeysel şekilde öğrenmesinin sorumlusu olabilir.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsenmesinde öğretmenlerin yaklaşımı da kritik bir role sahip görünmektedir (Biggs, 1999; Chin ve Brown, 2000; Hattie, 2002; Palincsar ve Klenk, 1992). Öğretmenler, öğrenme materyalini öğrencilere sunmada farklı yollara başvurabilirler. Öğretmenlerin yeni öğrettiği bir bilgiyi daha kalıcı hale getirmek için eski bilgi ile ilişkilendirerek anlatması, öğrencilerini soru sormaya ve kendini ifade etmeye yönlendirmesi bu yollardan birkaçı olabilir ve öğrencilerin derse ve öğrenmeye yaklaşımını belirleyebilir (Chin ve Brown, 2000).

Özetle, öğrenme yaklaşımları, öğrenenin değişmez özelliği olmaktan çok, öğrenme bağlamına göre değişiklik gösterebilen dinamik bir özelliktir (Biggs, 1999;

Biggs ve Tang, 2007; Nijhuis, Segers ve Gijssels, 2005). Bu yönüyle, öğrenme yaklaşımları kavramı, istikrarlı ve değişmez bir bireysel öğrenme yaklaşımı şeklinde tanımlanan “öğrenme stilleri” kavramından farklılaşmaktadır (Kirschner ve Van Merriënboer, 2013). Öğrenenlerin öğrenme ortamına, öğrenilecek konuya, eğitim sistemine ya da bireysel özelliklerine göre değişiklik gösterebilecek yaklaşımları, onların performans çıktılarının farklılaşmasına neden olabilmekte (Entwistle ve Ramsden, 2015), akademik başarı ya da başarısızlıkları ile ilişkili olabilmektedir (Bernardo, 2003; Bıyıklı, 2016; Cassidy ve Eachus, 2000; Dil, 2015; Diseth ve Martinsen, 2003; Diseth, Pallesen, Horland ve Larsen, 2006; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004; Ekinci, 2008; Entwistle ve Wilson, 1970; Kemver, Jamieson, Pomfret ve Wong, 1995; Smith, Krass, Sainsbury ve Rose, 2010; Lizzio, Wilson ve Simons, 2002; Platow vd., 2013; Senko vd., 2011; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Tarabashkina ve Lietz, 2011). Dolayısıyla, akademik performansın artırılması ve öğrenme yaşantılarının kalitesinin desteklenmesinde öğrenme yaklaşımının ele alınması gerektiği söylenebilir (Entwistle, 2018).

Derin ve Yüzeysel Öğrenmenin Ortaya Konuşu

Öğrenme bağlamında yüzeysel ve derin ifadelerinin ilk kullanımı, Craik ve Lockhart'ın (1972) bilişsel süreçlerle ilgili çalışmasına dayanmaktadır. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının var olabileceğine ilişkin ilk çalışma ise, Marton ve Säljö'nün 1976 yılında yapmış olduğu çalışmadır. Marton ve Säljö (1976) 30 İsveçli öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerden öncelikle kendilerine verilen akademik makaleyi okumalarını istemiş; ardından kendileri ile görüşme yapacaklarını belirtmiştir. Bu görüşmelerde, öğrencilerin makaleleri okuma niyetleri, yaklaşımları, okudukları makaleden akıllarında nelerin kaldığı ve neleri anladıkları araştırılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre bazı öğrencilerin anlama ve kavrama niyeti ile makaleyi okuduğu, bazılarının ise kendisine sorulabilecek sorulara yanıt verebilme niyeti ile öğrenme materyali içeriğini olabildiğince aklında tutma çabası ile okuma yaptığı ortaya konmuştur. Bahsedilen ilk yaklaşım derin öğrenmeyi, ikinci yaklaşım ise yüzeysel yaklaşımı ifade etmektedir; bu yaklaşımların öğrenenlerin performans düzeyini belirlemede kritik olabileceği sonucuna varılmıştır.

Pask ve Scott (1972), Pask (1976) ve Robertson (1977) tarafından ortaya konan çalışmalarda ise bütünsel strateji ve dizi stratejisinden bahsedilmektedir. Bütünsel strateji, öğrenenlerin bir konuyu ana fikrine hakim olacak şekilde öğrenmesine, konuya

merak ve ilgisinin olmasına ve öğrenmeyle meşgul olmasına işaret etmektedir; dizi stratejisinde ise öğrenen konuyu adım adım not tutarak öğrenmesi söz konusudur (Pask ve Scott, 1972; Pask, 1976; Robertson, 1977). Entwistle ve Ramsden' e (1983) göre bütünsel strateji ve kavrama derin öğrenmeye, dizi stratejisi ve bu stratejide kullanılan işlemsel öğrenme stilleri ise büyük ölçüde yüzeysel öğrenmeye karşılık gelmektedir. Entwistle, Hanley ve Ratcliffe (1979) bu kategorizasyonların dışında ayrıca öğrenenlerin başarmaya yönelik bir kaygı duymayan, kendini ifade etmekten korkmayan, dışadönük ve sosyal niteliklerde olabileceğini eklemiştir. Öte yandan, bütünselci strateji ve dizi stratejisini aynı anda benimseyebilen öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir; bu öğrenciler hem bazı ezber noktalarına hakim olmayı hem de öğrenme materyalini anlamayı başaramışlardır (Pask, 1977). Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsiyor olabilecekleri düşünülebilen bu öğrenciler, akademik başarı hedefini gerçekleştirebilme niyeti ile ezberleme, anlama ve ilişkilendirme yoluyla öğrenmektedirler (Biggs, 1987).

Marton, Hounsell ve Entwistle (1984; Akt. Entwistle ve Tait, 1993) ile Marton ve Säljö' ün (1976) çalışmalarından yararlanan Biggs ve Collis (1982), öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için öne sürdüğü 'Gözlenen öğrenme çıktılarının yapısı taksonomisi'nde (Structure of the Observed Learning Outcome- SOLO) yüzeysel öğrenme ile derin öğrenme arasındaki doğrusal çizgide beş seviye tanımlamıştır: yapı öncesi, tekli yapı, çoklu yapı, ilişkilendirme ve soyutlama. Yapı öncesi seviye, öğrenme sürecinin henüz başlamadığını; ardından tekli yapı seviyesi bir konunun tek bir yönünün öğrenimini ifade eder. Çoklu yapı seviyesinde ise, konunun birçok yönü öğrenilir; ancak konunun farklı yönleri arasında ilişki kurulmadan öğrenme söz konusudur. Diğer bir deyişle, farklı teorilere, kavramlara ve kuramlara ilişkin bilgi ayrık şekilde öğrenilir. Tekli ve çoklu yapı şeklindeki öğrenme, Biggs ve Collis' e (1982) göre yüzeysel yaklaşıma karşılık gelmektedir. Öte yandan, derin öğrenmeye karşılık geldiği ifade edilen seviyelerden ilişkilendirmede, konunun birçok yönü birbiriyle ilişkisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Birbirinden farklı kuram ve tanımlar, bu seviyede benzerlikleri ve farklılıkları bakımından ele alınabilmektedir. Son olarak, yine derin öğrenme yaklaşımına karşılık geldiği belirtilen soyutlama aşamasında ise öğrenenin konuya ilişkin bütüncül, genel ve soyut bir kavrayış geliştirmesinden bahsedilmektedir. Öğrenci bu kavrayış sayesinde öğrendiği konu üzerinde tartışabilir, fikir yürütebilir ve bir proje ortaya koyabilir. Özetle, derin öğrenmede ilişkilendirme ve bütünsel bir kavrayışa sahip olma

söz konusu iken; yüzeysel öğrenmede bir konunun tek başına ya da çoklu şekilde ancak ilişkilendirmeden ele alınması söz konusudur.

Derin Öğrenme

Marton ve Säljö (1976) tarafından ortaya konan derin öğrenme, öğrenenin bilginin anlamına odaklanarak öğrenme materyaline ilgi ve merak duygusu ile yaklaştığı, yeni öğrenmelerini eski öğrenmeleriyle ve gündelik yaşamıyla ilişkilendirdiği ve öğrendikleri yoluyla birtakım çıkarımlarda bulunabildiği öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde, Beattie, Collins ve McInnes (1997) da derin öğrenmeyi, öğrenme materyalini belirli bir mantığa dayandırma ve anlama çabası ile öğrenilen bilgilerin diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi olarak tanımlamıştır. Winje ve Løndal (2020) bu tanımlamalara ek olarak bir bilginin diğer ortamlara da aktarılabilir olmasının da derin öğrenme yaklaşımını kavramsallaştırmada önemli bir vurgu olduğunu belirtmiştir. Öğrenen bilgiyi tek bir bağlamda edinmiş olsa da diğer bağlamlarda da bu bilgiyi tanıyabilir ve ilişkilendirebilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenenler, öğrenilen bilginin kavranması ve uygulanmasına yönelik pratikler yapma ve bu pratiklerde başarılı olma eğilimindedirler (Diseth, 2001).

Derin öğrenme yaklaşımı tanımlarındaki bir diğer vurgu, öğrenenin bilgiyi olduğu gibi değil; araştırarak, doğruluğunu sorgulayarak ve eleştirerek öğreniyor olmasıdır (Beattie vd., 1997; Biggs vd., 2001; Entwistle ve McCune, 2004; Lonka ve Lindblom-Ylänne, 1996; Loyens, Gijbels, Coertjens ve Côté, 2013; Weinstein ve Mayer, 1986). Chin ve Brown'ın (2000) çalışmasında, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin öğrenme materyalindeki tutarsızlıkların nedenlerini araştırmaya yönelik sorular sordukları ve bu tutarsızlıkları çözümleme çabasında oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, ezberleyerek öğrenme stratejisi derin öğrenme yaklaşımını benimseyenlerin izleyeceği bir yaklaşım değildir (Ekinci, 2008); ancak yine de bilginin anlamlandırılması söz konusu olduğu zaman kimi zaman mevzuat, ilke, resmi prosedürlerin ezberlenebileceği söylenebilir (Chan, 2008; Ekinci, 2008). “Çinli öğrenen paradoksu” olarak isimlendirilen bu durum, doğru toplumlar ezberleme ve anlamamanın yeterince ayrıştırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır; bu paradoksu yaşayan öğrenenler ezberleme yolunu seçse bile derin öğrenme yaklaşımını benimsiyor olabilirler (Chan, 2008).

Derin öğrenmenin, derin öğretim (Hargreaves ve Fink, 2006), eğitimde derin dönüşüm (Tochon, 2010), derin eğitim ve felsefe (Næss, 1989; O'Sullivan, 1999; Jardine, 2004) gibi kavramlarla bütüncül şekilde ele alınması önerilmektedir (Tochon, 2010). Derin öğrenme çok kapsamlı bir kavram olup, bireyin hayata bakış açısını şekillendirmede önemli bir rol oynar (Marton, Dall' alba ve Beaty, 1993). Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrenen bilgiyi içselleştirir; böylece bilgiyi yaşamında benimsediği rolleri, hayat amacını ve davranışlarını etkileyebilecek şekilde kendi yaşayış biçimine aktarır (Tochon, 2010). Öte yandan, bireyin öğrenmeden önce bulunduğu konum, sosyal yaşamındaki rolleri ve ilgileri de hangi öğrenme yaklaşımını benimseyeceğini etkileyebilir; örneğin, kendini “öğrenci” ve “makine mühendisliği öğrencisi” olarak tanımlayan bir kişinin makinelerle ilişkin mesleki bilgileri öğrenmede derin öğrenme yaklaşımını benimseme olasılığı yüksektir (Platow vd., 2013). Hatta bu tanımlamalar arasında dahi Vallacher ve Wegner' in (1985) eylem kimlikleme kuramına göre farklılıklar söz konusu olabilir; bu kuram kişilerin ne yapıyor olduklarına ilişkin tanımlamalarının davranışları üzerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendisi için öncelikli olarak hangi tanımlamayı seçtiği, başka bir deyişle başat kimliğinin ne olduğu, öğrenme sürecindeki strateji kullanımı ve motivasyonunu belirleyerek öğrenme yaklaşımında belirleyici olabilir. Böylece bireyin yaşayış biçimi, kişisel özellikleri ve eylemlerini kimlikleme süreci ile benimseyeceği öğrenme yaklaşımları arasında çift yönlü bir ilişkinin olabileceği tahmin edilebilir.

Derin öğrenme yaklaşımının bir diğer özelliği, dışsal bir ödül beklentisi olmaksızın, öğrenenin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olması ile karakterize olmasıdır (Trigwell, Prosser ve Ginns, 2005). Biggs'e (1979) göre, derin öğrenme yaklaşımında öğrenen ilgi ve yeterliliklerinin olduğu konularda öğrenmeye derinden motive olur, bu motivasyonu bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirme, kapsamlı okuma yapma gibi stratejiler izler. Bu stratejileri izleyen öğrenenlerin motivasyonlarının temelinde, var olan hedeflerine bağlılıklarını korumaya verdikleri önem, anlama çabaları ya da konuya olan ilgileri yatıyor olabilir (Kember, Biggs ve Leung, 2004; Ramsden, 2003). Bu yönüyle, derin öğrenme yaklaşımı bir stratejiyi izleyerek diğerlerinden başarılı olma motivasyonunun tanımlandığı stratejik öğrenme yaklaşımından ayrılmaktadır (Biggs, 1979). Ek olarak, kişilerin becerikli olmasının, öğrenilecek konuya ilişkin ön bilgiye sahip olmalarının, konunun nasıl çalışılması gerektiğini bilmelerinin ya da öngörmelerinin ve konunun öğrenimine ilişkin varsa bağlamsal özellikleri tanımlamalarının

da derin öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde önemli bir rolü olabileceği söylenebilir (Platow vd., 2013).

Young'a (2005) göre, derin öğrenme yaklaşımını benimseyenlerin öğrenme hedefini tamamlamaya yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olmasına dayanarak, öz düzenleme becerilerinin de gelişmiş olabileceği söylenebilir. Üstbilişsel becerileri gelişmiş olan bir öğrenen öğrenme materyaline bağlı olarak benimsemesi gereken öğrenme yaklaşımını kendisi belirleme konusunda becerikli olacaktır (Biggs, 1987). Bu durum, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen bireylerin öğrenme alışkanlıklarının oturmuş olmasına (Newble ve Entwistle, 1986) katkı sunabilir ve genel bilişsel yetenekler ile de ilgilidir (Biggs, 1987). Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenenlerin karmaşık düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu (Zhang ve Sternberg, 2000), akılcı ve mantıklı düşünme yeteneklerinin gelişmiş olduğu (Kiliç, 2009) bilinmektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde bilişsel becerilerle ilgili ödevlerde öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Jensen, McDaniel, Woodard ve Kummer, 2014; Scouller, 1998). Bu noktadan hareketle, öğrenenlerin üst bilişsel becerilerini kullanımı arttıkça öğrenme düzeylerinin de artacağı söylenebilir (Biggs, 1987).

Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrollerinin olduğunu düşünmeleri ve yetenekli olmaları da başarıya ulaşma olasılıklarını arttırmada önemlidir (Biggs, 1987). Olpak ve Korucu (2014) çalışmalarında iç denetim odağı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yani, öğrencinin öğrenme sürecini ebeveynlerinin kontrolü gibi bir dış baskıyla değil, kendi isteğiyle sürdürdüğüne yönelik inancı arttıkça derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi de artmaktadır (Olpak ve Korucu, 2014). Nitekim, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler görevde ustalaşma hedefi olan, yani görevini en iyi şekilde yapmak için çaba gösteren öğrenenlerdir (Young, 2005). Bu öğrencilerin, öğrenme sürecine kendi istekleriyle katılım sağlamaları ve çaba göstermeleri beklenebilmektedir.

Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler diğer stratejileri kullananlara kıyasla daha etkili ve kalıcı bir öğrenme süreci deneyimlemektedir (Gordon ve Debus, 2002; Floyd, Harrington ve Santiago, 2009; Phan, 2009; Reason, Cox, McIntosh ve Terenzini, 2010; Winje ve Løndal, 2020). Alan yazında birçok araştırma derin öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bernardo, 2003; Bıyıklı, 2016; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Gürlen, Turan ve Senemoglu, 2013; Hussin,

Hamed ve Jam, 2017; Senko vd., 2011; Selçuk vd., 2007; McManus, Richards ve Winder, 1999; Platow vd., 2013; Smith vd., 2010; Tarabashkina ve Lietz, 2011; Watkins, 2001).

Yüzeysel Öğrenme

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, başarısız olmaktan kaçınmak için yalnızca dersten geçecek kadar çalışma (Newble ve Entwistle, 1986), öğrenme materyalinde yer alan konuları merak etmeme, bu konulara ilgi duymama ve bu nedenle konuları anlamaya çalışmakla ilgilenmeme (Ramsden, 2003) şeklinde tanımlanabilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğrenciler derste öğrendiği konular üzerinde düşünmez, düşünmediği için öğrendiklerini daha önce öğrendikleriyle ya da gündelik yaşam örnekleriyle bağdaştırmak için çaba harcamazlar (Newble ve Entwistle, 1986). Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için bilgi ezberlenen, sınavdan geçmeye yarayan ve sınavdan sonra hiçbir anlam ifade etmeyen, yalnızca bir araçtır (Filius vd., 2018). Bu yönüyle, yüzeysel öğrenme yaklaşımı bilgiyi kavrama çabasına işaret eden derin öğrenme yaklaşımının tam tersi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilmektedir (Biggs, 1999).

Marton ve Säljö' a (1976) göre yüzeysel öğrenmenin temelinde bilgiyi sınavdan geçer not alabilmek için hatırdan tutma hedefi vardır ve mekanik bir bilgi işleme söz konusudur. Yüzeysel öğrenenler bilgiyi bellekten çağırarak işlemenin dersten geçme hedeflerine ulaşmada en işlevsel yol olacağına inanırlar (Aharony, 2006; Dolmans vd., 2016; Entwistle ve Ramsden, 1983; Newble ve Entwistle, 1986) ve ezberledikleri bilgileri hatırlayarak girdikleri sınavdan geçer not alma niyetlerini sürdürürler (Dolmans vd., 2016; Halldén, 1988). Ancak, çoğu zaman konuyu anlama niyetinden uzak oldukları için öğrendiklerini hatırlamada güçlük çekebilirler (Houghton, 2004). Bu nedenle; girdikleri sınavlar yalnızca ezbere bilgi aktarımını içeriyorsa yüksek bir not alabilirler; ezbere bilgiyi aktarmalarını gerektirmeyen kavramaya, analize, senteze ya da değerlendirmeye dayanan sınavlarda ise yüzeysel yaklaşımını benimseyen öğrencilerin başarısız olma olasılıkları yüksektir (Ramsden, 2003). Nitekim, alanyazındaki birçok çalışmada yüzeysel öğrenmenin düşük akademik başarı çıktılarıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Bıyıklı, 2016; Diseth ve Martinsen, 2003; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Selçuk vd., 2007).

Bilgiyi sahip oldukları diğer bilgilerle bütünleştirmeden, ilişkilendirme ve anlama çabasında bulunmadan edinme gayreti gösteren yüzeysel öğrenenler, öğrenme materyallerinde yer alan bilgileri analiz etmede ve eleştirmede zorluk yaşar; dolayısıyla kendilerine sunulan herhangi bir bilgiyi sorgulamaksızın öğrenirler (Winje ve Løndal,

2020). Zaten üzerinde düşünmelerine gerek olmadığını düşünmelerinin bilgileri sorgulamama, eleştirmeme yönündeki eğilimlerine dayanak olabileceği düşünülebilir. Nitekim, Chin ve Brown (2020) çalışmalarında yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin konuya ilişkin sordukları soruların eleştirel bir yaklaşımdan uzak bir şekilde yalnızca temel bilgi ve yöntemler hakkında olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca konulara yeterince odaklanmayan öğrenciler öğrendikleriyle sahip oldukları benlik bilgisini değiştiremez, yani yeni öğrendiklerini düşünce ve görüşlerine aktaramazlar (Platow vd., 2013).

Chan (2003) öğrencilerin eleştirel olmayan bu yaklaşımlarının kendilerine sunulan bilginin otorite tarafından konduğu ve değişmez olduğuna yönelik inançlarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan; bir başka sebep yüzeysel öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonlarının düşük, dışsal motivasyonlarının ise yüksek olma eğilimidir (Young, 2005). Nitekim, Olpak ve Korucu (2014) çalışmalarında öğrencilerin dış denetim odakları arttıkça yüzeysel yaklaşımı benimseme düzeylerinin de arttığını bulmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler başarıyı elde etmenin verdiği huzurla değil, başarılı olurlarsa ebeveynlerinden alacakları tebrikle ve somut ödüllerle ilgilenmektedirler ve hatta bu dışsal ödüllere ulaşmak için hedeflerini tamamlayamama korkusu ve kaygı yaşayabilirler (Aharony, 2006; Biggs vd., 2001; Newble ve Entwistle, 1986). Öte yandan, yüzeysel öğrenenlerin öğrenme materyaliyle aktif bir şekilde ilgilenememelerinin ardındaki bir diğer sebep bu öğrencilerin bilgiyi öğrenebilme kapasitelerinin sabit olduğunu düşünme eğilimi göstermesi (Chan, 2003) olabilir. Sahip oldukları kapasitenin düşük olduğuna inanan bir öğrenenin, sürece dahil olmada sıkıntı yaşayacağı tahmin edilebilir. Öyle ki; yüzeysel öğrenenlerin sahip oldukları kapasiteyi kullanma ve yönetmede üst düzey bilişsel stratejileri kullanma becerileri de zayıftır (Biggs, 1999).

Karagiannopoulou, Milienos ve Rentzios' a (2022) göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını yüksek düzeyde benimseyen öğrenci profili, öğrenme sürecinde can sıkıntısı, hayal kırıklığı ve öfke duygularını sıklıkla yaşamaktadır ve aynı zamanda olumsuz akademik duygularını işlevsel stratejiler kullanarak düzenleyememektedir. Bu profile göre, yüzeysel öğrenen öğrenciler bastırma stratejisini sıklıkla kullanmaktadır; ancak işlevsel bir strateji olan yeniden değerlendirme stratejisini kullanım düzeyleri düşüktür (Karagiannopoulou vd., 2022). Ayrıca, yüzeysel öğrenenler kendi kendini eğiterek ve gelişerek de olumsuz duygularının üstesinden gelme konusunda zayıftır (De la Fuente vd., 2017a) ve bu durum onların duygusal tükenmişlik içerisinde kalmaları ile

sonuçlanabilmektedir (Hu ve Yeo, 2020). Bu nedenle, yüzeysel öğrenenlerin bilişsel kaynaklarının ve öğrenme motivasyonlarının azalması sonucunu söz konusudur (Tze, Daniels ve Klassen, 2016) ve öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin düşük olması da yüzeysel yaklaşımın devam etmesi üzerinde etkili olabilmektedir (De la Fuente vd., 2017a).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımının sürmesinde ve dolayısıyla olumsuz akademik duyguların korunmasında, öğrenme ortamının sahip olduğu özelliklerin ve bu özelliklere ilişkin algıların etkisi bulunmaktadır (Entwistle, 1995; Henrico, 2024; Lateef, 2020). Entwistle' a (1995) göre öğrenme ortamında işlenen müfredat, başarıyı değerlendirme ölçütleri, kullanılan öğretim yöntemleri ve ders materyalleri öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımını benimseneceği üzerinde belirleyici rol oynayabilmektedir. Çolak ve Çırık' a (2016) göre, öğretim sürecinde öğrencilerin bilgiyi kavramasından ziyade hatırlamasına ilişkin bir değerlendirme sisteminin kullanılması, öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye teşvik edebilir. Smith ve Colby' a (2007) göre de öğretim süreci öğrencinin eleştirmesini, sorgulamasını, araştırmasını böylece daha iyi kavramasını teşvik edecek şekilde yapılandırılmak yerine tek taraflı bilgi sunumu içerecek şekilde planlandığında yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelim kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Böylece öğrenenler başarıyı elde etmeye değer verseler bile dış beklentilere karşılık vermek için, yani öğretim sürecinin gereklerini karşılamak için yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyebilmektedirler (Ghasemi ve Dowlatabadi, 2018).

Yapılan bazı çalışmalar yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemenin eğitime ilişkin kültürel değerlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir (Huang ve Cowden, 2009; Marton ve Säljö, 1976; Woodrow ve Sham, 2001). Woodrow ve Sham' ın (2001) çalışmasına göre Çinli öğrenciler öğrenmede yüzeysel öğrenme yaklaşımını İngiliz öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde kullanmaktadır. Bu durumun çalışmalarında Çin' in otoriyete dayalı temel öğretilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Çin' de öğrenim gören öğrenciler konuyu anlamak için ezberlemek gerektiğine inanmaktadır; ancak batı kültürlerinde bir konuyu ezberlemek, anlamanın tam tersidir (Woodrow ve Shaw, 2001). Bakış açılarındaki bu farklılık, öğretim sistemindeki farklılıklardan ve kültürel değerler kaynaklı olabilir. Öte yandan, öğrenciler eleştirilebileceklerini ve güvenli bir ilişki kuramayacaklarını düşündükleri bir öğrenme ortamında da yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelebilirler (Henrico, 2024). Nitekim, Lateef' e göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımı daha çok korku duygusunun hakim olduğu öğrenme ortamlarında kullanılmaktadır. Öğrenciler çalışmaları gereken konuları

biriktiği için yoğun bir stres yaşadıkları zamanlarda (Baeten vd., 2010; Kyndt, Dochy, Struyven ve Cascallar, 2011) sahip oldukları kaynakları korumak için yüzeysel öğrenmeye daha çok yönelmektedir (Hu ve Yeo, 2020). Ayrıca Au, Watkins ve Hattie' a (2010) göre, ebeveynleri yüksek başarı beklentisine sahip ise umutsuz hissetmekte ve ezberci bir öğrenmeye yönelebilmektedirler.

Psikolojik Güvenlik Algısı

Bulunulan ortamlar sahip oldukları özelliklerle, bireylerin duygusal deneyimleri, psikolojik özellikleri veya performansları üzerinde etkili olma gücüne sahip olabilmektedir. Bulunulan ortamların sahip oldukları özelliklerden biri, güvenlik düzeyidir. Güvenli bir ortam, iç ve dış tehditlerin bulunmadığı, öngörülebilir ve istikrarlı bir yapıyı ifade etmektedir (Sanduleac, 2022). Fiziksel, sosyal ve psikolojik bağlamda güvende olma, bireyin temel ihtiyaçlarından ve bu ihtiyacın karşılanması, bireyin kendini geliştirebilmesinde ve performansını sürdürmeye yönelik motivasyonunu korumasında önemlidir (Maslow, 1970). Güvenli ortamlar, bireylerin risk algısının düşük olduğu, baskı altında kalmadan kendilerini ifade edebildikleri ve özetle psikolojik açıdan rahat hissettikleri ortamlardır (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Kişinin mağduriyet yaşamayacağı, tehditlerden uzak, güvenli bir ortamda yaşıyor olması “psikolojik emniyet” (psychological security) kavramı ile kişinin güvende olma hissine ilişkin öznel öz farkındalık durumu ise “psikolojik güvenlik” (psychological safety) kavramı ile ifade edilmektedir (Sanduleac, 2022).

Psikolojik güvenlik kavramı, bulunulan ortamın özellikleri ve bu özelliklere ilişkin bireysel algılayışlarla şekillenen bir kavramdır. Örgütsel psikoloji alanında çalışan Edmondson (1999) ve Kahn (1990) tarafından psikolojik güvenlik algısı, bireylerin çalışma ortamında tehdit hissetmeden söz alabilmeleri ve hata yapma korkusunun engelleyiciliğinden sıyrılarak performanslarını sergileyebilmeleri olarak tanımlanmıştır. Psikolojik güvenlik algısı bireylerin bir ortamda iletişimde bulunduğu kişilerden kaynaklı korku ve utanç gibi olumsuz duygular deneyimlemeyeceğine ve aşağılanmayacağına ilişkin inancı olarak da ifade edilebilir (Edmondson, 1999). Perrman-Graham, Liu, Cangioni ve Spataro'a (2022) göre psikolojik güvenlik algısı kişinin farklı, yeni veya grubun çoğunluğunun katılmayacağı fikirlerini açıkça ve rahat bir şekilde ifade edebileceğine, takım çalışmasında iş birliği halinde çalışabileceğine ve başarısız olma riskini göze alabileceğine duyduğu güvendir. Psikolojik güvenlik algısı, bir ortamda rahat

hissetmenin yanı sıra değerli hissetmeyi de içerir (Schepers de Jong, Wetzels ve de Ruyter, 2008). Newman, Donohue ve Eva (2017) ile Kahn'a göre (1990), kişi bulunduğu ortamdaki diğer kişilerin iletişim kurmaya açık, iyi niyetli, her görüşe saygılı, alay etmeyen, sorunlara yapıcı bir şekilde yaklaşabilen ve yapıcı geribildirim verebilen kişiler olduğuna inanırsa psikolojik güvenlik algısı da yüksek olacaktır.

Bulunulan ortamın ve ortamdaki kişilerle kurulan ilişkilerin eşitlik ve saygı prensibine dayanıyor olması ve böylece güvene dayalı iş birliklerinin kurulmasına izin veriyor olması, psikolojik güvenlik algısının gelişmesine katkı sunacaktır (Edmondson, 2012). Bununla birlikte psikolojik güvenlik algısının yüksek olması, kişinin bulunduğu ortamda hiçbir riskin ya da olumsuzluğun bulunmaması demek değildir (Holley ve Steiner, 2005). Psikolojik güvenlik algısının yüksek olması kişinin ortamdaki risklerle baş etmede yalnız olmadığına inanması, bu riskleri sınıf içi katılımına, kendini ifadesine performansına ve gelişimine engel olarak görmemesi, yani riskler varsa bile düşük düzeyde ve baş edilebilir olarak algılaması anlamına gelmektedir (Holley ve Steiner, 2005). Örneğin; psikolojik güvenlik algısı yüksek bir kişi topluluk içerisinde bir fikrini açıkladığında, ortamdaki diğer kişilerin onunla aynı fikirde olmamasından ve kendisini eleştirmelerinden rahatsızlık duymaz. Onun için böyle bir ortam farklı fikirlerin güvenle tartışılabildiği, eleştirilerin saygı sınırlarını aşmadığı, yapıcı bir tartışma ortamı olarak algılanır. Psikolojik güvenlik algısı yüksek kişi kendi fikirlerini ifade etmeden önce ya da sonra kendini ifade etmesinde çekince yaşamasına neden olabilecek suçluluk, utanç gibi olumsuz duyguları deneyimlemez ya da oldukça düşük düzeyde deneyimler. Edmondson ve Roloff (2009) psikolojik güvenli algısı yüksek bir kişinin, sözünü sakınmayan, gerçekçi, karşıt görüşler sunabilen ve ortamdaki diğer kişilerle uygun şekilde tartışabilme becerisi gelişmiş kişiler olduğunu ifade etmiştir.

Psikolojik güvenlik kavramı, ilk olarak the Massachusetts Institute of Technology (MIT) profesörleri Schein ve Bennis tarafından 1965 yılında endüstri ve örgüt psikolojisi ve liderlik alanlarındaki çalışmalarında ortaya atılmıştır. Schein ve Bennis (1965), psikolojik güvenliği örgütlerdeki değişiklik ve yeniliklere uyum sağlama, belirsizlikleri yönetebilme ve çalışanlar arası ilişkilerde düşük risk algısı olarak tanımlamışlardır. 1990'lara kadar psikolojik güvenlik konusuna olan ilgi azalmış olsa da 1990'lı yıllardan bu yana Kahn (1990), Schein (1993) ve Edmondson (1999) gibi araştırmacılar tarafından tekrar ele alınmıştır. Kahn (1990) iş ortamının özelliklerinin güvenli, anlamlı ve ulaşılabilir olup olmamasına göre çalışanların iş performanslarının değişebileceğini bulmuştur. Schein (1993) çalışmasında bireylerin öğrenmeye ilişkin kaygılarının

giderilmesi ve beklentileri doğrultusunda olmayan gelişmelere yönelik çözümcül bir bakış açısını benimsemelerinde kendilerini güvende hissetmelerinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Edmondson (1999) ise psikolojik güvenlik kavramını ilk kez örgütsel bağlamdaki takım halindeki öğrenme ve performansa dayanarak tanımlamış; bu kavramın kişilerarası ilişkilerle ilgili risk almanın sonuçlarına ilişkin bireysel bir algı olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel bağlamdaki riskler, çalışanın performansını sergilediğinde veya görüşlerini sunduğunda, meslektaşları tarafından utandırılması, reddedilmesi, cezalandırılması olarak ifade edilebilir (Edmondson, 1999; Edmondson ve Lei, 2014; Newman vd., 2017). Ayrıca Edmondson ve Lei'e (2014) göre bireysel düzeyde çalışanın işinde kendisinden beklenen davranışları yerine getirmesi (rol içi davranışlar) ve örgütün hedeflerine hizmet edecek şekilde gönüllü ek görevler alabilmesini (rol dışı davranışlar) ifade etmektedir. Psikolojik güvenlik algısı, yalnızca bireysel bir algıyı yansıtmamakta; aynı zamanda ekipteki diğer kişiler de bireysel olan bu algıyı paylaşabilmektedir (Edmondson, Dillon ve Roloff, 2007; Edmondson ve Lei, 2014). Grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde, bir çalışanın diğer çalışanlarla olan ilişkilerinin güvene dayanıyor olması ve böylece ekip çalışmasına istekliliği; ayrıca şirket dışındaki diğer kurumlarla iletişimlerinin de iyi olması şeklinde açıklanmaktadır (Carmeli, 2007; Gomez vd., 2019). Böylece iş ortamında güvende hisseden çalışanın iş tatmini, işe bağlılığı (Edmondson ve Lei, 2014) ve gösterdiği performans da (Edmondson, 1999; Gomez vd., 2019) yüksek olacaktır.

Son zamanlarda psikolojik güvenlik kavramı, başarılı bir takım çalışmasının ortaya konmasındaki faktörleri ortaya koymak üzere düzenlenen Google'ın "Project Aristotle" araştırması ile (Duhigg, 2016) ve psikolojik güvenliğin çalışanlar üzerindeki etkilerini ele alan Edmondson'ın (2018) "The Fearless Organization" isimli araştırması ve kitapları (1999, 2003) ile yeniden ilgi görmeye başlamıştır. Ayrıca, Tim Clark'ın (2020) "Psikolojik Güvenliğin Dört Aşaması" isimli kitabı psikolojik güvenlik algısı konusuna ilginin sürmesine katkıda bulunmuştur. Yüksek düzeyde öğrenme ile de ilişkili bulunmasından (Gomez vd., 2019; Huang, Chu ve Jiang, 2008; Sağnak, 2017) ve ayrıca öğrenme faaliyetlerinin yoğun olduğu çalışma ortamları için kullanılmasından ötürü psikolojik güvenlik algısı değişkeni (Edmondson ve Lei, 2014), eğitim psikolojisi alanının da çalışma konularından biri olmuştur. Eğitim alanında psikolojik güvenlik algısı ile ilgili ilk çalışmalar, öğretmenler ve yöneticilerin psikolojik güvenlik algılarını konu edinmiştir. Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısına ve öğrenme sürecine odaklanan çalışmalar ise henüz sınırlı sayıda olup, yeni bir çalışma alanını oluşturmaktadır.

Ganley ve Linnard-Palmer (2012) tarafından öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı “Akademik güvenlik” kavramıyla ifade edilmiş; bir öğrencinin diğer öğrencilerle ve öğretim üyeleriyle ilişkilerinin saygıya ve karşılıklı güvene dayanması olarak tanımlanmıştır. Hsiang-Te Tsuei, Lee, Ho, Regehr ve Nimmon (2019) ise öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı için “Eğitim güvenliği” ifadesini önermiş; bu kavramın bir öğrencinin öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından yargılanmayacağına inanarak güvende hissetmesi, böylece öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılabilmesi olarak tanımlanabileceğini öne sürmüşlerdir. Psikolojik güvenlik algısı, öğrencinin sınıf içerisinde başarısız olsa ya da hata yapsa bile kendi bakış açısı, fikirleri ve performansının kıymetli olarak görüldüğüne yönelik inancı olarak da açıklanmaktadır (Williams vd., 2016). Psikolojik olarak sınıfta güvende hisseden öğrenci, sınıf içerisinde kendi benliğini ortaya koyma konusunda çekince yaşamayacak, derste söz almaktan ya da hata yapmaktan korkmayacak (Hsiang-te Tsuei vd., 2019; Kahn, 1990); öğretmenleri tarafından performansına yönelik negatif geribildirimler alsa bile, bu geribildirimleri bir tehdit olarak görmek yerine pozitif bir şekilde karşılayabilecektir (Ganley ve Linnard-Palmer, 2012). Nitekim psikolojik güvenlik algısının yüksek olduğu öğrenme ortamlarında, öğrenci fiziksel veya psikolojik şiddete maruz kalmadığına, öğretmeni ve akranları ile ilişkilerini güvenle sürdürdüğüne (Baeva ve Bordovskaia, 2015; Ganley ve Linnard-Palmer, 2012) ve kendisini öğrenmeye teşvik eden, öz yeterliğini destekleyici bir ortamda bulunduğuna inanmaktadır (Agarwal ve Farndale, 2017; Roussin, Larraz, Jamieson ve Maestre, 2017).

Akademik olarak güvenli bir öğrenme ortamında, öğrenci hata yapmaktan korkmaz ve utanmaz; çünkü hata yapmanın başarısızlık anlamına gelmediğini bilir. Böylece kendini yetersiz hissetmez. Bu ortam, öğrenci tarafından fiziksel, duygusal, sosyal ve finansal olarak tehlikeli, engelleyici ya da kaygı uyandırıcı olarak algılanmaz (Ganley ve Linnard-Palmer, 2012). Böylece öğrenci, sınıf ortamında söz alabilir, fikirlerini rahatça ve açıkça ifade edebilir, soru sormaktan çekinmez ve bilgi ve zeka düzeyi açısından “düşük seviyeli” biri görünmekten korkmaz (Clark, 2020; Edmondson ve Lei, 2014). Öte yandan, birtakım kaygılar yaşıyorsa, bu kaygılarla daha kolaylıkla baş edebilir; baş edemediği konularda ise neden baş edemediğine ilişkin negatif ve yıkıcı yönde eleştirilme olasılığı aklına gelmeksizin yardım isteyebilir (Edmondson ve Lei, 2014). Böylece psikolojik olarak kendini güvende hisseden bir öğrencinin, öğrenme sürecini özerk şekilde kendisinin planlayabilme ve bu süreci yönetebilme yeterliğine işaret eden öz düzenlemeli öğrenme becerisi de daha gelişmiş olacaktır (De Boer, Vayre

ve Delobbe, 2022). Tüm bu özellikler, öğrencilerin bilişsel aktivitelerle meşgul olabilmek için hazır olmalarına ve psikolojik iyi oluş düzeylerini desteklemeye yönelik önemli bir katkı sunmaktadır (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Dahası böylece öğrenciler var olan performanslarını koruma ve geliştirmeye daha hazır olacaklardır (Kislyakov, Shmeleva, Luneva, Rybakova ve Feofanov, 2018).

Yapılan araştırmalara göre psikolojik güvenlik düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenme sürecini daha etkin ve yüksek düzeyde deneyimleyebilmekte (Albritton vd., 2019; Choo vd., 2007; Hsiang-Te Tsuei vd., 2019; Liu, Hu, Li, Wang ve Lin, 2014) ve yüksek düzeyde akademik başarı gösterebilmektedir (Blynova vd., 2020; Edmondson ve Lei, 2014; Hsiang-Te Tsuei vd., 2019; Soares ve Lopes, 2017; Yıldırım, 2017). Ayrıca bu öğrencilerin, yüksek düzeyde öğrenme motivasyonuna sahip olduğu gösterilmiştir (Blynova vd., 2020; Freeman vd., 2007; Maslow, 1970).

Psikolojik Güvenlik Algısı ile İlgili Kuramlar

Alan yazında psikolojik güvenlik algısını açıklamaya yönelik birçok kuram ve model ortaya konmuştur. Bu modellerden biri, Rock (2009) tarafından iş birliğine dayalı çalışma ortamları için ortaya konan ve statü, kesinlik, adalet, özerklik, aidiyet ve adalet olmak üzere beş faktörden oluşan SCARF (Status, Certainty, Autonomy, Relatedness, Fairness) modelidir. “Statü” faktörü, kişinin bulunduğu ortamdaki konumunun (öğretmen, öğrenci vb.) diğerleri tarafından kabul görmesi ve kendisine saygı duyulduğunu düşünmesini ifade etmektedir. Kendisine saygı duyulduğunu hisseden öğrenci, ayrıca değerli olduğunu düşünür (Schepers vd., 2008) ve takım halinde çalışmaya istekli olabilir (Rock, 2009). Bu durum öncelikle öğretmenin kendi statüsünü öğrenciye negatif ve iletişimden uzak şekilde yansıtmamasıyla mümkün olabilir; öğretmenin statüsüne dayanarak öğrencilerle uzak bir iletişim kurması, öğrencileri önemsememesi ve sadece kendi görevine odaklanması öğrencinin psikolojik güvenlik algısını negatif yönde etkileyecektir (Hsiang-Te Tsuei vd., 2019). Ayrıca özgün öğretmenler kendilerini otorite görerek öğrencilerine bilgi sunumu yapmaz; öğrencilerinin fikirlerini alma konusunda özenli şekilde davranır ve onların fikirlerini kendi fikirleri gibi önemserler (Williams vd., 2016). Okulda veya sınıfta uyulması gereken kurallar, dersin değerlendirme ölçütleri gibi konularda öğrencilerin fikirlerini alarak, onlara kendilerini değerli hissettirir; böylece sosyal hiyerarşik bir yapıya izin vermemiş olur (Robers, Zhang ve Truman, 2010). Öğrencilerin kendi performansları

üzerinde düşünmesine, açıklama yapmasına, kendisini eleştirmesine ya da öğretim üyesinin kendisine verdiği geribildirimlere itiraz edebilmesine olanak tanırlar (Johnson, Keating ve Molloy, 2020). Öğretmenin tüm bu davranışları, öğrencinin kendisine saygı duyulduğunu ve değer verildiğini düşünmesini sağlayacaktır.

Eisenberger ve Lieberman'ın (2013) çalışmasında, çalışanların bulundukları statüden dolayı aşağı görüldüklerinde beyinlerinde fiziksel acılara benzer bir aktivasyonun gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerin de “öğrenci” oldukları için saygıya değer olmadıklarına inandıkları bir öğrenme ortamında bu durumu duygusal açıdan negatif şekilde deneyimleyebilecekleri düşünülebilir. Ayrıca böyle bir ortamda öğrencilerin psikolojik güvenlik algılarının da düşük olması beklenir (Rock, 2009). Ek olarak, eğitim ortamlarında bölüm başkanı, öğretmen, sorumlu öğretmen gibi görevlendirmeler söz konusu olduğunda hiyerarşik bir yapılanma gerçekleşebilir; bu yapılanma öğretmenlerin kendini ifade ve gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Valli ve Buese, 2007). Liderlerin statü farklılıklarının belirgin olmadığı, grup olarak var olmaya önem verilen ve iş birliğine dayanan ortamlarda ise psikolojik güvenlik algısı yüksek olacaktır (Nembhard ve Edmondson, 2006).

Rock'ın (2009) modelindeki “Kesinlik” faktörüne göre öğrenciler öngörülebilir, tahmin edilebilir ve dolayısıyla geribildirim verilebilir çevresel koşullar olduğunu düşündüğünde kendini rahat ve psikolojik olarak güvende hisseder; böylece bilişsel kaynaklarını neyle karşılaşılabilecekleri ile ilgili tahminlere harcamazlar. Bilişsel kaynaklarını yalnızca öğrenme sürecine aktararak öğrenmeye daha çok konsantre olabilirler (Hsiang-Te Tsuei vd., 2019). Öte yandan öğrenciler öngörülemez durumların var olduğunu düşünürse kendilerini tehdit altında hissedebilirler. Bu durum öğrencilerin dikkatini öğrenme materyalinden ziyade güvenliklerini sağlama ihtiyacına yöneltir ve çalışma belleklerini negatif yönde etkiler (Kaya, 2019). Başka bir deyişle, belirsizlikler kaygı uyandırabilir ve öğrencilerin öğrenme sürecinden uzaklaşmasına neden olabilir. Örneğin, bir öğrenci sınıfta hatalı bir davranışta bulunduğu anda, bu davranışının sonucunda nelerle karşılaşılabileceğini bilmediğinde daha çok endişelenir (Hsiang-Te Tsuei vd., 2019). Bu endişeye odaklanmak, onu öğrenme sürecinden uzaklaştırabilir.

Psikolojik güvenlik algısını destekleyecek kesinliklerden biri, öğrencilerin öğrenme hedefine ulaşmada kendi potansiyelleri ile ilgili beklentilerini ve hedef parçacıklarını belirginleştirmeleridir (Rock, 2009). Locke ve Latham (1990) tarafından ortaya konan “SMART” modelinde hedefleri spesifikleştirmenin, ölçülebilir kılmanın, başarılabılır ve gerçekçi parçalara bölmenin ve her bir parçanın tamamlanabileceği süre

ile ilgili beklenti oluşturmanın bireylerin motivasyonunu desteklediği öne sürölmüştür. Öğrencilerin bir görevi tamamlamada kendi potansiyellerini değerlendirerek beklenti oluşturmaları ve bu beklentiler doğrultusunda hedeflerini küçük, başarılabılır parçalara bölmeleri psikolojik güvenlik algısını desteklemede de önemlidir (Rock, 2009). Nitekim böylece her bir adım daha tahmin edilebilir ve nettir. Wanless, Patton, Rimm-Kaufman ve Deutsch, 2013) göre, eğitim ortamlarında yeni bir müfredata geçişin söz konusu olması ve alışılmadık konuların öğretimi öğretmenler için tahmin edilebilirliği azaltmaktadır. Edmondson’a (2012) göre de sık sık değişikliklerin olduğu eğitim ortamları hem öğretmenlerin hem öğrencilerin psikolojik güvenlik ihtiyacını belirginleştirecektir. Sık değişen eğitim ortamı özellikleri kapsamında, dersin işleniş şekli, işlenecek konular, fiziksel koşullarla ilgili değişkenlerin söz konusu olabileceği düşünölebilir.

Rock’ın (2009) modelindeki “Özerklik” faktörü ise bireylerin algıladıkları kontrol ve bağımsızlık hissini ifade eder ve risk alma davranışı ile ilişkilidir. Risklerden biri öğrenme ortamında kişinin diğerlerinden farklı fikirlerini ifade etmesi ya da hatalı bir performans sergilemesi olup, özerklik hisseden öğrencinin bu konuda korkusuz olması beklenir. Öğretmeni ya da akranları tarafından benlik duygusunu zedeleyici, yıkıcı bir geribildirim alabileceğine yönelik çekincesi olan öğrencinin psikolojik güvenlik düzeyi düşük olacaktır (Agarwal ve Farndale, 2017; Edmondson, 1999; Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan ve Vracheva, 2017). Diğer bir deyişle, öğrenenlerin performansını ortaya koymasında sınırlayıcı ve ketleyici koşulların var olduğuna yönelik algılamaların düşük düzeyde olması, psikolojik güvenliğin oluşmasında önemlidir. Öğrenme ortamlarında öğretmen ve akranlarından yıkıcı eleştiriler alan ya da alma riskinin yüksek olduğuna inanan bir öğrenci, sürekli pozitif bir izlenim yaratma çabasına girecek; bu nedenle öğrenme sürecine katılımı daha sınırlı olacaktır. Başka bir ifadeyle, akran ve öğretmenlerin olası yıkıcı değerlendirmeleri öğrencinin pozitif izlenim yaratma çabasını tetiklemektedir ve bu çaba kurumsal geribildirimler ve öğrencilerin kendilerine yaptığı öz eleştiriler yoluyla da desteklenebilmektedir (Hsiang-Te Tsuei vd., 2019).

“Aidiyet” faktöründe ise kişinin bulunduğu ortamda diğerleriyle güven ilişkisi kurması, böylece aidiyet duygusu geliştirmesi ele alınmıştır (Rock, 2009). Hsiang-Te Tsuei ve diğerlerine (2019) göre, öğrencinin sınıf içerisindeki arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde herhangi bir tehdit algılamıyor olması, öğrencinin psikolojik güvenlik düzeyine katkı sunar. Brown’a (2018) göre ise birbirine güvenen ve aidiyet duygusunun yüksek düzeyde yaşandığı gruplarda, başarısızlık söz konusu olsa bile başarısızlıktan ders çıkarma ve umut ön plandadır. Ayrıca alay etme, hor görme, aşağılama gibi kişilerarası

tehdit unsurlarının bulunmadığı ortamlar kişinin zor durumda kaldığında çekinmeksizin yardım isteyebilmesinde önemli bir rol oynamakta; kişiler böyle ortamlarda psikolojik olarak güvende hissedebilmektedir (Edmondson, 2012, 2018). Böylece, aidiyet duygusu gelişmiş olan bir öğrencinin sınıf arkadaşlarının ve öğretim üyelerinin samimiyetlerine güveneceği ve onlardan çekinmeden yardım isteyebileceği düşünülebilir. Ayrıca aidiyet duygusu gelişmiş bir kişi ortam içerisinde diğerleri ile daha çok zaman geçirecek, ekip çalışmasında bulunma konusunda istekli olabilecek ve kendini açma davranışını daha sıklıkla gerçekleştirecektir (Rock, 2009). Nitekim psikolojik güvenlik algısı yüksek kişiler, kendilerini ifade etme konusunda çekince yaşamazlar, eleştirilseler bile fikirlerinin ortamda bulunan diğer kişiler tarafından değerli bulunduğunu hissederler (Edmondson, 2004). Diğerleri tarafından kendi statülerine, benliklerine, kariyerlerine yönelik bir tehdit algılamazlar; dolayısıyla sonuca odaklanmadan sürece ve ana odaklanabilirler (Kahn, 1990). Böylece ortaya konan performansın kalitesi de yüksek olur (Rock, 2009). Ayrıca, bir sınıf içerisindeki tüm öğrencilerin paylaşılan psikolojik güvenlik düzeyi yüksek olduğunda, bu öğrenciler okulla duygusal bir bağ kurar ve okulu bırakma niyetinden uzak olurlar (De Boer vd., 2022).

Rock'ın (2009) modelinde yer alan “Adalet” faktöründe ise bireylerin grup içerisindeki hiyerarşik yapı ve ilişkilerin adalete dayanıp dayanmamasına yönelik değerlendirmesinden bahsedilmektedir. Öğrenci bulunduğu ortamda öğretmenlerinin kendilerine yaklaşımlarının adil olmadığını düşündüğünde kendini ifade etme, performansına odaklanma ve öğrenmede sıkıntılar yaşar (Gomez vd., 2019). Öğretmenlerin hiçbir öğrenciye diğerinden farklı bir yaklaşımda bulunmadığı eşit ve adil öğrenme ortamlarında öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı yüksek olacaktır (Schepers vd., 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik ortak bir yaklaşımının olması ve sınıf içerisinde grup prosedürlerinin uygulanması, psikolojik güvenlik düzeyini destekler (Edmondson, 2004). Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa' a (1986) göre, bu ortamlarda öğrenciler kendilerine yönelik değerlendirmelerin belirli prosedürlere dayandığını anlayabilirler ve kendilerini rahat hissedebilirler. Psikolojik güvenlik algısının desteklenmesi için okul yönetiminin genel kural ve yönergelerinin nesnel göstergelere dayanıyor olması önemlidir (Robers vd., 2010). Bu temelde, sınıf içerisindeki uygulamalarla ilgili de ortak prosedür ve kuralların herkes için eşit şekilde izlenmesinin önemli olacağı söylenebilir. Ek olarak, Schepers ve diğerlerine (2008) göre, öğrencilere yönelik ortak bir bakış açısı benimsemek sadece öğrencilerin bireysel olarak

sahip olduğu psikolojik güvenlik algısına işaret etmemektedir; aynı zamanda öğrenci, sınıf arkadaşlarıyla da bu algıyı paylaşmaktadır.

Öğrencilerin psikolojik güvenlik algılarını açıklayan bir diğer kuram ise Jasmine D. Williams, Ashley N. Woodson ve Tanner LeBaron Wallace tarafından 2016 yılında ortaya konmuştur ve uyum sağlama, özgünlük ve güç paylaşımı bileşenlerini içermektedir. Uyum sağlama bileşeninde öğretmenlerin öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarına empati ile yaklaşabilmesinin önemi; özgünlük bileşeninde öğretmenin öğrencisi ile ilişkisinde samimi olması, öğrencilerinin farklı fikirlerini dinleme konusunda özen göstermesi ve hatalarını kabul etmesinin öneminden bahsedilmiştir. Güç paylaşımı bileşeninde ise öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında statü farklılıklarını belirginleştirmeksizin yaklaşımının önemi vurgulanmıştır; böyle bir ortamda öğrenciler kendini rahatça ifade edebilir ve eleştirilerini öğretmenine çekinmeden yöneltebilir (Williams vd., 2016). Gücün eşit şekilde dağıldığına inanan öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine ders sırasında diğer öğrencilerle eşit şekilde soru sorma ve söz alma hakkı tanıdığını düşünmesinin de psikolojik güvenlik algılarının yüksek olmasında önemli bir rol oynayacağı söylenebilir (Dlamini, 2002).

Radecki, Hull, McCusker ve Ancona (2018) tarafından ortaya konan “S.A.F.E.T.Y. (Security, Autonomy, Fairness, Esteem, Trust, You)” modelinde ise kişilerin psikolojik olarak güvenli ya da güvensiz hissetmelerinin kaynağı emniyet, özerklik, adalet, saygınlık, güven ve kişinin kendisi faktörlerini ile ele alınmıştır. Kişinin bulunduğu ortamdaki işleyişin ve kişilerarası ilişkilerinin tutarlı, kesin ve öngörülebilir olduğunu düşünüyor olması emniyet faktörü ile; kendini özgürce hareket etme ve süreç dahil olma konusunda bağımsız hissetmesi özerklik faktörü ile ele alınmıştır. Adalet faktöründe, bireyin bulunduğu ortamda kendisine ve diğerlerine yönelik adil bir yaklaşımın sergilendiğine yönelik inancı; saygınlık faktöründe kendisine saygı duyulduğunu düşünmesi; güven faktöründe ise bulunduğu ortama ve ortamdaki kişilere yönelik aidiyet hissi ve güven duygusu açıklanmıştır. Son olarak, kişinin bulunduğu ortamdan bağımsız olarak sahip olduğu tutumlar, kişiliği ve deneyimlerinin psikolojik güvenlik algısı üzerindeki belirleyiciliğini ifade etmek için kişinin kendisi faktörüne yer verilmiştir (Radecki vd., 2018).

Öğrencilerin kişilik özelliği olarak nevrotik özellikler göstermesi, kendini ifade etmede kaygılı olması ve sınıf arkadaşlarının ya da öğretmenin istediği şekilde davranamayacağına ilişkin yaşadığı kaygı bir eğitim ortamındaki psikolojik güvenlik algısının düşük olma sebebi olabilir (Leonova, 2013). Bu durum, öğrencinin eğilimsel

özelliklerinden kaynaklı olarak eğitim ortamının gerginleşmesi ve eğitim ortamına ilişkin düşmanlık duygularının beslenmesine neden olabilir. Öte yandan, öğrencinin öz saygısı, akademik başarı motivasyonu ve bilişsel aktivite düzeyi yüksek olduğunda; öğrencinin bireysel özellikleri ve eğilimlerinin psikolojik güvenlik algısını destekleyebileceği söylenebilir.

Bir başka modele bakıldığında, Clark'ın (2020) öğrencilerin psikolojik güvenlik algısını oluşturmada dört önemli güvenlik düzeyine vurgu yaptığı görülmektedir: Katılım güvenliği, öğrenen güvenliği, katkıda bulunma güvenliği ve meydan okuma güvenliği. Katılım güvenliği boyutunda, öğrencilerin bulunduğu sınıfta daha büyük bir ekibin parçası olarak hissetmeleri, yani sınıflarına yönelik aidiyet duygusuna sahip olmaları ve sınıf içerisinde benzersiz özellikleriyle kabul edildiği ve değerli görüldüğüne yönelik düşüncelerinden bahsedilmektedir. Böyle bir sınıf ortamında, öğrenci başarılı olma kapasitesine inanılan bir sınıf ortamı içerisinde olduğunu düşünür (Clark, 2020). Hanshaw ve Hanshaw'a (2023) göre, öğretmenlerin öğrencilerine isimleriyle hitap etmesi, dersin başlangıcını pozitif bir girişle açmaları ve öğrencilerine kendileriyle iletişim kurabilecekleri noktaları tanımlamaları öğrencilerin psikolojik güvenlik algısını desteklemede rol oynayan önemli davranışlar olabilir. Öğrenen güvenliği boyutunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde kimi zaman hatalar yapabileceği ve başarısızlıklar yaşayabileceğine ilişkin kabulü ve bu süreci normalleştirmesi; böylece hatalarından ders çıkararak öğrenme sürecini daha etkin bir şekilde sürdürebileceğine ilişkin düşünceleri yer almaktadır (Clark, 2020). Katkıda bulunma güvenliği boyutunda, öğrencilerin performanslarını ortaya koymadaki güvenli yaklaşımlarından bahsedilmekte; bu yaklaşıma örnek olarak öğrencilerin ödevlerinde yardım alabilmesi, öğretmenlerinin geribildirimlerine göre ödevlerini düzenleme konusundaki özeni ve sınıf içi performansının yüksek olması verilebilir. Meydan okuma güvenliği boyutunda ise, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılmadaki ve farklı fikirlerini ifade etme konusundaki cesur yaklaşımından bahsedilmektedir (Clark, 2020).

Son olarak, Lyman ve Mendon'ın (2021) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği nitel araştırmasında psikolojik güvenlik algısının dört alt temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır: Farkındalık, meşguliyet, öğrenme ve performans, gelişim gösterme. Farkındalık temasında, öğrencilerin öğretim üyelerine güveneneceğine yönelik inançlarından, öğretim üyelerinin de kendilerine güvendiğini düşünmelerinden ve bu güven ilişkisi çerçevesinde öğretim üyelerinin kendileri ile açık bir iletişim yolu seçeceğine yönelik fikirlerinden bahsedilmektedir. Böylece öğretim üyelerinin

samimiyetine inanan öğrenciler, öğretim üyelerinin kendilerine verdikleri tepkilerin ardında bir ima aramaz, olumsuz geribildirimlerinin kendilerinin iyiliği için olduğunu düşünür. Meşguliyet temasında, öğrencinin psikolojik olarak güvende olduğuna yönelik göstergelerin öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımları yani ders sırasında söz alma ve sorularını sorma konusunda çekincelerinin olmaması olduğu belirtilmiştir. Öğrenme ve performans temasında ise, öğrencilerin psikolojik olarak güvende hissettiklerinde daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri hatırlama, becerilerini kullanma, öğrenme ve performans gerçekleştirme konusunda daha iyi olduğundan söz edilmektedir. Diğer bir tema olan gelişim göstermede ise öğrencilerin kendilerine duydukları güvenin artması ile öğretim üyelerinin geribildirimlerini kendi benliklerine ithaf etmemeye yönelik beceri geliştirmelerinden bahsedilmektedir. Böylece, öğrenenlerin başarısızlıklarla ve öğretim üyelerinin kendilerine verdiği olumsuz geribildirimlerle daha kolay baş edebildiği de belirtilmiştir.

Özetle, psikolojik güvenlik algısını alt boyutları ile detaylı bir şekilde açıklamaya katkı sunan model ve kuramsal yaklaşımlarda öğrencilerin, öğretim üyeleri ve sınıftaki diğer öğrencilerle bir arada bulunduğu öğrenme ortamında kendisine değer verildiğini, saygı duyulduğunu, kendisine ve diğerlerine yönelik adaletli bir tutumun sergilenmekte olduğunu ve kurmuş olduğu ilişkilerin samimiyete ve güvene dayandığına yönelik düşüncelerinin vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenme ortamında öğrencilerin söz alma, farklı fikirlerini ifade etme, öğretim üyesine olumsuz geribildirimler verme, performansını ortaya koyma ve farklı fikirlerini paylaşma konularındaki güvenli davranışlarından bahsedilmektedir. Öğrencilerin psikolojik güvene dayalı davranışları, onların öğrenme ortamında aşağılanma, küçük düşürülme, alay edilme, tehdit edilme gibi risklerle karşılaşmayacağına yönelik güvenlerine dayandırılmış; böylece öğrencilerin korku ve kaygı duygularını daha az sıklıkta deneyimlediği ortaya konmuştur (Williams vd., 2016). Ganley ve Linnard-Palmer' in (2012) hemşirelik öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında da öğrencilerin akademik olarak güvende olmaya ilişkin algılarının kaygı duygusundan uzak olmalarını sağladığı gösterilmiştir. Ayrıca Hanshaw ve Hanshaw' ın (2023) çalışmasında, öğrencilerin psikolojik olarak güvende olduklarını düşündükleri ortamda nadiren üzgün hissettikleri ve sıklıkla öğrenme sürecine ilişkin heyecan duygusunu deneyimledikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda, öğrencilerin refah hissi ile deneyimlemekte olduğu psikolojik güvenlik algısının, akademik bağlama ilişkin duygularıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Duygular

Duygular, bireylerin çevreleriyle etkileşimlerine ilişkin öznel değerlendirmelerinden kaynaklanan ve fizyolojik tepkilerini de içeren hisleri, duyuları olarak isimlendirilmektedir (Lopes vd., 2011). Hisler, duyular; hem bir olaya, nesneye, kişiye ya da duruma yönelik yoğun deneyimleri ifade eden duyguları (Frijda, 1993) hem de belirli bir odak noktasına bağlı olarak görülmeyebilen, daha uzun süreli ve çoğunlukla düşük yoğunluktaki duygu durumlarını (Weiss ve Cropanzano, 1996) kapsayabilen genel duygusal deneyimleri ifade etmektedir (George, 1996). Duygu durumları genel olumlu ve olumsuz duygulara karşılık gelerek birden çok duyguyu içerebilmekte iken; duygular umut, üzüntü, öfke şeklinde spesifik olarak var olabilmektedir (Hume, 2012). Bununla birlikte; duygular ve duygu durumları karşılıklı ilişki içerisinde birbirini etkileyebilmektedir (Hume, 2012). Örneğin; okulda ödevini yapmayı unutan bir öğrenci üzüntü duygusunu deneyimlirse, bu durum negatif yöndeki duygu durumunu güçlendirebilir ya da olumsuz bir duygu durumu içerisindeki öğrenci ödevini yapmayı unuttuğunda hayal kırıklığı duygusunu deneyimleme eğiliminde olabilir. Buna göre, duygusal deneyimleri konu alan çalışmalar, hislerin belirli bir odak noktasının söz konusu olup olmaması, spesifik olarak ele alınıp alınmaması ve deneyimlendiği süre gibi değişkenlere göre duygulara ya da duygu durumlarına odaklanabilecektir.

Duygular, iş ortamı, okul, sınıf, aile, trafik ve üye olunan kulüpler gibi birçok bağlam odağında ele alınabilmektedir. Ele alınan duygular, fizyolojik, bilişsel, motivasyonel ve gösterime dayalı bileşenlerle birlikte deneyimlenmektedir (Kleinginna ve Kleinginna, 1981; Scherer, 2009). Örneğin; sınava girecek bir öğrenci kaygı duygusunu deneyimlediğinde kalbinin küt küt atması fizyolojik, sınava ilişkin kötümser senaryolarının olması bilişsel, sınava katılmaktan vazgeçmeye yönelik dürtüsü motivasyonel ve yüzünün kızarması ise gösterime dayalı bileşenlere işaret etmektedir. Bu gibi, öğrencilerin sınava hazırlanma, ders materyalini okuma-anlama, derse katılım ve ödev hazırlama gibi süreçlerini içeren öğrenme ortamları odağında çalışılan duygusal deneyimler, “akademik duygular” olarak ele alınmaktadır.

Akademik Duygular

Öğrenciler, ders çalışma sürecinden keyif alabilir, dönem sonunda başarıyı elde edebileceğine ilişkin beklentisel bir mutluluk ya da umut duygusunu içerisinde olabilir,

ders çalışmaktan sıkılabilir ya da geçmişteki bir başarısızlıklarından ötürü utanç duyabilirler. Öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca deneyimlediği bu gibi duygular, akademik duygular (academic emotions) ya da başarı duyguları (achievement emotions) olarak isimlendirilmektedir. Pekrun ve diğerleri (2002) tarafından akademik duygular; öğrencilerin öğrenme sırasında, ev ödevlerini yaparken, okulda derslerine katılırken, sınava hazırlanırken, sınav sonucunu öğrendiklerinde ya da kısaca öğrenme ortamlarıyla ilişkili olarak deneyimlediği hisler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca akademik duygular, bir öğrenme hedefini tamamlamaya yönelik bireylerin kendi yetkinliğini değerlendirmesi sonucunda oluşan duygular olarak tanımlanmaktadır (Pekrun, 2006). Dong ve Yu'ya (2007) göre ise, akademik duygular öğrencilerin öğrenme süreçleri sonucunda elde edecekleri akademik başarıyı belirleyebilen duygusal deneyimler olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, akademik duyguların öğrencilerin ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin düşüncelerini ifade eden “akademik benlik” kavramı (Wigfield ve Karpathian, 1991) ve öğrenmeye yönelik ilgilerini ve başarmaya yönelik istekliliklerini ifade eden “akademik motivasyon” kavramıyla (Doyle ve Moen, 1978) ilişkili olduğu da öne sürülmüştür (Pekrun vd., 2002).

Akademik duygular ile ilgili ilk çalışmalar, 1930'lu yıllarda sınav kaygısı odağında gerçekleştirilmiştir (Brown, 1938; Stengel, 1936; Zeidner, 1998). 1960'lı yılların sonlarında, başarı ve başarısızlık kaynaklı duyguların başlangıç noktaları bilişsel öncüller odağında ele alınmaya başlamıştır (Weiner, 1985; Weiner ve Kukla, 1970). İlerleyen dönemlerde ise akademik duygular, merak etme, problem çözme ve yaratıcılık gibi değişkenlerle ilişkisi ortaya konarak çalışılmaya devam etmiştir (Liu vd., 2013). Cleveland-Innes ve Campbell'e (2012) ve Dirkx'e (2008) göre, ilk ortaya konduğu zamanlarda akademik duyguların yeterince ele alınmamış olmasının nedeni, duyguların rasyonellikten uzak bir etki yaratabileceği inancı ile etkili eğitim ve öğrenme süreci için engel olarak görülebileceği düşüncesi olabilir. İlerleyen dönemlerdeki çalışmalar ise özellikle akademik performansın ortaya konmasındaki önemine istinaden kaygı duygusu odağında ilerlemiştir (von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018; Zeidner, 1998, 2014). Bununla birlikte, son yıllarda akademik duygular, eğitim psikolojisi alanında güncel bir araştırma konusu haline gelmiş olup, birçok araştırmacı tarafından çalışılmaktadır (Barroso vd., 2021; Camacho-Morles vd., 2021; Cheng ve McCarthy, 2018; Loderer, Pekrun ve Lester, 2020). Bu çalışmalarda, kaygı duygusunun yanı sıra keyif alma, öfke, utanç, hayal kırıklığı gibi çok çeşitli spesifik duygulara yer verildiği görülmektedir.

Akademik Duygular ile İlgili Kuramlar

Akademik duyguların anlaşılmasında, Weiner (1985) tarafından ortaya konan atıf kuramından, Patrick, Skinner ve Connell' in (1993) algılanan kontrol kuramından ve Pekrun ve diğerlerinin (2002), Pekrun' un (2006), Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry' nin (2007) ve Pekrun ve Stephens' in (2010) akademik duyguların nasıl farklılaşabileceğini ortaya koydukları kontrol-değer kuramından faydalanılabilir.

Atıf Kuramı

Weiner'ın atıf kuramı (1985), akademik duyguların deneyimlenmesinde atfetmenin önemini vurgulamış; öğrencilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını durumsal faktörlere ya da beceri, bilgi, çaba, kişilik gibi sahip olduğu özelliklere atfetme durumuna farklı akademik duyguları deneyimleyebileceklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu atıfları yaparken, aynı zamanda süreç ya da sonuç üzerinde ne kadar kontrol sahibi olduklarını değerlendirdiğini ve bu kontrol algısının deneyimlenecek duygunun oluşumunda kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Buna göre, başarılı bir sonuç elde eden bir öğrenci, başarısını kendi becerisine, çabasına veya kişilik özelliklerine atfederse ve bu durumun kendi kontrolünde ilerlediğine inanırsa gurur duygusunu deneyimleyebilir. Öte yandan, başarısızlık sonucunu deneyimlediğinde ve bu durumun kendi içsel özellikleriyle ilgili olduğunu, yani yeteneksiz olduğunu düşündüğünde, yetenekli olma durumunu kontrol edemeyeceğinden utanç duygusunu deneyimler. Öte yandan, başarısızlık sonucu bir başkasının etkisiyle oluştuysa, öfke duygusunu deneyimler. Böylece çok çeşitli duyguların oluşumunun söz konusu olabileceği söylenebilir.

Algılanan Kontrol ve Özerklik Modeli

Algılanan kontrol ve özerkliğin katılım, çaba ya da bilişsel faktörlere katkı sunarak etkili bir öğrenme performansının sağlanmasında önemli olabileceği önermesinden hareketle (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Bandura, 1986; Connell ve Ryan, 1984; Connell ve Wellborn, 1991; Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Connell, 1989; Weiner, 1985); Patrick ve diğerleri (1993) çocukların akademik duygularını ve davranışlarını tahmin etmede kontrol ve özerklik algılarının kritik bir role sahip olduğunu öne sürdüğü bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre öğrencilerin

kontrol algısı, okulda gösterdikleri performansın kaynağına ilişkin değerlendirmeleri sonucunda oluşmaktadır; öğrenciler bu değerlendirmelerde kendi yetenekleri, becerileri ve kullandıkları öğrenme stratejilerini gözden geçirmektedirler (Patrick vd., 1993). Yaptıkları değerlendirme sonucunda da performanslarının kaynağının; kendi çabaları, yetenekleri, şansa bağlı nedenler, bilinmeyen nedenler veya dışsal nedenler (örneğin; ebeveynlerin baskısı, cezalandırılma olasılığı, ödül beklentisi) olduğunu düşünebilirler (Skinner, Wellborn ve Connell, 1990).

Deci ve Ryan'a (1985) göre, öğrenciler bir öğrenme hedefine ulaşmada gösterdikleri çaba, sahip oldukları beceriler ve kendi benliklerini yansıtabilme bakımından özerk hissetmiyorsa öğrenme sürecine pasif bir katılım sergileyebilmektedir. Dolayısıyla öğrenim sürecine katılım ve duyguların ele alınmasında, öğrencilerin öğrenme sürecine kendi iradeleri ile katılıp katılmama durumlarını yansıtan özerklik algısının kritik bir değişken olarak ele alınabileceği söylenebilir. Özerklik algısı, dışsal nedenlere dayalı katılım, içsel nedenlere dayalı katılım, tanımlanmış katılım ve içe yansıtılmış katılım olmak üzere dört faktörü kapsamaktadır (Connell ve Ryan, 1984; Ryan ve Connell, 1989). Dışsal nedenlere dayalı katılım, öğrencinin kendi seçimi olmaksızın ebeveyn baskısı ya da başka dış nedenlerle öğrenme sürecine katılımını ifade etmektedir; içsel nedenlere dayalı katılım ise öğrencinin öğrenme sürecinden keyif aldığı için öğrenme sürecine tamamen kendi irade ve isteğiyle katılımına işaret etmektedir (Connell ve Ryan, 1984; Ryan ve Connell, 1989). Öğrencilerin özerklik algısı dışsal nedenlere dayalı katılımda düşük, içsel nedenlere dayalı katılımda ise yüksektir. Tanımlanmış katılımda ise, öğrencinin başarılı olma değerini içselleştirmesi nedeniyle, maksimum öğrenme performansını sağlamadaki istek ve motivasyonunun hiçbir baskı altında olmaksızın yüksek olması ifade edilmektedir (Connell ve Ryan, 1984; Ryan ve Connell, 1989). Tanımlanmış katılım, özerklik algısı düzeyi yüksek olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca içe yansıtılmış katılım, ebeveynin beklentileri gibi dışsal nedenlere dayalı olarak ortaya çıkmış ve öğrenci tarafından da içselleştirilmiş değerlerle birlikte gelişen katılımı yansıtmaktadır (Connell ve Ryan, 1984; Ryan ve Connell, 1989). İçe yansıtılmış katılım gösteren bir öğrencinin kendisinden beklenen belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik isteği bulunmaktadır; çünkü bunu yapmazsa kötü hissedecektir (Connell ve Ryan, 1984; Ryan ve Connell, 1989). Dolayısıyla, özerklik algısı düşük olarak nitelendirilebilir; ancak özerklik algısı tamamen dışsal nedenlere dayalı katılımdan görece daha yüksek düzeyde görünmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını açıklamada kullandığı açıklamalar ile birlikte süreç

içerisinde ne kadar bağımsız hissettiğine ilişkin değerlendirmelerinin akademik duyguların oluşumunu açıklamada önemli olabileceği söylenebilir.

Algılanan kontrol ve özerkliğe yönelik bu içeriklerden yola çıkılarak, Patrick ve diğerleri (1993) öfke, endişe, can sıkıntısı ve olumlu akademik duyguların nasıl oluştuğunu açıklamaktadır. Endişe ve öfke duygusu, öğrenci kendi şanssızlığı nedeni ile başarısız olduğunu düşündüğünde ve mutlaka başarılı olmak zorunda olduğuna inandığında, yani içe yansıtılmış katılımı sonucunda oluşmaktadır. Endişe duygusu, dışsal nedenlerle öğrenme sürecine katılan öğrencilerde de sıklıkla görülebilmektedir. Ayrıca endişe duygusu, öğrencinin bilinmeyen sebeplerden ötürü öğrenme sürecine katılımı sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Can sıkıntısı duygusu ise, öğrenme sürecine katılımda dışsal faktörlerin (örneğin; ebeveyn baskısı ve yönlendirmesi gibi) etkisi olduğunda ve öğrencilerin içsel motivasyonunun düşük olması neticesinde görülebilmektedir. Bununla birlikte, öğrenme sürecinde bilinmeyen sebeplerden ötürü bulunan öğrencilerin de can sıkıntısı duygusunu deneyimleyebileceği söylenebilir. Son olarak, öğrencinin etkili ve kalıcı bir öğrenme deneyimine sahip olmayı içsel bir değer olarak benimsiyor olmasının, öğrenmeye yönelik içsel bir motivasyona sahip olmalarının ve süreç içerisinde çaba göstermelerinin sonucu olarak olumlu duyguların ortaya çıkabileceğinden söz edilmektedir.

Kontrol Değeri Kuramı

Pekrun (2006) tarafından ortaya konan kontrol değeri kuramı, öğrenme süreci deneyimlerine ilişkin öznel değerlendirmeler sonucunda çeşitli akademik duyguların oluşabileceğini öne sürmektedir. Öznel değerlendirmeler, öğrenme sürecine ilişkin değer ve kontrol algısına dayanmaktadır. Bu kurama göre, öğrenenler öğrenme ile ilgili deneyimlerinin pozitif ya da negatif değere işaret ediyor oluşuna ve çalışma süreçlerini planlama ve istikrarlı bir şekilde çalışmalarını sürdürme konusunda ne kadar kontrol sahibi olduklarına ilişkin değerlendirmeleri sonucunda çeşitli akademik duyguları deneyimleyebilirler.

Pekrun'un (2006) modelinde, pozitif değer ifadesiyle öğrenme sürecinin ya da çıktılarının başarıya işaret ettiğinden; negatif değer ifadesiyle ise öğrenme sürecinin ya da çıktılarının başarısızlığa işaret ettiğinden bahsedilmektedir. Pozitif değer başarı, hedefe ulaşma, görevini tamamlamadan duyulan mutluluk gibi hoş göstergelere işaret edebilmekte; negatif değer ise başarısızlık, başarısızlık olasılığına ilişkin korku,

mantıksız taleplere yönelik öfke gibi hoş olmayan göstergelere işaret edebilmektedir. Yanı sıra, başarı veya başarısızlık olarak atfedilen değer, objektif ölçütlere göre değerlendirmeyi yansıtmamakta; öğrencilerin öğrenme süreci ya da çıktılarından ne kadar tatmin ya da hoşnut olduğunu, başka bir deyişle memnuniyet düzeyini ifade etmektedir. Örneğin; bir öğrenci CC harf notundan hoşnutsa bu harf notu onun için pozitif değere işaret etmekte, hoşnut değilse negatif değere işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmeye verdiği değer ve neyi başarı ya da başarısızlık olarak gördüğüne dayalı olarak değişebilen bir başarı/başarısızlık değerlendirmesi söz konusudur ve bu değerlendirme kişinin öznel yargısını yansıtmaktadır.

Kontrol boyutu açısından ise, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini sürdürmede ne kadar kontrol sahibi olduklarına ilişkin değerlendirmeleri söz konusudur (Pekrun, 2006). Bandura'ya (1978) göre öğrenciler, hedeflerine ulaşmak için sahip oldukları beceri, yetenek ve bilgi birikimi ile ihtiyaçlarının neler olduğunu tespit ederek “öz yeterlilik beklentisi” oluşturmaktadır. Böylece hedefe ulaşmak için kendi çalışma süreçlerini ne şekilde yapılandırabileceklerini değerlendirmekte, çabaları ile başarı sonucunu ne kadar tahmin edilebilir kılacaklarına dair öznel bir yargıya sahip olmaktadır (Pekrun ve Perry, 2014). Örneğin; öğrenci her akşam bir saat çalışmanın kendisi için zorlayıcı olmadığını, şartları dahilinde mümkün olduğunu ve her gün bir saat çalışırsa akademik başarıya ulaşabileceğini düşünebilir, böylece gelecekteki bir başarı hedefiyle ilgili umutlu hissedebilir. Öğrenciler öğrenme sürecini ne kadar kontrol edebileceklerine, yani tahmin edilebilir kılacaklarına ilişkin bu değerlendirmeyi, geçmişteki başarı ya da başarısızlıklarını değerlendirirken veya gelecekteki başarı beklentileri ya da başarısızlık riskleri için yapabilirler (Pekrun, 2006). Ayrıca öğrenme faaliyetini sürdürdükleri süreç için de sürecin ne kadar kendi kontrollerinde ilerlediğine ilişkin bir değerlendirme yapabilirler (Pekrun, 2006).

Öğrenciler, öğrenme faaliyetleri ile meşgulken ya da geleceğe yönelik başarı çıktılarını değerlendirirken süreç üzerindeki kontrollerinin düşük, orta ya da yüksek düzeyde olduğunu düşünebilirler (Pekrun, 2006). Sürece ilişkin değer algılarını da değerlendirdiklerinde kontrol ve değer odağı kapsamında oluşan akademik duygulardan söz edilmektedir. Buna göre, başarılı bir öğrenme sürecini deneyimlemekte olan öğrenci, sürecin yüksek düzeyde kendi kontrolünde olduğunu düşündüğünde “keyif” duygusunu deneyimleyecek; süreç üzerindeki kontrolünün düşük düzeyde olduğunu düşündüğünde ise “hayal kırıklığı” duygusunu deneyimleyecektir (Pekrun, 2006). Ayrıca öğrenci öğrenme aktiviteleri sırasında başarısız oluyorsa ve bu durum büyük oranda kendisinden

kaynaklanıyorsa “öfke” duygusunu deneyimlemekte ya da bu durum üzerinde düşük düzeyde kontrol sahibi olduğuna inanıyorsa “hayal kırıklığı” duygusunu deneyimleyebilmektedir (Pekrun, 2006). Öğrencinin başarı ya da başarısızlıkla ilgilenmediği, süreç üzerindeki kontrolünün düşük ya da yüksek olmasının da fark etmediği durumlarda ise, öğrencinin “can sıkıntısı” duygusu ortaya çıkacaktır (Pekrun, 2006). Pekrun’un (2006) kontrol ve değer algısı kapsamındaki duygu sınıflamasına detaylı şekilde Tablo 1 başlığı altında yer verilmektedir.

Özetle, kontrol değeri kuramına (Pekrun, 2006) göre, kişinin öğrenme sürecinin başarılı, hoş şekilde (pozitif değer) ya da başarısız hoş olmayan (negatif değer) şekilde ilerlediğine ilişkin değerlendirmeleri ile süreç üzerinde ne kadar kontrol sahibi olabildiğine ilişkin düşünceleri akademik duygularının oluşumunda rol oynamaktadır. Bu kuramın, akademik duyguların öncüllerini ortaya koyarak etkilerinin incelenmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Nitekim, birçok çalışmada akademik duyguları ele alanın öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve performanslarını yordamada önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Pekrun vd., 2002; Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Duyguların öncüllerinin fark edilmesi, akademik başarıyı destekleyecek sonuçlara uygun şekilde düzenlenebilmesine olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte; alanyazında kontrol değeri kuramını ele alan birçok çalışmanın bu kuramın geçerliğini desteklediği görülmektedir (Artino, La Rochelle ve Durning, 2010; Daniels ve Stupnisky, 2012; Pekrun vd., 2006; Pekrun vd., 2002; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2010; Villavicencio ve Bernardo, 2013).

Akademik Duyguların Sınıflandırılması

Pekrun ve diğerleri (2002), öğrencilerin dersle ve öğrenme süreciyle ilgili duygularını geleceğe, geçmişe ve sürece yönelik olumlu ve olumsuz akademik duygular olarak sınıflandırmıştır. Geleceğe yönelik olumlu duygular, beklentisel mutluluk ve umut olarak; olumsuz duygular, umutsuzluk ve kaygı olarak sunulmuştur. Geçmişe yönelik olumlu duyguların başarıya yönelik mutluluk, tatmin, gurur ve rahatlama olduğu; olumsuz duyguların üzüntü, hayal kırıklığı, utanç olduğu ifade edilmiştir. Sürece yönelik olumlu ve olumsuz duygular ise sırasıyla keyif ve can sıkıntısıdır. Olumlu ve olumsuz bu duygular, göreve ilişkin kişisel algılara dayanarak oluşmaktadır. Ayrıca sosyal duygulara ilişkin bir sınıflama yapılmış, olumlu sosyal duyguların minnet, empati, hayranlık, sempati ve sevgi olduğu; olumsuz sosyal duyguların ise öfke, kıskançlık, kibir, antipati

ve nefret olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte; duyguların genel olarak olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilişinin akademik bağlamda elde edilen başarı/başarısızlık çıktılarına dayandırıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla olumsuz olarak nitelendirilen bir duygunun, yüksek düzeyde akademik başarı çıktılarına işaret etmesi durumunda pozitif olarak da değeriendirilebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu yüzden ve kaygı, utanç gibi olumsuz duyguların akademik başarı çıktısına işaret edebileceğinden de hareketle, olumlu ve olumsuz duygu şeklindeki katı bir sınıflamanın doğru olmayacağına vurgu yapılmıştır.

Dong ve Yu' a (2007) göre, Pekrun ve diğerlerinin (2002) olumlu ve olumsuz duygu sınıflamasına eklenmesi gereken duygular vardır. Tehdit duygusu, korku, depresyon ve yorgunluk duyguları olumsuz duygulara eklenmesi gereken duygular iken; heyecan, sakinlik ve hoşnutluk ise olumlu duygulara eklenmesi gereken duygular olarak ifade edilmiştir (Dong ve Yu, 2007).

Pekrun (2006) ayrıca öne sürdüğu kontrol değeri kuramında, akademik duyguları odak noktası, değeri ve kontrol boyutları kapsamında sınıflandırmıştır. Daha önce belirtildiği üzere; odak noktası boyutu, geçmiş, gelecek ya da şimdiki başarı ya da öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir. Değer boyutunda, öğrenme sürecine ve çıktılarına ilişkin hoş, başarılı şeklindeki değeriendirmeler pozitif değeri işaret ederken; hoş olmayan, başarısız şeklindeki değeriendirmeler ise negatif değeri işaret etmektedir. Kontrol boyutu ise bireyin süreç üzerinde ne kontrol sahibi olduğuna ilişkin değeriendirmesini içermektedir ve bu değeriendirme çeşitli akademik duyguların oluşmasında önemli bir role sahiptir. Öğrenciler öğrenme faaliyetleri ile meşgulken ya da geleceğe yönelik başarı çıktılarını değeriendirirken süreç üzerindeki kontrollerinin düşük, orta ya da yüksek düzeyde olduğunu düşünebilirler. Ayrıca geçmişe yönelik başarı ya da başarısızlıklarının ne kadar kendi sorumluluklarında ya da kontrollerinde gerçekteştiğini değeriendirdiklerinde ise, sorumlunun kendileri olduğunu ya da diğerleri olduğunu düşünebilirler. Bununla birlikte, eğer kişi başarı ya da başarısızlık sonucunu yaşamasında özellikle kendisinin ya da diğerinin sorumlu olduğuna ilişkin bir değeriendirme yapmıyorsa bu durum “ilişkisiz” olarak nitelendirilir. Böylece kontrol-değer odağı kapsamında birbirinden farklı akademik duyguların oluşumundan söz edilebilir.

Kontrol değeri kuramına (Pekrun, 2006) göre öğrenciler, gelecekte elde edebilecekleri bir başarı sonucunu elde edebilmenin yüksek ölçüde kendi kontrollerinde olduğunu düşündüklerinde “öngörülen mutluluk” duygusunu deneyimlemektedirler. Sürecin kendi becerileri, bilgileri ve çabaları ile kendi kontrollerinde olduğunu düşünme

düzeyleri orta seviyede ise “umut” duygusu; düşük seviyede ise “umutsuzluk” duygusu ortaya çıkmaktadır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1

Kontrol Değer Modeline Göre Duygu Sınıflaması

Odak noktası	Değerlendirme		Duygu
	Değer	Kontrol	
Çıktılar (İleriye yönelik)	Pozitif	Yüksek Orta Düşük	Öngörülen mutluluk Umut Umutsuzluk
	Negatif	Yüksek Orta Düşük	Beklentisel rahatlama Kaygı Umutsuzluk
Çıktılar (Geçmişe yönelik)	Pozitif	İlişkisiz Kişinin kendisi Diğeri	Mutluluk Gurur Minnettarlık
	Negatif	İlişkisiz Kişinin kendisi Diğeri	Üzüntü Utanç Öfke
Aktivite sırasında	Pozitif	Yüksek	Keyif
	Negatif	Yüksek	Öfke
	Pozitif/Negatif	Düşük	Hayal kırıklığı
	Hiçbiri	Yüksek/Düşük	Can sıkıntısı

Kaynak. Pekrun, 2006, 320.

Bu modele göre (Pekrun, 2006), geçmişteki başarı ya da başarısızlıklarının sorumlusunun; seçimleri, çabaları, davranışları ile tümüyle kendileri olduğunu ya da öğrenme süreçleri üzerinde yönlendirme, baskı, engelleme, teşvik gibi etkiler yaratan diğerleri olduğunu düşünebilirler. Bu düşünce de birbirinden farklı akademik duyguların oluşumuna neden olabilmektedir. Örneğin; bir diğeri öğrenciyi öğrenme ve başarıma konusunda yönlendirerek ve ona koçluk ederek başarı sonucunu elde etmesini sağlayabilir, böylece öğrencinin minnettarlık duygusunun ortaya çıkması beklenir. Tam aksine diğer kişi, öğrenciyi meşgul ederek veya ona karşı yıkıcı eleştirilerde bulunarak, öğrencinin başarısızlık sonucunu yaşamasına da neden olabilir; böyle bir durumda öğrencide öfke duygusunun uyanması beklenir. Öte yandan, kontrol durumunun “ilişkisiz” olarak değerlendirilişi geçmişteki bir başarısızlık sonucuna yönelikse üzüntü; başarı sonucuna yönelikse mutluluk duygusu ortaya çıkacaktır.

Bir diğer duygu sınıflaması, kontrol değeri kuramının bir parçası olarak yine Pekrun tarafından 2017 yılında ortaya konan başarı duygularının üç boyutlu taksonomisidir. Bu taksonomi, değer, aktivasyon ve nesne odağı olmak üzere üç farklı

boyuttan oluşmaktadır. Nesne odağı boyutu, duyguların yönelebileceği odak noktalarını karşılamaktadır; bu noktalar, geçmişteki öğrenme çıktıları, gelecekteki öğrenme çıktıları ve öğrenme süreci şeklindedir (Pekrun, 2017). Odak noktasının belirlenmesinin, öğrenme sürecinde deneyimlenmekte olan çeşitli duyguların ne sebeple ortaya çıktığını belirleyebilmek açısından kritik olabileceği düşünülebilir. Değer boyutunda ise yine öğrenme sürecine ya da çıktılarına ilişkin olumlu (pozitif değer) ya da olumsuz (negatif değer) değerlendirmelere yer verilmektedir (Pekrun, 2017). Duyguların değeri, iki ayrı boyutta değerlendirilmektedir; yani bir deneyime ilişkin hoşnutsuzluk düzeyinin yüksek olması, hoşnutsuzluk düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmemektedir (Kleine, Goetz, Pekrun ve Hall, 2005). Aktivasyon düzeyine göre ise aktifleştiren ve pasifleştiren sınıflaması söz konusudur (Pekrun, 2017). Aktifleştirme solunum hızı, kalp atım hızı gibi fizyolojik göstergelere dayanmakta, bireyi harekete geçirebilmekte ve yüksek uyarılma düzeyini ifade etmektedir (Fontaine, Scherer ve Soriano, 2013; Roos vd., 2021; Russell ve Barrett, 1999). Harekete geçirici etkilerin söz konusu olduğu panik, heyecan, kaygı gibi uyarım düzeyinin yüksek olduğu duygular bireyi aktifleştirmekte; etkinlik düzeyini düşürücü etkilerin söz konusu olduğu rahatlama, can sıkıntısı gibi düşük uyarım düzeyi olan duygular ise bireyleri aktifleştirmekten ziyade pasifleştirmektedir denebilir (Pekrun, 2017). Kleine ve diğerlerine (2005) göre aktivasyon düzeyi tek boyutta gösterilmektedir. Dolayısıyla, uyarılma düzeyinin yüksek olması için aynı zamanda düşük olmaması gerekmektedir.

Başarı duygularının üç boyutlu taksonomisine göre, bir öğrenci pozitif (başarı) ya da negatif (başarısızlık) olarak ifade edilen değerleri gelecekte yaşama olasılığına ilişkin umut, umutsuzluk, kaygı, mutluluk gibi duyguları deneyimleyebilir (Pekrun, 2017). Öğrencinin geçmişteki pozitif (başarı) ya da negatif (başarısızlık) değerleri deneyimlemiş olmalarına ilişkin değerlendirmeleri, öfke, mutluluk, hayal kırıklığı gibi duygulara neden olabilir. Aynı zamanda, öğrenciler öğrenme sürecinin başarılı geçip geçmeme durumuna yönelik keyif, can sıkıntısı gibi duyguları deneyimleyebilirler. Pekrun'un (2017) üç boyutlu başarı duyguları taksonomisi Tablo-2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Başarı Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi

Nesne odağı	Pozitif		Negatif	
	Aktifleştiren	Pasifleştiren	Aktifleştiren	Pasifleştiren
Öğrenme süreci	Keyif	Rahatlama	Öfke	Can sıkıntısı Hüsran
Geleceğe yönelik öğrenme çıktılılarıyla ilişkili duygular	Umut Mutluluk	Rahatlama	Kaygı/Endişe	Umutsuzluk
Geçmişteki öğrenme çıktılılarıyla ilişkili duygular	Mutluluk Gurur Minnettarlık	Ferahlık Rahatlama	Ütanç Öfke	Üzüntü Hayal kırıklığı

Kaynak. Pekrun, 2017, 252.

Özetle, öğrenen bireyler, öğrenme süreci kapsamında yer aldığı farklı adımlarda başarı ya da başarısızlık yaşantılarını değerlendirerek birbirinden farklı duyguları deneyimleyebilmektedir. Bu duyguların öğrenme sürecini kolaylaştırması ve akademik başarı çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, akademik bağlamda istenen ve istenmeyen duygu ayrımının yapılması açısından önemli görünmektedir. Alanyazında birçok çalışmada olumlu akademik duygular, yüksek düzeyde akademik başarı ve öğrenme ile; olumsuz akademik duygular ise düşük düzeyde akademik başarı ve öğrenme ile ilişkili olarak bulunmuştur (Burić ve Sorić, 2012; Goetz ve Hall, 2013; Goetz vd., 2007; Gumora ve Arsenio, 2002; Pekrun vd., 2006; Pekrun vd., 2011; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz ve Davis, 2000). Bu araştırma bulguları, olumlu ve olumsuz akademik duygular ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki hakkında genel bir profil çizse de öfke, kaygı, utanç gibi spesifik duyguların öğrenme çıktıları ile ilişkisinin ortaya konmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna dayanarak olumlu ve olumsuz akademik duygularla ilgili spesifik bulgu ve tanımlamalara yer vermenin gerekli olabileceği düşünülmektedir.

Olumlu Akademik Duygular

Daha önce de belirtildiği üzere olumlu akademik duygular kapsamında keyif, umut, rahatlama, mutluluk ve gurur duyguları ele alınacaktır. Bu duygular genellikle öğrenme sürecini kolaylaştırması ile bilinen duygulardır. Bunun önemli nedenlerinden biri, öğrenme süreci ile ilgili olumlu duygulara sahip öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin bakış açılarının da olumlu olması ve öğrencilerin öğrenmeyle ilgili içsel motivasyonlarının yüksek olmasıdır (Ryan ve Deci, 2017). Ashby ve Isen' a (1999)

göre, öğrenme süreci ile ilgili olumlu duygulara sahip olma, yaratıcı düşünme becerisi ile de yakından ilişkilidir. Fredrickson ve Joiner (2002) ise öğrenme süreci ile ilgili olumlu duygulara sahip olmanın yönetici ve sürekli dikkat becerisinin gelişmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Böylece öğrenme sürecinde daha aktif bir şekilde yer alabileceği düşünülen öğrencilerin ayrıca öz yeterlilik algılarının, akademik öz kontrollerinin ve benlik saygılarının da yüksek olması beklenmektedir (Pekrun vd., 2004). Ayrıca Wolters'a (2003) göre, olumlu duygular öz düzenlemeli öğrenme, duygu düzenleme gibi süreçleri de kolaylaştırabilmektedir. Dolayısıyla olumlu duygular söz konusu olduğunda akademik performansın daha yüksek bir seviyede olmasının daha beklenir olduğu tahmin edilebilir. Bu beklentiyi destekler şekilde, birçok çalışmada akademik başarının sağlanmasında özellikle keyif alma, umut ve gurur duygularının yüksek düzeyde deneyimleniyor olmasının etkisi ortaya konmuştur (Goetz ve Hall, 2013; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama ve Goetz, 2017; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014).

Olumlu duygulardan keyif duygusu, öğrencilerin alacakları nota ve dersten geçip geçmeme sonuçlarına odaklanmak yerine kendilerini öğrenme sürecinin akışına bıraktıklarında deneyimledikleri bir duygudur (Csikszentmihalyi, 2000). Keyif duygusu ile öğrenme sürecini yürütmekte olan öğrenciler, öğrenme faaliyetine aktif bir şekilde odaklanmakta ve üst kazanımlar elde etmek için çabalamaktadır, yani sıklıkla ustalaşma stratejisini benimsemektedir (Pekrun, 2006). Bu stratejiyi, yalnızca ders sırasında değil; aynı zamanda bireysel ders çalışma süreçlerinde, sınava girme aşamalarında ya da genel bağlamda eğitim faaliyetleriyle ilgilendikleri tüm ortamlarda izlemektedirler (Burić vd., 2016). Diğer bir deyişle, en yüksek düzeyde öğrenmenin sağlanabilmesine yönelik çaba, öğrenme sürecinin birçok aşamasında keyif duygusu eşliğinde var olabilmektedir. Hembree (1988) ve Zhang, Zhao ve Kong'a (2019) göre, öğrenme süreçleri sırasında ilkökul öğrencilerinin çoğunluğu keyif duygusunu deneyimlemekte iken; ortaokul öğrencilerinin keyif duygusunu deneyimlemede bireylerarası farklılıklarının daha belirgin olduğu görülmektedir. Keyif duygusunu deneyimlemekte olan öğrencilerin, daha esnek öğrenme stratejilerini uygulayarak öğrenme sürecine daha çok motive olması ve böylece başarı elde etmesi beklenmektedir (Baek ve Touati, 2017; Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke ve Hall, 2010; Pekrun vd., 2017). Bununla birlikte; bazı çalışmalarda ortaya konulduğu üzere keyif duygusu her zaman başarı sonuçlarına işaret etmeyebilmektedir (Beck, 2011; Pekrun vd., 2006; Ranellucci, Hall ve Goetz, 2015). Bu durum, keyif duygusunun her şeyin yolunda olduğu mesajını içermesi sonucunda

rahatlamış hisseden öğrencilerin çabalarının devamını tetikleyen kaygı duygusundan yoksun kalmaları ile açıklanabilir (Carver ve Scheier, 2001). Düşük kaygı düzeyde kaygıya sahip olan öğrenciler, öğrenme hedefini tamamlayabilmek için harekete geçmede zorlanabilmekte, öğrenmek için daha az çaba sarf edebilmekte ve öğrenme etkinliklerine odaklanma sorunu yaşayabilmektedir (Carver ve Scheier, 2001). Dolayısıyla, keyif duygusu sonucunda başarı ya da başarısızlık sonuçları söz konusu olabilmektedir.

Diğer bir olumlu duygu, öğrencilerin gelecekle ilgili akademik başarı beklentilerini ifade eden umut duygusudur (Pekrun, 2006). Umut duygusu, öğrencinin ileride elde etmesi olası bir başarı için var olan kaynaklarını, bilgi, beceri ve çabasını değerlendirmesi ve yeterli olabileceğine ilişkin tahminine dayanmaktadır (Pekrun, 2006). Bu tahminin öğrencinin öğrenme sürecini kendi başına yürütemeyebileceğine ilişkin inancına dayanması durumunda, öğrencinin umut duygusunu daha düşük düzeyde deneyimlemesi beklenebilir; ancak yine de öğrenci başarı sonucuna odaklanıyorsa umut duygusu yüksek olabilir (Pekrun, 2006). Umut duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yüksektir (Burić ve Sorić, 2012; Goetz vd., 2007; Pekrun vd., 2006; Pekrun vd., 2011; Schutz ve Davis, 2000).

Gurur ve rahatlama duygusu, diğer olumlu duygulardır (Pekrun, 2006). Gurur duygusu, öğrencilerin geçmişteki başarılarına yönelik değerlendirmelerini yansıtmaktadır (Pekrun, 2006). Öğrenenin başarıya verdiği önem ve değerle ilişkili olan gurur duygusu, başarıya verilen önem arttıkça daha yoğun düzeyde deneyimlenebilmektedir (Pekrun, 2006) ve başarı elde etmeye yönelik motive olmayı sağlayabilmektedir (McClelland vd., 1953). Nitekim, gurur duygusu, yüksek düzeyde akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur (Burić ve Sorić, 2012; Goetz vd., 2007; Pekrun vd., 2006; Pekrun vd., 2011; Schutz ve Davis, 2000). Öte yandan; rahatlama, aktivasyon düzeyi düşük bir olumlu duygudur ve beklenen bir başarının gerçekleşmesi ya da beklenen bir başarısızlığın gerçekleşmemesine dayalı olarak olumlu duygulanıma işaret etmektedir (Pekrun, 2006). Birey için başarının önemli olup olmadığı önemlidir, çünkü kişi için başarının bir önemi yoksa rahatlama da hissetmeyecektir (Pekrun, 2006). Örneğin; temel motivasyon kaynaklarından biri başarı olan öğrenenin, sınav sonucunda yüksek bir not alması rahatlama sağlar; aksine başarıyı elde etme, birey için önemsiz bir durumsa rahatlama ya da keyif duygusundan söz edilemez.

Olumsuz Akademik Duygular

Olumsuz duygular kapsamında, can sıkıntısı, umutsuzluk, kaygı, öfke, utanç ve hayak kırıklığı ele alınacaktır. Bu duygular genellikle öğrenme sürecinde gösterilen çabanın devamını negatif yönde etkileyebilme olasılığı taşıyan kritik duygular olarak değerlendirilmektedir. Aktivasyon düzeyi düşük olumsuz duygulardan can sıkıntısı, öğrencilerin öğrenme sürecinden kayıf almaması ve sıkılmasını ifade eden bir duygudur (Pekrun, 2006) ve çevrimiçi öğrenme sürecinde deneyimlenen tipik duygulardan biridir (You, Kim, Park, 2012). D'Mello, Lehman ve Person' a (2010) göre can sıkıntısı, öğrenme hedeflerine göre değişen bir duygu olmayıp sürekli bir şekilde öğrenme süreçlerinden sıkılmaya yönelik eğilimi ifade etmektedir. Öğrenme süreci sırasında canı sıkılan öğrenciler, öğrenme sürecine katılma konusunda isteksizdirler ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonları düşüktür (Pekrun vd., 2010). Ayrıca öğrenme sürecine katılımları sırasında dikkatleri çoğunlukla dağınık olan bu öğrencilerin (Sarason, Pierce ve Sarason, 1996), akademik başarı düzeyleri de düşüktür (Camacho-Morles vd., 2021).

Bir diğer olumsuz duygu, bir kişinin gelecekte deneyimleyeceği olumsuzluklara ilişkin beklentilerini ifade eden umutsuzluk duygusudur (Kazdin, Rodgers ve Colbus, 1986). Bir diğer tanımlama ile, umutsuzluk duygusu öğrencinin gelecekte elde edemeyeceğini düşündüğü başarıları yani başarısızlık beklentisini ifade etmektedir (Pekrun, 2006). Umutsuzluk duygusu, yüksek düzeyde depresyon, düşük düzeylerde öz saygı ve sosyal beceriler ile ilişkilidir (Kazdin vd., 1986). Bu yönüyle, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu şekilde sürdürmesine engel olabilecek bir değişken gibi görünmektedir. Burić ve Sorić (2012) de araştırmalarında öğrencilerin umutsuzluk duygusu arttıkça, öğrenme süreçlerindeki kontrol algılarının zayıfladığını ve akademik başarı düzeylerinin azalacağı sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin başarısızlık sonucu nedeniyle ebeveynlerini hayal kırıklığına uğratma olasılığı gibi negatif yöndeki senaryoları düşünme düzeyi arttıkça, umutsuzluk duygusunu deneyimleme düzeyleri de artmaktadır (Burić ve Sorić, 2012).

Özellikle sınav kaygısı şeklinde karşılaşılan bir diğer olumsuz duygu durumu kaygı (Spielberger, 1979; Zeidner, 1998); kişinin öz saygısını ve iyi oluşunu tehdit edebileceğini düşündüğü durumlara yönelik gösterdiği endişe, sinirlilik ve gerginlik gibi hislerinin bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Spielberger ve Rickman, 1990). Kaygı, otomatik sinir sistemini harekete geçirerek nefes almada düzensizlikler, kas-iskelet sistemi ağrıları, mide bulantısı, hızlı kalp atışı, baş dönmesi, tansiyon gibi fizyolojik

belirtilerle kendini gösterebilmektedir (Spielberger ve Rickman, 1990). Öğrenciler öğrenme sürecindeki birçok durumda geçici olarak kaygı yaşayabilmektedirler (Zeidner, 1998); bununla birlikte öğrencilerin belirli durumlarda kaygıyı ne düzeyde deneyimleyeceğine yönelik eğilimsel özellikleri de bulunmaktadır (Pekrun vd., 2002; Zeidner, 1998). Durumsal ya da eğilimsel olarak ortalama seviyede deneyimlenen kaygı, öğrenme ve problem çözme kapasitesinin ortaya konmasında etkili olan uyanıklık düzeyinin artmasını sağlamakta ve böylece akademik performansın yüksek düzeyde olmasına katkı sağlayabilmektedir (Keeley, Zayac ve Correia, 2008). Kaygının çok yüksek seviyelerde deneyimleniyor olması ise, uyanıklık durumundan ziyade paniğe sebebiyet verebileceğinden, öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin düşük olmasına neden olabilmektedir (Spielberger, 1979). Mandler ve Sarason (1952) da çalışmalarında yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin performans düzeylerinin özellikle değerlendirildiklerinin farkında olduklarında düşük olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, öğrencilerin kaygısının yüksek seviyelerde olması, performans puanlarını yükseltme motivasyonu kazanmalarında etkilidir (Mandler ve Sarason, 1952).

Bir diğer duygu, utanç öğrencilerin başarısızlıkla sonuçlanan öğrenme geçmişine ilişkin değerlendirmesi sonucunda oluşabilmektedir; bu duygu özellikle öğrenci için başarıyı elde etme durumu değerli görüldüğünde ortaya çıkabilmektedir (Pekrun, 2006). Weiner' a (1985) göre, öğrenenler geçmişte öğrenme hedeflerine ulaşmak için yeteri kadar çabalamamış olduğunu düşünüyorsa utanç duygusunu yüksek düzeyde deneyimleyecektir. Bu duygunun, geçmişten ders çıkarma yoluyla kimi zaman öğrenenlerin gelecekteki çalışma süreçlerine pozitif şekilde etki edebileceği tahmin edilebilir. Nitekim, Turner ve Schallert' e (2001) göre, sınav sonucundaki başarısızlıktan dolayı utanç yaşayan öğrenciler, ilerleyen dönemlerde daha fazla çalıştığı bir ders çalışma programını uygulama eğiliminde olmaktadır. Utanç duygusu, başarıyı elde etme yönelik motivasyonu arttırabilmektedir (McClelland vd., 1953).

Öfke duygusuna bakıldığında ise, öfkenin çoğunlukla öğrenme faaliyetlerinin sürdürülmesi sırasında ortaya çıktığından söz edilmiştir (Pekrun, 2006). Pekrun' a (2006) göre, bir öğrenci öğrenme hedefini tamamlamak için yapması gerekenlerin, başaramayacağı kadar zor olduğunu düşünüyorsa öfke duygusunu deneyimleyebilmekte ve öğrenme sürecini tümüyle bırakma eğiliminde olabilmektedir. Diğer bir deyişle, kişi öğrenme hedefine ulaşmanın yollarını tanımlayabilse bile bu yolların başarılması zor ve hatta imkansız süreçleri içermesi nedeniyle öfkelenebilir. Watson, Clark ve Tellegen' in (1988) çalışmasına göre, duygularını ifade etmekte ve düzenlemekte güçlük çeken öz

kontrolü düşük düzeydeki öğrenenler öfke ve korku duygusunu daha sık yaşamaktadır. Ayrıca erkek öğrenenler, öğrenme faaliyetleri sırasında kötü muameleye daha sık maruz kalabilmektedir; bu nedenle erkek öğrenenlerin daha yüksek düzeyde öfke duygusu gösterdiği tahmin edilmektedir (Sorić, Penezić ve Burić, 2013). Weiner' e (1985) göre, öğrenenler başarısızlıklarının diğer kişiler nedeniyle ortaya çıkması durumunda da öfke duygusu gösterebilmektedir. Akranları sınav anında dikkatini dağıttığı için başarısız olacağını düşünen ya da başarısız olan bir öğrenen, öfke duygusu hissedebilir. Ayrıca öfke duygusu, katı öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik eğilimle ilişkili olup, içsel motivasyonu azaltmaktadır (Pekrun vd., 2006). Öfke duygusu arttıkça, akademik başarı düzeyi de azalacaktır (Peixoto, Sanches, Mata ve Monteiro, 2017; Villavicencio ve Bernardo 2013). Ancak, kimi araştırmalarda öfke duygusu ile akademik başarı düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır (Beck, 2011; Kirwan, 2018; Pekrun vd., 2006). Öfke-akademik başarı ilişkisinin anlaşılması için, psikolojik ve bağlama özgü değişkenlerin incelendiği çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, aktivasyon düzeyi yüksek olumsuz duygulardan hayal kırıklığı, beklenen bir başarının gerçekleşmemesi sonucunda hissedilebilir ve bireylerin kontrolleri dışında deneyimlenmektedir (Weiner, 1985). Hayal kırıklığı duygusunu yüksek düzeyde deneyimleyen öğrenenlerin, akademik başarılarının düşük düzeyde olabileceği söylenebilir (Graesser, D'Mello, Chipman, King ve McDaniel, 2007; Novak, Daday ve McDaniel, 2018). Öte yandan; hayal kırıklığı duygusu bireylerin öğrenmeye ilişkin görevlerini tamamlama motivasyonuna sahip olmaları açısından işlevsel de olabilir (Carver ve Scheier, 1999). Ek olarak, Camacho-Morles ve diğerlerinin (2021) çalışmasında, hayal kırıklığı ile akademik başarı arasında ilişki bulunmamıştır; çünkü hayal kırıklığı öfke ile birlikte görüldüğü için rolü net değildir.

İlgili tanım ve araştırma bulgularından yola çıkılarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlediği olumlu ve olumsuz akademik duygularının öğrenme çıktılarıyla ilişkili olabileceği görülmektedir. Deneyimlenen olumlu ve olumsuz bu duygular, sabit bir şekilde var olmaya devam etmezler; düzenlendiklerinde var olan duyguların şiddeti azalabilir, artabilir ya da tamamen farklı bir duygu sergilenebilir (Jacobs ve Gross, 2014). O halde, öğrenme sürecine etkileri anlaşılan olumlu veya olumsuz duygular, öğrenme sürecine katkı sağlayacak şekilde düzenlenebilirler. Nitekim, Pekrun (2006) olumlu ve olumsuz duyguların düzenlenmesinin akademik performans çıktılarının istendik olabilmesi açısından önemli olabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, akademik

duyguları ele alan çalışmalarda duygu düzenleme stratejilerinin de ele alınmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Duyguların Düzenlenmesi

Kişiler bulundukları bağlamı gözетerek yaşadıkları duyguları olduğundan farklı şekilde deneyimleme ve gösterme yönünde çaba sarf edebilirler. Kişilerin duygularını bulunduğu bağlama, bağlamın özelliklerine ve zaman dilimine göre nasıl deneyimleyeceği ve göstereceğini ayarlama süreci, duygu düzenleme kavramıyla ifade edilmektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme, kişilerin belirli bir amaca yönelik olarak deneyimlemekte oldukları duyguları içsel ve dışsal birtakım stratejiler izleyerek düzenlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994). Stratejilerin içsel oluşu kişinin düşünceleri, dikkati ve algısı ile ilgili süreçlerde yaptığı ayarlamalar yoluyla; dışsal oluşu ise kişinin durumu değıştirme, durumdan kaçınma gibi yollar ile duygularını düzenlemesini ifade etmektedir (Thompson, 1994). Otomatik süreçlere ya da kontrollü bir çabaya bağlı olarak gerçekleştirilebilen duygu düzenleme süreci, kişilerin o anda sahip olduğ u amaca hizmet edecek şekilde var olan duygularını sürdürmeleri, azaltmaları, arttırmaları ya da değıştirmeleri gibi süreçleri kapsayabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme, ayrıca kişilerin çevreyle etkileşimlerinde uyumu yakalama niyeti doğrultusunda, yaşadıkları duyguları fiziksel, düşünsel ya da davranışsal açıdan değıştirme, bastırma, sürdürme gibi stratejiler izleyerek kontrol etmesi olarak da ifade edilmektedir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Böylece duygu düzenleme süreci sonucunda, yaşanan duygunun uygun görülen bir ifadesi söz konusu olacaktır; Gross (1998) duygusal ifadenin kişilerarası ilişkileri kolaylaştırmasına yönelik işlevine dayanarak duygu düzenlemenin bir beceri olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir.

Duygu düzenleme becerisi, 5-7 yaş aralığında gelişmeye başlamaktadır (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007). Becerinin gelişiminin devamını sağlamada okul öncesi ve ilkökul öğrenim süreçlerindeki etkileşimlerin ve kazanımların önemli olabileceği belirtilmektedir (Carlson ve Wang, 2007; Simonds, Kieras, Rueda ve Rothbart, 2007). Mayer ve Salovey'e (1997) göre duygu düzenleme becerisinin gelişimi, bir kişinin deneyimlediği duyguların farkına varabilmesi, bu duyguları anlayarak değerlendirebilmesi, belirli düşüncelerini destekleyecek şekilde duygularını düzenleyebilmesi ve kişisel gelişimini destekleyecek şekilde duygularını yönetebilmesi alt becerilerinin kazanımına dayanmaktadır. Berking ve Whitley (2014) de, duygu

düzenleme becerisinin gelişimi için bir kişinin öncelikle duygularının farkında olabilme, duygularını tanımlayarak ifade edebilme ve duygularının nedenlerini çözümleyebilme yeterliliğine sahip olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Böylece kişi bağlama uygun şekilde duygularını düzenleyebilme, olumsuz duygularını kabul ederek tolere edebilme ve istenmedik duygular uyandırabilecek durumları tanıyarak bu durumlarla baş edebilme becerilerini kazanabilir (Berking ve Whitley, 2014). Ayrıca duygu düzenleme becerisinin kazanılabilmesi için sıkıntı verici durumlarda kişinin kendini koruyabilme becerisi (Berking ve Whitley, 2014) ve memnuniyeti daha büyük ödüllere uğruna erteleyebilme becerilerinin gelişmiş olmasının önemli olduğu görülmektedir (Galla vd., 2014).

Duygu düzenlemenin etkili bir şekilde gerçekleştiriliyor olması, bireylerin kişilerarası ilişkilerinin pozitif yönde olduğunu (Gross ve John, 2003) ve bulunulan durum ve koşullara uyum sağlama konusunda başarı olduklarını göstermektedir (Gross, 2002, aktaran Narimani, Ariapouran, Abolghasemi ve Ahadi, 2011). Ayrıca gelişmiş bir duygu düzenleme becerisine sahip olmak, yüksek düzeylerde psikolojik iyi oluşa (Buruck, Dörfel, Kugler ve Brom, 2016; De France ve Hollenstein, 2019; Morrish, Rickard, Chin ve Vella-Brodrick, 2018), psikolojik sağlığa (Yoo, Matsumoto ve LeRoux, 2006), psikolojik dayanıklılığa (Mestre, Núñez-Lozano, Gómez-Molinero, Zayas ve Guil, 2017; Sagar, 2021) ve yaşam doyumuna (Kong ve Zhao, 2013) sahip olmaya işaret etmektedir. Bu yönüyle, duygu düzenleme becerisi, psikopatolojik bozuklukların deneyimlenme olasılığına karşın koruyucu bir özellik olarak nitelendirilebilmektedir (Troy ve Mauss, 2011). Öte yandan, duygu düzenleme becerisindeki yetersizlik Hatzenbuehler, McLaughlin ve Nolen-Hoeksema'nın (2008) çalışmasına göre kaygı, öfke ve yeme bozukluklarıyla; Berking, Wirtz, Svaldi ve Hofmann (2014) çalışmasına göre ise depresif belirtiler ile ilişkilidir. Ghasempour, Sooreh ve Seid Tazeh Kand (2012) da duygularını etkili bir şekilde düzenleme konusunda başarılı olamayan kişilerin ölüm kaygılarının yüksek seviyede olduğunu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, duygu düzenleme becerisinin kazanımının kişilerin yaşamlarını pozitif bir şekilde yapılandırabilmeleri için kritik bir değişken olabileceği düşünülebilir.

Duygu düzenleme becerisinin gelişimi, kişinin yaşamını uyumlu ve sağlıklı şekilde deneyimlemesine katkı sağlayacak işlevsel stratejilerin kullanımına bağlıdır. Bir stratejinin işlevsel olması, kişinin bulunduğu ortam ve bu ortamdaki diğer kişiler ile ilişkisinin uyumlu ve sorunsuz şekilde ilerlemesine katkı sunabilmesine, yani duygu düzenleme sürecinin başarılı olmasına işaret etmektedir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010). Kişiler bilişsel yeteneklerinin gelişmesi ile birlikte olgunlaştıkça daha

işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanabilme yönünde beceri geliştirebilirler (Berk, 2017; LeBlanc, Essau ve Ollendick, 2017). Kişilerin belirli stratejileri sık sık kullanma yönünde eğilimleri olabilmektedir (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2013). Bununla birlikte; kişiler farklı bağlamlarda birbirinden farklı duygu düzenleme stratejilerini kullanabilmektedirler; böylece bazı ortamlarda kullandıkları stratejiler işlevsel olabilirken, bazı ortamlarda işlevsel olmayan stratejilere başvurabilirler (Aldao vd., 2010). Aynı anda birden çok stratejiye başvurdıkları durumlar da söz konusu olabilir (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2013; Ford, Gross ve Gruber, 2019; Heiy ve Cheavens, 2014). Nitekim, Heiy ve Cheavens (2014) çalışmasında bir duygunun düzenlenmesinde yedi tane stratejinin bir arada kullanılabildiğini ortaya koymuştur. Tek bir stratejiyi kullanmaya yönelik yönlendirmenin kullanıldığı Opitz, Cavanagh ve Urry' nin (2015) çalışmasında ise, katılımcıların yönlendirmeyi görmezden gelerek birden çok duygu düzenleme stratejisine başvurduğu görülmektedir.

Duygu düzenleme stratejileri, Parkinson ve Totterdell (1999) tarafından, genel olarak bireyin duruma ilişkin düşüncelerini değiştirmeye ya da bastırmaya çalıştığı bilişsel stratejiler ve duyguları yönetme becerisini arttıran davranışsal stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Gross (1998) ise ortaya koyduğu süreç modelinde duygu düzenlemeyi sınıflandırmada tepki odaklı ve öncül odaklı stratejileri ayırt etmiştir. Gross'un (1998, 2015) süreç modeline göre duygusal bir tepkinin oluşumunda sırasıyla, öncül bir olay ya da bağlama ilişkin uyarıcıların algılanması, bu uyarıcılara dikkat edilmesi ve durumun değerlendirilmesi adımları bulunmaktadır. Duygu düzenleme, duygusal tepkinin oluşumunda sunulan bu aşamaların herhangi birinde gerçekleşebilmektedir. Eğer duygu düzenleme durumun değerlendirilmesine kadar olan aşamada gerçekleşiyorsa, yani duygunun oluşmadan önce değiştirilmesine odaklanıyorsa; öncül odaklı duygu düzenleme söz konusudur (Sheppes ve Gross, 2011). Öncül odaklı duygu düzenlemede, durumu değiştirme ya da durum seçimi, dikkatin dağıtılması ve bilişsel yeniden değerlendirme stratejileri izlenebilmektedir (Sheppes ve Gross, 2011). Durum seçimi stratejisi, kişinin kendisinde istemeyeceği duyguları uyandırabilecek öncül olay ve bağlamları izleyerek bu durumlardan uzak durmayı seçmesini; dikkatin dağıtılması stratejisi, bu gibi ortamlarda bulunduğunda kişinin dikkatini başka durumlara yönlendirmesini ifade etmektedir (Gross, 2015). Bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinde ise, kişinin var olan duruma yönelik bakış açısını, yani düşüncesini değiştirmesi söz konusudur (Gross, 2015). Düşünce değişince oluşacak duygu da farklılaşacaktır. Öte yandan, duygunun oluşuktan sonra düzenlenmesini hedefleyen tepki

odaklı duygu düzenlemede, var olan duygusal tepkilerin davranışsal ya da fizyolojik gösteriminde değişiklik yapılmaktadır (Sheppes ve Gross, 2011). Bu strateji, kişinin duyguyu hissetmesine rağmen gösterimi sırasında düzenleme yapmasına ve duygusunu bastırmasına dayanmaktadır (Gross, 2015).

Bir duygunun ortaya çıktıktan sonra düzenlenmesi, henüz oluşmadan önce düzenlenmesine kıyasla daha güç olacağından; tepki odaklı duygu düzenlemenin öncül odaklı duygu düzenlemeye kıyasla negatif bir etki yaratması daha olasıdır (Gross, 2001). Başka bir deyişle, öncül odaklı stratejiler, daha uyumlu sonuçların deneyimlenmesini sağlayabilir. Bu düşünceyi destekler şekilde; Rice, Levine ve Pizarro (2007) çalışmasında, öğrenciler öncül odaklı stratejilerden istenmeyen duygulara yönelik dikkat dağıtma stratejisini uyguladıklarında öğrenme sürecine daha çok odaklanabilmiş ve yüksek düzeyde performans gösterebilmişlerdir.

Gross (1999) süreç modeline dayanarak bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme olmak üzere iki temel duygu düzenleme stratejisini tanımlamıştır. Bastırma stratejisi, deneyimlenmekte olan bir duygunun gösterilmemesi, bu duygunun yerine başka bir duygunun yansıtılması ya da var olan duygunun şiddetinin azaltılarak gösterilmesine yönelik girişimi ifade etmektedir (Gross, 2002). Tepki odaklı bir strateji olan bastırma stratejisi, çoğunlukla kişinin tanıdıkları ve yakın buldukları diğer kişilerin olmadığı ortamlarda kullanmayı tercih ettiği bir strateji olarak ifade edilmektedir (English, Lee, John ve Gross, 2017). Dixon-Gordon, Aldao ve De Los Reyes'e (2015) göre, kişiler çoğunlukla yüksek düzeyde olumsuz duygular deneyimlediklerinde bastırma stratejisine başvurumaktadırlar. Ancak, bu stratejinin kullanımında deneyimlenmekte olan duyguların şiddetinde azalma olmamakta ve hatta bu duygular bastırılmaları nedeniyle fizyolojik olarak daha yüksek bir seviyede deneyimlenebilmektedir; dolayısıyla yalnızca duygunun gösterimi ile ilgili değişiklik söz konusudur (Sorić vd., 2013). Bu durum, yüzeysel bir şekilde düzenlenmekte olan duygunun ifadesinin samimiyetsiz olmasına ve ayrıca olumsuz duyguların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir (Gross ve John, 2003). Bu yönüyle bastırma stratejisi işlevsel olmayan bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Gross ve John, 2003). Öte yandan, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi, kişinin var olan duruma yönelik düşüncelerini, bakış açısını değiştirerek yeniden yapılandırmasını ifade etmektedir (Sorić vd., 2013). Sheppes, Scheibe, Suri ve Gross' un çalışmasına göre (2011), bireyler duygusal yoğunluk düzeylerinin düşük olması durumunda yeniden değerlendirme stratejisini daha çok kullanmaktadır. Ayrıca yeniden değerlendirme stratejisi, duygusal yoğunluk düzeylerinin yüksek olması

durumlarında da kullanılabilmekte; bu stratejinin olumlu duygular, öğrenmede uyumlu ve işlevsel süreçlerin sürdürülmesi, olumsuz duyguların azaltılması ile ilgili olduğu görülmektedir (Gross ve John, 2003; Schutz, DiStefano, Benson ve Davis, 2004). Dolayısıyla, işlevsel bir strateji olduğu söylenebilir.

Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) da duygu düzenlemede uyumlu ve uyumsuz strateji ayrımını yaparak, kabul, pozitif yeniden değerlendirme, plana tekrar odaklanma, olayın değerini azaltma stratejilerinin uyumlu; ruminasyon, felaketleştirme, başkasını suçlama, kendini suçlama stratejilerinin ise uyumsuz stratejiler olduğunu ifade etmiştir. Kabul stratejisi, kişinin yaşadığı duruma ilişkin kabulünü; pozitif yeniden değerlendirme stratejisi kişinin negatif yüklü yaşantılarını yeniden çerçevelendirerek kendi yaşamına pozitif bir şekilde dahil etmesini ifade etmektedir. Pozitif yeniden değerlendirme stratejisinde, negatif yaşantılara yönelik pozitif bir bakış açısı kazanma söz konusudur. Plana tekrar odaklanma stratejisi ise kişinin duygularını nasıl düzenleyebileceğine ilişkin planlamasını ifade etmektedir. Ayrıca, olayın değerini azaltma stratejisinde bireyin sahip olduğu bakış açısını değiştirerek olayı daha halledilebilir olarak düşünmeye başlamasından bahsedilmektedir. Bu uyumlu stratejilerin genel olarak bilişsel açıdan olayı yeniden yapılandırarak, duygusal tepkinin oluşmadan önce düzenlenmesine odaklandığı görülmektedir. Uyumsuz stratejilere bakıldığında ise, ruminasyon stratejisinin kişinin zihninde negatif düşünce ve senaryoların sürekli tekrar etmesi sonucunda, düşüncelerin sürekli olarak istenmeyen duygulara neden olması durumunu ifade ettiğinden söz edilmektedir. Felaketleştirme stratejisinde, kişinin bir duruma ilişkin yaşanabilecek en negatif senaryoları düşünsel olarak deneyimlemesi; başkasını ve kendini suçlama stratejilerinde ise, istenmeyen durumların sorumlusu olarak kişinin kendisini görmesi ya da sorumluluğu bir diğerine yükleyerek kaçınması söz konusudur.

Özetle, kişiler duygularını düzenlemede uyumlu ya da uyumsuz sonuçlara işaret edebilecek çeşitli stratejiler kullanabilmektedirler. Olumlu ve olumsuz duygularını çoğu zaman yazılı olmayan duygusal gösterim kurallarına göre çalıştıkları şirketlerde, öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında, cenazelerde, düğünlerde ve hatta yakın arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerde çeşitli stratejiler kullanarak düzenleyebilmektedirler. Kendine özgü özellikler taşıyan bu ortamların, duygu düzenlemede kullanılan stratejilerin seçiminde önemli bir rol oynayabileceği düşünülebilir.

Akademik Duyguların Düzenlenmesi

Öğrenme ortamları, öğrencilerin deneyimleyebileceği kaygı, utanç, mutluluk gibi olumlu ve olumsuz duyguları öğrenme hedeflerine ulaşmalarına hizmet edecek şekilde düzenlemelerinin kritik olabileceği bağamlardan biridir. Akademik bağlam olarak da nitelendirilebilecek bu bağlamda, öğrencilerin sınıf içi katılımları, öğrenmeye yönelik çabaları ve akademik başarı çıktılarına yönelik değerlendirmeleri gibi süreçler yer almaktadır. Bu süreçler sırasında olumlu duygular deneyimleyen öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı yüksektir (Efklides ve Petkaki, 2005; Pekrun vd., 2002); bu nedenle tipik olarak düzenleme sürecinde olumlu duyguların artırılmasının hedeflendiği görülmektedir (Pekrun, 2006; Zeidner ve Endler, 1996). Bununla birlikte; olumsuz duyguların, öğrenme sürecine düşük düzeyde katılıma işaret etmesinden yola çıkılarak (Linnenbrink, 2007; Pekrun vd., 2002) düzenleme sürecinde tipik olarak olumsuz duyguların azaltılmasının üzerinde durulduğu görülmektedir (Pekrun, 2006; Zeidner ve Endler, 1996). Nitekim, birçok araştırma aşırı seviyede deneyimlediğinde akademik başarı açısından negatif sonuçlara sebebiyet verebilen sınav kaygısının düzenlenmesine odaklanmıştır (Davis, DiStefano ve Schutz, 2008; Socastro vd., 2022; Ursu ve Măirean, 2022). Olumsuz duygular deneyimleyen öğrenciler, öğrenme sürecinde daha az katılım gösterebilir, düşük bir akademik performansa sahip olabilir ve okulu terk edebilirler (Clare ve Huntsinger, 2009; Zeidner, 2014). Olumsuz duygularını düzenleyebilen öğrenciler ise, öğrenme materyaline odaklanma ve zihinsel süreçlerini kullanmada daha başarılı olup (Blair, 2002), daha yüksek düzeylerde akademik başarı gösterebilmekte ve sınıf içi katılım sağlayabilmektedirler (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Santos Simões, Cefai, Freitas ve Arriaga, 2021). Ayrıca sınıf içi grup çalışmalarında yaşadıkları problemler karşısında öğrencilerin olumsuz duygularını “sabırlı olma” ya yönelik telkinlerle düzenlemesi, grubun öğrenme ve başarı hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli görünmektedir (Kershner, Warwick, Mercer ve Kleine Staarman, 2012).

Duyguları düzenlemede birincil adım duyguların farkındalığını kazanmış olmaktır (Tomas, Rigano ve Ritchie, 2016). Öğrenciler ancak farkında oldukları duyguları düzenleme konusunda girişimde bulunabilirler. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme faaliyetleri sırasında tutabilecekleri duygu günlüklerinin deneyimlemekte oldukları duygulara ilişkin farkındalıklarını arttırmada işlevsel bir yol olabileceği söylenebilir (Matthews, Zeidner ve Roberts, 2002). Farkındalık ile birlikte durumu kabul etme ve kişinin deneyimlemekte olduğu duygulara ilişkin kabulü, bilişsel bir duygu

düzenleme stratejisi olup işlevsel sonuçlara hizmet edebilmektedir (Garnefski ve Kraaij, 2006).

Pekrun (2006) kontrol değeri kuramında öğrencilerin öğrenme sürecinin belirli aşamalarında deneyimlemekte oldukları duyguları, duygularının öncülleri ve sonuçları bağlamında düzenlemeye yönelik girişimlerde bulunabileceklerini; böylece değerlendirme odaklı, sorun odaklı veya duygu odaklı düzenlemenin söz konusu olabileceğini öne sürmüştür. Değerlendirme odaklı düzenlemede, öğrenci başarı veya başarısızlıklarının nedenlerini, süreçten ne kadar sorumlu olduklarını ve beklentilerini yeniden değerlendirirler. Sorun odaklı düzenlemede, öğrenci kendisini akademik başarı sonucuna ulaştırabilecek öğrenme yaklaşımlarını benimsemeye yönelir, etkili öğrenme stratejilerine başvurur, bilişsel kaynaklarını kullanır ve öğrenme sürecinde kendini düzenleme yolunu izler. Duygu odaklı düzenlemede ise, öğrenme süreci sırasında ya da akademik başarı çıktılarını değerlendirme sürecinde ortaya çıkan duyguların düzenlenmesi söz konusu olup; istenmeyen duyguya odaklanma, dikkatini değiştirme, gevşeme egzersizleri yapma, sakinleştirici ilaç alma gibi yollar izlenebilir. Ek olarak, bu kurama göre, olumsuz duygular uyandıran dersten çekilme, okuldan kaçma gibi durumu değiştirme, durum seçimine işaret eden stratejiler de izlenebilmektedir.

Gross' a (2001) göre, öğrenenler birbirinden farklı duygu düzenleme stratejileri kullanımı eğiliminde olabilmektedir. Bazen tek bir stratejiyi daha çok benimsemekle birlikte; farklı koşullara uyumlu olacak şekilde birden fazla duygu düzenleme stratejisini bir arada da kullanabilirler (Roth vd., 2014). Öğrenme ortamındaki öğrencilerin duygu düzenleme süreçlerini ele almada sıklıkla bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma stratejilerine odaklanılmaktadır (Balzarotti, John ve Gross, 2010; Seibert, Bauer, May ve Fincham, 2017; Oktuğ, 2011). Stres gibi olumsuz duyguların deneyimlenme düzeylerini azaltabilmede, kişinin düşüncelerini değiştirerek yeni bir bakış açısı geliştirmesi olarak ifade edilen bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımı, olumlu duyguların ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir (Camacho-Morles vd., 2021; Gross ve John, 2003; Hofmann vd., 2009; Szasz vd., 2011; Mohammed vd., 2021). Bu stratejiyi kullanan öğrenciler, hatalarına odaklanarak negatif düşüncelere kapılmak yerine, hatalarını daha iyi öğrenmelerine yardımcı olan bir süreç olarak değerlendirirse olumlu duygular deneyimleyebilirler. Böylece bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanan öğrenciler, yaşadıkları stresle ilgili semptomların etkilerini azaltarak uyumlu bir öğrenme süreci deneyimine sahip olabilmektedirler (Jamieson, Mendes ve Nock, 2013). Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm ve Gross' ın (2005) çalışmasında ise, bilişsel yeniden

değerlendirme stratejisini kullanarak öfke duygusunu düzenleyen öğrencilerin uyumlu bir tepki ortaya koymada başarılı olduğu görülmektedir. Bu yönüyle, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımı, düşük düzeyde kaygı ve depresyon ile (Schafer vd., 2017) ve yüksek düzeyde psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkilidir (Gross ve John, 2003). Ayrıca bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olmalarıyla ilişkilidir (Bakracevic-Vukman ve Licardo, 2010; Been-Zeev, Fein ve Inzlicht, 2005; Ivcevic ve Brackett, 2014; Jamieson, Mendes, Blackstock ve Schmader, 2010; Kwon, Hanrahan ve Kupzyk, 2016). Davis ve Levine' ın (2013) çalışmasında ise, matematik dersiyle ilgili görevlerin tamamlanması sürecinde bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin kullanılmasının öğrenenin belleğini desteklediği gösterilmektedir.

Öte yandan, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi her durumda uyumlu sonuçlara işaret etmeyebilmektedir (Sheppes ve Meiran, 2007; Jamieson vd., 2010). Sheppes ve Meiran'a (2007) göre, yüksek bir duygu yoğunluğunun söz konusu olduğu ve zamanın da dar olduğu ani bir durumda, yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımı uyumsuz sonuçlara işaret edebilir. Bunun nedeni, yeniden değerlendirme ile düşüncelerin yeniden yapılandırılması için zamana ihtiyaç duyulmasıdır (Sheppes ve Meiran, 2007). Jamieson ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ise, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisinin matematik dersiyle ilgili görevlerde çalışma performansını arttırdığı, okumayla ilgili görevlerde ise işlevsel bir strateji olmadığı ortaya konmuştur.

Öğrenciler bastırma stratejisini kullandıklarında ise öğrenme sürecinde deneyimledikleri olumsuz duygular yokmuş gibi davranabilirler. Duygularını kendine saklama ve ifade etmekten kaçınarak kontrol etme şeklinde görünen bastırma stratejisi (Gross ve John, 2003), öğrencilerin olumsuz duygularını kendi iç dünyalarına hapsederek biriktirmelerine sebebiyet vermekte, böylece öğrenciler olumsuz duyguları daha yoğun düzeyde deneyimlemektedir (Balzarotti vd., 2010; Gross ve John, 2003; Hofmann vd., 2009; Szasz vd., 2011; Mohammed vd., 2021). Artan olumsuz duygusal yoğunluk sonucunda, bastırma stratejisini sıklıkla kullanan öğrencilerin daha uyumsuz sonuçlar yaşaması olasıdır (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013; Golkar vd., 2014). Nitekim, bastırma stratejisini sıklıkla kullanan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde sorunlar yaşadığı (Gross ve John, 2003), kaygı ve depresyon gibi psikolojik bozuklukları deneyimleyebildiği görülmektedir (Aldao vd., 2010; Golkar vd., 2014; Jin-Kyoung, Jung-Im ve Do-Young, 2014; Moore, Zoellner ve Mollenholt, 2008; Schafer vd., 2017; Seligowski, Lee, Bardeen ve Orcutt, 2015). Ayrıca bastırma stratejisini sıklıkla kullanan

öğrencilerin okul tükenmişliği yaşayabileceği ortaya konmuştur; bu nedenle derslerinden daha düşük notlar almaları ve okula devamsızlık yapmaları da daha olası hale gelecektir (Seibert vd., 2017). Gross' un (2014) çalışmasına göre, bastırma stratejisinin öğrenme ortamlarında kullanılıyor olması çalışan bellek için de negatif bir etki yaratmaktadır.

Öte yandan, bastırma stratejisinin kullanımının uyumlu sonuçlara işaret edebileceğini ortaya koyan araştırmaların varlığından söz edilebilir (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013; Burić vd., 2016; Wei, Su, Carrera, Lin ve Yi, 2013). Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia' nın (2013) çalışmasında, öğrencilerin sevmedikleri derslerde deneyimledikleri olumsuz duyguları için bastırma stratejisini kullanmalarının öğrenme sürecine daha çok odaklanabilmelerini sağladığı ortaya konmuştur. Burić ve diğerleri (2016) de çalışmalarında, bastırma stratejisinin öğrenmeden keyif alma ve başarıdan gurur duyma ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Wei ve diğerleri (2013) ise, bastırma stratejisinin doğu kültüründe kişilerarası ilişkiler açısından faydalı olabileceğini ortaya koymuştur.

Özetle, öğrencilerin duygularını düzenlemede genel olarak bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanmalarının bastırma stratejisine göre daha uyumlu sonuçlara işaret ettiği görülmektedir (Balzarotti vd., 2010; Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013; Gross, 2002; Gross ve John, 2003; John ve Gross, 2004). Yine de, bastırma stratejisinin daha uyumlu sonuçlara işaret edebildiği (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013) ve yeniden değerlendirme stratejisinin uyumsuz sonuçlara işaret edebildiği durumlar da bulunmaktadır (Sheppes ve Meiran, 2007; Jamieson vd., 2010). Chauncey ve D' Mello' a (2011) göre, stratejilerinin kullanımının uyumlu sonuçlara işaret edip etmemesi, dersin içeriğine ve durumun özelliklerine göre de farklılaşabilmektedir; bu nedenle spesifik olarak hangi derste hangi stratejinin daha işlevsel olacağı noktasında çıkarımda bulunmak zor olabilir. Sheppes ve diğerleri (2011) ise tek bir stratejiyi kullanmanın tüm durumlarda işlevsel olmayabileceğini ifade etmektedir. Belirli bir stratejin tüm koşullarda uygulanıyor olması, işlevsizliğin kendisidir ve bu kullanım psikopatolojiler ile de ilişkili olabilir (Campbell-Sills ve Barlow 2007; Kashdan ve Rottenberg 2010).

Ele alınan duygu düzenleme stratejileri genel olarak, birbirinden farklı ortamlar için kullanılabilen stratejiler olup, öğrenme bağlamı için de ele alınmışlardır. Oysa, Burić ve diğerleri (2016) ve Pekrun ve diğerleri (2002) duygu düzenleme stratejilerinin bulunulan ortama özgü niteliklerle oluşabileceği ve farklılaşabileceği düşüncesini öne

sürmüş; bu nedenle bağlama özgü stratejilerin araştırılması ve ortaya konmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Akademik Duyguları Düzenlemede Bağlama Özgü Stratejiler

Duygu düzenleme stratejilerinin ortaya konmasında bulunulan ortamın, ortamın özelliklerinin, ortamda iletişim kurulan kişilerin ve bu kişilerle kurulan ilişkilerin rolünün olabileceği düşünülmektedir. Pekrun ve diğerleri (2002) akademik bağlam olarak da ifade edilen, öğrenme ortamlarında deneyimlenen duyguların öncülleri ve sonuçlarının bağlama özgü nitelikler taşıyabileceğini ve farklılaşabileceği düşüncesini öne sürmüştür. Bu düşünce temelinde, Burić ve diğerleri (2016) öğrencilerin derse katılımları, sınava hazırlanma süreçleri, gelecekte başarıyı elde edebileceklerine yönelik inançları gibi süreçlerini içeren öğrenme ortamları bağlamına özgü duygu düzenleme stratejilerinin neler olabileceği üzerine çalışmıştır.

Burić ve diğerlerinin (2016) çalışması sonucunda olumsuz akademik duyguların düzenlenmesine ilişkin 8 strateji tanımlanmıştır: Dikkati yeniden yönlendirme, dışavurum, durumu seçme, yeterlilikleri geliştirme, yeniden değerlendirme, nefes alma, sosyal destek arama, bastırma. Dikkati yeniden yönlendirme stratejisi, öğrencilerin öğrenme anında deneyimlemekte olduğu duygusal yoğunluklara odaklanmayarak, dikkatini öğrenme materyaline yönlendirmesini ifade etmektedir. Dışavurum stratejisi, öğrencilerin deneyimlemekte olduğu olumsuz duyguları olduğu gibi ifade etmesine ve davranışlarına yansıtmasına işaret etmektedir. Durumu seçme stratejisi, öğrenenin kendisinde olumsuz duygular uyandırabilecek durumlardan, ortamlardan kaçınmasını ifade etmektedir. Yeterliliği geliştirme stratejisi, kişinin kendisini olumsuz duyguların yoğunluğundan kurtarabilmesi adına öğrenme hedefi doğrultusunda yeterliliklerini geliştirmelerine hizmet eden aktivitelerde bulunmalarını belirtmektedir. Bununla birlikte, yeniden değerlendirme stratejisinde, hoş olmayan akademik duygularla ilgili düşünceleri yeniden yapılandırarak değiştirme; nefes alıp verme stratejisinde, gerginlik duygusunu azaltmaya yönelik derin nefes egzersizlerinin gerçekleştirilmesi söz konusudur. Sosyal destek arama stratejisinde öğrenenin öğrenme süreciyle ilgili hoş olmayan duygularını yakın çevresiyle paylaşarak rahatlaması; son olarak bastırma stratejisinde ise, olumsuz duygu ve davranışların baskılanması, gösteriminden kaçınılmasından bahsedilebilir (Burić vd., 2016).

Bu kapsamda Burić ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen bir ölçek geliştirme çalışması da bulunmaktadır. Tanımlanan bu stratejilerde, bağlama özgü spesifik davranışsal ve duygusal duygu düzenleme girişimleri bulunmakla birlikte; bilişsel yeniden değerlendirme ve bastırma stratejisinin varlığı diğer tanımlamalarla örtüşen bir sınıflamaya işaret ettiği görülmektedir.

Olumlu ve olumsuz akademik duyguların öğrenme sürecine katkı sunacak şekilde düzenlenmesi eğitim psikolojisi alanında duygusal farkındalık ve duygu düzenleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi bakımından önemli olacaktır. Bu noktada öğrenme süreci çıktılarının nasıl değerlendirileceği konusu da önem arz etmektedir. Öğrenme süreci ile ilgili göstergelerin akademik başarı ya da performans, öğrenme sürecine katılım sağlama ve izlenen öğrenme yaklaşımları şeklinde ele alınabileceği söylenebilir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmada kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanmasına ilişkin kısım ile çalışmanın araştırma sorularının ele alındığı kısma yönelik yöntemsel bilgilere yer verilmiştir. Yöntemsel bilgiler; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesine ilişkin açıklamaları içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, akademik duygular, akademik duygu düzenleme stratejileri, psikolojik güvenlik algısı, öğrenme yaklaşımları ve demografik veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyması bakımından ilişkisel tarama modeli kullanılan nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmede kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Değişkenler arası ilişkilerden hareketle, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayan değişkenlerin yordama gücü incelenmiş ve ayrıca derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını anlamlı düzeyde en iyi yordayan değişkenlerin ortaya çıkması için keşfedici korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır.

Değişkenler arası ilişkilerden hareketle, ayrıca olumlu/olumsuz akademik duyguların yordayıcı değişken ve derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının yordanan değişken olarak ele alındığı regresyon modelleri oluşturulmuş; bu modellerde olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü araştırılmıştır. Bununla birlikte, olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısı ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin düzenleyici rolü incelenmiştir. Aracı ve düzenleyici rolün ortaya konmasında, doğrudan ve dolaylı etkilerin tespiti için tanımlanan yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2012).

Çalışmanın ana kısmına geçmeden önce, ‘Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeği’nin geliştirilmesi ve Burić ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ‘Olumsuz akademik duyguları düzenleme stratejileri ölçeği’nin uyarlanmasına ilişkin çalışmalar

için metodolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ölçme aracı uyarlama, geliştirme gibi geçerlik ve güvenilirliği tespit etme çalışmalarında kullanılmaktadır (Özdamar, 2003). Ayrıca akademik duygu düzenleme ölçeğinde ortaya konan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak ve uyarlanacak ölçekteki boyutların dışında stratejilerin var olup olmadığını keşfetmek için nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi yöntemi, moderatör eşliğinde birden çok katılımcının belirli bir konu hakkındaki görüş ve tecrübelerini etkileşim halinde paylaşmasını ifade eden nitel bir veri toplama aracıdır ve detaylı kavramsal çözümlerinin ortaya konmasını sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Çalışma Grubu

Bu kısımda, öncelikle temel araştırma sorularına yanıt aramak için veri toplanan 567 kişilik katılımcı grubuna (çalışma grubu-A) ilişkin tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, ölçek geliştirme /uyarlamayı kapsayan hazırlık aşamasında veri toplanan 807 kişilik çalışma grubuna (çalışma grubu-B) ve ölçek uyarlama çalışmasından önce yapının doğrulanması için gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri katılımcılarına (çalışma grubu C) ilişkin tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu A

Bu çalışmada ortaya konan araştırma sorularının test edilmesi için ulaşılan çalışma grubu A incelendiğinde, çalışmanın evreni Türkiye’de Trabzon ilinde lisans bölümlerinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini ise 272’si Karadeniz Teknik Üniversitesinde (%47.97), 233’ü Avrasya Üniversitesinde (%41.09) ve 62’si Trabzon Üniversitesinde (%10.94) öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen toplamda 567 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilecek katılımcı sayısının belirlenmesinde regresyon analizi için önerilen bağımsız değişken sayısının 10-15 katı büyüklüğü olması kriteri dikkate alınmıştır (Akbulut ve Çapık, 2022). Çalışmadaki bağımsız değişken sayısı 19 olup; 567 katılımcı ile örneklem büyüklüğünün karşılandığına ilişkin bir değerlendirme yapılabilir.

%74.60’ı (n= 423) kadın, %25.40’ı (n= 144) erkek olan ve minimum 17 ve maksimum 49 yaş aralığındaki örneklem grubunun yaş ortalaması 21.32 (SS= 3.29)’dir. Çalışmaya katılımlarında gönüllükleri esas alınan öğrencilerin %10.76’sı (n= 61) 1. sınıf,

%50.97'si (n= 289) 2. sınıf, %23.63'ü (n= 134) 3. sınıf ve %14.64'ü (n= 83) ise 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların özelliklerine ilişkin betimsel veriler detaylı bir şekilde Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Çalışma Grubu-A'ya İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	423	74.60
Erkek	144	25.40
Öğrenim görülen üniversite		
Karadeniz Teknik Üniversitesi	272	47.97
Avrasya Üniversitesi	233	41.09
Trabzon Üniversitesi	62	10.94
Sınıf düzeyi		
1	61	10.76
2	289	50.97
3	134	23.63
4	83	14.64
Annenin eğitim düzeyi		
İlköğretim mezunu	257	45.33
Lise mezunu	186	32.80
Üniversite mezunu	114	20.11
Lisansüstü program mezunu	10	1.76
Babanın eğitim düzeyi		
İlköğretim mezunu	158	27.87
Lise mezunu	214	37.74
Üniversite mezunu	167	29.45
Lisansüstü program mezunu	28	4.94
Bölümü kendi isteğiyle tercih etme		
Evet	509	89.77
Hayır	58	10.23
Toplam	567	100

Çoğu katılımcı annesinin eğitim durumunu ilköğretim (%45.33) ve lise mezunu (%32.80) olarak belirtmiştir. Babaların eğitim durumu ise büyük çoğunlukta lise (%37.74) ve üniversite mezunu (%29.45) olarak ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla öğrenim gördükleri bölümü kendi istekleriyle seçen öğrenciler (%89.77), mimarlık (n=154), psikoloji (n=95), özel eğitim öğretmenliği (n=62), iç mimarlık (n= 56), şehir ve bölge planlama (n= 33) ve peyzaj mimarlığı (n= 30), fizyoterapi ve rehabilitasyon (n= 26), İngiliz dili ve edebiyatı (n= 24) gibi birbirinden farklı toplamda 16 bölümde öğrenim görmektedir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4

Çalışma Grubu-A'nın Öğrenim Görmekte Olduğu Bölümler

	<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Mimarlık	154	27.16	Ebelik	19	3.35
Psikoloji	95	16.76	Hemşirelik	16	2.82
Özel eğitim öğretmenliği	62	10.94	Beslenme ve diyetetik	12	2.12
İç mimarlık	56	9.88	Bilgisayar mühendisliği	12	2.12
Şehir ve bölge planlama	33	5.82	Yeni medya ve iletişim	11	1.94
Peyzaj mimarlığı	30	5.29	Moleküler biyoloji ve genetik	10	1.76
Fizyoterapi ve rehabilitasyon	26	4.59	İngilizce mütercim tercümanlık	5	.88
İngiliz dili ve edebiyatı	24	4.23	İnşaat mühendisliği	2	.35
Toplam				567	100

Çalışma Grubu B

Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve akademik duyguları düzenleme stratejileri ölçeğinin uyarlanmasına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda evren Trabzon ve Ankara ilinde lisans bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Örneklem ise 362'si Ankara Üniversitesinde (%44.86), 430'u Avrasya Üniversitesinde (%53.28) ve 15' i Karadeniz Teknik Üniversitesinde (%1.86) lisans bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplamda 807 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 435' i 1. sınıfta (%53.90) ve 372'si 2. sınıfta (%46.10) öğrenim görmekte olup; üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve ön lisans bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların araştırmaya dahil edilmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımları esas alınmıştır. Ayrıca yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşmada Nunnally' in (1978) toplam madde sayısının 10 katı katılımcıya ulaşılması gerektiğine ilişkin görüşü dikkate alınmıştır.

Yaş ortalaması 20.62 (S=2.75) olan katılımcıların 658'i kadın (%81.54) ve 149'u erkektir (%18.46). Katılımcıların 363' ü Ankara (%44.98) ve 444' ü Trabzon' da (%55.02) yaşamaktadır. Katılımcılar büyük çoğunlukla anne ve babalarının eğitim düzeylerinin ilköğretim (%47.21 anne; %35.06 baba) veya lise mezunu (%33.83 anne; %37.67 baba) olduğunu bildirmiştir. Katılımcıların 712' si öğrenim görmekte olduğu bölümü kendi isteğiyle tercih ettiğini (%88.23); 95'i ise kendi tercihleri olmadığını bildirmiştir (%11.77). Bölümü kendi isteğiyle tercih etmeyen katılımcılar zorunluluk (%3.97), ailesel faktörler (%3.10) ve iş imkanının olması (%1.49) sebeplerinin bölüm tercihlerinde rol aldığını belirtmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 5'te detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubu-B'nin Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	658	81.54
Erkek	149	18.46
Yaşanılan yer		
Ankara	363	44.98
Trabzon	444	55.02
Öğrenim görülen üniversite		
Ankara Üniversitesi	362	44.86
Avrasya Üniversitesi	430	53.28
Karadeniz Teknik Üniversitesi	15	1.86
Sınıf düzeyi		
1	435	53.90
2	372	46.10
Annenin eğitim düzeyi		
İlköğretim mezunu	381	47.21
Lise mezunu	273	33.83
Üniversite mezunu	140	17.35
Lisansüstü program mezunu	13	1.61
Babanın eğitim düzeyi		
İlköğretim mezunu	283	35.06
Lise mezunu	304	37.67
Üniversite mezunu	202	25.03
Lisansüstü program mezunu	18	2.23
Bölümü kendi isteğiyle tercih etme		
Evet	712	88.23
Hayır	95	11.77
Bölümü kendi isteğiyle tercih etmeyenlerin tercih gerekçesi		
Yanıtsız	738	91.45
Zorunluluk	32	3.97
Ailesel faktörler	25	3.10
İş imkanının olması	12	1.49
Toplam	807	100

Katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölümlere ilişkin bildirimleri incelendiğinde öğrencilerin 17 farklı bölümde öğrenim görmekte olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun psikoloji (%18.6), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (%10.4), özel eğitim öğretmenliği (%10.4), okul öncesi öğretmenliği (%9.2), sosyal bilgiler öğretmenliği (%7.8) ve hemşirelik (%7.6) bölümlerinde öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca, sınıf öğretmenliği (%6.1), iç mimarlık (%4.7), İngiliz dili ve edebiyatı (%3.8), gastronomi (%2.9) ve çocuk gelişimi (%2.5) bölümlerinden de katılımcılar bulunmaktadır (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6

Çalışma Grubu-B'nin Öğrenim Görmekte Olduğu Bölümler

	f	%		f	%
Psikoloji	150	.186	Bilgisayar mühendisliği	13	.016
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	84	.104	Beslenme ve diyetetik	12	.015
Özel eğitim öğretmenliği	84	.104	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	10	.012
Okul öncesi öğretmenliği	74	.092	Fizyoterapi	10	.012
Sosyal bilgiler öğretmenliği	63	.078	Siyaset bilimi ve kamu yönetimi	8	.010
Hemşirelik	61	.076	Mimarlık	7	.009
Sınıf öğretmenliği	49	.061	Moleküler biyoloji ve genetik	4	.005
İç Mimarlık	38	.047	Gemi inşaatı mühendisliği	4	.005
İngiliz dili ve edebiyatı	31	.038	Uluslararası ilişkiler	3	.004
Gastronomi	23	.029	İnşaat mühendisliği	2	.002
Çocuk gelişimi	20	.025	Orman mühendisliği	2	.002
Ebelik	19	.024	İş sağlığı ve güvenliği	1	.001
İngilizce mütercim tercümanlık	18	.022	Grafik tasarım	1	.001
Türk dili ve edebiyatı	15	.019	Peyzaj mimarlığı	1	.001
Toplam				807	100

Çalışma Grubu C

Akademik duygu düzenleme stratejilerinin keşfedilmesi ve yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen 4 odak grup görüşmesinin katılımcı grubunu, Avrasya Üniversitesinde 1. veya 2. sınıfta öğrenim görmekte olan toplamda 27 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin 1. veya 2. sınıf lisans bölümü öğrencisi olması kriteri gözetilmiştir. İdeal bir odak grup çalışmasında olması gereken katılımcı sayısı 4-9 (Kitzinger, 1995) veya 4-10 (Çokluk vd., 2011) olmalıdır. Bu kriter doğrultusunda, odak grup görüşmeleri en az 5, en çok 8 katılımcı olacak şekilde planlanmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılım gösterecek katılımcılar belirlenirken öğrencilerin farklı bölümlerden olmasına dikkat edilerek, grupların olabildiğince heterojen olması sağlanmıştır. Katılımcıların 13' ü psikoloji (%48.14), 3' ü görsel iletişim ve tasarım (%11.11), 3' ü fizyoterapi (%11.11), 3' ü bilgisayar mühendisliği (%11.11), 3' ü hemşirelik (%11.11) ve 2' si siyaset bilimi ve kamu yönetimi (%7.40) bölümlerinde öğrenim görmektedir. Tüm görüşmelerdeki katılımcıların %22.22'si erkek, %77.78'i ise kadındır. Her bir odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı ve okuduğu bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Çalışma Grupları	Kodu	Cinsiyet	Sınıfı	Okuduğu Bölüm
I. Çalışma Grubu	K1	Kadın	1	Görsel İletişim ve Tasarım
	K2	Kadın	1	Görsel İletişim ve Tasarım
	E1	Erkek	1	Görsel İletişim ve Tasarım
	E2	Erkek	1	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
	K3	Kadın	2	Psikoloji
	K4	Kadın	1	Psikoloji
	K5	Kadın	1	Psikoloji
II. Çalışma Grubu	K6	Kadın	1	Psikoloji
	K7	Kadın	1	Psikoloji
	K8	Kadın	1	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
	K9	Kadın	1	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
	K10	Kadın	2	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
	K11	Kadın	1	Bilgisayar Mühendisliği
	E3	Erkek	2	Bilgisayar Mühendisliği
III. Çalışma Grubu	K12	Kadın	1	Bilgisayar Mühendisliği
	E4	Erkek	2	Psikoloji
	K13	Kadın	1	Psikoloji
	K14	Kadın	2	Psikoloji
	K15	Kadın	2	Psikoloji
	K16	Kadın	2	Psikoloji
IV. Çalışma Grubu	K17	Kadın	1	Psikoloji
	E5	Erkek	2	Hemşirelik
	K18	Kadın	1	Hemşirelik
	K19	Kadın	1	Hemşirelik
	E6	Erkek	2	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
	K20	Kadın	2	Psikoloji
	K21	Kadın	1	Psikoloji

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, gerekli etik izinlerin alınmasıyla başlamış olup, ilk olarak ‘Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeği’nde ortaya konan yapının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapının doğrulanmasının ardından Burić ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ‘Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlaması yapılmış ve ‘Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeği’ geliştirilmiştir. Son aşamada ise, geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçlarıyla araştırma sorularının yanıtlandırılmasına ilişkin veri toplama süreci gerçekleşmiştir. Bu veri toplama süreci 2023-2024 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılında, nisan ile haziran ayları aralığında olmuştur.

Odak grup görüşmesi oturumları, katılımcıların odak grup görüşmeleri için açılan başvuru linkine kayıt yaptırmaları, sonrasında görüşmelerin planlanmasının ardından iletişim bilgileri üzerinden kendilerine görüşme saat ve yer bilgisinin paylaşılması ile

düzenlenmiştir. 1. veya 2. sınıf lisans bölümü öğrencisi 5-8 katılımcı ile 4 ayrı odak grup görüşmesi oturumu yapılmış; oturumlar ortalama 60 dk sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların katılım kabul formu üzerinden onamlarının alınması ile başlamıştır ve ‘Odak Grup Görüşmesi Soruları Formu’ rehberliğinde yürütülmüştür.

‘Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlanması ve ‘Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı’ ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin çalışmaları içeren aşamada, öncelikle ‘Bilgilendirilmiş Onam Formu’ ile katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımlarının onayı alınmıştır. Aynı zamanda, ölçek formları öğrencilere dağıtılmadan öncesinde çalışmanın amacından sözel olarak da kısaca bahsedilmiş, çalışmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayanacağı, toplanan verilerin gizliliğinin korunacağı ve yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağı hatırlatılmıştır. Ölçekleri yanıtlandırma aşamasında öğrenciler ilk olarak demografik bilgi formunu ve sonrasında sırasıyla uyarlaması yapılan ‘Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği’ni, ‘Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği-Kısa Formu’ nu, ‘Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği’ni ve geliştirilecek ‘Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği Taslak Formu’nu tamamlanmıştır. Uygulama sınıf ortamında toplu şekilde ve yüz yüze gerçekleşmiş olup; ölçeklerin tamamlanması ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Uygulanan ‘Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği’ ve ‘Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği’ ölçüt geçerliliğinin sağlanması için kullanılmıştır. Ölçek formlarının tamamlanmasının ardından katılımcılara sözel olarak, toplu şekilde teşekkür edilmiştir.

Ölçek geliştirme ve uyarlama aşamalarının tamamlanmasının ardından 2024-2025 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında kasım ile aralık ayları aralığında son bir veri toplama aşaması gerçekleştirilmiş; bu aşamada araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu aşama katılımcıların bilgilendirilmiş onam formunu okumaları ve onay vermeleri ile başlatılmış olup; sınıf içerisinde toplu şekilde ve yüz yüze gerçekleştirilen uygulamalarda çalışmanın amacı, gizlilik hususu ve çalışmadan çekilme hakları sözel olarak da ifade edilmiştir. Ardından, katılımcılar ‘Demografik bilgi formu’ nu, ‘Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği’ ni, ‘Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’ ni, ‘Başarımla İlgili Duygular Ölçeği’ ni ve ‘Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği’ ni tamamlamıştır. Ölçeklerin tamamlanmasında taşıma etkisini en aza indirmek amacıyla, 4 ayrı ölçek A-B-C-D, B-C-D-A, C-D-A-B ve D-A-B-C şeklindeki sıralarla uygulanmıştır. Ölçeklerin tamamlanması 15-20 dk sürmüş, katılımları için öğrencilere teşekkür edilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Odak grup görüşmelerinde, ölçek geliştirme/uyarlama süreçlerinde ve araştırma sorularına yanıt aranılan son aşamada kullanılan form, anket ve ölçeklerin içeriği ve kullanım amaçlarına ilişkin özellikler ve detaylar bu başlık altında yer almaktadır. Araştırma geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin ölçüt geçerliğinin sağlanması için kullanılan ölçekler ‘Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği’, ‘Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği- Kısa Formu’ olup; odak grup görüşmeleri için ise ‘Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu’ ve ‘Odak Grup Görüşmesi Soruları Formu’ kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ise ‘Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği’, ‘Başarımla İlgili Duygular Ölçeği’, geliştirilen ‘Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı’ ile ‘Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği’ dir.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu. Bu form yolu ile katılımcının araştırmaya gönüllü katılımına dayalı beyanı alınmış; formda araştırmanın genel amacı ve içeriği, süresi, çalışmaya katılımlarının fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımadığı, araştırmadan çekilme hakları, verilerinin gizliliğinin korunacağı bilgilerine yer verilmiştir (Bkz. Ek 6).

Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu. Bu form, Türk kültüründe üniversite öğrencilerinin olumsuz akademik duygularını düzenlemek için hangi stratejilere başvurduğunu keşfetmek amacıyla gerçekleştirilen odak grup çalışmaları için kısa bir tanıtım ve görüşme sırasında alınacak ses kaydına ilişkin bilgilendirmeyi kapsamaktadır. Odak grup görüşmelerine online olarak katılım başvurusunda bulunan öğrenciler, planlanan görüşmelere fiziken katılımlarının başlangıcında öncelikle bu formu okumakta ve bu formda görüşmelere gönüllü katılımlarını beyan etmektedir (Bkz. Ek 7).

Demografik Bilgi Formu. Demografik bilgi formu çalışmaya katılan öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, yaşadığı yer, öğrenim görmekte olduğu üniversite ve bölüm, kaçınıcı sınıfta olduğu, anne-babasının eğitim düzeyi sorularını içermektedir. Ayrıca bu formda öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölümden hoşnutsuluk düzeyleri, bölümlerini kendi istekleriyle mi yoksa diğer faktörler nedeniyle mi tercih etmiş

oldukları, kendilerini bölümleri için ne düzeyde yeterli hissettikleri, genel olarak kendilerine güven düzeyleri ve derse katılım düzeyleri hakkında bilgi alınmaktadır (Bkz. Ek 8).

Odak Grup Görüşmesi Soruları Formu. Burić ve ark. (2016) tarafından geliştirilen olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin uyarlama çalışması kapsamında, var olan ölçekte ortaya konan yapının doğrulup doğrulanmadığını ortaya koymak ve bu yapı dışında bu kavramı açıklayan başka stratejilerin de var olup olmadığını keşfetmek amacıyla gerçekleştirilen odak grup çalışmalarında yarı yapılandırılmış bir görüşme formundan faydalanılmıştır. Bu formu hazırlamada, Krueger’ in (1998) ortaya koyduğu görüşme formlarını hazırlamada izlenmesi gereken aşamalar temel alınmıştır. Buna göre, formda ilk soru “Kendinizi tanıtır mısınız?” şeklinde olup katılımcının kendilerini tanıtmaya olanak sağlamaktadır. Katılımcıları görüşmelerde konuşulacak ana konuya hazırlamak için hazırlanmış olan ikinci soru “Öğrenim sürecinize yönelik duygularınızdan ve deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?” ve üçüncü soru “Sınıfta kendinizi kaygılı, mutsuz, utangaç ya da öfkeli hissettiğiniz zamanlar olur mu? En çok hangi durumlar size böyle hissettirir, bahsedebilir misiniz?” şeklindedir. Ardından konunun anlaşılmasına yönelik hazırlanan anahtar niteliğindeki 4. soru “Sizi kaygılı, mutsuz, utangaç ya da öfkeli hissettiren böyle durumlarda neler yaparsınız?” şeklinde olup bu soruya katılımcılar tarafından verilen yanıtların “duygu düzenleme stratejisi” olarak isimlendirileceğine ilişkin öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Böylece spesifik olarak strateji kullanımları 5. soruda araştırılmıştır. Son olarak 6. soruda katılımcıların eklemek istedikleri ve kapanış ifadeleri alınmaktadır (Bkz. Ek 9).

Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği. Yılmaz ve Bökeoğlu tarafından 2006 yılında üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakültenin niteliğine ilişkin memnuniyet düzeyini ortaya koymak amacıyla geliştirilen ölçek, fakülteden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet ve sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Bkz. Ek 10). Fakülteden memnuniyet boyutunda 15, öğretim elemanlarından memnuniyet boyutunda 15 ve sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet alt boyutunda 7 madde olmak üzere ölçekte toplamda 37 madde bulunmaktadır. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçeğin tepki kategorisi

“1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde olup; fakülteden memnuniyet boyutunda 3, 4, 9, 10,11, 12 ve 14. maddeler, öğretim elemanlarından memnuniyet alt boyutunda 17, 18, 20, 25, 26,28, 30. maddeler ve sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet alt boyutunda 31, 33, 34, 37. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar alt boyutlardan duyulan memnuniyetin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin genelini iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($\alpha = .87$) (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006). Ayrıca, alt boyutların Cronbach alfa katsayılarının fakülteden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet ve sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet alt boyutları için sırasıyla .75, .83 ve .67 olduğu bulunmuştur (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006). Bu tez çalışmasında, bu ölçekten öğrencilerin psikolojik güvenlik algılarını ölçmeye yönelik gerçekleştirilen ölçeğin ölçüt geçerliğini ortaya koymak amacıyla faydalanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geneli, fakülteden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet ve sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet boyutları için ortaya konan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .91, .80, .86 ve .71’dir.

Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği- Kısa Formu. Gratz ve Roemer (2004) tarafından üniversite öğrencilerinin duygu düzenlemede yaşadığı zorluk düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen 36 maddelik ölçeğin, 16 maddelik kısa formu Bjureberg ve diğerleri (2016) tarafından ortaya konmuştur (Bkz. Ek 12). 16 maddelik kısa formun Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Yiğit ve Guzey Yiğit tarafından 2019 yılında yapılmıştır. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır: Dürtü, kabul etmeme, amaç, açıklık ve strateji (Yiğit ve Guzey Yiğit, 2019). Ölçeğin dürtü alt boyutunda (4., 8. ve 11. maddeler), duygularını kontrol etmede zorlanma ve kontrolden çıkma hissinden; kabul etmeme alt boyutunda (9., 10. ve 13. maddeler) hissedilen duyguların kabul edilmemesi ve bu konuda kendini suçlamadan bahsedilmiştir (Gratz ve Roemer, 2004). Amaç boyutunda (3., 7. ve 15. maddeler) olumsuz duyguları deneyimlerken kişinin yapması gereken işe ve amaçlarına ne kadar odaklanabildiği; açıklık boyutunda (1. ve 2. maddeler) hissedilen duyguların karmaşık olarak algılanma düzeyi ölçülmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Strateji boyutunda ise (5., 6., 12., 14. ve 16. maddeler) duygu düzenlemede strateji kullanım düzeyi ölçülmekte ve genel duygu düzenlemede güçlük düzeyini belirlemek için toplam puan elde edilmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). 5’li likert tipi [1= hemen hemen

hiç (%0-10), 2= bazen (%11-35), 3= yaklaşık yarı yarıya (%36-65), 4= çoğu zaman (%66-90), 5= hemen hemen her zaman (%91-100)] ölçekten alınan yüksek puanlar, duygu düzenlemede deneyimlenen zorluk düzeyinin de yüksek olduğuna işaret ederken; düşük puanlar ise deneyimlenen zorluk düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçek ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bjureberg ve diğerlerinin (2016) çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında ise Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin geneli, dürtü, kabul etmeme, amaç, açıklık ve strateji alt boyutları için sırasıyla .92, .87, .78, .84, .84 ve .87 olarak ortaya konmuştur (Yiğit ve Guzey Yiğit, 2019). Bu ölçekten, bu tez çalışmasında uyarlaması yapılan akademik duygu düzenleme ölçeğinin ölçüt geçerliğini ortaya koymada faydalanılmış; Cronbach alpha değerleri tekrar bu çalışma için hesaplandığında ölçeğin geneli ($\alpha = .93$), dürtü ($\alpha = .83$), kabul etmeme ($\alpha = .81$), amaç ($\alpha = .81$), açıklık ($\alpha = .84$) ve strateji ($\alpha = .86$) alt boyutlarının iç tutarlığının yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği. Üniversite öğrencilerin ders çalışırken benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını ölçmek amacıyla Biggs tarafından ilk olarak 1987’de geliştirilen ölçeğin, 20 maddelik, daha kolay uygulanabilir olan formu Biggs, Kember ve Leung tarafından 2001 yılında ortaya konmuştur (Bkz. Ek 14). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması çalışmasını ise; Batı, Tetik ve Gürpınar 2009 yılında Tıp fakültesi 1. ve 2. sınıf öğrencilerini örneklemelerine alarak yapmışlardır. Derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım olmak üzere 10 maddelik iki alt faktörden oluşan 5’li likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) ölçekte, alt boyutlardan elde edilebilecek puanlar 10 ile 50 arasında olacaktır. Derin yaklaşım alt faktörü, derin strateji ve derin motivasyon alt yapılarını; yüzeysel yaklaşım alt faktörü ise yüzeysel strateji ve yüzeysel motivasyon alt yapılarını içermektedir. Ölçeğin derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım alt boyutlarının Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı sırasıyla .73 ve .64 olarak bulunmuştur (Biggs vd., 2001). Türk kültürüne uyarlama çalışmasında derin yaklaşım alt faktörünün iç tutarlılık katsayısı .77, yüzeysel yaklaşım alt faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise .80’dir. Bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları için sırasıyla .82 ile .77 olarak bulunmuştur.

Başarımla İlgili Duygular Ölçeği. Üniversite öğrencilerinin dersle ilgili olumlu ve olumsuz akademik duygularını ölçmeyi hedefleyen bu ölçek Pekrun, Goetz ve Perry tarafından 2005 yılında geliştirilmiş, Can, Sarıkaya ve Bardakçı tarafından 2020 yılında Türk kültürüne uyarlanmış ve son olarak Bakır, Atman Uslu ve Koçak Usluel tarafından 2021 yılında revize edilmiştir (Bkz. Ek 16). Pekrun ve diğerleri (2005) tarafından ortaya konan ölçekte derste deneyimlenen duygular, öğrenmeyle ilgili duygular ve sınava ilişkin duygular olmak üzere 3 faktör bulunmaktadır. Derste deneyimlenen duygular faktörü ise ders öncesinde, ders sırasında ve dersten sonra deneyimlenen duygular alt boyutlarını kapsamaktadır (Bakır vd., 2021). Bu doktora tez çalışması için 24 maddeden oluşan ‘ders sırasında deneyimlenen duygular’ alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin Bakır ve diğerlerinin (2021) revize etmeden önceki halinde, toplamda 80 madde yer almaktadır ve gurur, öfke, umut, keyif, kaygı, utanma, sıkılma, umutsuzluk olmak üzere 8 alt faktöre yer verilmektedir (Pekrun vd., 2005; Can vd., 2020); ölçeğin kısa formunda yine aynı 8 alt faktör bulunmakta olup madde sayısı 24’e indirilmiştir (Bakır vd., 2021). 5’li likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) olan bu ölçekte her bir faktörün altında 3 madde yer almaktadır, her bir alt ölçek ayrı şekilde değerlendirilmektedir, alt ölçeklerden alınan puanlar 3 ile 15 arasında değişmektedir ve ölçekten elde edilen toplam puan bir anlam ifade etmemektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının; gurur alt faktörü için .72, umut alt faktörü için .75, keyif alt faktörü için .80; öfke alt faktörü için .70, kaygı alt faktörü için .81, utanma alt faktörü için .85, sıkılma alt faktörü için .86 ve umutsuzluk alt faktörü için .70 olduğu ortaya konmuştur (Bakır vd., 2021). Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tamamı için ise .75 olarak bulunmuştur (Bakır vd., 2021). Bu çalışmada ise; gurur, umut, keyif, öfke, kaygı, utanç, can sıkıntısı ve umutsuzluk alt faktörlerine ilişkin Cronbach alpha değerleri sırasıyla .67, .61, .77, .60, .73, .83, .78 ve .68’dir. Ayrıca bu çalışmada olumlu ve olumsuz akademik duygular sınıflandırılarak kullanılmış olup; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı olumlu akademik duygu (gurur, umut, keyif) alt faktörü için .85; olumsuz akademik duygu (öfke, kaygı, utanç, can sıkıntısı, umutsuzluk) alt faktörü için ise .89 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Psikolojik güvenlik algısı ölçeğinin geliştirilmesinde ilk aşamada, Clark’ın (2020) katılım güvenliği, meydan okuma güvenliği, katkıda bulunma güvenliği, öğrenen güvenliği alt boyutlarından oluşan modelinden; Radecki ve diğerlerinin (2018) özerklik, emniyet,

adalet, saygınlık güven ve kişinin kendisi alt boyutlarından oluşan S.A.F.E.T.Y modelinden ve Rock' ın (2009) aidiyet, statü, özerklik, adalet, kesinlik boyutlarından oluşan 5 faktörlü modelinden ve diğer alan yazın çalışmalarından faydalanılarak 75 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun kapsam geçerliliğini tespit etmek için oluşturulan ölçek taslağı; maddelerin yapıyı temsil gücü, doğruluğu, içeriği, kapsamı, dil ve anlatımı bakımından görüş ve önerileri alınmak üzere psikoloji, psikometri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarındaki 7 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda psikolojik güvenlik algısı değişkeninin öğretim üyeleri odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı olmak üzere iki farklı alt ölçekle incelenmesi gerektiği tespit edilmiş; oluşturulan 75 maddelik havuz iki alt ölçek için ayrı havuzlar oluşturularak ikiye bölünmüştür. Öğretim üyeleri odaklı madde havuzu için 43 madde, sınıf arkadaşları odaklı madde havuzu için 32 madde taslak formda yer almıştır. Daha sonra, uzman değerlendirmeleri neticesinde birbirinin alternatifi olan maddelerin taslak formdan çıkarılmasına ve yer alan maddelerin dil ve anlatım bakımından düzeltilmesine ilişkin değişiklikler de yapılmıştır. Bu değişiklikler neticesinde, taslak formda öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı için oluşturulan madde havuzunda 33, sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı için oluşturulan madde havuzunda ise 26 madde yer almıştır. Ölçeğin tepki kategorisini belirlemede ise uzman görüşleri doğrultusunda 5'li likert tipi (1=Bana hiç uygun değil, 5= Bana kesinlikle uygun) kategori kullanmanın uygun olacağına karar verilmiştir.

Katılımcılardan veri elde etmede, ilk etapta Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 1. veya 2. Sınıf öğrencisi 30 psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencisinin katılımıyla, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini ve uygulama aşamasında karşılaşılabilecek sorunları tespit edebilmek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Erkuş'a (2016) göre pilot uygulamada 10-15 katılımcıya ulaşılmasının önemli olduğu önermesinden faydalanılarak, 30 üniversite öğrencisi üzerinde uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma, maddelerle ilgili varsa öğrencilerin geribildirimlerinin dikkate alınarak dil, yazım ve sayfa düzeni bakımından değişikliklerin tespit edilmesi ve düzenlenmesini beraberinde getirmiştir.

Uzman değerlendirmeleri ve pilot çalışmanın ardından son hali verilen taslak formda yer alan maddelerden öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı değişkenini en iyi yansıtanları belirlemek üzere JASP üzerinde önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ardından ortaya konan yapının geçerliğini ortaya koymak üzere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğan ve Aybek' e (2021) göre peşi sıra uygulanan

bu iki analizin daha güvenilir sonuçlara işaret etmesi, bu analizlerin farklı katılımcı grupları üzerinde uygulanmasına bağlıdır. Bu doğrultuda, analizlerden önce veri seti AFA ve DFA için sırasıyla 404 ve 403 katılımcı olmak üzere ikiye bölünmüştür.

Faktör Analizi için Ön Değerlendirmeler. İlk etapta, 404 katılımcının verisi üzerinde öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği için ve sonrasında sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği için AFA uygulanmıştır. Bu analiz çok değişkenli parametrik bir istatistik olduğundan analizden önce, örneklem büyüklüğünün uygunluğu, korelasyon matrisinin faktör çıkarmaya uygun oluşu, çoklu bağlantı probleminin var olup olmadığı ve normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığına ilişkin ön değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir (Doğan ve Aybek, 2021). Sırasıyla değerlendirildiğinde, öncelikle örneklem büyüklüğünün veri seti için uygunluğunu belirlemede alan yazındaki birçok araştırmacının uygulama önerisinin dikkate alınabilir (Büyüköztürk, 2002; Hu ve Bentler, 1999; Nunnally, 1978). Büyüköztürk (2002) madde havuzunda yer alan madde sayısının 5 katı; Nunnally (1978) 10 katı katılımcının çalışmaya dahil edilmesinin yeterli olacağına ilişkin görüşler bulunmaktadır. Hu ve Bentler'e (1999) göre ise, normal dağılım koşulunu sağlamayan veri setleri için en az 250 katılımcı koşulunun sağlanması gerekmektedir. Bu önerilere göre bu çalışmada, öğretim üyeleri odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı olmak üzere oluşturulan iki alt ölçeğe ait madde havuzunda sırasıyla 33 ve 26 maddenin bulunması ve 404 katılımcıdan veri elde edilmiş olması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine işaret etmektedir. Ayrıca verilerin örneklem büyüklüğü bakımından analize uygun olup olmadığını değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu incelenmiştir. Bu çalışmada, öğretim üyeleri odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeği için yapılan KMO testi sonucu sırasıyla .88 ve .85 olarak bulunmuştur. Bu değer, Hutcheson ve Sofroniou (1999) KMO testi için ortaya konan kriterlere göre (.90 ve üzeri: mükemmel; .80-.90: çok iyi; .70-.80: iyi; .50-.70: orta seviye) çok iyi bir değer olarak değerlendirilebilir ve örneklem büyüklüğünün analizler için yeterli olduğuna işaret etmektedir.

AFA uygulamadan önce, korelasyon matrisinin faktör çıkarmaya uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphercity) sonucu ele alınmıştır. Bartlett testi sonucunun anlamlı olması, değişkenler/maddeler arası korelasyonların var olduğunu göstermekte ve böylece verilerin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Bartlett, 1950; Field, 2005). Öğretim

üyeleri odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçekleri için Bartlett Küresellik testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir ($\chi^2 (136) = 2957.702, p < .001$; $\chi^2 (91) = 2023.482, p < .001$).

AFA uygulamasından önce değerlendirilen bir diğer kriter ise değişkenler arası korelasyonların çok yüksek oluşundan kaynaklanan çoklu bağlantı probleminin olup olmadığının tespiti (Doğan ve Aybek, 2021). Çoklu bağlantı probleminin varlığına ilişkin çıkarım için R matrisinin determinasyon katsayısının .00001'den küçük olması gerekmektedir (Field, 2005). İnceleme sonucunda, bu çalışmada iki alt ölçek için de çoklu bağlantı probleminin varlığının söz konusu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($r^2 > .00001$). Öte yandan, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bunun için veri setinin dağılımlarını ortaya koymada çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiş; normal dağılıma işaret etmesi için çarpıklık katsayısının -3 ile +3 değerleri arasında olması ve basıklık katsayısının ise -10 ile +10 aralığında olması kriteri (Kline, 1998) gözetilmiştir. Çalışmada öğretim üyesi odaklı alt ölçek için çarpıklık değerinin -.014, basıklık değerinin ise -.042 olduğu; sınıf arkadaşları odaklı alt ölçek için ise çarpıklık değerinin .268, basıklık değerinin ise .517 olduğu bulunmuştur. Ayrıca Kolmogorov simirnov testi sonuçları incelendiğinde öğretim üyesi (istatistik= .04; $p = .69$) ve öğrenci odaklı (istatistik= .05; $p = .51$) psikolojik güvenlik algısı alt ölçeklerinin normal dağılım koşulunu sağladığı görülmektedir.

Faktör analizi öncesinde gerçekleştirilmesi gereken ön değerlendirmeler tamamlandıktan sonra, ilk olarak yazılımda yer alan kodlamaların doğruluğuna ilişkin kontrol sağlanmıştır. Kayıp verilerin ölçeğin tümü için değil bazı maddeler için söz konusu olduğu tespit edilmiş; bu veriler tamamen silinmeyerek çiftler düzeyinde veri silme (pairwise) yöntemi ile hesaplamalara dahil edilmiştir. Ölçekte ortaya konacak faktör sayısını ve maddeleri belirlemede Horn'un (1965) Paralel Analiz yaklaşımı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Faktörleştirme yaklaşımı olarak Kline (1994) tarafından "en küçük artıklar faktör analizi" (Minimum Residuals Factor Analysis) olarak isimlendirilen "sıradan en küçük kareler" yöntemi (Desjardins ve Bulut, 2018) kullanılmıştır. Faktör döndürme yöntemi olarak ise her iki alt ölçek için faktörler arası korelasyonun varlığı durumunda kullanılan eğik döndürme yöntemlerinden (Tabachnick ve Fidell, 2001; Field, 2005) "Direct oblimin" tekniği kullanılmış ve ortaya çıkan faktör yükleri değerlendirilmiştir.

Kline (1994) ve Büyüköztürk' e (2002) göre .30 altındaki faktör yükleri kayda değer olmayıp, analizden çıkarılmalıdır; bununla birlikte .30 ile .59 şeklindeki yük aralığı

orta düzeye ve .60 üzeri faktör yükleri ise yüksek düzeye işaret etmektedir. Stevens (2002) ise örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak .40 üzeri faktör yüklerinin analizde kalmasının doğru olacağını ifade etmiştir. Bu ifadelere dayanarak, bu çalışmada faktör yüklerinin minimum .40 olmasına yönelik bir kesme noktası belirlenmiş, madde çıkarma işlemleri bu kriter doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca aynı anda birden fazla faktöre yük veren bir maddenin verdiği iki yük arasında en az .10 fark olması gerektiği ölçütü (Tavşancıl, 2002) dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda öğretim üyeleri odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeklerine ilişkin faktör analizi sonuçları değerlendirilmiştir.

Öğretim Üyeleri Odaklı Alt Ölçek için Faktör Analizi Sonuçları. Faktör çıkarmada benimsenen prensipler doğrultusunda, ilk etapta faktör yükü .40'dan düşük olan sırasıyla 13., 1., 11., 20., 19., 7., 14. ve 5. madde analizden çıkarılmıştır. Ardından iki faktöre de .10'dan az yük verdiği tespit edilen 6. madde çıkarılmış; yine .40'dan az yük veren 23., 4., 3., 2. ve 32. maddelerin de çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece faktör yükleri .41 ile .83 aralığında değişen 4 faktörlü bir yapı ortaya konmuştur: 1. Faktör (9, 21, 24, 28, 29, 30, 31), 2. faktör (25, 26, 27, 33), 3. Faktör (16, 17, 22) ve 4. Faktör (8, 10, 15). 1. Faktörde öğretim üyeleri ile kurulan güvene ve desteğe dayalı ilişkiden bahsedildiği tespit edildiğinden bu faktör “destek ve güven”; 2. Faktörde öğretmenin yargılayıcı ve küçük düşürücü bir tavrı olabileceğine ilişkin şüphe ve çekincelerden bahsedildiğinden bu faktör “çekince”; 3. Faktörde öğretim üyesinin alınan önemli konularda öğrencilerine bilgilendirme yapacağına ve öğrencilerinin özel bilgilerini diğerleriyle paylaşmayacağı ifade edildiğinden bu faktör “bilgi güvenliği” ve son olarak 4. Faktörde öğretim üyelerinin öğrencilerine eşit yaklaşımı ifade edildiğinden bu faktör “eşitlik” olarak isimlendirilmiştir.

Bu dört faktörlü yapıda 1. Faktör varyansın %20'sine, 2. Faktör %12'sine, 3. Faktör %11'ine ve 4. Faktör ise %9'una katkı sağlamaktadır ve böylece toplamda varyansın %54'ü açıklanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak üzere öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği ve alt faktörleri için iç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .87, 1. faktör için .88, 2. faktör için .80, 3. faktör için .78 ve 4. faktör için ise .75 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı .60 ile .70 aralığında olduğunda iç tutarlık düzeyi kabul edilebilir, .70 ile .90 aralığında iyi ve .90 üzeri

olduğunda mükemmel olarak değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2003). Bu temelde, ölçeğin iç tutarlılık gösterdiği ve güvenilirliğe işaret ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Her bir maddenin güvenilirliğini ortaya koymak için ise madde-toplam korelasyonları hesaplanmış; ortaya konan katsayıların çok bileşenli yapıda bir ölçek olduğundan en az .30 olması beklenmiştir (Büyüköztürk, 2024). Sonuçlar, maddelerin güvenilirliğine işaret edecek şekilde, madde toplam korelasyonlarının .42 ile .71 aralığında olduğunu göstermiştir. Madde-toplam korelasyonları, maddelerin faktör yükleri, faktörlerin güvenilirlik katsayıları, açıkladıkları varyans ve özdeğerleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Öğretim Üyeleri Odaklı PGA Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	Ortak varyans	m-t
31.	.84				.35	.67**
30.	.78				.42	.67**
24.	.74				.39	.67**
29.	.72				.45	.67**
9.	.57				.54	.62**
28.	.48				.64	.60**
21.	.46				.45	.71**
27.		.83			.31	.52**
25.		.78			.38	.49**
26.		.77			.39	.47**
33.		.44			.74	.45***
16.			.82		.32	.59***
17.			.80		.35	.63***
22.			.41		.57	.62***
8.				.76	.40	.46***
10.				.68	.56	.42***
15.				.66	.53	.49***
Özdeğer (Eigenvalue)	5.77	2.64	1.45	1.05		
Varyans (%)	.21	.13	.11	.09		
Cronbach Alfa	.88	.80	.78	.75		

Not. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001. 1= Destek ve Güven, 2= Çekince, 3= Bilgi Güvenliği, 4= Eşitlik.

Ölçeğin güvenilirliğini yordamada faktörler arası korelasyonlardan da faydalanılmış; alt ölçekteki faktörler normal dağılım koşulunu sağlamadığından korelasyonlar veri setinin normal dağılmadığı durumda kullanılan Spearman Korelasyon Analiziyle (Myers ve Sirois, 2014) hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, faktörler arasında

pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı korelasyonların var olduğunu göstermiştir ($p<.001$). Ayrıca ölçeğin toplam puanı ile faktörler arasında ise pozitif yönde yüksek ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyonlar olduğu görülmektedir ($p<.001$). Her bir faktörün toplam puan ile arasında yüksek ve orta düzeyde korelasyon olması, faktörlerin ölçeğin yapısına sunduğu katkıyı gösterdiğinden bu korelasyonların yüksek olması beklenebilir. Nunnally ve Bernstein' e (1994) göre faktörlerin toplam puan ile .30 ile .70 aralığında korelasyon göstermesi güvenilir sonuçlara işaret etmektedir. Bu durumda, faktör-toplam puan sonuçlarının da güvenilirliği desteklediği sonucuna ulaşılabilmektedir. Tablo 9' da faktörler arası ve faktörler ile toplam puan arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Spearman korelasyon katsayıları ve ayrıca her bir faktöre ve toplam puana ilişkin ortalama-standart sapma değerleri gösterilmektedir.

Tablo 9

Öğretim Üyeleri Odaklı Ölçek İçin Faktörler Arası Korelasyonlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

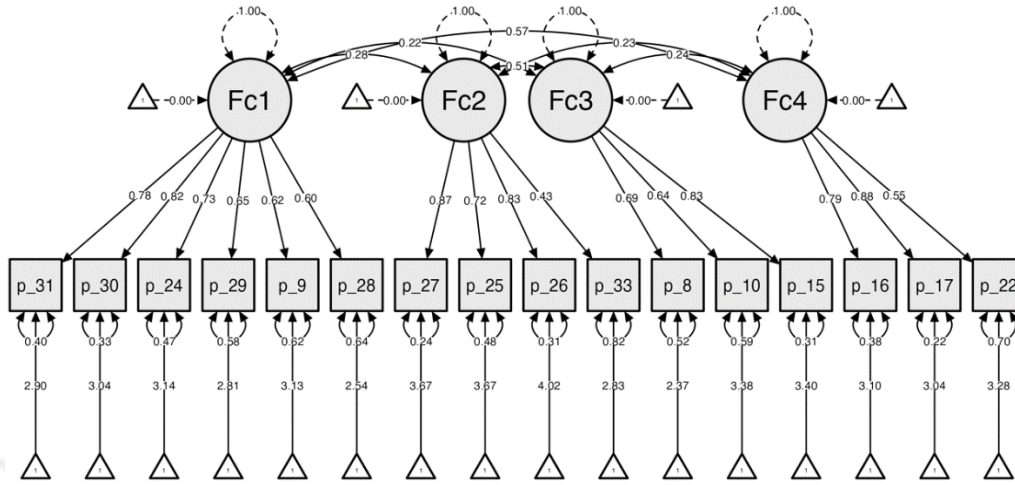
	$\bar{x}$	S	1	2	3	4	5
1.Destek ve Güven	3.24	.85	1	.39***	.66***	.20***	.85***
2.Çekince	4.02	.83		1	.24***	.36***	.61***
3.Bilgi Güvenliği	3.47	.97			1	.18***	.73***
4.Eşitlik	3.71	1.08				1	.55***
5.Toplam Puan							1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Öğretim Üyeleri Odaklı Alt Ölçek için Yapı Geçerliliği Sonuçları. AFA sonucunda ortaya konan 17 maddelik öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya koymak için 403 kişiden oluşan farklı bir örneklem üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş, modele ilişkin uyum iyiliği değerleri ortaya konmuştur. Analizde modelin parametrelerini kestirmek için Maksimum Olabilirlik kestiriminden faydalanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli olup olmadığını ortaya koymak üzere hesaplanan KMO değeri ($KMO = .822$) ve veri setinin gösterebileceği maddeler arası korelasyonlardan faydalanarak analizler için uygunluğunu tespit etmede ortaya konan Bartlett Küresellik testi sonucu veri setinin uygunluğuna işaret etmiştir ($\chi^2 (120) = 2644.030$, $p < .001$).

DFA sonucunda ortaya konan 4 faktörlü modelde standartlaştırılmış regresyon yükleri 1. Faktörde .60 ile .82 aralığında, 2. Faktörde .43 ile .87 aralığında, 3. Faktörde .64 ile .93 aralığında ve 4. Faktörde .55 ile .88 aralığında değerler almıştır.

Standartlaştırılmış model yüklerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Ortaya konan 4 faktörlü yapı Görsel 1’de gösterilmektedir.



Görsel 1. Öğretim Üyeleri Odaklı PGA- 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Öncesi)

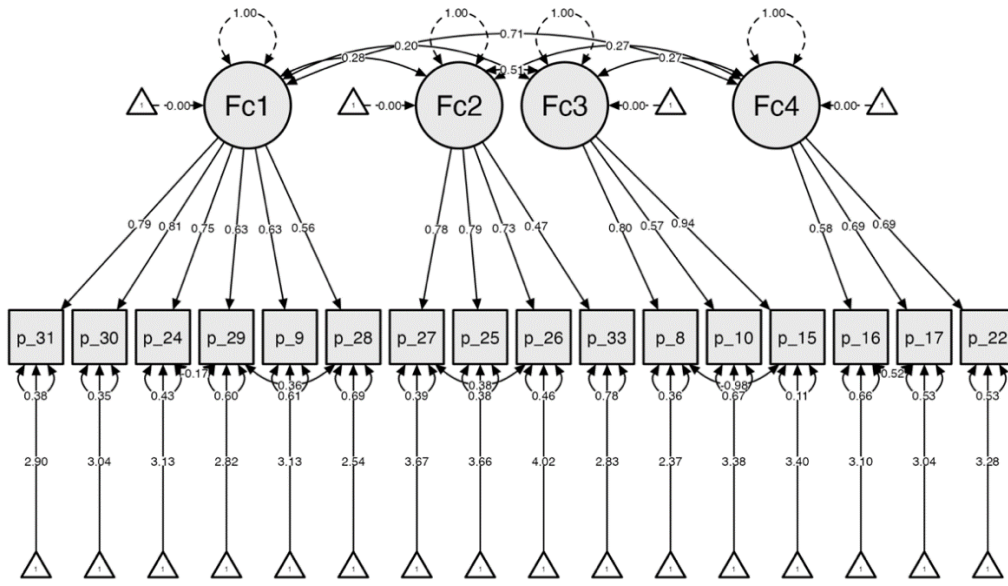
Uyum iyiliği değerleri olarak ki kare uyum testi (χ^2/df), uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index- GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index- CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Bentler Bonett Normed Fit Index-NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Bentler Bonett Non-normed Fit Index-NNFI), artırmalı uyum indeksi (Bollen’s Incremental Fit Index-IFI), Tucker Lewis Indeks (TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual- SRMR) değerleri dikkate alınmıştır. Kline’ a (2015) göre ki kare uyum iyiliği testi sonuçlarının 0-3 aralığında olması mükemmel uyum, 3-5 aralığında olması ise kabul edilebilir uyum göstergesidir. Yapılan çalışmada yapının ki kare uyum iyiliği testi sonucunun 2.72 olduğu ve mükemmel uyum gösterdiği ortaya konmuştur, $\chi^2(98)=267.271$, $p<.001$. Yanı sıra; GFI ve CFI’ ının .90 üzerinde olması modelin iyi uyum sağladığına işaret etmekte; NFI ve NNFI değerlerinin .90 -.94 aralığında olması kabul edilebilir uyum değerine işaret etmekte ve bu değerlerin .95-1.00 aralığında olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Sümer, 2000). IFI değerinin .90’dan daha yüksek olması ise yapının iyi uyum sağladığı ve .80-.90 aralığındaki değerlerde olması kabul edilebilir ölçüde uyum sağladığı anlamına gelmektedir (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1998). Yanısıra, TLI değeri .90’dan yüksek olduğunda kabul edilebilir uyuma ve .95 ve üzeri değer aldığınd ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1989). RMSEA ve SRMR değerleri ise .05’ten küçük olduğunda mükemmel uyum değerlerine

işaret ederken; .05 ile .08 aralığında olduğunda ise kabul edilebilir değer olarak tanımlanmıştır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000). Tüm bu değerlendirme kriterleri doğrultusunda bu araştırmada CFI, NFI, NNFI, TLI, RMSEA, değerleri kabul edilebilir uyum değerlerini karşıladığı ($CFI = .93$, $NFI = .90$, $NNFI = .91$, $TLI = .91$, $RMSEA = .06$); GFI, IFI, SRMR değerleri ise yapının mükemmel uyum ($GFI = .98$, $IFI = .93$, $SRMR = .04$) değerlerini sağladığını göstermektedir.

Uyum iyiliği değerlerinin ortaya konmasının ardından, modelin daha iyi uyum gösterebilmesi adına JASP uygulaması tarafından hata kovaryansları için verilen modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda 1. faktörün altında yer alan 29. maddenin 28. madde ve 24. madde ile arasında, 2. faktörde yer alan 26. ve 27. maddeler arasında, 3. faktörde yer alan 16. ve 17. maddeler arasında ve 4. faktörde yer alan 8. ve 15. maddeler arasında kovaryanslar oluşturulmuştur.

Gerçekleştirilen modifikasyonlar sonucunda, ortaya konan modelin uyum iyiliği değerlerinin yükseldiği görülmüştür. Ki kare uyum iyiliği testi sonucu modifikasyonlar öncesinde 2.72 iken, modifikasyonlar sonrasında 1.70'e yükselmiştir ($\chi^2(93)=158.823$, $p<.001$). Ayrıca .90'dan büyük olduğunda kabul edilebilir, .95'ten büyük olduğunda mükemmel uyum iyiliğine işaret ettiği ifade edilen CFI, GFI, NFI, NNFI, IFI, TLI değerlerinin (Bentler, 1990; Browne ve Cudeck, 1989; Hu ve Bentler, 1998; Sümer, 2000), modifikasyonlar sonrasında neredeyse tümünün mükemmel uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülmüştür ($CFI = .97$, $GFI = .99$, $NFI = .94$, $NNFI = .97$, $IFI = .97$, $TLI = .97$). RMSEA ve SRMR değerleri ise modifikasyonlar öncesinde sırasıyla .06 ve .04 olarak bulunmuşken; modifikasyonlar sonrasında $RMSEA = .04$ ve $SRMR = .03$ şeklinde değişmiş, bu değerler mükemmel uyum iyiliği değerlerine işaret etmiştir.

Modifikasyonlar sonrasında yapılandırılan yeni DFA modelinde standartlaştırılmış regresyon yükleri 1. faktörde .56 ile .81 aralığında, 2. faktörde .47 ile .79 aralığında, 3. faktörde .57 ile .94 aralığında ve 4. faktörde .58 ile .69 aralığındadır ve tüm modelde standartlaştırılmış model yüklerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Modifikasyonlar sonrası uyumu iyileştirilen DFA modeli Görsel 2'de gösterilmiştir.



Görsel 2. Öğretim Üyeleri Odaklı PGA- 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Sonrası)

Öğretim Üyeleri Odaklı Alt Ölçek için Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Sonuçları.

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini ortaya koymak üzere ise öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği ile Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006) arasındaki ilişki Spearman korelasyon analiziyle incelenmiştir. Fakülte yaşamının niteliği ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça, öğrencilerin fakülte ortamına ilişkin pozitif tutum düzeyleri de yükseleceğinden (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006), öğretim üyesi odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği ile bu ölçek arasında pozitif yönde korelasyonların ortaya çıkması beklenmiştir. Bununla birlikte; özellikle Fakülte Yaşamının Niteliği ölçeğinin 2. boyutu, öğretim elemanlarından memnuniyet ile öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeği arasındaki korelasyonlar incelenmiş; bu korelasyonların düşük veya orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Ortaya konan diğer ilişkilerde ise, analiz sonuçları geliştirilen ölçek ile Fakülte Yaşamının Niteliği ölçekleri ve alt faktörleri arasındaki ilişkilerin düşük, orta ve yüksek seviyede anlamlı olduğu ortaya konmuştur ($p < .05$). Ölçüt geçerliği için ortaya konan korelasyon katsayıları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretim Üyeleri Odaklı PGA Ölçüt Geçerliliği

	FYNÖ	FYNÖ-1	FYNÖ-2	FYNÖ-3
Toplam puan- ÖÜ_PSK	.55***	.43***	.60***	.39***
Destek ve güven	.49***	.38***	.56***	.34***
Çekince	.27***	.20***	.26***	.21***
Bilgi güvenliği	.47***	.39***	.50***	.33***
Eşitlik	.27***	.24***	.29***	.16**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Toplam Puan- ÖÜ PSK= Öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği toplam puanı, FYNÖ= Fakülte yaşamının niteliği ölçeği, FYNÖ-1= Fakülteden memnuniyet boyutu, FYNÖ-2= Öğretim elemanlarından memnuniyet boyutu, FYNÖ-3= Sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet boyutu.

Sınıf Arkadaşları Odaklı Alt Ölçek için Faktör Analizi Sonuçları. Sınıf odaklı psikolojik güvenlik algısı değişkenini ifade eden faktör sayısını ve maddeleri belirlemede yine Horn'un (1965) Paralel Analiz yaklaşımı izlenerek 26 maddelik taslak form üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış; uygulamada 'En küçük artıklar faktör analizi'nden (Minimum Residuals Factor Analysis) ve direct oblimin tekniğinden faydalanılmıştır. Ortaya konan faktör yüklerini değerlendirmede .40'dan daha düşük yük veren maddelerinin çıkarılması önerisi dikkate alınarak (Stevens, 2002); sırasıyla 11., 25., 17., 6., 12., 9., 8. ve 7. maddeler çıkarılmıştır. Ortaya konan faktör yapısının ilk etapta 4 faktörlü olduğu; ancak bir faktör altındaki maddelerin kararlı bir yapı oluşturabilmesi için faktörün altında en az 3 maddenin yer alması kriteri (Velicer ve Fava, 1998) gözetildiğinde 4 faktörlü modelin uygun olmayacağı, bunun yerine yapının 3 faktörlü olacak şekilde değerlendirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Manual olarak 3 faktörlü olacak şekilde ayarlama yapıldığında .40'dan düşük yük verdiği tespit edilen 21. madde çıkartılmıştır. Ardından ortaya konan 3 faktörlü yapıda, 2. ve 4. madde ile 19 ve 22. maddenin aynı anlama işaret eden, birbirinin muadili maddeler olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, daha düşük yük verdiği tespit edilen 4. ve 19. maddeler analizden çıkarılmıştır. .40'dan daha düşük yük verdiği tespit edilen 2. maddenin de çıkarılmasının ardından; son olarak faktör içeriğine uygun olmayan, diğer faktörlerle maddenin ifade ettiği anlamın karşıladığı düşünülen ve faktöre .40 değerinde yük veren 26. maddenin de yapıya dahil edilmemesi kararı alınmıştır. Böylece sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeğine son hali verilmiştir.

Ölçeğin kendi içerisinde tutarlı bir yapıya işaret ettiğini ortaya koymak üzere ise madde-toplam puan korelasyon değerleri hesaplanmış; değerlerin .41 ile .84 aralığında değiştiği bulunmuştur. AFA sonucu sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı alt

ölçeği için ortaya konan faktör yükleri, faktörlerin güvenirlik katsayıları, açıkladıkları varyans, özdeğerleri ve madde-toplam korelasyonları Tablo 11’ de yer almaktadır.

Tablo 11

Sınıf Arkadaşları Odaklı PGA İçin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Varyans	m-t
13	.82			.36	.70
10	.78			.39	.68
18	.76			.46	.64
16	.71			.46	.66
24	.70			.45	.67
23	.59			.55	.66
1	.42			.80	.45
20		.84		.28	.36
22		.82		.32	.38
5		.47		.77	.30
3			.71	.41	.43
15			.68	.58	.61
14			.44	.63	.61
Özdeğer (Eigenvalue)	4.49	2.06	1.39		
Varyans (%)	.28	.13	.10		
Cronbach Alfa	.87	.71	.69		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği, AFA sonuçlarına göre 3 faktörlü bir yapıya işaret etmektedir: 1. faktör (1, 10, 13, 16, 18, 23, 24. maddeler), 2. faktör (5, 20, 22. maddeler) ve 3. faktör (3, 14, 15. maddeler). 1.Faktörde öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla kurdukları ilişkinin ne kadar samimiyete ve güvene dayalı olduğuna ilişkin ifadeler yer aldığından bu faktörün “güvene dayalı ilişki” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. 2. faktörde öğrencilerin sınıf arkadaşlarının kendisiyle dalga geçebileceği ya da arkasından iş çevirebileceğine yönelik kaygı ve endişelerinden bahsedildiğinden bu faktör “güvensizlik temelli kaygı” olarak isimlendirilmiştir. Son olarak, 3. faktörde öğrencilerin diğer sınıf arkadaşlarını eleştirmede ve kendine yöneltilen eleştiriler söz konusu olduğunda nasıl davranacağı ve ne düşüneceğine ilişkin maddeler yer almaktadır; o nedenle bu faktör “güvene dayalı eleştiri” olarak isimlendirilmiştir.

Sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısını ölçmede ortaya konan faktörlerden 1. faktörün varyansın %28’ini, 2. faktörün %13’ünü ve 3. faktörün %10’unu açıkladığı ve toplamda varyansın %50’ sinin açıklandığı ortaya konmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tümü için .81, 1. faktör için .87, 2. faktör için .71 ve 3. faktör için .69 olarak bulunmuştur.

Sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik ölçeğinin güvenilirliğini tespit etmek için ayrıca ortaya konan faktörlerin birbirleriyle ne düzeyde korelasyon gösterdiği incelenmiştir. Veri setinde alt ölçeklerin normal dağılımı karşılamamasından ötürü Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiş; analiz sonucunda ‘güvene dayalı ilişki’ isimli 1. faktör ile ‘güvene dayalı eleştiri’ isimli 3. faktör arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=.41, p<.001$). ‘Güvensizlik temelli kaygı’ isimli 2. faktör ile ‘güvene dayalı eleştiri’ alt boyutları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.17, p<.001$). ‘Güvene dayalı ilişki’ isimli 1. faktör ile ‘güvensizlik temelli kaygı’ isimli 2. faktör arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$). Ek olarak, faktörler ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyonlar orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı korelasyonlara işaret etmektedir ($p<.001$). Tablo 12’ de ölçeğin alt faktörlerine ilişkin ortalama, standart sapma ve faktörler arası korelasyon değerlerine detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 12

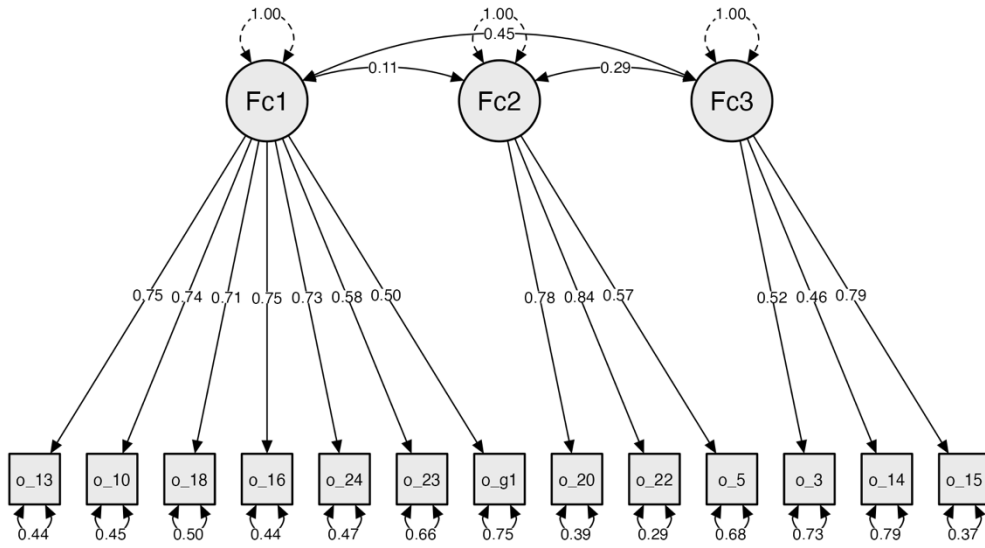
Sınıf Arkadaşları Odaklı Ölçek İçin Faktörler Arası Korelasyonlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	$\bar{x}$	S	1	2	3	4
1.Güvene dayalı ilişki	2.99	.85	1	.06	.41***	.86***
2.Güvensizlik temelli kaygı	3.81	.97		1	.17***	.43***
3.Güvene dayalı eleştiri	3.18	.94			1	.69***
4.Toplam puan	3.23	.65				1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Sınıf Arkadaşları Odaklı Alt Ölçek için Yapı Geçerliliği Sonuçları. AFA sonucunda ortaya konan 13 maddelik sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya koymak için ise 403 kişiden oluşan farklı bir örneklem üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Analizde modelin parametrelerini kestirmek için Maksimum Olabilirlik kestiriminden faydalanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün veri setine uygunluğunu değerlendirme ortaya konan Kaiser Meyer Olkin değeri ($KMO = .829$) ve korelasyon matrisinin faktör çıkarmaya uygunluğunu değerlendirmede ortaya konan Bartlett küresellik testi sonucu, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir ($\chi^2 (78) = 1730.154, p < .001$). DFA sonucunda ortaya konan 3 faktörlü modelde standart regresyon yüklerinin 1. faktörde .50-.75 aralığında, 2. faktörde .57-.84 aralığında ve 3. faktörde .46-.79

aralığında ve anlamlı olduğu ortaya konmuştur ($p<.05$). DFA sonucu ortaya konan model Görsel 3'te gösterilmektedir.



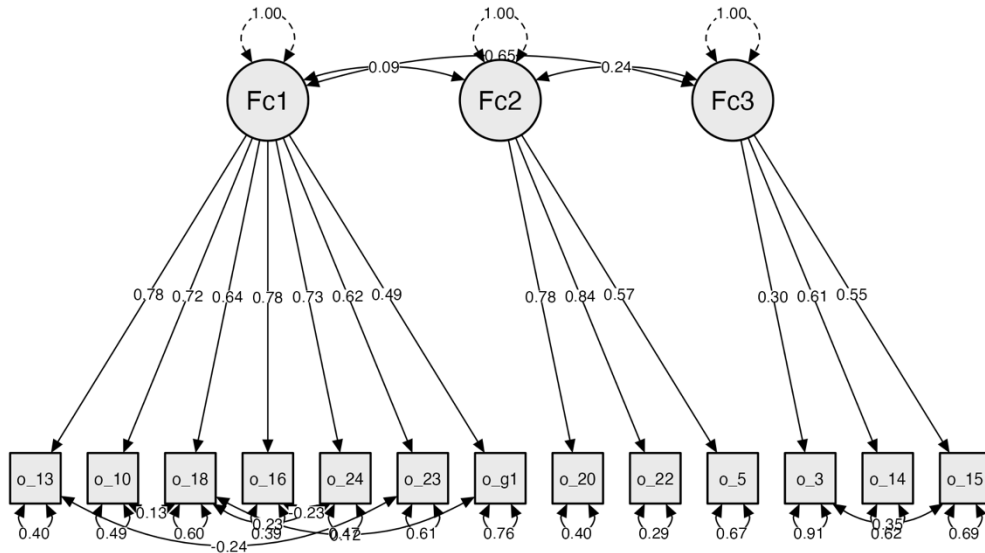
Görsel 3. Sınıf Arkadaşları Odaklı PGA- 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Öncesi)

DFA sonucunda ortaya konan modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, öncelikle modelin ki kare uyum iyiliği testi (χ^2/df) sonucunun 2.78 olduğu bulunmuştur. Ki kare uyum iyiliği testi 0 ile 3 aralığında olduğunda mükemmel uyuma, 3 ile 5 aralığında olduğunda ise kabul edilebilir uyuma işaret ediyor kabul edilmektedir (Kline, 2015). Bu durumda, modelin ki kare uyum iyiliği sonucunun mükemmel uyuma işaret ettiği görülmektedir ($\chi^2(62)=172.363$, $p<.001$). Ortaya konan modelde ayrıca GFI, CFI, NNFI, NFI, TLI değerlerinin .95 ile 1.00 aralığında olduğunda mükemmel uyuma, 90 ile .95 aralığında olduğunda ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiğine dair yorumlamaya dayanarak (Browne ve Cudeck, 1989; Sümer, 2000), GFI değerinin mükemmel uyum değerini karşıladığı görülmüştür ($GFI= .988$). NNFI, NFI, TLI ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyuma işaret ettiği ortaya konmuştur ($NNFI= .917$, $NFI= .901$, $TLI= .917$, $CFI= .934$). Ayrıca .90 üzerinde olduğunda iyi uyuma işaret ettiği öne sürülen IFI değerinin de (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1998), modelin yapısını doğruladığı sonucuna ulaşılmıştır ($IFI= .934$). RMSEA ve SRMR değerlerinin .05 ile .08 aralığında olduğunda kabul edilebilir uyum değerlerini yansıttığına ilişkin değerlendirmeler dikkate alındığında ise (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000), modelin kabul edilebilir uyum değerlerini ortaya koyduğu görülmüştür ($RMSEA= .06$, $SRMR= .05$).

DFA sırasında aynı faktörün altında yer alan maddelerden 16. ve 24. madde, 3. ve 15. madde, 13. ve 23. madde, 18. ve 24. madde, 10. ve 18. madde, 1. ve 18. madde

arasında hata kovaryansları arasında ilişki kurularak modifikasyonlar gerçekleştirilmiş ve DFA tekrarlanmıştır. Modifikasyonlar sonucu ortaya konan regresyon yüklerinin 1. Faktörde .49 ile .78 aralığında, 2. Faktörde .57 ile .84 aralığında, 3. Faktörde .30 ile .51 aralığında olduğu görülmüştür. Modelde standartlaştırılmış model yüklerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). DFA modifikasyonlarının ardından ortaya konan model Görsel 4'te gösterilmektedir.

Modifikasyonlar sonucu ortaya konan modelin kare uyum iyiliği testi (χ^2/df) sonucunun 1.80 olarak bulunduğu ve mükemmel uyum iyiliğinin sağlandığı ($\chi^2(56)=101.14$, $p<.001$) ve modifikasyonlar öncesi değerle kıyaslandığında bu değer yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Modifikasyonlar öncesinde kabul edilebilir uyuma işaret eden CFI, NNFI, TLI, IFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin modifikasyonlar sonrasında mükemmel uyuma işaret ettiği ortaya konmuştur ($CFI=.97$, $NNFI=.96$, $TLI=.96$, $IFI=.97$, $RMSEA=.04$, $SRMR=.04$). Modifikasyonlar öncesinde de mükemmel uyuma işaret eden GFI uyum iyiliği değerinin ise modifikasyonlar sonrasında yükseldiği görülmüştür ($GFI=.99$). NFI değeri ise normal dağılım koşuluna bağlı bir değer olduğundan modifikasyonlar öncesinde ve sonrasında kabul edilebilir değer olarak yer almış; bu değer modifikasyon işlemi sonucunda mükemmel uyuma işaret etmese bile yükseldiği gösterilmiştir ($NFI=.94$).



Görsel 4. Sınıf Arkadaşları Odaklı Psikolojik Güvenlik Algısı için Standardize Edilmiş Sonuçlar ile 1. Düzey DFA (Modifikasyonlar Sonrası)

Sınıf Arkadaşları Odaklı Alt Ölçek için Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Sonuçları. Sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliğini ortaya koymak üzere bu ölçek ile fakülteden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet olmak üzere üç alt boyutu bulunan Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006) arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Fakülte yaşamının niteliği ölçeğinin özellikle sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet alt boyutunun, sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik ölçeğiyle anlamlı korelasyon göstermesi beklenmiştir. Bu ilişkiyi ortaya koymada değişkenlerden birinin normal dağılım göstermemesi durumunda kullanılan Spearman Korelasyon Analizinden (Myers ve Sirois, 2014) faydalanılmıştır. Analiz sonucunda sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı ölçeği ile fakülte yaşamının niteliği ölçeği toplam puanları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı korelasyonlara ulaşılmıştır ($p < .05$). Fakülte yaşamının niteliği ölçeğinin sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet alt boyutu ile öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeği alt ölçekleri arasındaki korelasyonların tümünün düşük düzeyde ve anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$) (Bkz. Tablo 13).

Tablo 13

Sınıf Arkadaşları Odaklı PGA Ölçüt Geçerliliği

Faktörler	FYNÖ	FYNÖ-1	FYNÖ-2	FYNÖ-3
Sınıf arkadaşları odaklı alt ölçek toplam puanı	.28***	.18***	.28***	.30***
Güvene dayalı ilişki	.28***	.17**	.28***	.30***
Güvensizlik temelli kaygı	.09	.09	.05	.13*
Güvene dayalı eleştiri	.16**	.09	.20***	.13*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, FYNÖ= Fakülte yaşamının niteliği ölçeği toplam puan, FYNÖ-1= Fakülte yaşamının niteliği ölçeği fakülteden memnuniyet boyutu, FYNÖ-2= Fakülte yaşamının niteliği ölçeği öğretim elemanlarından memnuniyet boyutu, FYNÖ-3= Fakülte yaşamının niteliği ölçeği sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet boyutu.

Özetle, öğrencilerin sınıf ortamındaki psikolojik güvenlik algısı düzeylerini ortaya koymak üzere geliştirilen psikolojik güvenlik algısı ölçeği, öğretim üyesi odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır (Bkz. Ek 18, Ek 19). Öğretim üyesi odaklı alt ölçek destek ve güven (9., 21., 24., 28., 29., 30., 31. maddeler), çekince (25., 26., 27., 33. maddeler), bilgi güvenliği (16., 17., 22. maddeler) ve eşitlik (8., 10., 15. maddeler) olmak üzere 4 faktörden ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Sınıf arkadaşları odaklı alt ölçek ise güvene dayalı ilişki (1., 10., 13., 16., 18., 23., 24. maddeler), güvensizlik temelli kaygı (5., 20. ve 22. maddeler) ve güvene dayalı eleştiri

(3., 14., 15. maddeler) olmak üzere 3 alt faktör ve toplamda 13 maddeden oluşmaktadır. Toplamda 30 maddelik, 5'li likert tipi (1= Bana hiç uygun değil, 5= Bana kesinlikle uygun) olan ölçekte, alt ölçeklerden ve ölçeğin tümünden alınan puanlar arttıkça psikolojik güvenlik algısı düzeyi de yükselmektedir. Öğretim üyesi odaklı alt ölçekte 5., 8., 10., 15., 26., 27. ve 33. maddeler; sınıf arkadaşları odaklı alt ölçekte ise 5., 20. ve 22. maddeler ters kodlanmıştır. Öğretim üyesi odaklı alt ölçeğin tümünün Cronbach alfa katsayısı .87 iken; destek ve güven, çekince, bilgi güvenliği ve eşitlik faktörleri için bu katsayı sırasıyla .88, .80, .78 ve .75'dir. Sınıf arkadaşları odaklı alt ölçeğin tümü, destek ve güven, çekince, bilgi güvenliği ve eşitlik faktörleri için ise Cronbach alfa katsayısı sırasıyla .81, .87, .71 ve .69'dur. İki alt ölçeği de içeren ölçeğin tümünün Cronbach alfa katsayısı ise .88'dir. Ölçüt geçerliliğini ortaya koymada Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006) kullanılmıştır. Öğretim üyesi odaklı psikolojik güvenlik algısı alt ölçeği ile ilgili ölçekteki öğretim elemanlarından memnuniyet boyutu arasında ($\rho = .60$); ayrıca sınıf arkadaşları odaklı alt ölçek ile ilgili ölçekteki sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet alt boyutu arasında ($\rho = .30$) orta düzeyde korelasyon bulunması ölçüt geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Akademik duyguları düzenleme stratejileri ölçeği (ADDÖ), üniversite öğrencilerinin eğitim ortamında deneyimlediği olumsuz duyguları düzenlemek için hangi stratejileri kullandığını ortaya koymak amacıyla, 2016 yılında Burić, Sorić ve Penezić tarafından geliştirilmiştir. 37 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum), 8 alt faktörden oluşmaktadır: Dışavurum, nefes alıp verme, dikkati yeniden yönlendirme, sosyal destek arama, durumu seçme (kaçınma), bastırma, yeterliliği geliştirme ve yeniden değerlendirme. Olumsuz duyguyu gösterme/ifade etme boyutunda 5, nefes alıp verme boyutunda 3, dikkati yeniden yönlendirme boyutunda 6, sosyal destek arama boyutunda 4, durumu seçme boyutunda 4, bastırma boyutunda 5, yeterliliği geliştirme boyutunda 5 ve yeniden değerlendirme boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Bir alt faktörden alınan puanlar yükseldikçe, o alt faktörün ifade ettiği stratejiyi kullanım düzeyi de artmaktadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı; olumsuz duyguyu gösterme/ifade etme alt boyutu için .80, nefes alıp verme boyutu için .83, dikkati yeniden yönlendirme boyutu için .84, sosyal destek arama boyutu için .82, kaçınma boyutu için .80, bastırma boyutu için .75, yeterliliği geliştirme boyutu

için .70 ve yeniden değerlendirme boyutu için ise .70 olarak bulunmuştur (Burić vd., 2016). Bu araştırmada bu ölçek Türk kültürü için uyarlanmıştır. Bununla birlikte; uyarlaması yapılacak ölçekteki stratejilerin varlığının doğrulanması ve varsa Türk kültürüne özgü yeni yapıların keşfedilmesi için uyarlama çalışması öncesinde odak grup çalışması yürütülmüştür.

Odak Grup Görüşmeleri. Odak grup görüşmeleri, bir konu hakkında görüş ve deneyimlerini bildirmek üzere bir araya gelen bireylerin etkileşimde bulunarak kavramsal bir yapının anlaşılmasına katkı sunmalarını ifade eden nitel bir veri toplama yöntemidir (Çokluk vd., 2011). Bu yöntem ölçek geliştirme uyarlama çalışmalarında var olan yapının doğrulanması için kullanılabilir (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar- Quiñonez ve Young, 2018).

Moderatör yürütücülüğünde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine katılım göstermesi beklenen bireylerin sayısı Çokluk ve diğerlerine (2011) göre 4-6, Baumgartner, Strong ve Hensley (2002) göre 10-12, Kruagey ve Casey'e (2000) göre 6-8 aralığında olmalıdır. Ayrıca, görüşme için bir araya gelen bireyler ortak deneyim ya da özelliklere sahip bireyler arasından seçilmelidir (Bowling, 2014); bu doğrultuda katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak öğrencilerin 1. veya 2. sınıf lisans bölümü öğrencisi olması kriteri gözetilmiş ve oturumlar 5-8 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Analiz sonucu ortaya konan temalara ilişkin birtakım kategoriler ve bu kategorilere ilişkin ortaya konan kodlar Tablo 14'te gösterilmektedir.

İçerik analizi sonuçları katılımcılarının ifadelerinin %27.07'sinin ($f= 49$) yeniden değerlendirme, %14.92'sinin ($f= 27$) kaçınma, %11.60'ının ($f= 21$) yeterlilikleri artırma, %9.39'unun ($f= 17$) bastırma, %9.39'unun ($f= 17$) dikkati yönlendirme, %8.84'ünün ($f= 16$) sosyal destek, %4.97'sinin ($f= 9$) dışavurum ve %3.31'inin ($f= 6$) nefes alıp verme, %3.31'inin ($f= 6$) derse katılma, %2.76'sının ($f= 5$) aktivite, %2.21'inin ($f= 4$) problem çözme ve %2.21'inin ($f= 4$) dışsal neden atfetme kategorileri ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Tablo 14

Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Kategorileri ve Kodları

Kategoriler	Kodlar	f	%
Yeniden Değerlendirme	Halledebileceğine inanmak, daha önemli Şeylerin olduğunu düşünmek, hedeflere odaklanmak, hayal etmek, geçmiş başarı	49	27.07
Kaçınma	Devamsızlık yapmak, gelmemek, uyumak, telefonla ilgilenmek	27	14.92
Yeterlilikleri Arttırma	Ders programını düzenlemek, çalışma stilini deęiŐtirmek, daha çok çalışmak, ek kaynaklardan çalışmak	21	11.60
Bastırma	Mecbur hissetmek, olumsuz duyguları bastırmak, öfkeyi gizlemek, içine atmak, duyguları ertelemek	17	9.39
Dikkati Yönlendirme	Olumsuz düşünceleri sonra düşünmek için ertelemek, farklı Şeyler düşünmek, mutlu olacağı Şeyleri düşünmek, derse odaklanmak	17	9.39
Destek Arama	Arkadaşlarla dertleşmek, arkadaşlarla birlikte çalışmak, aileden destek almak, terapiye gitmek	16	8.84
Dışavurum	Bağırmak, terslemek, agresif davranmak	9	4.97
Nefes Alıp Verme	Derin bir nefes almak, biraz mola vermek	6	3.31
Derse Katılma	Söz almak, derse katılmak, hocayla iletişim kurmak	6	3.31
Aktivite	Spor, müzik, hobiler, kendine zaman ayırma	5	2.76
Problem ��zme	Sorunu çözmek, probleme ��z�m aramak	4	2.21
Dışsal Neden Atfetme	Soruların zor olduğunu düşünmek, hocanın notlandırma sistemini suçlama, diğerlerinin de düşük not alması, sorumluluğu azaltma	4	2.21
Toplam		181	100

 zerik analizi sonuçlarına göre en yüksek frekansa sahip yeniden değerlendirme ($f=49$) ve kaçınma ($f=27$) kategorileri için ayrıca alt kategorilerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Buri  ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri  l ğinde ortaya konan yapının doğrulandığı g r lm Őtur.

 l  k Uyarlama Süreci (Hazırlık AŞaması). Odak grup görüşmeleri neticesinde yapısı Türk kültüründe de keŐfedilen ADDÖ' n n uyarlanması ilk olarak  l  ği geliŐtiren sorumlu yazar Irena Buri  ile researchgate adresi üzerinden iletişime geçilmiŐ, araştırma için gerekli izin alınmıştır. Ardından  eviri işlemleri ile ilgili süreçlere baŐlanmıŐtır.

 l  ğin T rk  formunun oluŐturulmasında  l  ğin asıl dilinden hedef dile ve hedef dilden asıl dile çevirme uygulamasını içeren  eviri/geri  eviri yöntemi (Deniz, 2007; Hambleton, 2005) izlenmiştir. Bunun için her iki dile de hakim olduğu varsayılan dil uzmanlarından oluşan ikiŐer kişilik iki grup oluşturulmuş; her iki gruba da ölçekte  l   mek istenen değişken ve  l  ğin içeriği hakkında genel bilgi verilmesinin ardından birinci grup  l  ğin T rk ye çevirisini yapmış, ikinci grup ise T rk ye  evirisi yapılan

ölçeği tekrar İngilizceye çevirmiştir. Ölçeğin asıl İngilizce hali ile ikinci grubun İngilizceye çevirisini yaptığı versiyonu arasında karşılaştırma yapılmış ve uzman görüşlerinin uzlaşısı ile ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir.

Erkuş'a (2016) göre uzmanların uzlaştığı çevirinin, ayrıca iki dil uzmanına daha sunulması ve her bir maddenin çevirisinin uygunluğunu puanlandırarak değerlendirmeleri dil geçerliğinin sağlanması için önemlidir. Bu doğrultuda, 3 dil uzmanına daha başvurulmuş, uzmanların her bir maddenin çevirisinin uygunluğunu 1 (en kötü) ile 5 (en iyi) arasında değerlendirmeleri ve 3 puan altı verilen maddeler içinse düzeltme önerisi talep edilmiştir. Öneriler bağlamında düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği, anlatım bozukluklarını barındırıp barındırmadığı ve dil bilgisi kurallarına uygunluğunun değerlendirilmesi için ölçek maddeleri Türk dili alanındaki 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Böylece, ölçeğin Türkçe çevirisi yapılmış son hali oluşturulmuştur.

Olumsuz akademik duygu düzenleme ölçeğinin dilsel eşdeğerliğinin ortaya koymak adına iki dilli desen yöntemi izlenmiştir. Bu yöntemde, ölçeğin çevirisi yapılmış son hali ile çevirisi yapılmadan önceki asıl hali 15 gün ara ile İngilizce ve Türkçe'yi iyi bilen katılımcılar tarafından tamamlanmakta; iki formdan elde edilen veriler incelenmektedir (Yavaşoğlu, 2010). Bu çalışmada, İngiliz Dili Edebiyatı veya İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve Türkçe bilen 45 2. sınıf öğrencisi 15 gün ara ile ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonunu tamamlamış; tamamlanan ölçekler Intraclass Korelasyon Analizi ile analiz edilmiştir. Intraclass korelasyon analizi, aynı katılımcı grubu tarafından tekrarlı bir şekilde tamamlanan ölçümler arasındaki kararlılığı ortaya koymakta, ölçümün güvenilirlik düzeyini tahmin etmeyi sağlamaktadır (Liljequist, Elfving ve Skavberg Roaldsen, 2019). Bu analiz sonucunda ölçümün güvenilirlik ölçütü olarak sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ortaya konmaktadır. Koo ve Li' ye (2016) göre ICC değeri .90'dan yukarı olduğunda mükemmel düzeyde kararlılığa, .70 ile .90 aralığında olduğunda iyi düzeyde kararlılığa, .50-.70 aralığında olduğunda ise ortalama düzeyde kararlılığa işaret etmektedir. İki dilli desene ilişkin ICC değerleri two way mixed yöntemiyle her bir alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanmış, değerlerin .93 ile .96 aralığında olduğu, böylece mükemmel düzeyde kararlılığa işaret ettiği ortaya konmuştur. Böylece iki dilli desen yoluyla Türk kültürüne adaptasyonu gerçekleştirilecek ölçeğin Türkçe formu ve İngilizce formu arasında dilsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Faktörlere ilişkin ICC değerleri Tablo 15' te gösterilmiştir.

Tablo 15

Intraclass Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.Faktör	2.Faktör	3.faktör	4.faktör	5.faktör	6.faktör	7.faktör	8.faktör
ICC3,1	.95	.94	.94	.95	.95	.94	.93	.96

Dil ve anlam eşdeğerliği sağlanan ölçeğin maddelerinde hata olup olmadığının incelenmesi için 30 1. ve 2. Sınıf üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubu üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte hatalı yazılan maddelerin yazım bakımından düzeltilmesine ve sayfa düzeni açısından anlaşılabilirliğe ilişkin geribildirimlerin alınmasının ardından, ölçeğin asıl uygulama kısmına geçilmiştir.

ADDÖ' nün Güvenirliği ve Yapı Geçerliliği. ADDÖ' de ortaya konan akademik duygu düzenleme stratejilerinin, odak grup görüşmeleri sonucunda Türk kültüründe varlığının ortaya konması neticesinde veri seti üzerinde ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere DFA uygulanmıştır. Faktör yapısı bilinen değişkenlerin farklı kültürlerde geçerliğinin test edildiği uyarlama çalışmalarında faktör analizi uygulanmaksızın, DFA uygulaması tercih edilebilmektedir (Doğan ve Aybek, 2021). Bu tez çalışmasında odak grup görüşmesi sonuçlarının yapıyı doğrulaması üzerine yalnızca DFA uygulanmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

807 kişilik veri seti üzerinde uygulanan DFA, modelin parametrelerini kestirmede Maksimum Olabilirlik kestiriminden faydalanarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün analizler için uygunluğunu değerlendirmede ortaya konan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı örneklemin yeterliliğine işaret etmektedir ($KMO = .82$). Maddeler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak veri setinin DFA için uygunluğunu değerlendirme ortaya konan Bartlett küresellik testinin (Bartlett, 1950) ise, veri setinin uygunluğuna işaret ettiği bulunmuştur ($\chi^2 (666) = 10597.851, p < .001$).

Yapı üzerinde uygulanan DFA sonucunda 8 faktörlü modelin standart regresyon yüklerinin 1. faktörde .46 ile .84, 2. faktörde .99-.79, 3. faktörde .15-1.21, 4. faktörde .62 ile .95, 5. faktörde .52 ile .82, 6. faktörde .51 ile .73, 7. faktörde .47 ile .66 ve 8. faktörde .58 ile .95 aralığında olduğu ortaya konmuştur. Kline (2015), doğrulayıcı faktör analizinde ortaya konan standardize edilmiş regresyon katsayılarının .30 ile .70 aralığında olması gerektiğini; ancak yapıyı temsil açısından ideal olarak .50'den daha yüksek olmasının iyi olacağını ifade etmiştir. Brown (2015) ve Stevens (1992) ise yüklerin

.40'dan düşük olduğunda teorik açıdan da sorgulanması gerektiğini ifade etmiş; bu maddelerin çıkarılmasını önermiştir. Tablo 16'da verilen maddelerin regresyon yükleri incelendiğinde; 3. faktörde 2. madde ($r = .15$), 14. madde ($r = .16$) ve 27. maddenin ($r = .27$), 6. Faktörde 26. maddenin ($r = .35$) .40'dan düşük yük verdiği tespit edilmiştir. Bir yapıyı açıklamada yalnızca istatistiksel göstergelere dayanılmaması gerektiği önerisi de dikkate alındığında (Kline, 2015), düşük yük veren bu maddeler çıkarılması durumunda yapıda ifade bakımından eksikliğe neden olup olmama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre, birbirinin muadili olarak modelde yer alan ve diğer maddelerle anlamı karşılandığı düşünülen 2., 14., 26., 27. ve 34. maddenin çıkarılmasında karar kılınmıştır.

Tablo 16

ADDÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Regresyon katsayısı	Standart Hata	Z değeri	%95 güven aralığı	
					Düşük	Yüksek
Faktör 1	7	.84***	.03	25.14	.78	.91
	16	.82***	.03	26	.76	.88
	24	.84***	.03	829	.77	.90
	32	.54***	.04	25.22	.46	.62
	34	.47***	.04	13.59	.39	.54
Faktör 2	5	.88***	.04	11.96	.80	.95
	21	.79***	.04	23.34	.72	.87
	31	.99***	.04	20.27	.92	1.06
Faktör 3	2	.15***	.03	28.46	.08	.21
	14	.16***	.04	4.47	.08	.23
	17	1.11***	.03	4.14	1.04	1.17
	27	.27***	.04	34.04	.20	.34
	36	1.21***	.03	7.50	1.15	1.28
	37	1.20***	.04	35.78	1.13	1.27

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

ADDÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Regresyon katsayısı	Standart Hata	Z değeri	%95 güven aralığı	
					Düşük	Yüksek
Faktör 4	6	.85***	.04	33.69	.76	.93
	13	.62***	.04	19.20	.55	.70
	25	.93***	.04	16.38	.85	1.01
	35	.95***	.04	23.13	.88	1.02
Faktör 5	1	.72***	.06	26.19	.62	.83
	10	.71***	.05	13.11	.61	.80
	18	.53***	.06	9.26	.42	.64
	28	.82***	.05	15.78	.71	.92
Faktör 6	4	.62***	.06	10.14	.50	.75
	8	.73***	.07	10.74	.60	.86
	12	.52***	.06	9.12	.41	.63
	20	.56***	.06	8.87	.44	.68
Faktör 7	26	.35***	.06	6.01	.24	.47
	9	.55***	.04	12.28	.46	.63
	11	.48***	.04	13.65	.41	.55
	22	.59***	.04	16.36	.52	.66
Faktör 8	29	.67***	.04	16.18	.59	.75
	23	.47***	.03	13.91	.40	.53
	3	.73***	.04	17.56	.65	.82
	15	.70***	.05	15.53	.61	.78
	19	.59***	.05	12.49	.50	.68
	30	.74***	.04	17.41	.65	.82
	33	.95***	.04	23.62	.87	.03

*** $p < .001$

Madde çıkarma işlemi ardından gerçekleştirilen DFA sonucunda, standardize edilmiş regresyon yüklerinin 1.faktörde .49 ile .86, 2. faktörde .79-.99, 3. faktörde 1.10-1.22, 4. faktörde .62 ile .95, 5. faktörde .52 ile .82, 6. faktörde .43 ile .85, 7. faktörde .48 ile .67 ve 8. faktörde .59 ile .95 aralığında olduğu ortaya konmuştur (Bkz. Tablo 17).

Tablo 17

ADDÖ için DFA Sonuçları (Madde Çıkarma İşlemi Sonrası)

Faktörler	Maddeler	Regresyon Katsayısı	Standart Hata	Z değeri	%95 Güven aralığı	
					Düşük	Yüksek
1.Faktör	7	.86***	.03	25.87	.79	.92
	16	.84***	.03	27.75	.78	.90
	24	.83***	.03	24.65	.76	.89
	32	.49***	.04	12.30	.41	.60
2.Faktör	5	.88***	.04	23.33	.80	.95
	21	.79***	.04	20.25	.72	.87
	31	.99***	.04	28.51	.92	1.06
3.Faktör	17	1.10***	.03	33.89	1.04	1.17
	36	1.22***	.03	35.93	1.15	1.28
	37	1.20***	.04	33.74	1.13	1.27

(Devam ediyor)

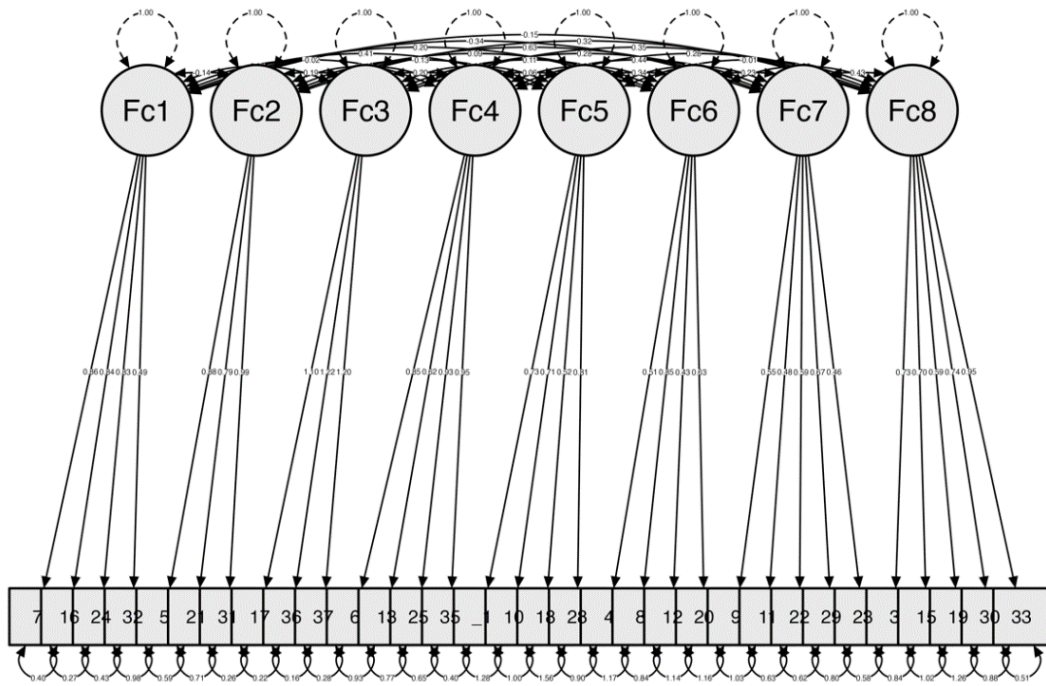
Tablo 17 (Devam)

ADDÖ için DFA Sonuçları (Madde Çıkarma İşlemi Sonrası)

Faktörler	Maddeler	Regresyon Katsayısı	Standart Hata	Z değeri	%95 Güven aralığı	
					Düşük	Yüksek
4.Faktör	6	.85***	.04	19.23	.76	.93
	13	.62***	.04	16.39	.55	.70
	25	.93***	.04	23.13	.85	1.01
	35	.95***	.04	26.17	.88	1.02
5.Faktör	1	.73***	.06	13.23	.62	.84
	10	.71***	.05	13.99	.61	.81
	18	.52***	.06	9.13	.41	.63
	28	.82***	.05	15.73	.71	.92
6.Faktör	4	.51***	.06	8.84	.40	.62
	8	.85***	.06	13.43	.73	.98
	12	.43***	.06	7.63	.32	.54
	20	.63***	.06	11.53	.52	.74
7.Faktör	9	.55***	.04	12.40	.46	.64
	11	.48***	.04	13.67	.41	.55
	22	.59***	.04	16.25	.52	.66
	29	.67***	.04	16.21	.59	.75
8.Faktör	23	.46***	.03	13.86	.40	.53
	3	.73***	.04	17.55	.65	.82
	15	.70***	.05	15.52	.61	.78
	19	.59***	.05	12.48	.50	.68
	30	.74***	.04	17.42	.65	.82
	33	.95***	.04	23.59	.87	1.03

$p^{***} < .001$

Madde çıkarma işlemi sonra ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak üzere hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 1. faktör için .80, 2. faktör için .82, 3. faktör için .95, 4. faktör için .80, 5. faktör için .61, 6. faktör için .57, 7. faktör için .67, 8. faktör için .75 ve ölçeğin tümü için .78 olarak bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon yükleri Görsel 5'te gösterilmiştir.



Görsel 5. Madde çıkarma işlemi sonrası ADDÖ için DFA sonuçları

Modelin uyum iyiliği değerleri ki kare uyum iyiliği testi (χ^2/df) sonucunun 0 ile 3 aralığında olmasının mükemmel uyuma işaret edeceği (Kline, 2015), GFI, CFI, IFI, NNFI, TLI değerlerinin .95 ile 1.00 aralığında olduğunda mükemmel uyum, .90 ile .95 aralığında olduğunda kabul edilebilir uyum anlamına geleceği (Browne ve Cudeck, 1989; Hu ve Bentler, 1998; Sümer, 2000) ve RMSEA ve SRMR değerlerinin .05 ile .08 aralığında olduğunda kabul edilebilir uyum şeklinde yorumlanacağı (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000) kriterlerine dayanarak değerlendirilmiştir. Buna göre; ki kare uyum iyiliği testi sonucu modelin mükemmel düzeyde uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2(436)=1078.71$, $\chi^2/df= 2.47$). GFI, RMSEA ve SRMR sonucu mükemmel uyuma işaret ederken ($GFI=.99$, $RMSEA=.04$, $SRMR=.04$); CFI, IFI, TLI ve NNFI sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde uyuma işaret ettiği ortaya konmuştur ($CFI=.93$; $IFI=.93$, $TLI=.92$, $NNFI=.92$).

Modelin daha iyi uyum gösterebilmesi için hata kovaryansları için verilen modifikasyon önerileri dikkate alındığında ise; bu önerilerden yalnızca aynı faktör altında yer alan ve teorik olarak birlikte değişim göstermesi beklenen maddelerin hata kovaryanslarına yönelik olanlar dikkate alınmış ve 8. ve 20., 7. ve 16., 4. ve 12., 25. ve 35., 9. ve 11. maddelerin kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Modifikasyonların ardından DFA tekrarlandığında ise yeni ortaya konulan modelde regresyon yüklerinin 1. Faktörde .53 ile .94 aralığında, 2. Faktörde .79 ile .99 aralığında, 3. Faktörde 1.10 ile 1.22, 4.

faktörde .69 ile .93, 5. faktörde .52 ile .81, 6. faktörde .40 ile .69, 7. faktörde .45 ile .66 ve 8. faktörde .59 ile .95 aralığında olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca modelde standartlaştırılmış model yüklerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). DFA modifikasyonlarının ardından ortaya konan regresyon yükleri detaylı bir şekilde Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

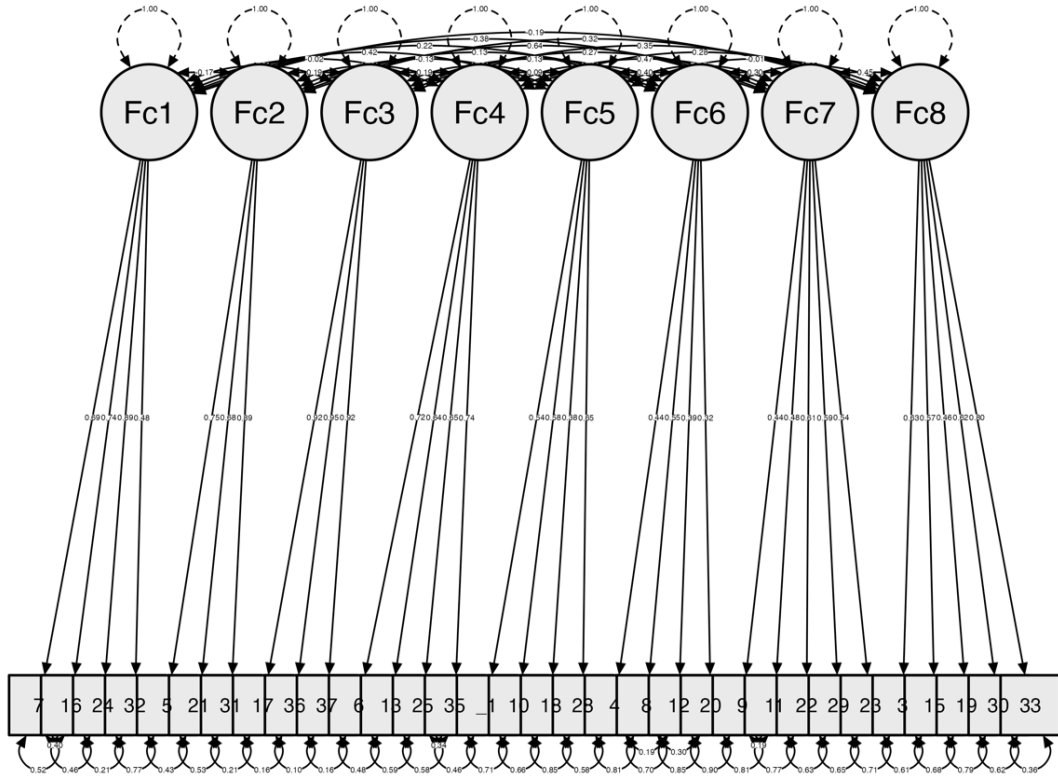
Hata Kovaryanslarının Kurulmasının Ardından DFA Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Regresyon Katsayısı	Standart Hata	Z değeri	%95 Güven aralığı	
					Düşük	Yüksek
1.Faktör	7	.74***	.04	19.36	.66	.81
	16	.73***	.04	20.76	.66	.80
	24	.94***	.04	25.51	.86	1.01
	32	.53***	.04	13.44	.46	.61
2.Faktör	5	.88***	.04	23.34	.80	.95
	21	.79***	.04	20.25	.72	.87
	31	.99***	.04	28.48	.92	1.06
3.Faktör	17	1.10***	.03	33.88	1.04	1.17
	36	1.22***	.03	35.93	1.15	1.28
	37	1.20***	.04	33.74	1.13	1.27
4.Faktör	6	.93***	.05	20.24	.94	1.02
	13	.69***	.04	17.53	.61	.76
	25	.80***	.05	17.15	.71	.89
	35	.84***	.04	20.21	.76	.92
5.Faktör	1	.73***	.05	13.15	.62	.83
	10	.71***	.05	14.10	.61	.81
	18	.52***	.06	9.13	.41	.63
	28	.81***	.05	15.71	.71	.92
6.Faktör	4	.53***	.07	8.10	.40	.65
	8	.69***	.07	9.16	.54	.84
	12	.45***	.07	6.77	.32	.58
	20	.40***	.07	5.66	.26	.54
7.Faktör	9	.50***	.05	11.20	.42	.59
	11	.45***	.04	12.57	.38	.52
	22	.60***	.04	16.47	.53	.67
	29	.66***	.04	15.85	.58	.74
8.Faktör	23	.48***	.03	14.32	.41	.54
	3	.73***	.04	17.57	.65	.82
	15	.69***	.05	15.50	.61	.78
	19	.59***	.05	12.47	.49	.68
	30	.74***	.04	17.44	.66	.82
	33	.95***	.04	23.63	.87	1.03

$p^{***} < .001$

Gerçekleştirilen modifikasyonların ardından modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; ki-kare uyum iyiliği testi sonucunun $\chi^2/df= 2.13$ olduğu ve modifikasyonlar öncesinde olduğu gibi mükemmel uyum iyiliğine işaret ettiği ortaya konmuştur ($\chi^2 (431) = 921.986, p < .001$). GFI ve SRMR değeri modifikasyonlar öncesinde de mükemmel uyuma işaret etmekte iken ($GFI = .99, SRMR = .04$); mükemmel uyum

gösteren RMSEA değeri modifikasyonlar sonrasında daha yüksek uyum değeri göstermiştir ($RMSEA = .03$). CFI, IFI, TLI ve NNFI' nin ise modifikasyon öncesinde ve sonrasında kabul edilebilir uyum iyiliği aralığında kalmayı sürdürdüğü; ancak bu değerlerin modifikasyonların yapılmasının ardından daha yüksek uyuma işaret ettiği sonucu ortaya konmuştur ($CFI = .95$, $IFI = .95$, $TLI = .94$, $NNFI = .94$).



Görsel 6. Modifikasyonlar Sonrası DFA için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Modifikasyonlar sonrasında son hali verilen ADDÖ yapısının güvenilirliğini tahmin etmek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiş; katsayıların ölçeğin 1. faktörü için .80, 2. faktör için .82, 3. faktör için .95, 4. faktör için .76, 5. faktör için .61, 6. faktör için .57, 7. faktör için .67 ve 8. faktör için .75 olduğu ortaya konmuştur. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur ve güvenilirliğe işaret etmektedir.

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini ortaya koymak üzere ise Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen ve Yiğit ve Guzey Yiğit (2019) 16 maddelik kısa formunun Türk kültürüne adaptasyonu gerçekleştirilen Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği (DDGÖ) ile uyarlaması yapılan olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeği

toplam puanı arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Analizi ile incelenmiştir (Tablo 19).

Tablo 19

ADDÖ' nün Ölçüt Geçerliliği Sonuçları

Faktörler	DDGÖ	DDGÖ-1	DDGÖ-2	DDGÖ-3	DDGÖ-4	DDGÖ-5
ADDÖ Toplam	-.30***	-.35***	-.25***	-.19***	-.24***	-.25***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, DDGÖ= Duygu düzenleme güçlükleri ölçeği, DDGÖ-1= Dürtü güçlük boyutu, DDGÖ-2= Kabul güçlük boyutu, DDGÖ-3= Amaç güçlük boyutu, DDGÖ-4= Açıklık güçlük boyutu, DDGÖ-5= Strateji güçlük boyutu.

Sonuçlar, akademik duygu düzenleme stratejilerini kullanmaya ilişkin toplam puan ile duygu düzenlemede güçlüğü farklı boyutları arasında düşük ve orta düzeyde negatif yönde anlamlı korelasyonlar olduğunu göstermiştir ($p < .001$). Başka bir deyişle, genel olarak akademik duygu düzenleme stratejilerini kullanım arttıkça duygu düzenlemede güçlük yaşama düzeyi azalmaktadır. Böylece ölçüt geçerliliğinin sağlandığına ilişkin yorum yapılabilir.

Özetle, üniversite öğrencilerinin olumsuz akademik duygularını düzenlenmede hangi stratejileri ne düzeyde kullandığını ortaya koymak amacıyla Burić ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçek dışavurum (7., 16. 24. ve 36. maddeler), nefes alıp verme (5., 21. ve 31. maddeler), dikkati yeniden yönlendirme (17., 36. ve 37. maddeler), sosyal destek arama (6., 13., 25. ve 35. maddeler), durumu seçme (kaçınma) (1. 10., 18. ve 28. maddeler), bastırma (4., 8., 12. ve 20. maddeler), yeterliliği geliştirme (9., 11., 22., 29. ve 23. maddeler) ve yeniden değerlendirme (3., 15., 19., 30. ve 33. maddeler) olmak üzere 8 alt faktörden ve toplamda 32 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek 20). 5'li likert tipi (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) ölçekte, her bir alt ölçekten alınan puanlar arttıkça, o alt ölçeği ifade eden stratejinin kullanım düzeyi de artmaktadır. Tüm ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .78 olup, oldukça güvenilir olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, dışavurum ($\alpha = .80$), nefes alıp verme ($\alpha = .82$), dikkati yeniden yönlendirme ($\alpha = .95$), sosyal destek arama ($\alpha = .76$), durumu seçme (kaçınma) ($\alpha = .61$), bastırma ($\alpha = .57$), yeterliliği geliştirme ($\alpha = .67$) ve yeniden değerlendirme ($\alpha = .75$) alt ölçekleri için de güvenilir bir yapının var olduğu görülmektedir. Ayrıca, 'Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nden alınan toplam puan ile 'Duygu düzenleme güçlükleri

ölçeği' nden elde edilen toplam puan arasında negatif yönde orta düzeyde bir korelasyon olması ($\rho = -.30$), ölçeğin ölçüt geçerliliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

İlk olarak, odak grup görüşmelerinde kayıt cihazı ile kaydedilen veriler transkript edilmiştir, ardından kodlama işlemi yapılmıştır ve kodlanan verileri belirli kategoriler üzerinden açıklayan temalar oluşturulmuştur. Oturumlara katılan öğrencilere ilişkin katılımcı bilgisi ise kodlar ile ifade edilmiş olup, kimlik bilgisi paylaşımından kaçınılmıştır.

Ölçek geliştirme/uyarlama aşamasında, 'Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeği' nin faktör yapısını ortaya koymak üzere ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ardından yapı geçerliğini ortaya koymak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. 'Olumsuz akademik duyguları düzenleme stratejileri ölçeği' nin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere ise yalnızca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha katsayısından faydalanılarak ortaya konmuştur. Analizlerde bileşenli yapı gösteren öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeği için madde-toplam korelasyonları; faktörel bir yapı gösteren akademik duygu düzenleme stratejileri ölçeği için ise madde-alt ölçek korelasyonları hesaplanmıştır. Yapının ölçüt geçerliğini ortaya koymak üzere ise öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ölçeği ile 'Fakülte yaşamının niteliği ölçeği' (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2006) ve akademik duygu düzenleme stratejileri ile 'Duygu düzenleme güçlükleri ölçeği' (Yiğit ve Guzey Yiğit, 2019) arasındaki korelasyonlar Spearman korelasyon analiziyle incelenmiştir.

Geliştirilen ve uyarlanan ölçekler kullanılarak araştırma sorularına yanıt arandığı son uygulama aşamasında ise elde edilen veriler öncelikle genel olarak kontrol edilmiş, eksik yanıtları çok olan katılımcıların verileri çıkarılmış ve sisteme girilmiştir. Ardından, ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları, standart sapmalar, minimum-maksimum değerler, çarpıklık ve basıklık değerlerinin tespiti için betimleyici istatistikler uygulanmıştır. Araştırma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere Bağımsız Örneklemeler T-Testi yapılmış, Welch'in eşitsiz varyans t-testi kullanılmıştır. Değişkenler arası korelasyonları ortaya koymada bazı değişkenler normal dağılımı sağlamadığı için Spearman korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Ardından, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile anlamlı korelasyon gösteren

değişkenlerin analize dahil edilmesiyle doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını en iyi yordayan değişkenlerin tespiti için ise aşamalı (stepwise) doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Son olarak, aracı etkinin ve düzenleyici etkilerin tespiti için ‘Classical process model’ modülü kullanılmıştır.

Yapılan tüm analizlerde Jeffrey’s Amazing Statistics Program (JASP) yazılımı kullanılmış olup; verilerin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyleri “ $p<.001$, $p<.01$, $p<.05$ ” dikkate alınarak raporlanmıştır. Ek olarak; tüm aşamalarda katılımcıların kategorik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları betimsel istatistikler aracılığıyla ortaya konmuştur.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere, ardından sırasıyla hipotezlerin test edilmesi amacına hizmet eden istatistiksel analizlerin sonuçlarına ve bu sonuçların alanyazın ışığında değerlendirilmesine ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir. Hipotezlerin test edilmesi için gerçekleştirilen istatistiksel analizler sırasıyla; Bağımsız Örneklem T-Testi (Welch'in eşitsiz varyans t-testi), Spearman Korelasyon Analizi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Aşamalı (stepwise) Doğrusal Regresyon Analizi, Düzenleyici Değişken Analizi ve Aracı Değişken Analizi olarak yer almıştır. Bazı analizlerin içeriğinde gurur, öfke, umut, keyif, kaygı, utanç, can sıkıntısı ve umutsuzluk olarak belirtilen akademik duygular; olumlu akademik duygular (gurur, umut, keyif) ve olumsuz akademik duygular (öfke, kaygı, utanç, can sıkıntısı, umutsuzluk) sınıflamasıyla yer almıştır.

Araştırmanın Değişkenlerinin Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 20'de araştırma değişkenlerinden elde edilen puanların ortalaması, standart sapması ve minimum-maksimum değerleri yer almaktadır. Tablo 20'de verilen, ölçeklerden ve alt faktörlerden elde edilen ortalama puanlar karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla 5'li likert sistemine dönüştürülerek standartlaştırılmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarından derin öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{x}$ = 3.28), yüzeysel öğrenme yaklaşımından elde edilen puan ortalamasına kıyasla ($\bar{x}$ = 2.88) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı ($\bar{x}$ = 3.67), olumlu akademik duygular ($\bar{x}$ = 3.84), can sıkıntısı ($\bar{x}$ = 2.96), umutsuzluk ($\bar{x}$ = 2.63), nefes alıp verme stratejisi ($\bar{x}$ = 3.71), dikkati yönlendirme stratejisi ($\bar{x}$ = 3.50), destek arama stratejisi ($\bar{x}$ = 3.76), bastırma stratejisi ($\bar{x}$ = 3.18), yeterliliği geliştirme stratejisi ($\bar{x}$ = 3.86) ve yeniden değerlendirme stratejisi ($\bar{x}$ = 3.40) değişkenlerine ilişkin puan ortalamaları ortalamanın üzerinde yüksek olarak değerlendirilebilir. Puan ortalamaları dikkate alındığında, öğrencilerin en yüksek düzeyde deneyimlediği olumsuz akademik duygu can sıkıntısı ($\bar{x}$ = 2.96) ve umutsuzluk

($\bar{x}$ = 2.63) iken; en düşük düzeyde deneyimlediği olumsuz akademik duygular öfke ($\bar{x}$ = 2.20) ve utanç ($\bar{x}$ = 2.23) olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin olumsuz akademik duygularını düzenlemede en az kullandıkları strateji dışavurum ($\bar{x}$ = 1.71) iken; en çok kullandıkları stratejiler ise yeterliliği geliştirme ($\bar{x}$ = 3.86), destek arama ($\bar{x}$ = 3.76) ve nefes alıp verme ($\bar{x}$ = 3.71) stratejileridir.

Tablo 20

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Derin Öğrenme	3.28	.65	1.00	4.90	-.31	.50
Yüzeysel Öğrenme	2.88	.66	1.10	4.80	.31	.05
Psikolojik güvenlik algısı (PGA)	3.67	.61	1.77	5.00	-.22	-.04
Öğretim üyeleri odaklı- PGA	3.67	.71	1.59	5.00	-.32	-.22
Sınıf arkadaşları odaklı- PGA	3.65	.77	1.54	5.00	-.31	-.34
Olumlu akademik duygular	3.84	.71	1.00	5.00	-.72	.62
Gurur	3.98	.81	1.00	5.00	-.80	.55
Umut	3.98	.73	1.00	5.00	-.87	1.02
Keyif	3.54	.92	1.00	5.00	-.62	.11
Olumsuz akademik duygular	2.49	.80	1.00	4.87	.24	-.42
Öfke	2.20	.95	1.00	5.00	.57	-.25
Kaygı	2.41	1.04	1.00	5.00	.40	-.58
Utanç	2.23	1.09	1.00	5.00	.61	-.52
Can sıkıntısı	2.96	1.12	1.00	5.00	.02	-.85
Umutsuzluk	2.63	.99	1.00	5.00	.23	-.63
Dışavurum stratejisi	1.71	.88	1.00	5.00	1.38	1.41
Nefes alıp verme stratejisi	3.71	.99	1.00	5.00	-.87	.43
Dikkati yönlendirme stratejisi	3.50	.79	1.00	5.00	-.59	.46
Destek arama stratejisi	3.76	.94	1.00	5.00	-.68	-.05
Kaçınma stratejisi	2.28	.89	1.00	5.00	.53	-.03
Bastırma stratejisi	3.18	.96	1.00	5.00	-.31	-.37
Yeterliliği geliştirme stratejisi	3.86	.69	1.00	5.00	-.61	.75
Yeniden değerlendirme stratejisi	3.40	.91	1.00	5.00	-.37	-.36

Değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı; Kline (1998) tarafından öne sürülen çarpıklık katsayısının -3 ile +3, basıklık katsayısının ise -10 ile +10 aralığında olması kriteri dikkate alınarak değerlendirilmiştir; bu aralıklardaki değerler normal dağılıma işaret etmektedir. Uysal ve Kılıç'a (2022) göre, normal dağılımı değerlendirmede çarpıklık ve basıklık katsayıları iyi bir ölçüttür, bununla birlikte en iyi ölçüt basıklıktan çok çarpıklık katsayısıdır. Bu doğrultuda ele alındığında, derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, psikolojik güvenlik algısı, olumsuz akademik duygular, bastırma stratejisi ve yeniden değerlendirme stratejisi değişkenleri normal dağılım göstermektedir. Diğer değişkenlerin ise normal dağılımı sağlamadığı değerlendirilebilir. Fidell ve Tabachnick' e (2007) göre, büyük örneklem söz konusu olduğunda çarpıklık

katsayısına ilişkin standart hatalar azalmakta olup, analiz sonuçlarını değiştirebilecek öneme sahip değildir. Bu temelde, normallik varsayımı büyük örneklem için esnetilebilir (Lind, Marchal ve Wathen, 2012). Buna dayanarak, değişkenlerin tümü normallik varsayımını karşılamamış olsa da parametrik analizlerden faydalanılmış; bu analizler sırasında normallik varsayımından kaynaklanabilecek hataları en aza indirmek için bağımsız örneklem t testi analizinde Welch' in eşitsiz varyans t testinden, korelasyon analizlerinde Spearman'dan ve aracı değişken analizleri sırasında bootstrap yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Olumlu/olumsuz akademik duygular, olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri, psikolojik güvenlik algısı ve derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin araştırma sorusuna (A1) yanıt bulmak üzere Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmış ve Welch'in eşitsiz varyans t-testi kullanılmıştır. Analizde, kadın ve erkek öğrenciler için kıyaslama yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Sonuçlar, derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p > .05$). Bununla birlikte, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t = -3.57, p < .001$). Bu bulgu, yüzeysel öğrenme yaklaşımının düşük akademik başarı ile ilişki olması (Bıyıklı, 2016; Diseth ve Martinsen, 2003; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Selçuk vd., 2007) ve düşük akademik başarı düzeyinin ise çoğunlukla erkek öğrenciler için söz konusu olmasına (Crawford ve MacLeod, 1990; Duckworth ve Seligman, 2006; Spinath, Eckert ve Steinmayr, 2014; Voyer ve Voyer, 2014) dayanıyor olabilir. Bununla birlikte akademik başarı düzeyi ile pozitif yönde ilişkili derin öğrenme yaklaşımında (Ashraf ve Mushtaq, 2018; Bernardo, 2003; Bıyıklı, 2016; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Gürlen vd., 2013; Hussin vd., 2017; Platow vd., 2013; Smith vd., 2010; Tarabashkina ve Lietz, 2011; Watkins, 2001) cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmamasından yola çıkılarak, öğrenme yaklaşımlarının başarı söz konusu olduğunda değil, başarısızlık söz konusu olduğunda cinsiyete göre farklılaşabileceği çıkarımı yapılabilir.

Tablo 21

Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Kadın		Erkek		SD	t	p	Cohen's d
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS				
Derin Öğrenme	3.29	.61	3.25	.75	209.03	.57	>.05	.06
Yüzeysel Öğrenme	2.82	.63	3.06	.71	221.46	-3.57	<.001	-.36
Psikolojik güvenlik algısı (PGA)	3.63	.62	3.78	.55	272.29	-2.93	<.01	-2.28
Öğretim üyeleri odaklı- PGA	3.63	.72	3.78	.67	258.26	-2.20	<.05	-.21
Sınıf arkadaşları odaklı- PGA	3.60	.78	3.80	.72	264.16	-2.75	<.05	-.26
Olumlu akademik duygular	3.87	.68	3.74	.77	224.83	1.71	>.05	.17
Gurur	4.05	.78	3.79	.87	226.12	3.23	<.01	.33
Umut	3.99	.71	3.95	.78	227.32	.60	>.05	.05
Keyif	3.56	.91	3.50	.97	232.74	.60	>.05	.06
Olumsuz akademik duygular	2.53	.81	2.36	.77	252.15	2.29	<.05	.22
Öfke	2.16	.94	2.29	.97	237.01	-1.37	>.05	-.13
Kaygı	2.47	1.03	2.21	1.02	247.65	2.67	<.05	.26
Utanç	2.33	1.12	1.94	.97	278.88	4.03	<.001	.38
Can sıkıntısı	2.99	1.14	2.89	1.07	261.97	.90	>.05	.09
Umutsuzluk	2.71	1.01	2.42	.93	264.82	3.16	<.01	.30
Dışavurum stratejisi	1.66	.82	1.84	1.02	209.68	-1.86	>.05	-.19
Nefes alıp verme stratejisi	3.85	.91	3.31	1.08	217.24	5.44	<.001	.55
Dikkati yönlendirme stratejisi	3.40	.88	3.53	.76	217.76	1.53	>.05	.15
Destek arama stratejisi	3.84	.90	3.49	1.02	563	3.59	<.001	.36
Kaçınma stratejisi	2.38	.88	2.00	.85	254.54	4.54	<.001	.43
Bastırma stratejisi	3.21	.94	3.10	1.02	232.52	1.11	>.05	.11
Yeterliliği geliştirme stratejisi	3.93	.63	3.65	.83	202.08	3.67	<.001	.38
Yeniden değerlendirme stratejisi	3.45	.90	3.24	.92	242.56	2.36	<.05	.10

Sonuçlar, erkek öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı düzeyinin kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($t=-2.93$, $p<.01$). Alanyazında bu bulguyu destekler şekilde, erkek öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini diğer akranlarına kıyasla psikososyal açıdan daha güvende hissettiğine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bubnovskaia vd., 2020; Crawford ve MacLeod, 1990; Roh, Jang ve Issenberg, 2022). Öte yandan; alanyazında sınıf ortamında kadın öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri ve çevrelerini daha pozitif şekilde algıladıklarına ilişkin sonuçları ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Cole, Jablokow, Mohammed ve Miller, 2023; Prusinski, Hastedt ve Dohr, 2019). Bulgulardaki bu çeşitlilik, psikolojik güvenliğin bağlamsal özellikler çerçevesinde gelişen bir algı olması temelinde (Crawford ve MacLeod, 1990) ortaya konmuş olabilir. Farklı öğrenme çevrelerinde eşitsizlik algısı, eleştirilme kaygısı ve öğretim üyelerinin davranışlarına ilişkin tutumlar da birbirinden farklı şekilde gelişecektir. Dolayısıyla bu çalışmadaki öğrenme ortamlarının erkek katılımcıların kendilerini daha güvende hissedeceği şekilde yapılandırılmış olabileceği; bu algının öğrenme ortamına ilişkin pek çok özellikle ilişkili olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünülebilir.

Dweck, Davidson, Nelson ve Enna (1978) ile Dweck ve Bush (1976) çalışmalarında, öğretim üyelerinin kadın ve erkek öğrencilere davranış şekli ve hatta yönelttikleri eleştirilerde kullandıkları ifadelerin öğrencilerin psikolojik güvenlik algılarının farklılaşması üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya konmuştur. Bu çalışmada, öğretim üyelerinin kadın öğrencilere yönelttiği eleştirilerin onların beceri ve beceriksizlikleri ile ilgili etiketlemeleri içerebileceği; erkek öğrencilere yönelttikleri eleştirilerin ise onların çaba ya da çabasızlıklarına yönelik olduğu gösterilmiştir (Crawford ve MacLeod, 1990). Başka bir ifadeyle, başarısızlık yaşamaları durumunda öğretim üyesi erkek öğrencilerin çaba harcamamasını eleştirmekte, kadın öğrencileri ise beceriksizlikle itham edebilmektedir. Kadın ve erkek öğrenciler için farklılaşan bu eleştiriler, kadınların kendilerini psikolojik açıdan daha az güvende hissetmelerine sebebiyet veriyor olabilir. Ayrıca bu sonucun ortaya konmasındaki başka bir dayanak noktası, erkek öğrencilerin ses tellerinin kadın akranlarına kıyasla kalın olması, sınıfta bağırarak konuşmaları ya da diğer arkadaşları konuşurken aniden araya girmeleri gibi davranışları kadın öğrencilere kıyasla çok daha yüksek düzeyde sergilemeleri olabilir (Robinson ve McArthur, 1982; Sadker ve Sadker, 1985). Sınıfta önde bir konuma geçmeyi kolaylaştırabileceği tahmin edilen bu gibi davranışlar, erkek öğrencileri sınıf ortamında daha çok fark edilen ve ilgi çeken bir grup haline getirebilir ve tüm bu faktörlerin etkisiyle sınıf ortamı erkek öğrenciler için psikolojik açıdan daha güvenli bir yer olarak görülebilir. Ek olarak, Sarroub' a (2001) göre kadınların sınıf ortamında erkeklerden daha az rahat hissetmelerinin bir nedeni de eğitim ortamına dahil olsalar bile ev işi ve çocuk yetiştirme gibi ekstra görevleri kapsayan toplumsal cinsiyet rolü beklentilerinin peşlerini bırakmamasıdır.

Psikolojik açıdan güvende hissedilmeyen bir sınıf ortamının da etkisi olabileceği düşünülerek, bu çalışmada kadın öğrencilerin gurur ($t= 3.23$) kaygı ($t=2.67$), utanç ($t= 4.03$) ve umutsuzluk duyguları ($t= 3.16$) ile genel olumsuz akademik duyguları deneyimleme ($t= 2.29$) düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde ise; kadın öğrencilerin nefes alıp verme ($t= 5.44$), destek arama ($t= 3.59$), kaçınma ($t= 4.54$), yeterliliği geliştirme ($t= 3.67$) ve yeniden değerlendirme stratejilerine ($t= 2.36$) erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde başvurduğu görülmektedir ($p<.05$). Böylece kadın öğrencilerin olumsuz akademik duyguları daha yüksek düzeyde deneyimlediği ve bu duyguları düzenlemeye yönelik stratejilere daha çok başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında kadın öğrencilerin öğrenme sürecinde daha yüksek düzeyde olumsuz duygu yaşadığı sonucunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Coto, Collazos-Ordoñez ve Paderewski, 2020; Ekornes, 2022; Frenzel, Pekrun ve Goetz, 2007; Hembree, 1988; Limprecht, Janko ve Gläser-Zikuda, 2018; Panayiotou, Karekla ve Leonidou, 2017; Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2011; Pelch, 2018; Peklaj ve Pečjak, 2011; Sharma ve Sud, 1990; Zeidner, 1998). Bu sonuç temelde, kadınların kaygı gibi olumsuz duygularının varlığından söz etme eğiliminin yüksek oluşu, buna karşın erkeklerin olumsuz duygularını ifade etmekten kaçınma eğiliminin bir getirisi olabilir (Panayiotou vd., 2017). Ayrıca kadın öğrencilerin olumsuz duyguları daha yüksek düzeyde deneyimlemesinde, başarısızlıkları söz konusu olduğunda kendilerini suçlama eğilimi göstermelerinin de önemli bir payı olabileceği düşünülebilir (Karimpour, Sayad, Taheri ve Sheibani, 2019). Küçük hatalarını abartma ve kendilerini acımasızca eleştirme eğiliminde olabilen kadın öğrenciler olumsuz duygu durumu içerisinde kalmaya devam edecektir. Bununla birlikte; kadın öğrencilerin yaşadığı olumsuz duygular yetersizlik algılarının yüksek oluşuyla ilişkilendirilebilir (Pekrun, 2006). Nitekim, kadın öğrenciler başarılı olsalar bile başarılarını küçümsemekte ve kendilerini yetersiz görme eğiliminde olabilmektedir (Stipek ve Gralinsky, 1991). Yine de erkek öğrencilere kıyasla öğrenme süreci ile daha çok meşgul olan kadın öğrencilerin (Ekornes, 2022; Rong, Rong-Mao ve Lian, 2017), meşguliyetlerine başarılı olma baskısı (Pekrun, 2006) ve utanç yaşamaktan kaçınmaya ilişkin olumsuz duygular da eşlik etmektedir (Ingleton, 1995). Hatta yaşadıkları utancın bir temsili olarak başarılarını gizleme eğilimi gösterebilmektedirler (Frenzel vd., 2007) ve doğal olarak da gurur duygusunu erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde deneyimlemektedirler (Frenzel vd., 2007). Ancak, bu çalışmanın sonuçları gurur duygusunun erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilerin daha yüksek düzeyde yaşadığı bir duygu olduğunu göstermektedir ($t= 3.23, p<.01$). Bu çelişkinin, kadınların olumsuz akademik duygularının yüksek oluşu ile de ilişkilendirilen, kadınlara yönelik ağır sorumlulukları içeren toplumsal cinsiyet rolü beklentilerinin öğrenim sürecinde de varlığı sürdürmesi (Moss, 2004; Oplatka ve Tevel, 2006; Sarroub, 2001) ile bağlantılı olabileceği düşünülebilir. Ev işi ve çocuk gibi sorumlulukları devam ederken, kadınların öğrenme sürecine yalnızca devam edebilmesi bile gurur duygusunun ortaya çıkabilmesi için iyi bir neden olabilir. Bu durumda, kadınların akademik duygularının kadından beklenen toplumsal beklentiler ve kültürel normlara ilişkin değerlendirmelerin etkisi bağlamında ele alınması önemli görünmektedir.

Olumsuz akademik duyguları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde deneyimlediği ortaya konan kadın öğrenciler aynı zamanda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konan düzenleme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanmaktadırlar ($p < .05$). Zembylas' a (2008) göre, kadın öğrenciler olumsuz akademik duygularına ilişkin farkındalık sahibidir ve bu farkındalık sayesinde bu duyguları ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerde bulunurlar. Böylece öz düzenleyici stratejilere erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde başvururlar (Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007; Peklaj ve Pečjak, 2011; Rong vd., 2017) ve değişen akademik bağlamlara daha iyi uyum sağlayabilirler (Wang, 2005). Bu uyum onların zorlukların üstesinden gelme becerilerinin, bir başka deyişle yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olmasıyla da (Ayala ve Manzano, 2018) ilişkili olabilir. Duygu düzenlemede pozitif sonuçları olduğu ortaya konan nefes egzersizi (Akman, Yıldırım ve Öksüz, 2020; Bahadır-Yılmaz ve Yüksel, 2024; Cho, Ryu, Noh ve Lee, 2016; Joshi, 2014), destek arama (Astatke, 2018; Dunn, Rakes ve Rakes, 2014; Schenke, Lam, Conley ve Karabenick, 2015), yeterliliği geliştirme (Howard, Moret, Faulconer, Cannon ve Tomlin, 2018; Staškeviča, 2019) ve yeniden değerlendirme stratejilerinin (Cho vd., 2016; Garnefski ve Kraaij, 2006; McRae vd., 2010; Montasser, 2019; Strain ve D'Mello, 2015) kullanımının bu bağlamda önemli olduğu görünmektedir. Kadın öğrencilerin nefes egzersizi stratejisini erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullanmasının sebebi öğrenme ortamında kaygı duygusunu daha yüksek düzeyde deneyimliyor olmaları (Frenzel vd., 2007; Limprecht vd., 2018; Pekrun, 2006; Smith ve Sinclair, 2005; Wolters ve Pintrich, 1998) olabilir. Bununla birlikte, nefes egzersizleri kaygı duygusunun azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Cho vd., 2016; Joshi, 2014; Morgan, Lengacher ve Seo, 2024).

Destek arama stratejisi ele alındığında, bu stratejiye kadın öğrenciler tarafından daha yüksek oranda başvurulması, erkeklerin baskın, güçlü ve yardım talep etmeyen özellikler göstermesine ilişkin cinsiyet rolü beklentileri ile açıklanabilir (Brown, Barry ve Todd, 2021; Wimer ve Levant, 2011). Maskülen rolleri benimsemesi beklenen erkek öğrenciler, baskınlık kurmaya yönelik hedefleri benimsedikçe daha düşük düzeyde destek aramaktadır (Kiefer ve Shim, 2016). Böylece çoğu araştırmada kadın öğrencilerin destek aramaya yönelik pozitif tutumlarının daha yüksek olduğu gösterilmekte iken (Brown vd., 2021; Kessels ve Steinmayr, 2013; Panayiotou vd., 2017; Parnes, Kanchewa, Marks ve Schwartz, 2020); kimi çalışmalarda ise tam aksine akademik ortamlarda destek aramanın cinsiyete göre farklılık göstermeyeceğine ilişkin bulgular sunulmaktadır (Astatke, 2018; Xie ve Xie, 2019). Marrs, Sigler ve Brammer (2012) tarafından gerçekleştirilen bir

çalışmada ise kendilerini feminen olarak nitelendiren hem kadın hem de erkek öğrenciler yüksek düzeyde akademik destek arama davranışında bulunmuştur. Bu doğrultuda, eğitim ortamlarındaki maskülenite/feminite değerlerinin ele alınmasının cinsiyete dayalı farklılıkları açıklamada önemli bir rol oynayabileceği düşünülebilir.

Yeterliliği geliştirme stratejisine başvurmadaki cinsiyet farklılığı incelendiğinde, kadın öğrencilerin yeterliliği geliştirme stratejisine daha yüksek düzeyde başvurduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, kadın öğrencilerin öz değerlendirmeli öğrenme eğiliminin de bir getirisi olarak hedef belirleme ve öğrenim sürecini planlamaya yönelik davranışları ile ilişkili olarak ortaya çıkmış olabilir (Karimpour vd., 2019). Kadın öğrenciler bilişsel ve metabilşsel stratejileri kullanarak hedef belirleme, bu doğrultuda çalışma planı geliştirme, zamanı ayarlama ve öğrenim süreçlerini değerlendirmede erkek öğrencilerden daha çok beceri sahibidir (Bidjerano, 2005). Hatta Ehrtmann ve Wolter' ın (2018) çalışmasında kadın öğrenciler cinsiyetçi kalıpyargılara göre matematikte başarısız olmaları beklenirken yeterliliklerini geliştirmeyi başarabilmişlerdir. Başka bir deyişle; yeterliliklerini geliştirme konusunda kalıpyargıların dışına çıkabilmişlerdir. Ancak, yeterlilikleri geliştirmede cinsiyete dayalı farklılıklar her zaman belirgin olmayabilir, anlamlı farklılıklara işaret etmeyebilir ya da erkeklerin bu konuda daha iyi olduğunu gösterebilir (Ehrtmann ve Wolter, 2018; Perinchery, 2023). Nitekim, Ehrtmann ve Wolter' ın (2018) çalışmasında okuma becerisinde zayıf olmaları beklenen erkek öğrencilerden eşitlikçi cinsiyet rollerini benimseyenlerin yeterliliklerini geliştirme konusunda başarı gösterdiği ortaya konmuştur. Bu bulgu, cinsiyet rollerine yönelik başarı beklentilerinin öğrencilerin yeterliliği geliştirme yönündeki çabalarını öngörebileceğini düşündürmektedir. Ek olarak, yeterliliği geliştirme stratejisini kullanımdaki cinsiyet farklılıklarını açıklamada, akademik ilgi ve içsel motivasyonun da önemli bir rol oynayabileceği düşünülebilir. Erkekler öğrencilerin akademik ilgisi ve içsel motivasyonu kadın öğrencilere kıyasla daha düşüktür (Cortright vd., 2015; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011; Vallerand, 1997). Dersten geçme, bir ödül kazanma gibi dışsal faktörlerle motive olma eğilimi yüksek olan erkek öğrenciler (Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999; Vallerand, 1997), öğrenme süreci içerisinde gerektiğinden fazla kalmak istemeyebilir. Dahası, öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri de kadınlardan düşük olduğundan erkek öğrenciler (Bidjerano, 2005; Patrick vd., 1999; Virtanen ve Nevgi, 2010) öğrenme süreci içerisinde kendilerini geliştirmek için çaba harcama eğilim ve motivasyonunu göstermekte başarılı olmayacaktır.

Kadın öğrenciler yeniden değerlendirme stratejisini de erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde kullanmaktadır ve bu bulgu alanyazındaki birçok bulgu ile desteklenmektedir (Kaufman vd., 2023; Preston, Carr, Hajcak, Sheffler ve Sachs-Ericsson, 2022). Ancak, alanyazındaki bulgular çeşitlidir; kimi çalışmalar bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanmada cinsiyete dayalı farklılık olmadığına (Comacchio, Antolini, Ruggeri ve Colizzi, 2022; Fischer, Andersson, Billieux, Infanti ve Vögele, 2024; Zlomke ve Hahn, 2010), kimi çalışmalar ise erkeklerin bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini daha yüksek düzeyde kullandığına işaret etmektedir (Esmacilinasab, Khoshk ve Makhmal, 2016; Öngen, 2010). Bu çalışmalardaki tutarsız sonuçların, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi kullanımının farklı kişisel özellikler ve bağlama özgü nitelikler çerçevesinde farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan, bilişsel yeniden değerlendirme stratejisi özellikle olumsuz duyguların azaltılmasında etkili bir stratejidir (Xu, 2024) ve bu çalışmada kadınların bu stratejiye daha çok başvurma sebebinin sahip oldukları yüksek düzeydeki olumsuz akademik duyguları olabileceği düşünülebilir. Ayrıca kadın öğrenciler akademik ilgi ve içsel motivasyona sahip oldukları için (Cortright vd., 2015; Retelsdorf vd., 2011; Vallerand, 1997) öğrenme sürecinde aktif bir şekilde kalmaya devam etmeyi sürebilmek için bilişlerini yeniden yapılandırmaya yönelik isteğe sahip olabilirler.

Son olarak, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla kaçınma stratejisine daha çok başvurma sonucu değerlendirildiğinde, bu sonucun yaşanan yoğun düzeydeki olumsuz duygulardan kurtulma isteğinin bir sonucu olarak (Coto vd., 2020) ortaya çıkmış olabileceği düşünülebilir. Kadınlar istenmeyen duyguları uyandırabilecek ortam ve durumlardan kaçınmayı ifade eden ‘deneyimsel kaçınma’ ya (Hayes, Wilson, Gifford, Follette ve Strosahl, 1996; Kashdan, Barrios, Forsyth ve Steger, 2006) erkeklere kıyasla daha çok başvurmaktadır (Strahan, Panayiotou, Clements ve Scott, 2011; Cooper, Russell, Skinner, Frone ve Mudar, 1992; Panayiotou vd., 2017). Bu durum, kadın öğrencilerin öğrenme sürecinde olumsuz duyguları yüksek düzeyde yaşıyor olması kaynaklı olabilir; nitekim kaçınma stratejisi uyumlu olmayan bir başa çıkma stratejisidir ve depresyon, kaygı gibi klinik belirtilerle de pozitif yönde ilişkilidir (Schäfer, Naumann, Holmes, Tuschen-Caffier ve Samson, 2017). Öte yandan; kadınların kaçınma yönelimindeki bir başka neden, toplumsal cinsiyete dayanan yetiştirme biçiminin öğretileri olabilir (Ptacek, Smith ve Zanas, 1992). Ptacek ve diğerlerine (1992) göre, bu yetiştirme biçiminin öğretileri zorlu olaylarla baş etmek için kadınların kaçınmalarını, erkeklerin ise uyumlu baş etme stratejilerini kullanarak zorlukla mücadele etmelerini

önermektedir. Kadınlar kaçınarak kaygı duygusundan kısa vadede kaçınabilse de uzun vadede kaygı duygusuna karşı daha da savunmaz hale gelirler (Kulup, 2018); ancak yine de bir tehditin varlığı söz konusu olduğunda erkeklere kıyasla kaçınmayı daha çok tercih edebilmektedirler (March ve Gaertner, 2022).

Derin/Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımları, Olumlu/Olumsuz Akademik Duygular, Psikolojik Güvenlik Algısı ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımı, olumlu/olumsuz akademik duygular, psikolojik güvenlik algısı (öğretim üyeleri odaklı ve sınıf arkadaşları odaklı) ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığının sorgulanmasına yönelik araştırma sorusuna (A2) yanıt bulmak üzere değişkenler arası Spearman Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 22’de değişkenler arası ilişkilere yer verilirken genel olumlu ve olumsuz akademik duygular sınıflaması kullanılmıştır. Genel sınıflamanın yanı sıra akademik duygular gurur, öfke, umut, keyif, kaygı, utanç, can sıkıntısı ve umutsuzluk şeklinde detaylıca analize dahil edildiğinde ise Tablo 23’te ortaya konan Spearman Korelasyon analizi sonuçları elde edilmiştir.

Tablo 22’de verilen analiz sonuçlarına göre; derin öğrenme yaklaşımının olumlu akademik duygular ($\rho=.56, p<.001$) ve psikolojik güvenlik algısı ($\rho=.30, p<.001$) ile arasında pozitif yönde orta düzeyde; olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinden nefes alıp verme stratejisi ($\rho=.22, p<.001$), destek arama stratejisi ($\rho=.09, p<.05$) ve yeterliliği geliştirme stratejisi ($\rho=.49, p<.001$) ile arasında ise pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, derin öğrenme yaklaşımı ile olumsuz akademik duygular ($\rho=-.30, p<.001$), dışavurum stratejisi ($\rho=-.14, p<.001$) ve kaçınma stratejisi ($\rho=-.20, p<.001$) arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 22

Değişkenler Arası Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.Derin öğrenme	1	-.39***	.56***	-.30***	.30***	.33***	.17***	-.14***	.22***	-.03	.09*	-.20***	-.04	.49***	.06
2.Yüzeysel öğrenme		1	-.32***	.34***	-.21***	-.26***	-.08*	.24***	-.06	.25***	.05	.25***	.14***	-.18***	.10**
3. Olumlu akademik duygu			1	-.41***	.47***	.46***	.30***	-.21***	.28***	.01	.23***	-.27***	-.07	.52***	.18***
4.Olumsuz akademik duygu				1	-.54***	-.55***	-.33***	.36***	.05	.29***	.05	.48***	.35***	-.19***	-.07
5.Psikolojik güvenlik algısı					1	.86***	.78***	-.28***	.07	-.06	.18***	-.32***	-.28***	.29***	.20***
6.PGA-öğretim üyesi						1	.37***	-.31***	.06	-.12***	.07	-.30***	-.29***	.26***	.12**
7.PGA-öğrenci							1	-.17***	.06	.06	.24***	-.23***	-.17***	.22***	.23***
8.Dışavurum								1	-.13**	.18***	-.00	.34***	.19***	-.16***	-.06
9. Nefes alıp verme									1	.31***	.29***	.04	.22***	.47***	.31***
10. Dikkati yönlendirme										1	.34***	.29***	.34***	.21***	.29***
11.Destek arama											1	.09*	.10*	.33***	.26***
12.Kaçınma												1	.23***	-.18***	.03
13.Bastırma													1	.11**	.06
14.Yeterliliği geliştirme														1	.35***
15. Yeniden değerlendirme															1

Not. PGA= Psikolojik güvenlik algısı, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tablo 23

Akademik Duygular ile Psikolojik Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	Gurur	Öfke	Umut	Keyif	Kaygı	Utanç	Can Sıkıntısı	Umutsuzluk
Derin öğrenme	.44***	-.25***	.47***	.55***	-.21***	-.07	-.35***	-.27***
Yüzeysel öğrenme	-.23***	.29***	-.33***	-.28***	.21***	.08	.39***	.35***
PGA	.35***	-.46***	.44***	.42***	-.48***	-.34***	-.34***	-.49***
PGA-öğretim üyeleri	.35***	-.48***	.45***	.41***	-.45***	-.29***	-.41***	-.51***
PGA- arkadaşlar	.23***	-.27***	.29***	.27***	-.35***	-.29***	-.15***	-.29***
Dışavurum	-.18***	.41***	-.21***	-.16***	.30***	.21***	.22***	.29***
Nefes alıp verme	.28***	-.05	.25***	.18***	.07	.09*	.00	.10*
Dikkati	.05	.17***	.04	-.06	.27***	.16***	.26***	.27***
Yönlendirme								
Destek arama	.24***	-.02	.19***	.15***	.04	.09*	.05	.09*
Kaçınma	-.21***	.30***	-.28***	-.22***	.47***	.31***	.34***	.45***
Bastırma	-.01	.25***	-.07	-.11*	.35***	.23***	.23***	.33***
Yeterliliği	.48***	-.20***	.48***	.38***	-.16***	-.05	-.17***	-.14**
geliştirme								
Yeniden değerlendirme	.17***	-.08	.17***	.12**	-.10*	-.08	-.02	-.03

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; PGA= Psikolojik güvenlik algısı, PGA-öğretim üyeleri=Öğretim üyeleri odaklı psikolojik güvenlik algısı, PGA-arkadaşlar= Sınıf arkadaşları odaklı psikolojik güvenlik algısı.

Tablo 23’de verilen analiz sonuçlarına göre detaylı bir şekilde ele alındığında derin öğrenme, gurur ($\rho = .44$, $p < .001$), umut ($\rho = .47$, $p < .001$), keyif ($\rho = .55$, $p < .001$) duygularıyla pozitif yönde; öfke ($\rho = -.25$, $p < .001$), kaygı ($\rho = -.21$, $p < .001$), can sıkıntısı ($\rho = -.35$, $p < .001$), umutsuzluk ($\rho = -.27$, $p < .001$) duygularıyla ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Derin öğrenme yaklaşımı, bu çalışmada olduğu gibi alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda da olumlu akademik duygular ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur (Hu ve Yeo, 2020; Nieto, Sánchez-Rosas ve Gómez-Iñiguez, 2024; Postareff vd., 2017; Rentzios, Kamtsios ve Karagiannopoulou, 2019). Akademik başarı ile de ilişkilendirildiği için (Bernardo, 2003; Bıyıklı, 2016; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Gürlen vd., 2013; Hussin vd., 2017; Platow vd., 2013; Smith vd., 2010; Tarabashkina ve Lietz, 2011; Watkins, 2001); derin öğrenme yaklaşımının işlevsel ve etkili bir öğrenme deneyimine işaret ettiği söylenebilir. Bu deneyimin dayanak noktalarından biri, öğrencilerin sınıf ortamında sınıf arkadaşları ve öğretim üyeleri kurduğu ilişkilerin tehdit içermemesi, güvenli olmasıdır; böylece öğrenciler sınıfta kendilerini güvenli bir şekilde ifade edebilir, akademik performanslarını çekinmeden ortaya koyabilirler (Ayub, Yazdani ve Kanwal, 2022 Carmeli, Brueller ve Dutton, 2009; Peltier, Hay ve Drago, 2005). Kendi performanslarını güvenle ortaya koymanın bir sonucu olarak da öğrenme

sürecine etkin bir katılımı öngören derin öğrenme yaklaşımını benimsemeye daha eğilimli olacaklardır (McClintock ve Fainstad, 2022). Ayrıca kendilerini güvende hissettikleri bir öğrenme ortamında olumlu duyguları deneyimlemesi beklenen öğrenciler, böylece olumsuz duygularına açıklık getirme ve bu duyguları düzenleme konusunda daha çok beceri gösterecektir (Nieto vd., 2024).

Derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi arttıkça öğrenciler, olumsuz akademik duygularını düzenleme konusunda nefes alıp verme, destek arama ve yeterliliği geliştirme stratejilerine de daha yüksek düzeyde; dışavurum ve kaçınma stratejilerine ise daha düşük düzeyde başvurmaktadır. Öğrendiklerini içselleştirme ve ilişkilendirme konusunda motivasyonu ve strateji kullanımı yüksek derin öğrenenlerin öğrenme ortamında daha çok olumlu duygular içerisinde olduğu tahmin edilebilir. Böylece süreçten memnun olduğu düşünülen bu öğrencilerin olumsuz akademik duyguları söz konusu olduğunda öğrenme ortamını terk etmek yerine yeterliliklerini geliştirmek (Batı vd., 2009; Çetin ve Demirtaş, 2022; Lau, Liem ve Nie, 2008) ve nefes egzersizleri sayesinde anlık kriz anlarında rahatlamak (Sellakumar, 2015) yönündeki çabaları anlaşılabilir. Çözümleyemedikleri durumlar söz konusu olduğunda ise derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler destek arama yolunu seçebilmektedirler. Mathews ve Mitrović' in (2008) çalışmasında etkin bir öğrenme deneyimine sahip öğrencilerin yardım isteme davranışında bulunma düzeyi orta düzey olarak belirlenmiştir ve bu öğrencilerin, öğrenme zorluklarının üstesinden gelmede başarılı olduğu bulunmuştur. Liu, Zhao ve Sofeia' ya (2022) göre öğretim üyelerinden alınan duygusal destek ve Zhao ve Qin' e (2021) özerklik desteği düzeyleri arttıkça öğrenenlerin derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri de yükselmektedir. Hussein, Hasham, Salim ve Marzuki'ye (2024) göre ise arkadaşlarından destek alan öğrenciler öğrenme sürecini planlama ve zamanı daha iyi yönetebilme konusunda arkadaşlarından çok şey öğrenebilir; böylece süreç daha aktif bir katılım sağlayabilirler. Bununla birlikte; birçok araştırmada yardım isteme davranışının akademik başarı çıktılarıyla (Astatke, 2018; Karabenick, 2003; Li, Che Hassan ve Saharuddin, 2023; Ryan ve Shin, 2011) ve başarı hedeflerine ulaşmada ustalaşma yaklaşımını benimseme düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Harris, Bonnett, Luckin, Yuill ve Avramides, 2009; Parker ve Roumell, 2020; Roussel, Elliot ve Feltman, 2011; Sakiz, 2011).

Elde edilen bir diğer bulgu, derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi arttıkça, öğrencilerin uyumsuz bir strateji olarak nitelendirilebilen dışavurum stratejisine başvurma düzeylerinin azalmasıdır. Bu sonucun ortaya konmasında, olumsuz duyguların

yıkıcı şekilde dışavurumunun öğrenme süreci için yaratabileceği olası negatif etkilerin rolünün olabileceği düşünülebilir. Nitekim, olumsuz duyguyu saldırgan ve yıkıcı davranışlarla ifade etmek, öfke duygusunun güçlenmesi sonucuna sebebiyet verebilmektedir (Bresin ve Gordon, 2013; Lochman, Boxmeyer, Powell, Barry ve Pardini, 2010; Verona ve Sullivan, 2008). Lochman ve diğerlerine (2010) göre olumsuz duygunun güçlenmesinde, uygunsuz dışavurumların bir sonucu olarak kişinin bulunduğu sosyal çevreden dışlanması da söz edilebilmektedir. Bu doğrultuda, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin, sınıf ortamında öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmek ve verimli olan akademik öğrenme sürecinin devamlılığını sağlayabilmek adına dışavurum stratejisinden uzak durduğuna ilişkin bir yorum yapılabilir.

Alanyazındaki çalışmalarda derin öğrenme yaklaşımı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan yeniden değerlendirme stratejisi (Karagiannopoulou, Desatnik, Rentzios ve Ntritsos, 2023; Rentzios vd., 2019), bu çalışmada derin öğrenme ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuç, yeniden değerlendirme stratejisini temsil eden madde içeriğinin akademik bağlama özgü olarak yeni bir ölçme aracı ile yeniden yapılandırılmış olmasının bir sonucu olabilir. Olumsuz akademik duyguları düzenleme ölçeğinde yer alan bilişsel değerlendirme stratejisine işaret eden maddelerin çoğunda (Burić vd., 2016), öğrenme sürecindeki başarısızlıkların önemsizleştirilmesi ele alınmaktadır. Önemsizleştirmenin birçok bağlamda işe yarayabileceği düşünülse de akademik bağlamda başarısızlıkları önemsizleştirme öğrencilerin konuyu anlayarak, kavrayarak derin bir şekilde öğrenmesine ilişkin bir yaklaşım benimsemeleri ile ilişkili olmayabilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; yüzeysel öğrenme yaklaşımının olumsuz akademik duygular ($\rho = .34, p < .001$), öfke ($\rho = .29, p < .001$), kaygı ($\rho = .21, p < .001$), can sıkıntısı ($\rho = .39, p < .001$), umutsuzluk ($\rho = .35, p < .001$), dışavurum stratejisi ($\rho = .24, p < .001$), dikkati yönlendirme stratejisi ($\rho = .25, p < .001$), kaçınma stratejisi ($\rho = .25, p < .001$), bastırma stratejisi ($\rho = .14, p < .001$) ve yeniden değerlendirme stratejisi ($\rho = .10, p < .01$) ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Aynı zamanda, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile olumlu akademik duygular ($\rho = -.32, p < .001$), gurur ($\rho = -.23, p < .001$), umut ($\rho = -.33, p < .001$), keyif ($\rho = -.28, p < .001$), psikolojik güvenlik algısı ($\rho = -.21, p < .001$) ve yeterliliği geliştirme stratejisi ($\rho = -.18, p < .001$) arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar olduğu ortaya konmuştur.

Derin öğrenme yaklaşımının aksine, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi arttıkça öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmedikleri bir sınıf ortamında olduklarına inanma düzeyleri de artmaktadır ve bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla da desteklenmektedir (Brown, Santhosh, Stewart, Adamson ve Lee, 2024; Chou, Grawey ve Paige, 2023; Henrico, 2024; Lateef, 2020). Sınıf arkadaşları ve öğretim üyeleri tarafından yıkıcı şekilde eleştirileceğini ve kendisiyle alay edilebileceğini düşünen öğrenciler, eleştirel düşünme becerisi geliştiremeyecek ve konuları etkin bir şekilde öğrenemeyecektir (Lateef, 2020). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı arttıkça, psikolojik güvenlik algısı azalan (ya da tam tersi) öğrenciler ayrıca öfke, kaygı, can sıkıntısı ve umutsuzluk olarak ele alınan olumsuz akademik duyguları da daha yüksek düzeyde deneyimlemektedir (Biggs vd., 2001; Hu ve Yeo, 2020; Newble ve Entwistle, 1986; Postareff vd., 2017; Rentzios vd., 2019; Trigwell vd., 2012). Nitekim, yüzeysel öğrenme yaklaşımının temelinde başarısızlık korkusu (Biggs vd., 2001) ve dersi geçme kaygısı kaynaklı bir öğrenme motivasyonu yer almaktadır (Newble ve Entwistle, 1986). Bu olumsuz duygular temelinde, bilişsel ve duygusal düzenlemelerden ziyade dışsal düzenleme yapma eğilimi gösteren yüzeysel öğrenenler öğrenme sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanım bakımından başarısız olma eğilimi göstermektedir (Häsä, Rämö ve Yan, 2024). Dolayısıyla çoğunlukla olumsuz akademik duygular ile de ilişkili olduğu için uyumsuz olarak nitelendirilebilecek duygu düzenleme stratejilerine başvurmaktadırlar (Pekrun vd., 2010; Pekrun vd., 2002). Bu stratejiler; dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma, bastırma olarak ifade edilmiştir.

Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularına göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, olumsuz akademik duygularını kontrolsüzce ve yıkıcı bir şekilde dışavurum yoluyla, eğlenebilecekleri diğer konuları akıllarına getirerek, olumsuz akademik duygulara sebebiyet veren ortamlara girmemeyi seçerek veya çaresizce bu duyguları bastırarak düzenleme yolunu seçebilmektedirler. Ayrıca yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi arttıkça hedef belirlemede performans-kaçınma stratejisini kullanım düzeyi de artmaktadır ve bu stratejide yeterli çabayı ortaya koymadan kaçınma ve öğrenme süreci üzerindeki düşük düzeyde kontrolden söz edilmektedir (Pekrun vd., 2006). Kontrolün düşük ve kontrol yollarının işlevsiz olması, öğrencilerin olumsuz duygularından kurtulamamaları; hatta uzun vadede bu duyguların daha da güçlenmesi sonucunu beraberinde getirebilmektedir (Barden, Mattson, Mastroleo ve Balderrama-Durbin, 2024; Brzozowski ve Crossey, 2024; Frodl, 2023; Wang, Wang ve Shen, 2024). Güçlenen olumsuz duygularıyla birlikte yüzeysel öğrenenler, başarısızlık

deneyimlerini başarılı bir akademik sürece dönüştürmek adına daha çok çabalayarak, eksiklerini kapatmayı denemekten kaçınarak (Rentzios vd., 2019) olumsuz duygu örüntüsünün sürmesine katkı sunmaktadır. Dahası, öğrenme ortamından sıklıkla kaçınan yüzeysel öğrenenler (Betoret, Artiga ve Gómez, 2011), Biggs ve diğerlerine (2001) göre bilgi ve becerilerini geçer not alacak kadar korumayı hedefleyerek kaynak koruma stratejisini benimsemekte ancak gelişmek için çabalamayı gereksiz görmekte-dirler. Bu durumda, çabasızlık ve kaçınmanın benimsenen yaklaşımın sürmesinde önemli bir rol sahibi olabileceği düşünülebilir.

Yüzeysel öğrenme ile uyumsuz olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri arasında ortaya konan ilişkilerden farklı olarak, bu çalışmada genel bağlamlar için uyumlu bir strateji olarak tanımlanan yeniden değerlendirme kullanım düzeyinin yüzeysel öğrenme düzeyi arttıkça arttığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, yüzeysel öğrenme ile yeniden değerlendirme stratejisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan diğer çalışmaların bulgularıyla çelişiyor görünmektedir (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2015; Karagiannopoulou vd., 2023; Rentzios vd., 2019). Wang ve Yin' e (2023) göre, yeniden değerlendirme stratejisi, etkili ve kalıcı bir öğrenme sonuçlarıyla ilişkili bir strateji olarak sunulmaktadır. Alanyazında sunulanlara karşın, bu çalışmaya özgü şekilde derin öğrenme yaklaşımı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı, yüzeysel öğrenme ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konan yeniden değerlendirme stratejisinin, akademik bağlama özgü şekilde farklılaşmış olabileceği düşünülmektedir. Akademik bağlama özgü şekilde değerlendirildiğinde Burić ve diğerleri (2016) tarafından başarısızlığı önemsizleştirme ile yeniden çerçevelendirilen düşüncelerin öğrenme süreci için konuyu tam anlamıyla anlama öğrenme yerine, en az çabayı harcayarak günü kurtarma ve dersten geçmeye yönelik bir eğilime işaret ettiği çıkarımı yapılabilir.

Psikolojik güvenlik algısı değişkeni ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler ele alındığında ise, bu değişkenin olumlu akademik duygular ($\rho = .47, p < .001$), gurur ($\rho = .35, p < .001$), umut ($\rho = .44, p < .001$), keyif ($\rho = .42, p < .001$), destek arama ($\rho = .18, p < .001$), yeterliliği geliştirme ($\rho = .29, p < .001$) ve yeniden değerlendirme stratejileri ($\rho = .20, p < .001$) ile pozitif yönde anlamlı korelasyon gösterdiği görülmektedir. Psikolojik güvenlik algısı ayrıca olumsuz akademik duygular ($\rho = -.54, p < .001$), öfke ($\rho = -.46, p < .001$), kaygı ($\rho = -.48, p < .001$), utanç ($\rho = -.34, p < .001$), can sıkıntısı ($\rho = -.34, p < .001$), umutsuzluk ($\rho = -.49, p < .001$), dışavurum ($\rho = -.28, p < .001$), kaçınma ($\rho = -.32, p < .001$) ve bastırma stratejileriyle ($\rho = -.28, p < .001$) negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sınıfta psikolojik olarak güvende hissetme düzeyi yükseldikçe olumlu akademik duyguları (gurur, umut, keyif) deneyimleme düzeyi artmakta, olumsuz akademik duyguları (öfke, kaygı, utanç, can sıkıntısı, umutsuzluk) deneyimleme düzeyleri ise azalmaktadır. Psikolojik olarak güvende hissedilen bir sınıf ortamı, öğrencinin öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından desteklendiğini hissettiği, böylece olumsuz duyguların deneyimlenme olasılığının düşük, olumlu duyguların deneyimlenme olasılığının ise yüksek olduğu ortamlar olarak betimlenmektedir (Hanshaw ve Hanshaw, 2023; Tu, 2021). Psikolojik güvenlik algısının yüksek olması, performans ortaya koymada utanç, kaygı veya korku gibi olumsuz duyguları deneyimlemekten uzakta olmaya işaret etmektedir (Edmondson, 1999; Edmondson ve Lei, 2014). Performanslarını engelleyebilecek olumsuz duygular söz konusu olmadığında, öğrenciler öğrenme ortamına daha aktif bir şekilde katılabilmekte (Carmeli vd., 2009) ve performanslarının sürdürülebilirliği için öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedir. (Bubnovskaia vd., 2020; De Boer vd., 2022; Kaplan, 2019). Psikolojik güvenlik algısı yükseldikçe öğrencilerin daha yüksek düzeyde başvurduğu stratejiler destek arama, yeterliliği geliştirme ve yeniden değerlendirme iken; daha düşük düzeyde kullandıkları stratejiler ise dışavurum, kaçınma ve bastırma stratejileri olarak bulunmuştur. Buna göre, psikolojik güvenlik algısı düzeyi yükseldikçe uyumlu olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerine başvurma düzeyi artmakta, uyumsuz duygu düzenleme stratejilerine başvurma düzeyi ise azalmaktadır. Bu durum duygu düzenleme sonuçlarının işlevselliğine işaret ediyor olabilir. Öte yandan, Bubnovskaia ve diğerlerine (2020) göre öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin sınıflarını güvenli olarak algılama olasılığı da daha yüksek olacaktır.

Psikolojik güvenlik algısı yüksek öğrencilerin kullandığı stratejilerden destek arama stratejisi, öğrencilerin kendilerini yakın hissettikleri kişilerle dertleşmeleri ve kimi zaman okuldan arkadaşlarıyla dertleşmelerini ifade etmektedir. Kişi bir ortamda tehdit algısı hissetmediği, güvenli bir ilişki kurabileceğine inandığı diğerlerinin varlığına inandığında, bu durum psikolojik güvenliğin gelişmesini destekler (Chaudhry, Tandon, Shinde ve Bhattacharya, 2024; Durrah, 2023; Schulte, Cohen ve Klein, 2012). Aynı zamanda, bu durum kişinin olumsuz duygulara kapıldığı zor anlarında arkadaşları olarak gördüğü kimselerin desteğine başvurabileceği anlamına gelmektedir (Chaudhry vd., 2024; Schulte vd., 2012; Wang, 2022). Böylece öğrenciler destek alarak olumsuz duygularının engelleyiciliğinden sıyrılabilecektir.

Öğrencilerin olumsuz duygularından sıyrılabilmelerinin bir başka yolu, psikolojik güvenlik algısı yüksek öğrencilerin önemli motivasyonlarından biri olarak ortaya konan yeterliliği geliştirme stratejisidir (Bubnovskaia vd., 2020; De Boer vd., 2022; Kaplan, 2019). Psikolojik güvenlik algısının yüksek olması performansı başarılı bir şekilde ortaya koyma ve bu başarıyı geliştirebilme motivasyonuna sahip olmayı beraberinde getirmektedir (Bubnovskaia vd., 2020; De Boer vd., 2022; Kaplan, 2019). Alanyazındaki birçok çalışmada da kişilerin bireysel gelişimlerine odaklanmalarının olumsuz duyguları azaltmanın, buna karşılık olumlu duyguları arttırmanın önemli bir belirleyicisi olabileceği ortaya konmaktadır (Ayub ve Iqbal, 2012; Fischer vd., 2024; Hardin, Weigold, Robitschek ve Nixon, 2007; Kugbey, Atefoe, Anakwah, Nyarko ve Atindanbila, 2018; Sheldon, Kasser, Smith ve Share, 2002). Öğrencilerin kişisel gelişimlerini sürdürmelerinin önemli bir yolu da olumsuz duygularını pozitif bilişsel değerlendirmelerle yeniden yapılandırma yöntemidir (Folkman ve Moskowitz, 2000). Olumsuz bir deneyimin gerçekliğini reddetmeden bu deneyimden pozitif anlamlar oluşturmaya yönelik bilişsel değerlendirmeleri ifade eden yeniden değerlendirme stratejisi (Nowlan, Wuthrich ve Rapee, 2015), baskı ve tehdit altında olmadığına inanan bireyler için kullanımı daha mümkün bir stratejidir (MacDonald, 2018; Perez ve Soto, 2011). Dolayısıyla, psikolojik güvenlik algısı yükseldikçe bilişsel yeniden değerlendirme stratejisine daha yüksek düzeyde başvurulmaktadır.

Psikolojik güvenlik algısı yüksek öğrencilerin olumsuz akademik duygular deneyimlediğinde yakınlarından destek istemesi, yeterliliklerini geliştirmek için çabalaması ve olumsuz duygularını yeniden değerlendirerek yapılandırması öğrenme ortamında kalma ve performanslarını sürdürmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarının varlığına işaret ediyor olabilir. Buna göre, kendilerini bir öğrenme ortamında psikolojik olarak güvende hisseden öğrencilerin öğrenme ortamından kaçınma çabasının düşük olması beklenebilir (Yin ve Ni, 2021). Nitekim, kaçınma tepkisi, ortamda tehdit algısı söz konusu olduğunda kalıp tehditle yüzleşmek ve mücadele etmek yerine ortamda bulunmamayı seçmeye dayanmaktadır (Frydman ve Mayor, 2017). Paralel şekilde, psikolojik olarak güvende hissetme düzeyi arttıkça bireyler olumsuz duygularının arka planında yer alan düşüncelerini paylaşmaktan çekinmez, duygularını gizleyerek sessiz kalmaktan uzak dururlar (Pacheco, Moniz ve Caldeira, 2015; Walumbwa ve Schaubroeck, 2009). Nitekim, alanyazında bireylerin olumsuz duygularını bastırarak düzenlemeyi tercih ettiği ortamlar tehdit algısının yüksek olduğu, güven hissi vermeyen ortam ve koşullar olarak ele alınabilmektedir (Huff, Liu, Chimowitz, Gleason ve Isbell,

2023; Schudy vd., 2020). Ancak bastırma stratejisi güvensiz ortamlarda kullanılması durumunda bile, yalnızca dışa yansıtılan duygusal ifadelerde değişikliğe neden olmakta, hissedilen duygunun düzeyini değiştirmede başarılı olamamaktadır (Chi ve Liang, 2013), hatta olumsuz duyguların daha da güçlenmesi sonucuna sebep olabilmektedir (Mauss, Cook, Cheng ve Gross, 2007).

Olumsuz duyguların güçlenebilmesi sonucuna neden olabilecek diğer bir strateji dışavurum da (Bresin ve Gordon, 2013; Lochman vd., 2010; Tr  n, Szab  , Ward ve Jose, 2023; Verona ve Sullivan, 2008), bireylerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissetme düzeyi arttıkça daha düşük düzeyde başvurdukları bir strateji olarak ortaya çıkmıştır. Kendilerini psikolojik olarak güvende hissedenden öğrenciler, duygularını etkili bir şekilde değerlendirebilir ve düzenlemenin yollarını arayabilirler (Lee, 2023). Psikolojik olarak güvende hissetmeyen öğrenciler ise diğer öğrencilere bağırma ve önüne çıkan bir eşyayı tekmeleme şeklindeki davranı   bozuklukları ile de ili  ekli olabilen yıkıcı dı  avurumlarda bulunabilirler (Rutherford ve Nelson, 1995). Böylece elverişli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının önünde bir engel olmuş olurlar (Sprague, Sugai ve Walker, 1998).

Öğrencilerin sınıftaki psikolojik güvenlik algılarında öğrenme ortamına getirdikleri ebeveyn    retimi, uyumu ve tutumlarının da önemli bir rolü bulunmaktadır (Morrongiello, Corbett ve Bellissimo, 2008; Stubbs ve Maynard, 2017). Bergin ve Bergin' in çalışmasına göre, öğrencilerin ebeveynleri ile kurdukları güven ilişkisi sınıf ortamına not ortalamaları, duygu düzenleme becerileri ve sosyal yeterlilikler bağlamında yansıyabilmektedir. Hatta ve hatta, Klanien   ve   mitien  ' ın (2014)   alı  masına göre ebeveynlerin sahip oldukları sosyal ve finansal statü öğrencilerin okul ortamındaki psikolojik güvenlik algısında rol oynayabilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal fobi gibi psikopatolojik bozukluklara sahip olması da psikolojik güvenlik algısını ele almada karıştırıcı bir etki yaratabilmektedir (Muslima, 2023).

Demografik Değişkenler ile Araştırmanın Psikolojik Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

3. Araştırma sorusu (A3), araştırmanın demografik değişkenleri (yaş, sınıf düzeyi, bölümden hoşnutluk, bölüm için kendini yeterli hissetme, genel kendine güven ve derse katılım) ile olumlu/olumsuz akademik duygular, duygu düzenleme stratejileri ve

psikolojik güvenlik algısı arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına yönelik olup; bu ilişkileri ortaya koymada Spearman Korelasyon Analizinden faydalanılmıştır.

Yaş değişkenine ilişkin korelasyon analizi sonuçları, yaş ile gurur ($\rho = .11$, $p < .01$), umut ($\rho = .12$, $p < .01$) ve keyif duygularının ($\rho = .16$, $p < .001$) ve ayrıca yeterliliği geliştirme ($\rho = .10$, $p < .05$) ve yeniden değerlendirme stratejilerinin ($\rho = .10$, $p < .05$) düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yaş ile öfke ($\rho = -.13$, $p < .01$), kaygı ($\rho = -.19$, $p < .001$) gibi olumsuz duygular ve akademik duygu düzenleme stratejilerinden dikkati yönlendirme stratejisi ($\rho = -.14$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır (Bkz. Tablo 24).

Tablo 24

Demografik Değişkenler İle Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

	Yaş	Sınıf Düzeyi	Bölümden Hoşnutluk	Bölüm İçin Yeterli Hissetme	Genel Kendine Güven	Derse Katılım
Derin Öğrenme	.06	.03	.31***	.24***	.20***	.27***
Yüzeysel Öğrenme	.01	.07	-.28***	-.14***	-.05	-.14***
PGA	.07	.01	.32***	.22***	.28***	.17***
PGA-Öğretim Üyeleri	.07	.02	.36***	.23***	.22***	.17***
PGA-Sınıf Arkadaşları	.04	.01	.15***	.12**	.25***	.12**
Olumlu Akademik Duygular	.12**	.08	.38***	.28***	.30***	.31***
Gurur	.10*	.12**	.28***	.23***	.31***	.26***
Umut	.09*	.07	.36***	.26***	.31***	.25***
Keyif	.12**	.03	.35***	.23***	.19***	.29***
Olumsuz Akademik Duygular	-.17***	-.13**	-.30***	-.30***	-.33***	-.31***
Öfke	-.09*	-.06	-.24***	-.14***	-.14***	-.08
Kaygı	-.17***	-.14***	-.24***	-.29***	-.34***	-.33***
Utanç	-.12**	-.11*	-.09*	-.23***	-.38***	-.28***
Can sıkıntısı	-.19***	-.14***	-.26***	-.20***	-.17***	-.27***
Umutsuzluk	-.14***	-.11**	-.30***	-.31***	-.30***	-.22***
Dışavurum	-.08	.00	-.19***	-.06	-.11*	-.03
Nefes Alıp Verme	.05	.05	.10*	.02	-.01	.06
Dikkati Yönlendirme	-.09*	-.07	-.09*	-.06	-.07	-.10*
Destek Arama	.03	.05	.07	.00	-.02	.02
Kaçınma	-.02	-.05	-.19***	-.17***	-.25***	-.25***
Bastırma	-.08	-.06	-.16***	-.14**	-.19***	-.06
Yeterliliği Geliştirme	.10*	.10*	.23***	.15***	.13**	.19***
Yeniden Değerlendirme	.13**	.11*	.05	.06	.06	.06

Not. PGA= Psikolojik Güvenlik Algısı, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Yaşla birlikte olumlu akademik duygu düzeyinin artması, buna karşılık olumsuz akademik duygu düzeyinin azalması sonucu, öğrenme sürecinde yetişkin davranışının getirmiş olduğu farkındalıktan kaynaklanıyor olabilir. Dawes ve Brown' un (2002) çalışmasına göre yaş arttıkça üniversite tercihinde bulunma olasılığı yüksek olmasa da öğrenim görülebilecek bölümlere ilişkin farkındalık ve seçicilik artmaktadır. Öğrenim görebilecekleri bölümü dikkat ve özenle seçen daha ileri yaşlı öğrenenlerin, öğrenme

sürecine ilgisinin ve süreç içerisindeki meşguliyetinin, dolayısıyla olumlu akademik duygularının daha yüksek düzeyde olabileceği tahmin edilebilir.

Yaş ile olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; yaş arttıkça yeterliliği geliştirme ve yeniden değerlendirme stratejilerinin kullanımının arttığı, dikkati yönlendirme stratejisinin kullanımının ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikkati yönlendirme stratejisi kullanımı, akademik bağlamda öğrencilerin derste sıkıldığında ders dışındaki başka şeylerle ilgilenmesini ve daha eğlenceli şeylere odaklanarak dersten uzaklaşmasını içermektedir (Burić vd., 2016). Bu yönüyle, öğrenme sürecinden uzaklaşmak yerine, bu sürecin içerisinde kalıp ders programını organize etmeyi ve öğrenmeye daha çok çaba harcamayı ifade eden yeterliliği geliştirme stratejisiyle (Burić vd., 2016) çelişiyor görünmektedir. Yaş arttıkça öğrencilerin bilgiyi arama ve içselleştirmeye ilişkin bilişsel ilgisi artmaktadır ve bu ilginin yüksek olmasında öğrencilerin aile, arkadaş veya diğer sosyal grupların onayını kazanma, takdir edilme gibi dış faktörlerin etkisinden ziyade içsel motivasyona ilişkin faktörlerin etkisi bulunmaktadır (Wolfgang and Dowling, 1981). Dış faktörlerin etkisinden uzakta, sahip oldukları bu bilişsel ilgi dahilinde var olan yeterliliklerini artırma yönündeki motivasyon düzeyleri de yüksek olmaktadır (Creech, Pincas, Hallam, Jeanes ve Broad, 2010). Bu kapsamda, öğrencilerin yaş aldıkça öğrenme sürecine ilişkin ilgi ve motivasyonlarının daha çok artacağı ve dikkatlerini süreçten ayırmaya ilişkin yolları denemekten uzak durabileceklerine ilişkin çıkarım yapılabilir. Ek olarak, elde edilen paralel bir bulgu; yaş aldıkça bastırma stratejisi kullanımının azalmakta olduğu, yeniden değerlendirme stratejisi kullanımının ise artmakta olduğudur. Bastırma stratejisi olumsuz duyguları hafifletmede başarılı olmayan bir yoldur; yeniden değerlendirme stratejisi ise olumlu akademik duygularla ilişkilidir ve uyumlu bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Chi ve Liang, 2013; Gross ve John, 2003; Hofmann vd., 2009; Szasz vd., 2011; Mohammed vd., 2021). Bu sonuç, yaş aldıkça öğrencilerin daha etkili duygu düzenleme stratejilerini benimseyebileceği yönündeki düşüncayı desteklemektedir.

Sınıf düzeyi ile diğer değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, sınıf düzeyinin gurur duygusu ($\rho = .12, p < .01$), yeterliliği geliştirme stratejisi ($\rho = .10, p < .05$) ve yeniden değerlendirme stratejisi ($\rho = .11, p < .05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur. Sınıf düzeyi ile kaygı ($\rho = -.14, p < .001$), utanç ($\rho = -.11, p < .05$), can sıkıntısı ($\rho = -.14, p < .01$), umutsuzluk ($\rho = -.11, p < .01$) arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla

birlikte; olumsuz akademik duygulardan yalnızca öfke düzeyinin sınıf düzeyi ile anlamlı bir ilişki göstermediği ortaya konmuştur ($p > .05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça, olumsuz akademik duyguları (kaygı, utanç, can sıkıntısı ve umutsuzluk) daha düşük düzeyde ve gurur duygusunu ise daha yüksek düzeyde deneyimliyor olduğuna ilişkin bulgu yaş düzeyinde olduğu gibi aşinalığın bir getirisi olabilir. Öğrenciler birinci sınıfa aile evinden uzaklaşma, üniversiteye adaptasyon gibi süreçlerle başladığından, bu aşamada olumsuz akademik duygular deneyimlemeleri olağan görünmektedir (Çakmak, 2005). Bununla birlikte; bir sonraki sınıfa geçtikçe sınıf arkadaşlarına, öğrenme ortamına ve öğretim üyelerine alışma ve onlarla daha samimi ilişkiler kurma olasılıklarının yükselmesinin bir getirisi olarak son sınıflara yaklaştıkça kendilerini daha rahat hissediyor olabilirler. Son sınıflara yaklaştıkça Pekrun ve diğerlerine (2002) göre, geçmiş başarı deneyimleri olan öğrenciler bu deneyimlerini hatırlayarak kendileriyle gurur duyabilirler. Öte yandan, son sınıflara yaklaştıkça kariyerle ilgili planlamalar da söz konusu olabilmektedir. Geleceğe yönelmek ve gelecekle ilgili kariyer planlarına odaklanmak, öğrenim sürecinde hali hazırda hissedilen olumsuz duygulardan sıyrılabilmeyi sağlamaktadır (Roney vd., 1995; Wong vd., 2017). Widyowati, Hood, Duffy ve Creed (2024) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin kariyer hedefleri ebeveynlerinin kendisi için planladığı ve uygun gördüğü hedeflerle çelişmiyorsa, öğrencilerin öğrenim sürecindeki olumsuz akademik duygularından gelecek planlarına odaklanarak uzaklaşabildiğini ortaya koymuştur. Böylece sınıf düzeyi yükseldikçe kariyer planlarına odaklanmanın olumsuz akademik duyguların azalmasında önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Öte yandan, ilkokul-ortaokul-lise düzeylerine odaklanan birçok çalışmada sınıf atladıkça kariyer geliştirmeye yönelik hedeflerin yaratacağı kaygı ve umutsuzluk duyguları ve diğer olumsuz duyguların daha yüksek düzeylerde deneyimleneceği sonucu ortaya konmaktadır (Goetz vd., 2007; Kuzle, 2024; Raccanello vd., 2013; Yamac, 2014). Bu sonuç, ortaöğretim ve lise sürecindeki sınavların değerlendirme kaygısı uyandırma potansiyeline dayanıyor olabilir. Nihayetinde, üniversite sürecindeki öğrencilerin meslek seçimine ilişkin bir değerlendirme süreci söz konusu değildir ve bu düzeydeki öğrenciler için son sınıflarda değerlendirilmeye ilişkin olumsuz duyguların uyanması beklenemez. Ek olarak, öfke duygusunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmaması sonucu, öfke duygusunun geçmiş ve şimdiki başarısızlıklar değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir duygu olması (Pekrun, 2006) temelinde değerlendirilebilir. Geçmiş ve bugüne odaklı öfke duygusu, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça kariyer hedefleri için gelecek odaklı olması eğilimine

ters düşüyor olabilir. Bu bağlamda, öfke duygusu için anlamlı bir ilişkiden söz edilmemektedir.

Son sınıflara yaklaştıkça olumsuz akademik duyguları daha düşük düzeyde deneyimleyen öğrenciler, duygularını düzenlemede daha çok beceri sahibidir (Cohen ve Wills, 1985). Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yaş aldıkları düşünüldüğünde, sınıf düzeyi ile olumsuz akademik duygu düzenleme arasındaki ilişkileri değerlendirmede yaş ile ilgili bulgular da dikkate alınabilir. Bu doğrultuda ele alındığında, alanyazındaki çalışmaların çoğu yaşa bağlı olarak uyumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeyinin arttığına işaret etmektedir (Kalia, Knauff ve Smith, 2022; Livingstone, Castro ve Isaacowitz, 2020; Santos vd., 2021; Scheibe, Spieler ve Kuba, 2016). Santos ve diğerleri (2021) ile Cracco, Goossens ve Braet (2017) çalışmalarında uyumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeyinin en düşük olduğu yaş grubu 13-15 yaş arası olarak belirtilmiştir. Bu yaş döneminde bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimde hızlı ve büyük değişiklikler yaşanabildiği için (Santrock, 2021), öğrencilerin duygu düzenleme konusunda beceri göstermesinin zor olabileceği düşünülebilir. Ancak, müfredatlara dahil edilen duygusal farkındalık ve duygu düzenlemeye dair eğitim içeriklerinin, özellikle sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin duygu düzenlemeye ilişkin becerilerinin gelişimini desteklediği ortaya konmuştur (Butvilas, Bubnys, Colomer ve Cañabate, 2022). Böylece, üniversite öğrencileri sınıf düzeyleri yükseldikçe uyumlu bir strateji olarak tanımlanan yeniden değerlendirme (John ve Gross, 2004) ve yeterliliği geliştirme stratejilerini (Pekrun, 2014) daha sıklıkla kullanabilmektedirler. Bu sonuç, yaşla birlikte uyumsuz stratejileri kullanım düzeyinin azalmasına işaret eden çalışma bulgularını (Scheibe vd., 2016; Schirda, Valentine, Aldao ve Prakash, 2016; Whitmoyer vd., 2024) destekliyor görünmektedir.

Bölümden hoşnutluk düzeyi ele alındığında, bu değişkenin derin öğrenme ($\rho = .31, p < .001$), psikolojik güvenlik algısı ($\rho = .32, p < .001$) gurur ($\rho = .28, p < .001$), umut ($\rho = .36, p < .001$), keyif duyguları ($\rho = .35, p < .001$), nefes alıp verme ($\rho = .10, p < .05$) ve yeterliliği geliştirme stratejileriyle ($\rho = .23, p < .001$) pozitif yönde korelasyonlar gösterdiği görülmektedir. Öte yandan, bölümden hoşnutluk düzeyi; yüzeysel öğrenme ($\rho = -.28, p < .001$), öfke ($\rho = -.24, p < .001$), kaygı ($\rho = -.24, p < .001$), utanç ($\rho = -.09, p < .05$), can sıkıntısı ($\rho = -.26, p < .001$), umutsuzluk ($\rho = -.39, p < .001$) duyguları, dışavurum stratejisi ($\rho = -.19, p < .001$), dikkati yönlendirme stratejisi ($\rho = -.09, p < .05$), kaçınma stratejisi ($\rho = -.19, p < .001$) ve bastırma stratejisi ($\rho = -.16, p < .01$) ile ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bölümünden hoşnutluk düzeyi arttıkça

öğrenciler olumlu akademik duyguları deneyimlemekte ve olumsuz akademik duyguları deneyimleme düzeyi azalmaktadır. Bununla birlikte; bölümden hoşnutluk düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin uyumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanım düzeyleri de yükselmektedir. Uyumsuz olumsuz akademik duygu düzenleme stratejisi olarak değerlendirilebilecek dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma ve bastırma stratejilerini kullanım düzeyleri ise bölümden hoşnutluk düzeyi arttıkça azalmaktadır. Bölümden memnuniyet düzeyi, Oliver' ın (1980) Beklentiyi Doğrulama Kuramına göre öğrencilerin bölümü tercih etmeden önceki beklentilerinin öğrenim sürecinde karşılanmış olması ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda, bölümler öğrenci memnuniyetlerini arttırmak için sisteme ilişkin düzenlemeler yapabilmekte ve öğrencilerin öğretim amaçlarına ve programa uygun beklentiler geliştirmesini sağlamaya yönelik çalışabilmektedir (Green, Hood ve Neumann, 2015). Aksi taksirde, bölümünden hoşnut olmayan öğrenciler, bölümünden hoşnut olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde depresyon ve kaygı deneyimlemektedirler (Liu ve Wang, 2024).

Beklentileri ayarlama ve bölümünden hoşnut olmada, öğrencinin kendi duygularını düzenlemede kullanacağı öz düzenleme becerilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Chan, Miller ve Tcha, 2005; Hamdan vd., 2021; Turan, Kucuk ve Cilligol Karabey, 2022; Yavuzalp ve Bahcivan, 2021) ve öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişiminin desteklenmesi için öğrenme ortamının öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Xu ve Zhou, 2024). Memnuniyet düzeyi arttıkça derin öğrenme düzeyinin, olumlu akademik duyguların, psikolojik güvenlik algısının ve uyumlu olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin kullanım düzeyinin artması bu koşulların araştırmanın gerçekleştirildiği üniversite bağlamlarında karşılandığına işaret etmektedir.

Bölüm için yeterli hissetme değişkeninin araştırma değişkenleriyle korelasyonuna bakıldığında, bu değişkenin derin öğrenme yaklaşımıyla ($\rho = .24, p < .001$), psikolojik güvenlik algısıyla ($\rho = .22, p < .001$), gurur ($\rho = .23, p < .001$), umut ($\rho = .26, p < .001$) ve keyif duygularıyla ($\rho = .23, p < .001$) ve ayrıca duygu düzenleme stratejilerinden yeterliliği geliştirme ile ($\rho = .15, p < .001$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Bölüm için yeterli hissetme düzeyi ile yüzeysel öğrenme ($\rho = -.14, p < .001$), öfke ($\rho = -.14, p < .01$), kaygı ($\rho = -.29, p < .001$), utanç ($\rho = -.23, p < .001$), can sıkıntısı ($\rho = -.20, p < .001$), umutsuzluk ($\rho = -.31, p < .001$), bastırma stratejisi ($\rho = -.14, p < .01$) ve kaçınma stratejisi ($\rho = -.17, p < .001$) arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Bölümde yeterli hissetme düzeyi arttıkça öğrenciler olumsuz akademik duyguları daha düşük, olumlu akademik duyguları ise daha yüksek düzeyde deneyimler ve kendilerini daha psikolojik açıdan güvende hisseder. Öğrenciler sahip oldukları bilgi, beceri ve yeteneklerin başarı elde etmelerini sağlayacak kadar iyi olduğuna inandığında, alanyazındaki bilinen ismiyle akademik öz yeterlilikleri arttıkça (Bandura, 1978), öğrenme ortamında olumlu akademik duyguları daha sıklıkla deneyimlemekte (Hayat, Shateri, Amini ve Shokrpour, 2020; Liu vd., 2018; Liu, Gong, Zhang, Yu ve Zhou, 2021; Xu, 2024; Zhao, Maat, Azman ve Zheng, 2024) ve derin öğrenme yaklaşımını da daha yüksek düzeylerde benimsemektedirler (Çetin ve Demirtaş, 2022; Lau vd., 2008). Akademik öz yeterlilik düzeyleri arttıkça ayrıca öğretmenleri tarafından desteklendiklerini daha çok hissetmektedirler ve öğretmenin desteğini hissetmek de hem olumlu akademik duyguların gelişimini hem de akademik başarıyı desteklemektedir (Liu vd., 2018; Xu, 2024; Zhao vd., 2024). Dolayısıyla, öğretim üyesinden alınan destek ve güveni yansıtan psikolojik güvenlik algısının olumlu akademik duyguların geliştiği bir öğrenme ortamında yüksek olması beklenebilir. Öğrenciler desteklendiğini ve yargılanmayacağını bildiği bir öğrenme ortamında hata yapma konusunda kendini daha özgür hissetmekte ve öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde dahil olarak derin öğrenmeye yönelebilmektedir (Ferla, Valcke ve Schuyten, 2008; McClintock ve Fainstad, 2022).

Akademik öz yeterlilik algısı; stres gibi olumsuz akademik duyguların azalmasında rol oynamakta (Cobo-Rendón, Pérez-Villalobos, Páez-Rovira ve Gracia-Leiva, 2020; Liu vd., 2021; Michel, 2022; Morales-Rodríguez ve Pérez-Mármol, 2019; Zhao, Lei, He, Gu ve Li, 2015) ve olumsuz akademik duygularla ilişkili olduğu bulunan akademik erteleme davranışı ile de negatif yönde ilişki göstermektedir (Chen, Zhang ve Li, 2024). Başka bir ifadeyle, kendilerini akademik açıdan yeterli hissetme düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışında bulunma düzeyi azalacaktır. Nitekim, etkili bir öğrenme deneyimi, akademik erteleme davranışının söz konusu olmadığı ve olumsuz duyguların etkili bir şekilde düzenlendiği koşullarda sağlanan bir çıktıdır ve bu çıktının elde edilmesinde akademik öz yeterliliğin rolünden söz edilebilir (Rad, Bordbar, Bahmaei, Vejdani ve Yusefi, 2025). Rad ve diğerlerinin (2025) çalışmasına göre, akademik öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğrenciler erteleme davranışında bulunabilmektedir ve erteleme davranışları duygu düzenlemede yaşadıkları zorlukların çoğalmasına sebebiyet verebilmektedir. Destekler şeklinde, birçok çalışmada akademik öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin duygu düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabildiğine

ilişkin bulgulara yer verilmektedir (Haji Vosoogh, Tavakolizadeh ve Pakdaman, 2022; Hayat vd., 2020; Morales-Rodríguez ve Pérez-Mármol, 2019; Khan, 2023; Namaziandost, Rezai, Heydarnejad ve Kruk, 2023; Usán Supervía ve Quílez Robres, 2021).

Öğrenciler kendilerini bölümleri için ne kadar yeterli hissederse, olumsuz akademik duygularının sebeplerini üzerinde o kadar düşünür ve problem unsuru olabilecek sorunları çözümlmeye yönelik çabaları da bir o kadar artar (Khan, 2023; Li, Eschenauer ve Persaud, 2018; Morales-Rodríguez ve Pérez-Mármol, 2019; Zhao vd., 2015). Khan' ın (2023) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlilik düzeyleri yükseldikçe yeterliliklerini arttırmaya ilişkin planlama stratejisini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması, yeterli ve başarılı olunabileceğine yönelik kişinin sahip olduğu güven ve düşük düzeydeki performans kaygısına işaret ettiğinden, öz yeterlilik düzeyi yüksek bireylerin kaçınma davranışında bulunma ihtimali uzak görünmektedir (Donald, Atkins, Parker, Christie ve Guo, 2017; Li vd., 2018; Michel, 2022; Paersch vd., 2025). Bununla birlikte; olumsuz duyguların etkili bir şekilde azaltılmasını ya da pozitif yönde dönüştürülmesini içermeyen bastırma stratejisinin kullanımı da (Gross ve John, 2003), duygularını kabul eden ve pozitif şekilde değerlendirerek yapılandırma çabasında olan akademik öz yeterlilik düzeyi yüksek öğrenciler için olası görünmemektedir (Khan, 2023). Nitekim, bu tez çalışmasının bulguları da kaçınma ve bastırma stratejilerinin kullanımının öğrencilerin bölüm için kendilerini yeterli görme düzeyleri arttıkça azaldığını, bununla birlikte öğrencilerin yeterliliği geliştirme stratejisine daha çok yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin genel kendine güven düzeyleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler ele alındığında; genel kendine güven düzeyinin, derin öğrenme yaklaşımı ($\rho = .20, p < .001$), psikolojik güvenlik algısı ($\rho = .28, p < .001$), gurur ($\rho = .31, p < .001$), umut ($\rho = .31, p < .001$), keyif ($\rho = .19, p < .001$), yeterliliği geliştirme stratejileri ($\rho = .13, p < .01$) ile arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Genel kendine güven düzeyi; öfke ($\rho = -.14, p < .001$), kaygı ($\rho = -.34, p < .001$), utanç ($\rho = -.38, p < .001$), can sıkıntısı ($\rho = -.17, p < .001$) ve umutsuzluk ($\rho = -.30, p < .001$) duygularıyla ve akademik duygu düzenleme stratejilerinden dışavurum ($\rho = -.11, p < .05$), kaçınma ($\rho = -.25, p < .001$) ve bastırma ($\rho = -.19, p < .001$) ile ise negatif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı düzeyde korelasyonlar göstermektedir.

Öğrencilerin kendilerini bölüm için yeterli hissetme düzeyi ile ilişkili olan genel kendine güven düzeyleri (Green, Falecki ve Leach, 2022; Kim ve Kang, 2016; Malureanu, Panisoara ve Lazar, 2021) ile araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kendine güven düzeyi arttıkça öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı, derin öğrenme yaklaşımı ve olumlu akademik duyguları deneyimleme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, kendine güven düzeyi arttıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile olumsuz akademik duygular azalmaktadır. Sonuçlar, öncelikle kendine güvenin davranışsal çıktılara göre ortaya çıkan ve bağlama özgü özelliklere göre değişim gösterebilen bir değişken olması (Cramer, Neal ve Brodsky, 2009) temelinde değerlendirilebilir. Kendine güven, öğrenme ortamında akademik başarı çıktılarının deneyimlenmesi sonrasında (Cramer vd., 2009; Srivastava, 2013), öğrencilerin duygusal açıdan kendilerini konforlu hissettikleri ve aidiyet duydukları bir yerde olduklarını düşünmeleri neticesinde gelişmesi beklenen bir özelliktir (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Öğrenciler psikolojik olarak güvende hissettikleri bir ortamda kendi performanslarını yıkıcı bir eleştiri veya hata olasılığı gibi faktörlerden çekinmeksizin özerk bir şekilde sürdürebilmekte, öğrenme sürecine odaklanabilmekte (Edmondson, 1999) ve akademik başarı gösterebilmektedir (Soares ve Lopes, 2020). Dolayısıyla psikolojik güvenlik algısı, kendine güven düzeyinin yüksek olmasında önemli bir rol oynamaktadır (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Bağlamsal faktörlerle ilişkili olarak yüksek kendine güven düzeyleri ise, etkili ve daha kalıcı bir öğrenme deneyimine işaret eden derin öğrenme yaklaşımının yüksek düzeyde benimsenmesi ile ilişkili olacaktır (Biggs, 2003; Sander, de la Fuente Arias, Stevenson ve Jones, 2011). Böylece kendine güven düzeyi yüksek akademik başarı motivasyonu ve akademik başarı çıktılarıyla ilişkilendirilir (Meisha ve Al-dabbagh, 2021; Srivastava, 2013).

Kendine güven düzeyi öğrencilerin öğrenme ortamında olumsuz duygulardan ziyade olumlu duyguları deneyimlemesiyle ilişkili görünmektedir (Cheng ve Furnham, 2002; Chesser-Smyth ve Long, 2013; Hanton, Mellalieu ve Hall, 2004; Labrague, McEnroe-Petite, Bowling, Nwafor ve Tsaras, 2019; Sander ve de la Fuente, 2022). Hanton ve diğerlerine (2004) göre, kendilerine güvenmeyen bireyler, performansları üzerinde kendi kontrollerinin yeterli düzeyde olmadığını düşünebilirler, geçmiş başarısızlıklarından yola çıkarak kaygı duyabilirler ve olumlu duyguları deneyimleme düzeyleri de azalmaktadır. Olumsuz akademik duyguları söz konusu olduğunda, yüksek kendine güven düzeyi olan öğrenciler duygularını düzenlemede yeterliliği geliştirme stratejisine başvurabilmektedir. Bu stratejinin kullanım tercihinde kendine güven düzeyi

yüksek olan öğrencilerin olumlu duygu deneyimlerinin daha yüksek olmasının rolü olabilir. Kendine güven düzeyi yüksek öğrenciler, yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olmalarının bir getirisi olarak (Chesser-Smyth ve Long, 2013) öğrenme süreçleriyle daha çok meşgul olmakta, yeterliliklerini geliştirmeye ilişkin daha çok çaba sarf edebilmektedir (Biggs, 2003; Pelch, 2018; Sander vd., 2011). Öte yandan, olumsuz akademik duygularla ilişkili bulunan dışavurum, kaçınma ve bastırma stratejilerini kullanma düzeyleri daha düşüktür. Öğrenme materyalinden uzaklaşma ile ilişkili bastırma ve kaçınma stratejileri (Burić, Sorić ve Penezić, 2016) öğrenme süreciyle meşguliyeti yüksek, yeterliliklerini geliştirme çabası içerisinde olan öğrenciler için tercih edilen bir yol olmayacaktır. Ayrıca kendine güven düzeyi yüksek olan öğrenciler olumsuz akademik duygularını işlevsiz bir sstrateji olarak yıkıcı bir şekilde davranışlarına yansıtacakları bir dışavurum yolunu (Pekrun vd., 2010) kullanmada daha isteksiz olacaktır.

Son olarak, derse katılım düzeyleri ele alındığında, bu değişkenin derin öğrenme yaklaşımı ile ($\rho = .27, p < .001$), psikolojik güvenlik algısı ile ($\rho = .17, p < .001$), gurur ($\rho = .26, p < .001$), umut ($\rho = .25, p < .001$), keyif duyguları ($\rho = .29, p < .001$) ile ve yeterliliği geliştirme stratejisi ($r = .19, p < .001$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Derse katılım düzeyi ile kaygı ($\rho = -.33, p < .001$), utanç ($\rho = -.28, p < .001$), can sıkıntısı ($\rho = -.27, p < .001$) ve umutsuzluk ($\rho = -.22, p < .001$) duyguları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki vardır. Ayrıca derse katılım düzeyi yüzeysel öğrenme ile ($\rho = -.14, p < .001$) ve dikkati yönlendirme ($\rho = -.10, p < .01$) ve kaçınma ($\rho = -.25, p < .001$) stratejileriyle de negatif yönde düşük düzeyde anlamlı şekilde ilişkilidir.

Katılım düzeyleri, öğrenme ortamında performansın eleştirilme kaygısı olmaksızın güvenle ortaya konabilmesine işaret eden psikolojik güvenlik algısı düzeyleri (Edmondson, 1999) temelinde ele alınabilir. Öğrenciler bir öğrenme ortamında kendilerini psikolojik açıdan ne kadar güvende hissederse öğrenme sürecine o kadar katılım sağlar (Beard ve Johnson, 2024; Bubnovskaia vd., 2020; Gonda vd., 2024; Lyons, 2024; McClintock ve Fainstad, 2022; McLeod ve Gupta, 2023; Tu, 2021; Williams vd., 2016) ve katılımlarını kavrama ve içselleştirmeye dayanan etkili öğrenme motivasyon ve stratejileriyle (Carmeli vd., 2009; Lateef, 2020), yani daha yüksek bir olasılıkla derin öğrenme yaklaşımıyla sürdürürler (Biggs, 1987; Lau vd., 2008). Nitekim, bu çalışmanın bulguları yüksek katılım düzeylerinin, psikolojik güvenlik algısı ve derin öğrenme ile düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin alan yazında gösterilenin

aksine yüksek değil de düşük korelasyonlarla ortaya konması, öğrencilerin derse katılım düzeyinin yüksek olmasının her zaman etkili bir öğrenmeye işaret etmeyebileceğini düşündürmektedir. Etkili ve kalıcı bir öğrenmenin göstergesi her zaman derse katılım olmayabilir. Ayrıca, psikolojik güvenlik algısının yüksek olması da sınıf içi davranışlarda her zaman katılım şeklinde kendini göstermiyor olabilir. Bu durumda, derse katılımı öğrencilerin kişilik özellikleri ve eğilimlerindeki farklılıkların karıştırıcı etkisinden söz edilebilir (Caspi, Chajut, Saporta ve Beyth-Marom, 2006; Weiser, Blau ve Eshet-Alkalai, 2018). Katılımın sağlandığı bir öğrenme ortamının bir başka özelliği, utanç, eleştirilme kaygısı gibi olumsuz duygusal çıktılardan ziyade olumlu akademik duyguların söz konusu olduğu bir öğrenme ortamı olmasıdır (Do ve Schallert, 2004; Lateef, 2020; McClintock ve Fainstad, 2022; McLeod ve Gupta, 2023; Shan, 2024; Zhang ve Zhang, 2013; Williams, Childers ve Kemp, 2013). Öğrenciler, öğretim üyelerine ya da sınıf arkadaşlarına akıllı görünme kaygısı olmadığında ve çekinik hissetmediklerinde derse daha çok katılım sağlayabilmektedir (Gomez, Arai ve Lowe, 1995). Sánchez-Rosas, Takaya ve Molinari' a (2016) göre, öğrenciler utanç duygusunu düşük düzeyde, keyif duygusunu ise yüksek düzeyde deneyimlediğinde sınıftaki akademik katılımları da yüksek olacaktır. Derse katılım sağlayan öğrenciler katılımları sırasında olumlu duygular deneyimlense derse katılımını artırarak devam ettirmekte; katılımları sırasında olumsuz duygular deneyimlediklerinde ise dersi dinlemekten ve derse katılmaktan hızlıca vazgeçebilmektedirler (Do ve Schallert, 2004). Bu çalışmada da katılım düzeyi ile akademik duygular arasındaki ilişkiler alanyazında ortaya konulan bulgulara paralel şekilde ortaya konmuştur.

Öğrenciler derse katılımları sırasında deneyimledikleri olumsuz duygulardan sıyrılıp tekrar dersi dinlemeye yönelebilmeleri ve katılımlarına devam edebilmek için duygularını etkili bir şekilde düzenlemeye ihtiyacı duymaktadırlar (Do ve Schallert, 2004). Bu süreçte, bu çalışmanın bulgularına göre olumsuz akademik duygularından sıyrılıp katılımlarını sürdürmeye devam eden öğrenciler, yeterliliğini geliştirme stratejisine yüksek düzeyde başvurmaktadır. Katılım düzeyleri azalan öğrenciler ise yüksek düzeyde dikkati yönlendirme ve kaçınma stratejilerine yönelebilmektedir. Dikkati yönlendirme, dersi dinlemekten uzaklaşıp başka şeylerle ilgilenme ya da eğlenceli olan başka şeyleri düşünme ve kaçınma ise öğrenme sürecinde devamsızlığı (Burić vd., 2016) ifade ettiğinden derse katılım düzeyinin azalmasıyla ilgili stratejilerdir. Yeterliliği geliştirme stratejisi ise öğrencilerin yüksek düzeydeki kaygılarından kurtulmanın bir yolu olarak bilgi ve becerileri geliştirerek öğrenme sürecine devam etmesine işaret etmektedir.

Bu bağlamda, yeterliliği geliştirme stratejisi, öğrencinin derse aktif bir şekilde katılmasını da içerebilmektedir (Burić vd., 2016).

Derin Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan psikolojik değişkenlerin, derin öğrenme yaklaşımını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını (A4) araştırmak üzere her bir yordayıcı değişkenin, derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcı gücü basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Uygulanan korelasyon analizi sonucuna göre derin öğrenme yaklaşımıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan psikolojik güvenlik algısı, gurur, umut, keyif, umutsuzluk, can sıkıntısı, kaygı ve öfke duyguları ile dışavurum, nefes alıp verme, destek arama, kaçınma ve yeterliliği geliştirme stratejileri değişkenleri bu analizlere yordayıcı değişken olarak dahil edilmiştir. Yordanan değişken ise derin öğrenme yaklaşımı olarak analizde yer almıştır.

Analize geçilmeden önce, normal dağılımın sağlanması, çoklu doğrusal bağıntı probleminin olmaması, örneklem büyüklüğünün yeterliliği şeklindeki temel varsayımlar (Eroğlu, 2010) incelenmiştir. Normal dağılımın sağlanmasına ilişkin varsayım için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenmiş, dağılımın değişkenlerin çoğu için normal dağılıma işaret ettiği tespit edilmiştir. Çoklu doğrusallık problemini tespit edebilmek için ise VIF değerlerinin 10'dan büyük olup olmadığı incelenmiş (Topal, Eydüran, Yağanoğlu, Sönmez ve Keskin, 2010); analizde değişkenler arası çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğü için ise bağımsız değişken sayısının en az 10 katı örnekleme ulaşılması kriteri (Akbulut ve Çapık, 2022) kapsamında varsayımın karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar, olumlu akademik duyguların ($\beta = .57$) duyguların, psikolojik güvenlik algısının ($\beta = .31$), nefes alıp verme ($\beta = .21$), destek arama ($\beta = .10$) ve yeterliliği geliştirme stratejisinin ($\beta = .48$) derin öğrenme yaklaşımını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Olumsuz akademik duygulardan umutsuzluk ($\beta = -.26$), can sıkıntısı ($\beta = -.35$), kaygı ($\beta = -.21$), öfke ($\beta = -.26$) ve akademik duygu düzenleme stratejilerinden dışavurum ($\beta = -.17$) ve kaçınma stratejileri ($\beta = -.22$) ise derin öğrenme yaklaşımını negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25

Derin Öğrenme Yaklaşımı İçin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std Hata	β	R ²	t
Psikolojik güvenlik algısı	.33	.04	.31***	.10	7.76
Dışavurum stratejisi	-.13	.03	-.17***	.03	-4.15
Nefes alıp verme stratejisi	.14	.03	.21***	.04	5.06
Destek arama stratejisi	.07	.03	.10*	.01	2.25
Kaçınma stratejisi	-.16	.03	-.22***	.05	-5.25
Yeterliliği geliştirme stratejisi	.45	.04	.48***	.23	12.83
Olumlu Akademik Duygular	.52	.03	.57***	.33	16.56
Gurur	.36	.03	.45***	.20	11.95
Umut	.41	.03	.46***	.22	12.38
Keyif	.39	.02	.56***	.31	15.99
Olumsuz Akademik Duygular	-.24	.03	-.30***	.09	-7.42
Öfke	-.18	.03	-.26***	.07	-6.45
Kaygı	-.13	.03	-.21***	.05	-5.05
Can sıkıntısı	-.20	.02	-.35***	.13	-8.89
Umutsuzluk	-.17	.03	-.26***	.07	-6.44

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Derin öğrenme yaklaşımını en iyi yordayan değişkenleri incelemek ve böylece 5. araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla aşamalı (stepwise) doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi sonucuna göre derin öğrenme yaklaşımı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan olumlu akademik duygular, psikolojik güvenlik algısı, umutsuzluk, can sıkıntısı, kaygı ve öfke duyguları ve dışavurum, nefes alıp verme, destek arama, kaçınma ve yeterliliği geliştirme stratejileri düzeyleri değişkenleri bu analize dahil edilmiştir.

Analiz sonucunda, derin öğrenmeyi yordamada ‘olumlu duygular’ın madde puan ortalaması regresyon denklemine giren ilk faktör olduğu bulunmuştur. Derin öğrenmeyi yordamada en iyi 2. faktör ‘yeterliliği geliştirme stratejisi’, 3. faktör ‘can sıkıntısı duygusu’, 4. faktör ‘destek arama stratejisi’ ve 5. faktör ‘kaygı’ duygusu olarak ortaya çıkmıştır. Olumlu akademik duyguların ($\beta = .43$), yeterliliği geliştirme stratejisinin ($\beta = .29$) ve kaygının ($\beta = .08$) derin öğrenme yaklaşımını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Can sıkıntısı ($\beta = -.19$) ve destek arama stratejisinin ($\beta = -.10$) ise derin öğrenme yaklaşımını negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre, ilgili değişkenler derin öğrenme yaklaşımındaki varyansın %43’ünü açıklamıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Derin Öğrenme Yaklaşımı İçin Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std Hata	β	t	R ²	ΔR^2	F
Aşama 1							
Olumlu akademik duygular	.53	.03	.58***	16.53	.34	.34	273.12
Aşama 2							
Olumlu akademik duygular	.41	.04	.45***	11.63	.39	.05	170.46
Yeterliliği geliştirme stratejisi	.24	.04	.26***	6.74			
Aşama 3							
Olumlu akademik duygular	.36	.04	.39***	9.88	.41	.03	127.88
Yeterliliği geliştirme stratejisi	.24	.04	.26***	6.89			
Can sıkıntısı	-.11	.02	-.18***	-5.16			
Aşama 4							
Olumlu akademik duygular	.37	.04	.40***	10.19	.42	.01	98.93
Yeterliliği geliştirme stratejisi	.27	.04	.29***	7.41			
Can sıkıntısı	-.10	.02	-.17***	-4.75			
Destek arama stratejisi	-.07	.02	-.10**	-2.73			
Aşama 5							
Olumlu akademik duygular	.39	.04	.43***	10.37	.43	.01	80.47
Yeterliliği geliştirme stratejisi	.27	.04	.29***	7.36			
Can sıkıntısı	-.11	.02	-.19***	-5.18			
Destek arama stratejisi	-.07	.02	-.10**	-2.94			
Kayıp	.05	.02	.08*	2.06			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Sonuçlar, akademik motivasyon ve ilgiyle öğrendiklerini içselleştirmeye yönelik stratejileri içeren derin öğrenme yaklaşımını (Biggs, 1979) belirleyen en önemli değişkenlerden birinin keyif, gurur ve umut olarak ifade edilen olumlu akademik duygular olduğunu göstermektedir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenenler ders konularını merak eder ve anlama çabası içerisinde oldukları için öğrenme sürecinden zevk alırlar; dolayısıyla olumlu akademik duyguları deneyimleme düzeyleri yüksektir (Hu ve Yeo, 2020; Nieto vd., 2024; Postareff vd., 2017; Rentzios vd., 2019; Valiente, Swanson ve Eisenberg, 2012). Öğrenme sürecinden keyif alan, derin öğrenme yaklaşımını yüksek düzeyde benimseyen öğrenciler, sahip oldukları bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik aktivitelere yönelmekte (Batı vd., 2009; Çetin ve Demirtaş, 2022; Lau vd., 2008) ve bu gelişim aktivitelerini olumsuz akademik duygularını düzenlemede kullanmaktadırlar (Pekrun, 2014; Pekrun, 2006; Pekrun ve Stephens, 2009). Nitekim, yeterliliği geliştirme stratejisi derin öğrenmeyi en iyi yordayan ikinci değişken olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte; derin öğrenmeyi en iyi yordayan üçüncü değişken, öğrenme sürecine karşı ilgisizlik, çabasızlık ve yalnızca dersten geçme niyetine işaret eden yüzeysel öğrenme (Newble ve Entwistle, 1986) ile ilişkili olduğu bulunan can sıkıntısı duygusudur (Hemmings, Kay ve Sharp, 2019; Sharp, Hemmings, Kay ve Sharp,

2019). Öğrenme sürecinden uzaklaşmaya işaret eden can sıkıntısı duygusunun düşük olması, derin öğrenmeye yönelimi arttırmada önemli görünmektedir.

Aşamalı regresyon analizi sonucuna göre; derin öğrenme yaklaşımını yordayan en kritik dördüncü değişkenin destek arama stratejisi olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, derin öğrenme yaklaşımının yüksek düzeyde benimseniyor olması için destek arama stratejisini kullanım düzeyinin düşük olmasını gerektirmektedir. Bu sonucun, öğrenme süreci içerisinde keyifle yer alan ve akademik gelişimlerine yönelik çaba sarf eden öğrencilerin olumsuz akademik duyguları yüksek düzeyde deneyimlemediği için diğerlerinden sosyal destek almaya gerek duymamış olabileceğine dayanarak ortaya çıkmış olabileceği tahmin edilebilir. Nitekim, destek aramak, çoğunlukla kişilerin kendi başına baş edemeyeceklerine inandıkları kadar yüksek düzeyde veya tekrarlı bir şekilde deneyimledikleri olumsuz duygular söz konusu olduğunda kullandıkları bir yoldur (Afifi, Afifi, Merrill, Denes ve Davis, 2013; Rime, Philippot, Boca ve Mesquita, 1992). Çivitci' nin (2015) çalışmasına göre, olumsuz akademik duygular söz konusu olduğunda algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stres düzeyi azalmaktadır; ancak olumlu duygular söz konusu ise sosyal desteğin yüksek düzeyde olmasının stres düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuç, sosyal desteğin varlığının özellikle olumsuz akademik duygular söz konusu olduğunda etkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte; etkin bir öğrenme deneyimine sahip öğrenenler yine de orta düzeyde yardıma ihtiyaç duyabilir ancak öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları büyük oranda destek almaksızın kendileri de çözümleyebilirler (Mathews ve Mitrović, 2008). Ayrıca, bu sonucun ortaya konmasında öğrencilerin yakınları ya da arkadaşlarından aldığı sosyal desteğin niteliklerinin de önemli bir rol oynamış olabileceği düşünülebilir.

Birçok çalışmada sosyal destek olumsuz akademik duyguların azaltılması ve pozitif akademik çıktılar ile ilişkilendirilmiş ve bu çalışmalarda destek güvene, sevgiye ve yardım etme arzusuna dayandırılmıştır (Çivitci, 2015; Gonida Karabenick, Stamovlasis, Metallidou ve Greece, 2019; Korn, Zigdon ve Davidovitch; 2023; Newman, 2002; Poots ve Cassidy, 2020; Wilcox, Winn ve Fyvie-Gauld, 2005). Afifi ve diğerleri (2013), çalışmalarında etkili bir desteğin onaylayıcı, destekleyici ve bilişsel olarak duyguları yeniden yapılandırmayı teşvik edici olması gerektiği ortaya koymaktadır. Afifi ve diğerlerine (2013) göre olumsuz duygular paylaşıldığında kişiye etkin bir sosyal destek sunulmuyorsa, kişi olumsuz duygularından kurtulamamakta ve hatta kaygı duygusunu daha yüksek düzeyde deneyimlemeye devam edebilmektedir. Duyarsız ve güvensiz bir destek, çoğunlukla olumsuz duygular ve temelindeki sorunların aynı kişilerle tekrar tekrar

paylaşılmasının bir sonucudur (Stroebe, Zech, Stoebe ve Abakoumkin, 2005). Tekrar tekrar aynı sorunları dinleyebilmek için destek verenin duygusal kaynaklarını koruyabilmesi gerekir, aksi takdirde destek veren daha duyarsız ve güvensiz bir destek sunmaya başlayabilir ya da iletişimde bulunmayı tamamen bırakabilir (Afifi vd., 2013). Buradan hareketle, öğrencilerin aldığı desteğin sıklığının ve içeriğinin ele alınmasının önemli olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, olumsuz duygularını akademik yeterliliklerini geliştirerek düzenlemeyi tercih eden derin öğrenenler, diğerlerinin yetersiz olduklarını düşünmelerini istemedikleri veya dertleşmenin başarmalarına fayda sağlamayacağına inandıkları için de destek istememeyi tercih edebilmektedir (Butler, 1998).

Derin öğrenme yaklaşımını en iyi yordayan değişkenlerden bir diğeri kaygı düzeyi olarak bulunmuştur. Başarısızlık sonucundan kaçınma düşüncesine eşlik eden kaygı düzeyi arttıkça (Pekrun, 1992) derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi de artmaktadır. Spielberger' e (2013) göre, kaygı kişinin akademik hedefler karşısında sorumlu hissetmesini ve bu hedeflere ulaşmada harekete geçmesini sağlar. Kaygı düzeyi arttıkça, öğrencilerin dikkat ve bilişsel esneklik düzeylerinin artması ve beraberinde tepki süresinin kısalması akademik hedefler için harekete geçmeyi kolaylaştırır (Alfonso ve Lonigan, 2021). Düşük veya orta düzeyde deneyimlenebilen bir akademik kaygı söz konusu olduğunda, öğrenciler okul dışında öğrenme faaliyetlerine daha çok zaman ayırmayı tercih etmekte (Hasty vd., 2021), öğrenme sürecine daha iyi odaklanabilmekte ve daha iyi bir akademik performans ortaya koyabilmektedir (Putri ve Ramadhani, 2024). Dahası, Majali'nin (2020) çalışmasında da öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta ve hatta yüksek seviyede olmasının akademik performanslarını pozitif yönde etkileyeceği ortaya konmuştur. Nihayetinde yüksek düzeydeki kaygı öğrenme sürecine verilen değer bir göstergesidir; öğrenci işlenen konuların kariyer gelişimleri için katkı sunacağına ne kadar inanıyorsa o kadar kaygı duyar (Li ve Palaroan, 2024). Kaygı yüksek düzeyde deneyimlendiğinde öğrenme motivasyonunu azaltsa bile, bu durum akademik performansın başarıyla ortaya konmasına engel değildir (Majali, 2020). Bu bağlamda, kaygının harekete geçirici yönünün her zaman ilgi, istek ve motivasyonuna zarar vermeyeceğine yönelik bir çıkarım yapılabilir. Nitekim, derin öğrenme yaklaşımı hem motivasyonu hem de strateji kullanımını içerdiğinden (Biggs, 1984); bu çalışmada kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin derin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve strateji kullanımlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, alanyazındaki çoğu araştırmada, yüksek düzeyde akademik kaygının, akademik performans ve başarı motivasyonu üzerinde negatif bir etki oluşturduğu ortaya konmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2022; Hancock, 2001; Li ve Palaroan, 2024; Nadeem, Ali, Maqbool ve Zaidi, 2012; Shakir, 2014; Woodward ve Fergusson, 2001). Özellikle kaygılı bir kişilik örüntüsüne sahip öğrenciler, zihinleri öğrenme materyali dışındaki olay ve durumlarla dolu olduğu için öğrenme sürecine odaklanamazlar, bilişsel fonksiyonlarını gerçekleştirmede güçlük çekebilirler (Hayadi, Azwandi ve Algrin, 2024) ve bu yükün altında kalmak istemeyerek öğrenme sürecini tamamen bırakmayı bile tercih edebilirler (Hasty vd., 2021). Bu sonuçlar; yüksek düzeydeki akademik kaygının, öğrenme, motivasyon ve başarı süreçleri üzerinde yıkıcı bir etki doğurabileceğini göstermekte ve kaygının öğrenme süreci üzerindeki pozitif etkileriyle çelişmektedir. Ancak, Pekrun' a (1992) göre performans ve yaratıcılığın azalması gibi negatif etkilerine rağmen kaygı, başarısızlıktan kaçınma dürtüsünü harekete geçirmektedir ve öğrenme materyali ile daha çok vakit geçirme, daha çok çaba harcama gibi pozitif çıktıları ortaya çıkarabilmektedir.

Ortaya çıkan bu pozitif akademik çıktılar kaygı duygusunun neden olduğu negatif etkileri telafi edebilir (Pekrun, 1992). Nihayetinde, yüksek düzeyde kaygı yaşıyor olmak öğrenme materyaline odaklanmayı zayıflatılabile de orta düzeyde kaygı söz konusu olmadan çaba ve başarı ortaya konamaz (Parvez ve Shakir, 2014; Shakir, 2014). Bu çelişkiyi açıklamada, duygu düzenleme stratejilerinin rol sahibi olabileceği düşünülebilir. Akinsola ve Nwajei' e (2013) göre, yüksek düzeydeki kaygı düzeyleriyle baş etmede etkili düzenleme stratejilerinin kullanımı pozitif çıktıların ortaya konmasına katkı sunabilmektedir. Yüksek düzeydeki akademik kaygı, karşılaşılan akademik sürecin öneminin gereğinden fazla abartılması ve yönetilemeyecek bir süreç gibi algılanmasının bir sonucudur; ancak kontrol edilirse bilişsel performans ve öğrenme süreçleri için faydalı olabilir (Herrero, Sandi ve Venero, 2006). Öğrenci yüksek düzeydeki kaygısını, pozitif şekilde yeniden çerçevelendirerek bu duygu ile baş etmede etkili stratejileri kullanırsa motivasyonunu yüksek tutabilir ve performansını arttırabilir; öğretimden sorumlu kişiler de bu konuda yol gösterici olabilirler (Klem ve Connell, 2004; Murray ve Greenberg, 2000; Wedayanthi, 2012). Bu durumda, olumsuz bir akademik duygunun yüksek düzeyde deneyimlenmesi söz konusu olduğunda etkili olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı önemli görünmektedir. Bu çalışma ele alındığında, yükselen kaygı seviyelerinin derin öğrenme yaklaşımına işaret etmesinde öğrencilerin olumsuz duygularını düzenlemede kullandığı yeterliliklerini geliştirme stratejisini kullanımının

rolünün olabileceği düşünülebilir. Kaygı seviyesi yükseldikçe, öğrenme materyali ile meşguliyetlerini arttıran öğrenciler, derin öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde benimsiyor olabilirler. Nitekim, yeterliliği geliştirme stratejisi derin öğrenmeyi en iyi yordayan ikinci değişken olarak bulunmuştur.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan psikolojik değişkenlerin, yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını (A4) araştırmak üzere her bir yordayıcı değişkenin, yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcı gücü Basit Doğrusal Regresyon analizi ile incelenmiştir. Uygulanan korelasyon analizi sonucuna göre yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan psikolojik güvenlik algısı, gurur, umut, keyif, umutsuzluk, can sıkıntısı, kaygı ve öfke duyguları, dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma, bastırma, yeniden değerlendirme ve yeterliliği geliştirme stratejileri bu analizlere yordayıcı değişken olarak dahil edilmiştir. Sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı için Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std Hata	β	R ²	t
Psikolojik güvenlik algısı	-.24	.04	-.22***	.05	-5.28
Dışavurum stratejisi	.20	.03	.26***	.07	6.44
Dikkati yönlendirme stratejisi	.23	.03	.28***	.08	6.85
Kaçınma stratejisi	.19	.03	.26***	.07	6.37
Bastırma stratejisi	.12	.03	.17***	.03	4.14
Yeniden değerlendirme stratejisi	.08	.03	.11**	.01	2.68
Yeterliliği geliştirme stratejisi	-.17	.04	-.18***	.03	-4.32
Olumlu akademik duygular	-.32	.04	-.35***	.12	-8.73
Gurur	-.20	.03	-.25***	.06	-6.11
Umut	-.33	.04	-.36***	.13	-9.21
Keyif	-.21	.03	-.29***	.09	-7.25
Olumsuz akademik duygular	.28	.03	.34***	.11	8.33
Öfke	.21	.03	.30***	.09	7.34
Kaygı	.14	.03	.21***	.05	5.18
Can sıkıntısı	.24	.02	.40***	.16	10.22
Umutsuzluk	.23	.03	.35***	.12	8.88

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Sonuçlar, yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordamada öfke ($\beta = .30$), kaygı ($\beta = .21$), can sıkıntısı ($\beta = .40$) ve umutsuzluk duygularının ($\beta = .35$) ve ayrıca olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinden dışavurum ($\beta = .26$), dikkati yönlendirme ($\beta = .28$),

kaçınma ($\beta = .26$), bastırma ($\beta = .17$) ve yeniden değerlendirme stratejilerinin ($\beta = .11$) pozitif yönde orta ve düşük düzeylerde anlamlı etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte; gurur ($\beta = -.25$), umut ($\beta = -.36$), keyif ($\beta = -.29$), psikolojik güvenlik algısı ($\beta = -.22$) ve yeterliliği geliştirme stratejisi ($\beta = -.18$) yüzeysel öğrenme yaklaşımını negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını en iyi yordayan değişkenleri incelemek ve ‘Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını anlamlı düzeyde en iyi yordayan araştırma değişkenleri hangileridir?’ olarak ifade edilen 5. Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla aşamalı (stepwise) doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analize olumlu akademik duygular (gurur, keyif, umut), olumsuz akademik duygular (umutsuzluk, can sıkıntısı, kaygı, öfke, utanç), psikolojik güvenlik algısı ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri dahil edilmiştir. Analiz sonucunda, yüzeysel öğrenmeyi yordamada ‘can sıkıntısı’ duygusunun madde puan ortalaması regresyon denkleminde giren ilk faktör olduğu bulunmuştur. Yüzeysel öğrenmeyi yordamada en iyi 2. faktör ‘olumlu akademik duygular’, 3. faktör ‘dikkati yönlendirme stratejisi’, 4. faktör ‘dışavurum stratejisi’, 5. Faktör ‘yeniden değerlendirme stratejisi’, 6. Faktör ‘utanç duygusu’ ve 7. Faktör ‘umutsuzluk’ olarak ortaya çıkmıştır.

Aşamalı regresyon analizi sonucuna göre, can sıkıntısı ($\beta = .20$) ve umutsuzluk duyguları ($\beta = .13$) ile olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinden dikkati yönlendirme ($\beta = .13$), dışavurum ($\beta = .15$), yeniden değerlendirme ($\beta = .13$) yüzeysel öğrenme yaklaşımını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Olumlu akademik duygular ($\beta = -.26$) ve olumsuz akademik duygulardan utanç duygusu ($\beta = -.15$) ise, yüzeysel öğrenme yaklaşımını negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu sonuçlara göre, yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki varyansı açıklamada aşama 1’ de can sıkıntısı duygusunun %15, aşama 2’de olumlu akademik duyguların eklenmesiyle %21, aşama 3’ de dikkati yönlendirme stratejisinin eklenmesiyle %24, aşama 4’te dışavurum stratejisi eklendiğinde %26, aşama 5’te yeniden değerlendirme stratejisi eklendiğinde %28, aşama 6’da utanç duygusu eklendiğinde %29 ve aşama 7’de umutsuzluk duygusu eklendiğinde %30 açıklayıcılığın söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’ de detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 28

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı İçin Aşamalı Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std Hata	β	t	R ²	ΔR^2	F
Aşama 1	.23	.02	.39***	9.73	.15	.15	94.72
Can sıkıntısı							
Aşama 2							
Can sıkıntısı	.18	.02	.31***	7.50	.21	.06	69.12
Olumlu akademik duygular	-.23	.04	-.25***	-6.09			
Aşama 3							
Can sıkıntısı	3.23	.02	.25***	5.99	.24	.04	56.21
Olumlu akademik duygular		.04	-.26***	-6.55			
Dikkati yönlendirme stratejisi		.03	.19***	4.93			
Aşama 4							
Can sıkıntısı	.14	.02	.23***	5.57	.26	.02	46.64
Olumlu akademik duygular	-.22	.04	-.24***	-5.89			
Dikkati yönlendirme stratejisi	.15	.03	.18***	4.54			
Dışavurum stratejisi	.11	.03	.15***	3.72			
Aşama 5							
Can sıkıntısı	.14	.02	.24***	5.82	.28	.02	40.70
Olumlu akademik duygular	-.24	.04	-.26***	-6.38			
Dikkati yönlendirme stratejisi	.11	.03	.13**	3.11			
Dışavurum stratejisi	.12	.03	.16***	4.01			
Yeniden değerlendirme stratejisi	.10	.03	.14***	3.58			
Aşama 6							
Can sıkıntısı	.15	.02	.26	6.25***	.29	.01	35.88
Olumlu akademik duygular	-.25	.04	-.27	-6.78***			
Dikkati yönlendirme stratejisi	.12	.03	.14	3.50***			
Dışavurum stratejisi	.12	.03	.16	4.23***			
Yeniden değerlendirme stratejisi	.09	.03	.13	3.27**			
Utanç	-.07	.02	-.12	-2.97**			
Aşama 7							
Can sıkıntısı	.12	.03	.20***	4.42	.30	.01	32.21
Olumlu akademik duygular	-.24	.04	-.26***	-6.39			
Dikkati yönlendirme stratejisi	.11	.03	.13**	3.13			
Dışavurum stratejisi	.11	.03	.15***	3.92			
Yeniden değerlendirme stratejisi	.10	.03	.13***	3.36			
Utanç	-.09	.03	-.15***	-3.70			
Umutsuzluk	.09	.03	.13**	2.74			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Sonuçlar ele alındığında, yüzeysel öğrenmeyi en iyi yordayan değişkenin can sıkıntısı olduğu ve ikinci olarak olumlu akademik duygular olduğu görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin yüksek olması; öğrenme sürecinde öğrencinin can sıkıntısı duygusunu yüksek düzeyde deneyimlerken, buna paralel olarak gurur, umut, keyif gibi olumlu akademik duyguları düşük düzeylerde deneyimlemelerine bağlı görünmektedir. Karagiannopoulou ve diğerleri (2022) tarafından ortaya konan yüzeysel öğrenen öğrenci profili ortaya konan bu sonucu desteklemektedir; bu profilde,

yüzeysel öğrenenlerin olumlu akademik duygu düzeyinin düşük olduğu ve can sıkıntısının en yüksek sıklıkta bildirilen duygu olduğu ortaya konmaktadır. Öğrencinin başarıya değer vermemesi ve öğrenme sürecinden uzaklaşma yönünde motive olması ile karakterize can sıkıntısı duygusu (Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2010), öğrencilerin öğrenirken acele hareket etmesi, etkili olmayan çalışma yöntemlerini seçmesi ve sınavdan geçme eğilimli bir öğrenme yaklaşımını, yani yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeleriyle ilgili görünmektedir (Karagiannopoulou vd., 2022; Sharp, Hemmings, Kay ve Atkin, 2018; Trigwell vd., 2012).

Öğrenme sürecinde konuyu anlamaktan ziyade dersten geçecek kadar bilme hedefini önceliklendiren yüzeysel öğrenenler, öğrenme sürecine düşük düzeyde katılım göstermekte (Tze vd., 2014); katılım gösterdiğinde ise süreç içerisinde telefonda oyun oynama, mesaj yazma, farklı düşüncelere dalma, alışveriş listesi hazırlama gibi ders dışı aktivitelerle ilgilenerek (Mann ve Robinson, 2009) olumsuz akademik duygularını düzenlemede dikkati yönlendirme stratejisini kullanabilmektedirler. Bu stratejinin kullanımı can sıkıntısı ile de ilişkilidir; canı sıkılan öğrenciler öğrenme faaliyeti sırasında ders yerine kendi duygularına ve kişisel süreçlerine odaklanabilmekte ve farklı aktivitelerle ilgilenabilmektedir (Pekrun vd., 2010). Nitekim, bu çalışmada yüzeysel öğrenmeyi en iyi yordayan üçüncü değişken olarak ortaya konan dikkati yönlendirme stratejisi, yüzeysel öğrenenlerin can sıkıntısı duygusunu yüksek düzeyde deneyimliyor olmalarının ve dikkatlerini derse vermekte zorlanmalarının bir sonucu olabilir.

Derste can sıkıntısı duygusunu yüksek düzeyde deneyimleyen öğrenciler öz düzenleme becerilerini kullanmada başarısız olma eğilimi göstermektedir (Pekrun vd., 2011); bu durum yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için de geçerli görünmektedir (De la Fuente vd., 2017a; Zapata, De la Fuente, Martínez-Vicente, González-Torres ve Artuch, 2014). Öz düzenleme düzeyinin düşük olması ise, dikkati yönlendirme ve dışavurum stratejisinin kullanımına yönelimin artması ile ilişkilidir (Zapata vd., 2014). Yüzeysel öğrenenler, canı sıkıldığı için dikkati yönlendirme stratejisini kullanarak dikkatlerini dersten ayırıp eğlenceli şeyleri düşünüyor ve akademik süreçlerdeki zorluklar karşısındaki olumsuz duygularını duygusal olarak farklı kişi ve nesnelere yönelterek, yani dışavurum stratejisi yoluyla dışarıya yansıtıyor olabilirler. Sergilenebilecek bu işlevsiz yansıtma davranışı ise, yüzeysel öğrenenlerin öğrenme sürecindeki zorluklara uyum sağlamayı ifade eden dayanıklılık düzeylerinin yüksek olmamasının bir sonucu olarak ortaya çıkıyor olabilir (De la Fuente vd., 2017a). Nitekim,

bulgular dikkati yönlendirme ve dışavurum stratejilerinin yüzeysel öğrenmeyi pozitif şekilde yordayan değişkenler olduğunu göstermektedir.

Yüzeysel öğrenmeyi pozitif yönde yordayan bir diğer duygu düzenleme stratejisi, yeniden değerlendirme olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, alanyazında yeniden değerlendirme stratejisinin derin öğrenme ile pozitif, yüzeysel öğrenme ile ise negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma (De la Fuente vd., 2017a; Karagiannopoulou vd., 2023; Karagiannopoulou vd., 2022; Rentzios vd., 2019) ile çelişmektedir. Bu çelişkinin, yeniden değerlendirme stratejisi içeriğinin akademik bağlamlar için yeniden yapılandırılmış olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Burić ve diğerleri (2016) yeniden değerlendirme stratejisini akademik bağlama özgü olarak ortaya koymuş ve geliştirdikleri ölçekte yeniden değerlendirme stratejisi kapsamında yer alan maddelerde başarısızlığı önemsizleştirmeye ilişkin maddelere yer vermiştir. Ölçekte ‘sınavdan daha önemli şeylerin olduğunu hatırlama’ ve ‘başarının hayattaki en önemli şey olmadığını düşünme’ gibi maddeler yer almaktadır (Burić vd., 2016). Önemsizleştirmeye yönelik olan bu maddeler, akademik süreçlerde sabırsızlık ve amaçsızlığı ifade eden yüzeysel öğrenme yaklaşımına (Zapata vd., 2014) yönelimde önemli bir farklılık yaratmış olabilir.

Son olarak, utanç düzeyinin yüzeysel öğrenmeyi negatif yönde yordayan ve umutsuzluk düzeyinin ise pozitif yönde yordayan değişkenler olduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler ders sırasında yaptığı hatalar için daha az utanç duyuyorsa ve başarılı olabileceklerine ilişkin inançları kalmadığından umutsuz hissediyorlarsa yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye daha çok yönelmektedirler. Bu sonuç Karagiannopoulou ve diğerleri (2022) tarafından ortaya konan yüzeysel öğrenen öğrenci profili özelliklerini desteklemektedir. Ders sırasında utanan öğrencilerin dikkati kendine yönelmekte ve kendini izlemeye alan öğrenciler dikkatlerinin yarısını derse vermeye çalıştıklarında öğrenme için yeterli kaynakları kalmamaktadır (Teimouri, 2018). Ayrıca utanç duygusu savunma tepkilerinin artmasına neden olabilmekte, bu durum zihinsel işlemlerde önemli olan çalışma belleğini ve öğrenme sürecini negatif yönde etkileyebilmektedir (Wilson, 2016). Bu durum, öğrencilerin ezberleme ve sınavdan geçme odaklı da olsa öğrenme sürecine ilişkin yüzeysel strateji kullanımlarını ve yüzeysel öğrenme motivasyonlarını negatif yönde etkiliyor görünmektedir. Bununla birlikte, utanç duygusunu yüksek düzeyde deneyimleyen öğrenciler, anlamadan ve kavramadan yalnızca dersi geçme niyetiyle karakterize düşük düzeyde akademik başarı çıktıkları ile ilişkili olan yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemekten bilinçli olarak kaçınmayı

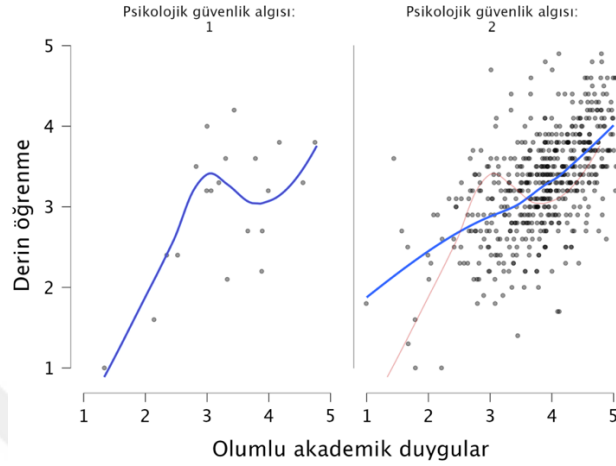
tercih ediyor da olabilirler. Nihayetinde, öğrenciler yüzeysel öğrenmeyi benimsediklerinde utanç duygusunu deneyimleyeceklerine inanıyor olabilirler ve utanç duygusu, yine bu duyguyu güçlendirebilecek durumlardan kaçınmayı beraberinde getiriyor olabilir.

Umutsuzluk duygusu yüksek öğrenciler, gelecekte elde edebilecekleri olası bir başarının kendi kontrollerinde olduğuna inanmadıklarından (Pekrun, 2006), başarıyı elde etme yönünde motive olamamaktadır (Boekaerts, 1993; Pekrun, 1992; Pekrun vd., 2002). Bu motivasyonsuzluk, umutsuz öğrencilerin konuyu çok iyi bir şekilde kavrayıp başarılı olabileceklerine yönelik inançlarının olmaması ve başarısızlıktan da kaçınmadıkları için öğrenilmiş çaresizlik içerisinde kalmaları temelinde varlığını sürdürmektedir (Seligman, 1972). Başarısız olacaklarına ilişkin ruminatif düşüncelere sahip olan umutsuz öğrenenler, ayrıca sahip oldukları benliğin negatif yönlerine odaklanmaktadır (Zawadzki, Graham ve Gerin, 2012). Bu nedenle umutsuzluk duygusu içerisindeki öğrencilerin zaten başarı elde edemeyeceklerine inandıkları bir sistemin içerisinde yalnızca var olmaya çalıştığı çıkarımı yapılabilir. Bu umutsuz var oluş sınıfı geçecek kadar çalışma, dersten kalmayacak şekilde gerekeni yapma ve yalnızca sınavda soru çıkabilecek konularla kısa bir süreliğine ilgilenme şeklinde görünen yüzeysel öğrenme yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Au ve Watkins, 1997; Boekaerts, 1993; Pekrun vd., 2002). Au, Watkins ve Hattie'a (2010) göre ebeveynlerin başarı beklentilerinin yüksek olması, sınav odaklı eğitim sistemi gibi faktörler umutsuzluk duygusunun ve beraberinde ezberci, yüzeysel bir öğrenme yaklaşımının oluşumunda etkilidir. Sisteme ilişkin faktörlerin varlığını sürdürmesi ve beraberinde umutsuzluk duygusu yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin zayıf olması (Pekrun vd., 2011) öğrenilmiş çaresizliğin sürmesine katkı sunuyor görünmektedir.

Olumlu Akademik Duygular ve Derin Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü

“Akademik duygular ile derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının düzenleyici değişken olarak anlamlı bir rolü var mıdır?” şeklinde ifade edilen 7. araştırma sorusuna yanıt bulmak üzere öncelikle psikolojik güvenlik algısının düzenleyici rolü incelenmiştir.

Olumlu akademik duygular ile derin öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının düzenleyici rolü, Düzenleyici Regresyon Analizi (Moderated Regression Analysis) ile ortaya konmuştur (Bkz. Görsel 7).



Görsel 7. Olumlu Akademik Duygular ve Derin Öğrenme Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü

Yordayıcı değişkenin olumlu akademik duygular, yordanan değişkenin derin öğrenme yaklaşımı ve düzenleyici değişkenin psikolojik güvenlik algısı olarak ele alındığı analiz sonucunda olumlu duygular ile psikolojik güvenlik algısı değişkenlerinin etkileşiminin derin öğrenme yaklaşımını yordamada anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur ($b = .14$, %95 GA $[.03, .27]$, $z = 3.02$, $p < .05$). Bu etkileşim söz konusu olmadığında ise, olumlu akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir ($b = -.02$, %95 GA $[-.08, .41]$, $z = -.09$, $p > .05$). Ayrıca, psikolojik güvenlik algısı da derin öğrenme yaklaşımını anlamlı şekilde yordamaktadır ($b = -.48$, %95 GA $[-.84, -.11]$, $z = -2.56$, $p < .05$).

Bu bulgulara göre öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı düzeyi, olumlu akademik duyguları ile derin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi düzenlemektedir. Buna göre, olumlu akademik duygular psikolojik güvenlik algısının yüksek olduğu koşullarda derin öğrenme yaklaşımını pozitif yönde yordamaktadır. Ancak, psikolojik güvenlik algısının düşük olması durumunda olumlu akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerinde anlamlı bir etkisi söz konusu değildir.

Bir öğrenme ortamında, öğrenciler olumlu akademik duygular (gurur, umut ve keyif) içerisinde olduğunda anlayarak, ilişkilendirerek ve sentezleyerek öğrendiklerini kendi yaşantılarına dahil ettikleri derin öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde

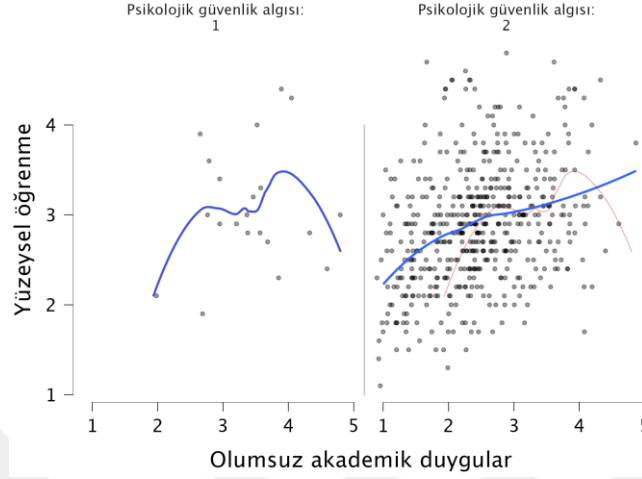
benimseme eğilimi gösterirler (Hu ve Yeo, 2020; Nieto vd., 2024; Postareff vd., 2017; Rentzios vd., 2019); ancak bu durum psikolojik olarak güvende hissettikleri öğrenme koşulları için geçerlidir. Psikolojik olarak güvende hissedilen öğrenme ortamları, öğrenciye hatalarından öğrenme ve eleştirilerini ifade etme olanağı tanıyarak özgür bir alan sunar ve bu alan derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesini kolaylaştırır (McClintock ve Fainstad, 2022). Öte yandan, öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşları ile kurdukları etkileşimin güvenli hissettirmedigine inanan öğrenciler öğrenme süreci içerisinde güvenle var olamaz ve öğrenmeye odaklanamazlar (Ayub vd., 2022; Carmeli vd., 2009; Peltier vd., 2005). Böylece öğrenme sürecinde olumlu akademik duygular ve dolayısıyla derin öğrenme yaklaşımının ortaya çıkması beklenemez. Bu bağlamda, psikolojik güvenlik algısının yüksek olması derin öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasında kritik bir role sahip görünmektedir.

Olumsuz Akademik Duygular ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü

Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının düzenleyici rolünü ortaya koyarak 7. araştırma sorusuna yanıt bulmak üzere Düzenleyici Regresyon Analizi (Moderated Regression Analysis) yapılmıştır. Yordayıcı değişkenin olumsuz akademik duygular, yordanan değişkenin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve düzenleyici değişkenin psikolojik güvenlik algısı olarak belirlendiği analizde, olumsuz akademik duygular ile psikolojik güvenlik algısı etkileşiminin yüzeysel öğrenme üzerindeki yordayıcı rolü ele alınmıştır. Sonuçlar, olumsuz akademik duyguların yordayıcı rolünün tek başına anlamlı olmadığını ($b = -.10$, %95 GA $[-.45, .25]$, $z = -.54$, $p > .05$), psikolojik güvenlik algısının yüzeysel öğrenme üzerindeki yordayıcılığının ise anlamlı olduğunu göstermektedir ($b = -.30$, %95 GA $[-.57, -.04]$, $z = -2.24$, $p < .05$). Bununla birlikte; olumsuz akademik duygular ile psikolojik güvenlik algısı etkileşiminin yüzeysel öğrenme üzerindeki yordayıcı rolü anlamlı bulunmuştur (dolaylı etki = $.10$, %95 GA $[.01, .19]$, $z = 2.01$, $p < .05$).

Bu doğrultuda, olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcılığının psikolojik güvenlik algısına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda, psikolojik güvenlik algısı yüksek olduğunda olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordadığı; psikolojik güvenlik algısı

düşük olduğunda ise olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcılığının söz konusu olmadığı bulunmuştur.



Görsel 8. Olumsuz Akademik Duygular ile Yüzeysel Öğrenme Arasındaki İlişkide Psikolojik Güvenlik Algısının Düzenleyici Rolü

Olumsuz akademik duyguların yüksek düzeyde deneyimleniyor olması, yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha yüksek düzeyde kullanılması sonucuna işaret etmektedir (Biggs vd., 2001; Hu ve Yeo, 2020; Newble ve Entwistle, 1986; Postareff vd., 2017; Rentzios vd., 2019; Trigwell vd., 2012). Ancak bu sonucun yalnızca öğrencilerin psikolojik olarak güvende olduklarını değerlendirdikleri bir öğrenme bağlamı için geçerli olduğu bulunmuştur. Olumsuz akademik duyguların deneyimlendiği ve psikolojik güvenlik algısının düşük olduğuna yönelik bir algının söz konusu olduğu öğrenme ortamlarında (Brown vd., 2024; Chou vd., 2023; Henrico, 2024; Lateef, 2020), yüzeysel öğrenme yaklaşımı yordanamamaktadır. Bu sonucun, psikolojik güvenlik algısının öğrenciler için öğrenme koşullarını oluşturmada temel bir rol üstlenmesinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Öğrenciler psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmedikleri bir öğrenme ortamına katılım sağlayamamakta (Bubnovskaia vd., 2020; Tu, 2021); bu ortamlarda bulunduklarında ise duygusal açıdan konforlu hissetmemekte ve psikolojik iyi oluşlarını koruyamamaktadırlar (Baeva ve Bordovskaia, 2015). Psikolojik olarak güvende hissedilmeyen bir ortamda bulunduğu inandırıcı olmak şiddet riskleri ve tehditi içebilmekte (Baeva ve Bordovskaia, 2015); bu yüzden bireylerin depresyon (Idris, Dollard ve Yulita, 2014; Liu, Shen, Wu, Zhen ve Zhou, 2024; Muntean, Lucian Curseu ve Tucaliuc, 2024; Weis-Rappaport ve Kluger, 2024), duygusal tükenme (Idris vd., 2014; Kim ve Lee, 2025) ve kaygı (Li, 2025; Muntean vd., 2024; Quansah vd.,

2022; Weis-Rappaport ve Kluger, 2024) gibi klinik belirtileri yüksek düzeyde deneyimlemesini tetikleyebilmektedir. Bu durumda, öğrencilerin bir öğrenme yaklaşımını benimseyebilmeleri için psikolojik güvenlik algılarının yüksek olmasının önemli bir ön koşul olduğu söylenebilir. Öğrenme sürecine pasif bir katılımı ile ilişkilendirilse de (Dart vd., 1999) yüzeysel öğrenme motivasyonuna sahip olmak ve yüzeysel öğrenme stratejilerini benimsemek için de temelde güvende hissetmeye ihtiyaç vardır. Nitekim, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinde (1970) güvenlik ihtiyacının, öğrencinin öğrenme süreci ile ilgilenerek saygınlık kazanma veya kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarından daha öncelikli olduğu ortaya konmaktadır.

Olumsuz Akademik Duygular ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Stratejilerinin Düzenleyici Rolü

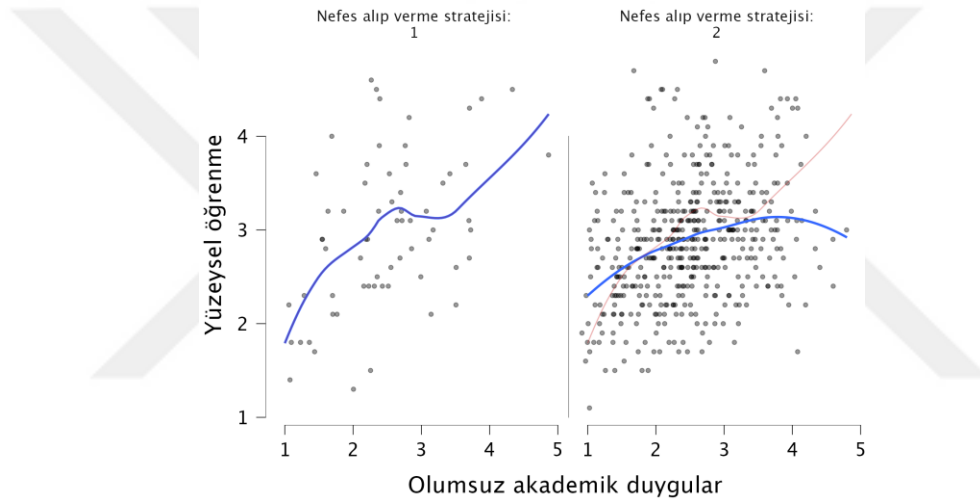
Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkinin hangi olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri tarafından düzenlendiğini ortaya koymak ve 8. araştırma sorusuna yanıt bulmak üzere düzenleyici regresyon analizi (moderated regression analysis) gerçekleştirilmiştir. Yordanan değişkenin yüzeysel öğrenme yaklaşımı, yordayıcı değişkenin olumsuz akademik duygular olarak yapılandırıldığı analizde her bir olumsuz akademik duygu düzenleme stratejisinin düzenleyici rolü araştırılmıştır. Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkide dışavurum ($b = -.00$, %95 GA $[-.07, .06]$, $z = -.12$, $p = .91$), dikkati yönlendirme ($b = -.06$, %95 GA $[-.13, .02]$, $z = -1.41$, $p = .16$), kaçınma ($b = -.02$, %95 GA $[-.09, .05]$, $z = -.59$, $p = .55$), bastırma ($b = -.01$, %95 GA $[-.07, .06]$, $z = -.27$, $p = .79$), yeterliliği geliştirme ($b = -.03$, %95 GA $[-.11, .06]$, $z = -.65$, $p = .51$) ve yeniden değerlendirme stratejilerinin ($b = -.01$, %95 GA $[-.08, .05]$, $z = -.39$, $p = .69$) düzenleyici rolü anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte; sonuçlar olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide nefes alıp verme ve destek arama stratejilerinin düzenleyici rolünün anlamlı olduğunu göstermiştir ($p < .05$).

Nefes Alıp Verme Stratejisinin Düzenleyici Rolü

Nefes alıp verme stratejisinin düzenleyici rolü araştırıldığında, nefes alıp vermenin yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcı rolünün anlamlı olmadığı ($b = .16$, %95 GA $[-.01, .33]$, $z = 1.90$, $p > .05$); ancak olumsuz akademik duyguların yordayıcı

rolünün tek başına anlamlı olduğu ortaya konmuştur ($b = .59$, %95 GA $[.35, .84]$, $z = 4.75$, $p < .001$). Ayrıca, olumsuz akademik duygular ile nefes alıp verme etkileşiminin de yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcı rolünün anlamlı olduğu bulunmuştur ($b = -.08$, %95 GA $[-.15, -.02]$, $z = -2.61$, $p < .05$). Böylece sonuçlar, öğrencilerin olumsuz akademik duygularının yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcılığının nefes alıp verme stratejisini kullanma düzeylerine göre değiştiğini göstermektedir.

Görsel 9’da gösterildiği üzere, nefes alıp verme stratejisini kullanım düzeyi düşük olduğunda olumsuz akademik duygular yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordamaktadır; nefes alıp verme stratejisini kullanım düzeyi yüksek düzeyde olduğunda ise olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.



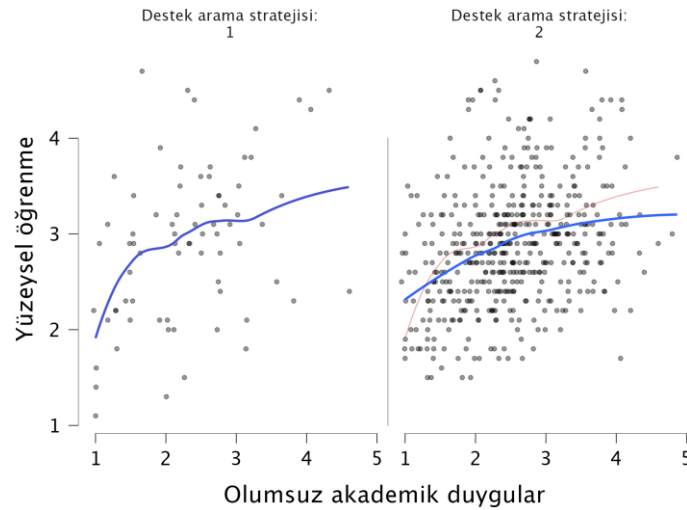
Görsel 9. Nefes Alıp Verme Stratejisinin Düzenleyici Rolü

Sonuçlar, nefes alıp verme stratejisinin olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide kritik bir rolü olduğunu göstermektedir. Olumsuz akademik duygular, yüzeysel öğrenme yaklaşımını yalnızca nefes alıp verme stratejisini kullanım düzeyinin düşük olduğu koşullarda yordamaktadır. Bu koşullar, başka herhangi bir duygu düzenleme stratejisinin kullanılmadığı koşullardır ve bu koşullarda olumsuz akademik duygular düşük düzeyde akademik başarı ile ilişkili olan yüzeysel öğrenme yaklaşımının (Bıyıklı, 2016; Diseth ve Martinsen, 2003; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Selçuk vd., 2007) benimsenmesine yol açmaktadır. Ancak, fiziksel ve psikolojik açıdan bireyleri rahatlatarak bireylerin stres gibi olumsuz duygularla baş etmelerini kolaylaştıran nefes alıp verme stratejisinin kullanımı söz konusu olduğunda (Bahadır Yılmaz ve Yüksel, 2024; Joshi, 2014), olumsuz akademik duygular yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenmesinde rol oynamaz. Nefes alıp verme stratejisi, öğrenme süreci için

yapılandırılmadığında negatif akademik çıktılara neden olabilecek kaygı duygusunun azaltılmasında da önemli bir rol sahibidir (Cho vd., 2016; Joshi, 2014; Morgan vd., 2024). Bu durumda, nefes alıp verme stratejisinin olumsuz akademik duyguları düzenleyerek, işlevsiz öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesine ve akademik başarısızlık sonucuna engel olmada önemli rol oynayabileceğine ilişkin çıkarım yapılabilir.

Destek Arama Stratejisinin Düzenleyici Rolü

Destek arama stratejisi düzenleyici değişken olarak ele alındığında ise, bu stratejinin ($b = .18$, %95 GA $[.00, .35]$, $z = 2.01$, $p < .05$) ve olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcı rolünün tek başına anlamlı olduğu ortaya konmuştur ($b = .52$, %95 GA $[.27, .78]$, $z = 4.06$, $p < .001$). Bununla birlikte; olumsuz akademik duygular ile destek arama stratejisi etkileşiminin de yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki rolünün anlamlı olduğu görülmüştür ($b = -.07$, %95 GA $[-.13, -.00]$, $z = -2.02$, $p < .05$). Etkileşimin anlamlı olarak bulunması, olumsuz akademik duyguların olumsuz öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcılığının destek arama stratejisi tarafından düzenlendiğini göstermektedir (Bkz. Görsel 10).



Görsel 10. Destek Arama Stratejisinin Düzenleyici Rolü

Destek arama stratejisine başvurma düzeyi azaldığında olumsuz akademik duygular yüzeysel öğrenme yaklaşımını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamakta iken; destek arama stratejisine başvurma düzeyi yükseldiğinde olumsuz akademik duygular yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Öğrenciler yüksek düzeyde olumsuz akademik duygulara sahip olduğunda, ezberci bir yaklaşım olarak

bilinen ve düşük akademik başarı çıktılarıyla ilişkilendirilen yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri de (Bıyıklı, 2016; Diseth ve Martinsen, 2003; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Selçuk vd., 2007) yüksek olacaktır. Ancak bu ilişki yalnızca öğrencilerin arkadaşları ile konuşmak ya da yakınları ile dertleşmek gibi desteklere başvurmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bu desteklere başvurduğunda, görüştükleri kişilerden öğrenme süreçlerindeki zorluklarla baş etme konusunda güç almakta (Mathews ve Mitrović, 2008); böylece başarı hedeflerine ulaşmaya daha çok yönelebilmektedir (Harris vd., 2009; Parker ve Roumell, 2020; Roussel vd., 2011; Sakiz, 2011). Dolayısıyla, olumsuz akademik duygulara sahip olan öğrenciler yakınlarından ya da arkadaşlarından destek alarak bu duygularını düzenlediğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmeyecektir. Bu sonuç, akademik başarı çıktılarının sağlanması ve geçici, sınava yönelik bir öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasını engellemede destek arama stratejisinin etkili bir strateji olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Olumlu ve Olumsuz Akademik Duygular ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkide Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Etkisinin İncelenmesi

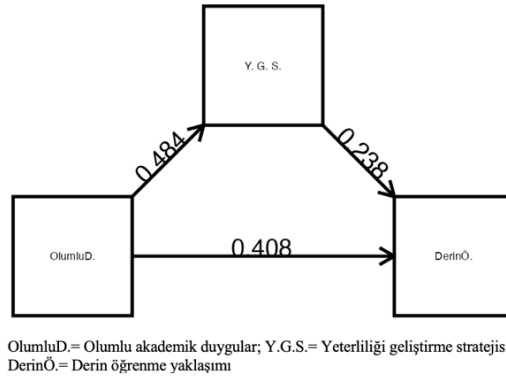
Akademik duygular ile derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide akademik duygu düzenleme stratejilerinin aracı değişken olarak anlamlı bir rolünün olup olmadığını araştırarak 9. araştırma sorusuna yanıt bulmak üzere gerçekleştirilen regresyon analizlerinden faydalanılarak çeşitli regresyon modelleri kurulmuş ve bu modellerde olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin aracı etkisi incelenmiştir. Kurulan modeller sırasıyla olumlu akademik duygular ile derin öğrenme yaklaşımı, olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı, olumsuz akademik duygular ile derin öğrenme yaklaşımı, olumlu akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Aracılık etkisinin anlamlılığı, bir aracı değişken etkisinin söz konusu olduğu durumda yordayıcı değişkenin yordanan değişkeni yordama gücünün azalması şeklinde ortaya konmaktadır (Hayes ve Rockwood, 2017). Ayrıca, doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılık düzeylerinin ortaya konmasında Bootstrap yöntemi kullanılmıştır.

Olumlu Akademik Duyguların Derin Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi

Olumlu akademik duygular yordayıcı, derin öğrenme yaklaşımı yordanan olarak ele alındığında, bu ilişkiye aracılık eden olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin etkisinin ortaya konabilmesi için aracılık analizleri yürütülmüştür. Böylece, 9. araştırma sorusunun yanıtlandırılması hedeflenmiştir.

Öncelikle olumlu akademik duyguların, dikkati yönlendirme ($b = -.03$) ve bastırma ($b = -.11$) stratejileri üzerindeki doğrudan etkisi ile dikkati yönlendirme ($b = -.02$), dışavurum ($b = -.04, p > .05$), destek arama ($b = -.03$), kaçınma ($b = -.04$), bastırma ($b = .00$), yeniden değerlendirme ($b = -.01$) stratejilerinin derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmaması nedeniyle bu stratejilerin aracılık etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu nedenle, olumlu akademik duygular ile derin öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide yeterliliği geliştirme ve nefes alıp verme stratejilerinin aracı rolü ele alınmıştır.

Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracı Rolü. Yeterliliği geliştirme stratejisinin aracılık etkisi incelendiğinde, öncelikle olumlu akademik duyguların bu stratejiyi anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür (doğrudan etki; $b = .48, \%95 \text{ GA } [.41, .56], z = 13.52, p < .001$). Yeterliliği geliştirme stratejisi de derin öğrenmeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır (doğrudan etki; $b = .24, \%95 \text{ GA } [.17, .31], z = 6.66, p < .001$). Doğrudan etkilerin anlamlı bulunmasının ardından, olumlu akademik duygular, yeterliliği geliştirme stratejisi ve derin öğrenme yaklaşımı üzerinden gerçekleşen dolaylı etki incelendiğinde de bu etkinin anlamlı olduğu ortaya konmuştur (dolaylı etki; $b = .12, \%95 \text{ GA } [.08, .15], z = 5.97, R^2 = .25, p < .001$). Bu dolaylı etki, olumlu akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinden daha düşük düzeydedir (doğrudan etki; $b = .41, \%95 \text{ GA } [.34, .48], z = 11.69, R^2 = .38, p < .001$); böylece aracı etkisinin anlamlı olduğu sonucu desteklenmiştir. Ayrıca, doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamını kapsayan toplam etki de anlamlıdır ($b = .52, \%95 \text{ GA } [.46, .59], z = 16.61, p < .001$).

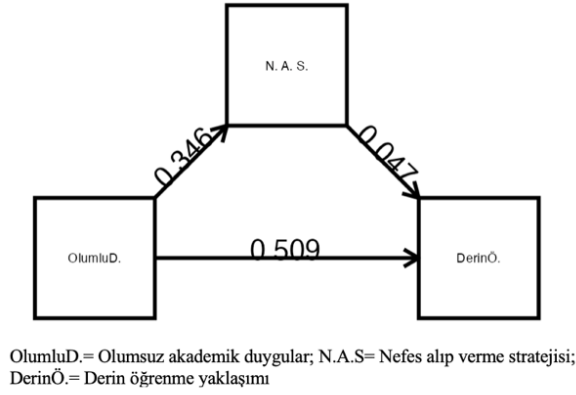


Şekil 1. Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracı Rolü

Sonuçlar, olumlu akademik duygular yükseldikçe yeterliliği geliştirme stratejisine başvurma düzeyinin artacağını ve böylece derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin de yükseleceğini göstermektedir. Öğrenmekten keyif alan ve sıklıkla gurur, coşku gibi olumlu akademik duyguları deneyimleyen öğrenciler akademik olarak sürekli gelişebilmek için öğrenme faaliyetlerine daha çok zaman harcarlar (Valiente vd., 2012). Yeterliliklerini geliştirmeye yönelik harcadıkları zaman ve çaba, süreç içerisinde deneyimledikleri olumsuz akademik duyguların üstesinden gelmede kullandıkları en etkili duygu düzenleme stratejilerinden biridir (Pekrun, 2014). Yeterliliği geliştirme stratejisini kullanarak, var olan olumsuz akademik duygularının üstesinden gelebilen öğrenciler böylece öğrenme sürecine daha çok odaklanabilir, derinden motive olabilir ve derin öğrenme stratejilerini izleyebilirler (Batı vd., 2009; Çetin ve Demirtaş, 2022; Lau vd., 2008).

Nefes Alıp Verme Stratejisinin Aracı Rolü. Nefes alıp verme stratejisinin aracılık etkisi incelendiğinde, öncelikle olumlu akademik duyguların nefes alıp verme stratejisi üzerindeki (doğrudan etki; $b = .35$, %95 GA [.23, .46], $z = 6.04$, $p < .001$) ve nefes alıp verme yaklaşımının derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki (doğrudan etki; $b = .05$, %95 GA [.00, .09], $z = 2.03$, $p < .05$) doğrudan etkisi ortaya konmuştur. Olumlu akademik duyguların derin öğrenme üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır (doğrudan etki; $b = .51$, %95 GA [.45, .57], $z = 15.56$, $R^2 = .33$, $p < .001$). Bununla birlikte; nefes alıp verme stratejisi aracı değişken olarak analize dahil edildiğinde ortaya konan dolaylı etki de anlamlı olarak kabul edilebilir (dolaylı etki; $b = .02$, %95 GA [.00, .03], $z = 1.92$, $R^2 = .06$, $p = .05$) ve aracı değişkenin etkisinin söz konusu olduğu görülmektedir. Doğrudan ve

dolaylı etkiyi kapsayan toplam etkinin de anlamlı olduğu bulunmuştur ($b = .52$, %95 GA $[-.46, .59]$, $z = 16.51$, $p < .001$).



Şekil 2. Nefes Alıp Verme Stratejisinin Aracı Rolü

Böylece, sonuçlar olumlu akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkiye nefes alıp verme stratejisinin anlamlı düzeyde aracılık ettiğini göstermiştir. Olumlu akademik duygular yükseldikçe öğrencilerin nefes alıp verme stratejisini kullanma düzeyleri artmakta ve böylece öğrenciler derin öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde benimsemektedir. Olumlu akademik duyguları daha sıklıkla deneyimleyen öğrenciler, daha az sıklıkla deneyimledikleri olumsuz akademik duygularının üstesinden gelmede nefes egzersizi stratejisini kullanıyor görünmektedir (Cho vd., 2016; Frank vd., 2021; Joshi, 2014; Morgan vd., 2024). Nefes egzersizi stratejisinin kullanımı, öz düzenlemeyi artırarak göreve yönelik seçici dikkatin ve çalışma belleğinin daha iyi çalışmasına katkıda bulunmakta (Frank vd., 2021), böylece öğrencilerin akademik başarı elde etmesini kolaylaştırmaktadır (Bergen-Cico, Razza ve Timmins, 2015; McCoy, 2019). Çoğu çalışmada, akademik başarı sonuçlarının öğrencilerin öğrenme materyaline hakim olma isteği ve öğrendiklerini içselleştirme ile tanımlanan derin öğrenme motivasyon ve stratejileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Ashraf ve Mushtaq, 2018; Bernardo, 2003; Bıyıklı, 2016; Ekinci, 2008; Dil, 2015; Gürlen vd., 2013; Hussin vd., 2017; Platow, Mavor ve Grace, 2013; Smith vd., 2010; Tarabashkina ve Lietz, 2011; Watkins, 2001). Bu bağlamda nefes alıp verme stratejisini kullanan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin yüksek olması sonucu anlaşılır görünmektedir.

Olumsuz Akademik Duyguların Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi

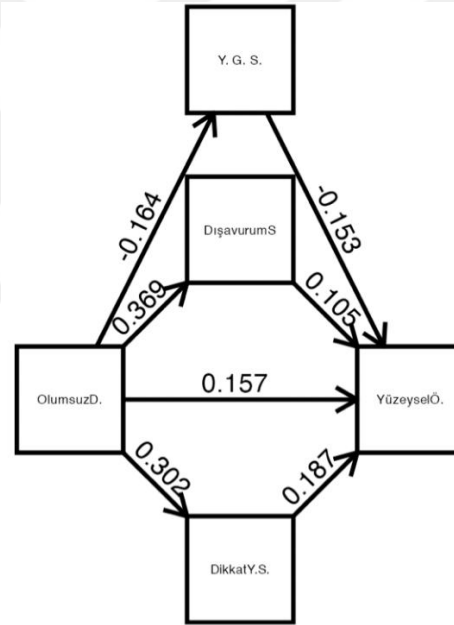
Yüzeysel öğrenme yaklaşımının yordanan, olumsuz akademik duyguların yordayıcı olarak alındığı modelde olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin bu ilişkideki aracı rolü incelenmiştir. Böylece, akademik duygular ile derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide akademik duygu düzenleme stratejilerinin aracı değişken olarak anlamlı rolünün olup olmadığını dair incelemeyi hedefleyen 8. araştırma sorusuna yanıt bulmaya çalışılmıştır. Olumsuz akademik duygular, nefes alıp verme ($b = .05$) ve destek arama stratejisini ($b = .09$) anlamlı düzeyde yordamadığından bu stratejilerin aracı etkisi bulunmamaktadır ($p > .05$). Ayrıca, nefes alıp verme ($b = -.05$), destek arama ($b = .01$) ve bastırma stratejisinin ($b = .03$) yüzeysel öğrenmeyi anlamlı düzeyde yordamaması nedeniyle bu stratejilerin de aracı etkisi söz konusu değildir ($p > .05$).

Yeterliliği Geliştirme, Dışavurum ve Dikkati Yönlendirme Stratejilerinin Aracılığı. Paralel çoklu aracılık modeli kullanılarak; yeterliliği geliştirme, dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejilerinin aracılık etkisi aynı model üzerinde incelenmiştir. İncelemelerde öncelikle, olumsuz akademik duyguların yeterliliği geliştirme (doğrudan etki; $b = -.16$, %95 GA $[-.24, -.09]$, $z = -4.45$, $p < .001$), dışavurum (doğrudan etki; $b = .37$, %95 GA $[.28, .46]$, $z = 8.36$, $p < .001$) ve dikkati yönlendirme stratejilerini (doğrudan etki; $b = .30$, %95 GA $[.22, .38]$, $z = 7.53$, $p < .001$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yeterliliği geliştirme (doğrudan etki; $b = -.15$, $\beta =$, %95 GA $[-.23, -.08]$, $z = -4.19$, $p < .001$), dışavurum (doğrudan etki; $b = .11$, $\beta =$, %95 GA $[.05, .16]$, $z = 3.45$, $p < .001$) ve dikkati yönlendirme (doğrudan etki; $b = .19$, $\beta =$, %95 GA $[.12, .25]$, $z = 5.58$, $p < .001$) stratejileri de yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde anlamlı doğrudan etkiye sahiptir.

Dolaylı etkiler incelendiğinde ise; olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcılığını ifade eden regresyon modelinde yeterliliği geliştirme (dolaylı etki; $b = .03$, %95 GA $[.01, .04]$, $z = 3.05$, $R^2 = .03$, $p < .01$), dışavurum (dolaylı etki; $b = .04$, %95 GA $[.02, .06]$, $z = 3.19$, $R^2 = .11$, $p < .01$) ve dikkati yönlendirme (dolaylı etki; $b = .06$, %95 GA $[.03, .08]$, $z = 4.48$, $R^2 = .09$, $p < .001$) stratejilerinin aracı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Ortaya konan bu dolaylı etkiler, olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinden daha düşük düzeyde görünmektedir (dolaylı etki; $b = .16$, %95 GA $[.09, .23]$, $z = 4.43$, $R^2 = .19$,

$p<.001$). Böylece aracı etkileri ortaya konan değişkenlerin model üzerindeki toplam etkisi de anlamlıdır ($b= .27$, %95 GA $[-.21, .34]$, $z= 8.37$, $p<.001$) (Bkz. Şekil 3).

Sonuçlar, olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkinin yeterliliği geliştirme, dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejileri aracılığıyla gerçekleştiğini göstermektedir. Aynı zamanda, olumsuz akademik duygular yükseldikçe dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejilerini kullanım düzeyi artmaktadır ve bu durum yüzeysel öğrenme yaklaşımına başvurma düzeyini pozitif yönde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle, olumsuz akademik duyguları olan öğrenciler olumsuz akademik duygularla pozitif yönde ilişkili bulunan ve alanyazında işlevsel olmayan bir strateji olduğu kabul edilen dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejilerini kullandığında (Pekrun vd., 2010) yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye daha çok yönelmektedir.



OlumsuzD.= Olumsuz akademik duygular; Y.G.S= Yeterliliği Geliştirme stratejisi; DışavurumS= Dışavurum stratejisi; Dikkat.Y.S= Dikkati yönlendirme stratejisi; YüzeyselÖ.= Yüzeysel öğrenme yaklaşımı

Şekil 3. Yeterliliği Geliştirme, Dışavurum ve Dikkati Yönlendirme Stratejilerinin Aracı Rolü

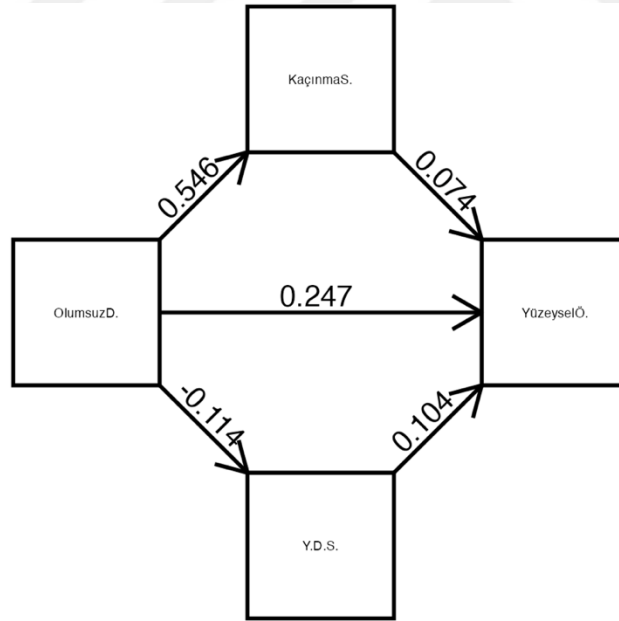
Dışavurum stratejisini kullanan öğrenciler öz düzenlemede başarılı değildir; bu nedenle öğrenme sürecindeki zorlukları sabırsızlıkla karşılayabilir, hatalarından öğrenmek yerine öğrenme sürecinden daha da uzaklaşabilirler (Zapata vd., 2014). Böylece dışavurum stratejisini kullanan öğrenciler var olan olumsuz akademik duygularını düzenleyerek azaltmak yerine istemeden de olsa daha güçlü şekilde

deneyimlemek durumunda kalabilirler (Bresin ve Gordon, 2013; Lochman vd., 2010; Tr  n vd., 2023; Verona ve Sullivan, 2008). Yanı sıra, kullandıkları dikkati yönlendirme stratejisi de öğrenme sürecinde sabırsızlık, karar almakta zorlanma ve zayıf   z düzenleme ile ilişkilidir (Zapata vd., 2014). Dikkati yönlendirme stratejisini kullanan öğrenciler öğrenme sürecinde yaşadıkları olumsuz duygular sebebiyle süreç içerisinde kalmaya devam etseler bile farklı u  ra  lar içerisine girerler (Mann ve Robinson, 2009). Girdikleri u  ra  lar onların dersi dinleme ve anlama çabasında olmasını engellemekte ve onları derin öğrenme yaklaşımını benimsemekten uzak tutmakta, yüzeysel öğrenme yaklaşımına yakınlaştırmaktadır (De la Fuente vd., 2017a).

Ortaya konan bir diğer sonuç, olumsuz akademik duygular yükseldikçe, yeterliliği geliştirme stratejisini kullanımın azalması ve bu stratejinin kullanımının azalması ile birlikte yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin artmasıdır. Yüzeysel   ğrenenler kendi kendini yetiştirme, eğitim ve gelişim olanaklarını değerlendirmede isteksiz ve etkili   z düzenleme becerilerini kullanmada yetersizdir (De la Fuente vd., 2017b). Dolayısıyla olumsuz akademik duyguları azaltmada en etkili stratejilerden biri olduğu öne sürülen yeterliliği geliştirme stratejisine (Pekrun, 2014) ba  şvurmayı tercih etmeyecek ve daha çok çabalayarak daha çok öğrenmeyi bir strateji olarak kullanmayacaklardır (Biggs vd., 2001). Olumsuz akademik duygularını etkili duygu düzenleme stratejileri ile dönüştüremeyen yüzeysel öğrenenler akademik süreçlerinde belirli bir amaca bağlı kalma, bu amaç doğrultusunda daha çok çalışma ve eksikliklerini giderme konusunda zayıf kalmayı sürdürecektir (Zapata vd., 2014).

Kaçınma ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracılığı. Olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerindeki yordayıcılığının ele alındığı regresyon modelinde kaçınma ve yeniden değerlendirme stratejilerinin aracı etkisi paralel çoklu aracılık modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Doğrudan etkiler ele alındığında, olumlu akademik duyguların kaçınma (doğrudan etki; $b = .55$, %95 GA [.46, .63], $z = 13.18$, $p < .001$) ve yeniden değerlendirme stratejilerini (doğrudan etki; $b = -.11$, %95 GA [-.21, -.02], $z = -2.36$, $p < .05$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bununla birlikte; kaçınma stratejisi (doğrudan etki; $b = .07$, %95 GA [.01, .14], $z = 2.20$, $p < .05$) ve yeniden değerlendirme stratejisi (doğrudan etki; $b = .10$, %95 GA [.05, .16], $z = 3.58$, $p < .05$) yüzeysel öğrenme yaklaşımını üzerinde doğrudan anlamlı etkiye sahiptir. Ek olarak, toplam etki de anlamlıdır ($b = .28$, %95 GA [.21, .34], $z = 8.31$, $p < .001$).

Aracı etkiler incelendiğinde; olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcılığında kaçınma (dolaylı etki; $b = .04$, %95 GA $[-.00, .08]$, $z = 2.17$, $R^2 = .24$, $p < .05$) ve yeniden değerlendirme stratejilerinin (dolaylı etki; $b = -.01$, %95 GA $[-.02, .00]$, $z = -1.97$, $R^2 = .01$, $p < .05$) dolaylı etkisinin mevcut olduğu ortaya konmuştur. Bu etki, yeniden değerlendirme stratejisi için olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinden (doğrudan etki; $b = .25$, %95 GA $[-.17, .32]$, $z = 6.57$, $R^2 = .14$, $p < .001$) daha düşüktür ve anlamlı bir aracı etkiye işaret etmektedir. Ancak, kaçınma stratejisi modele dahil edildiğinde ortaya konan aracı etki, olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinden daha düşük değildir. Bu durumda, kaçınma stratejisinin model üzerindeki aracı rolünden ziyade; yordayıcı değişkenin yordanan değişkene olan etkisini güçlendirmesindeki rolünden söz edilebilir. Nitekim, kaçınma stratejisi ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejisi arasındaki orta düzeyde anlamlı ilişki ($r = .49$, $p < .001$), bu değişkenlerin kovaryant olabileceği yorumlamasını beraberinde getirmiştir.



OlumsuzD.= Olumsuz akademik duygular; KaçınmaS.= Kaçınma stratejisi; Y.D.S= Yeniden değerlendirme stratejisi; YüzeyselÖ.= Yüzeysel öğrenme yaklaşımı

Şekil 4. Kaçınma ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracı Rolü

Sonuçlar, olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcılığının yeniden değerlendirme stratejisi aracılığıyla gerçekleştiğini ve bu ilişkide kaçınma stratejisinin olumsuz akademik duygulara eşlik eden bir strateji olduğunu göstermektedir. Olumsuz akademik duygular söz konusu olduğunda, paralel

olarak kaçınma stratejisi kullanımı da artmaktadır; bununla birlikte yeniden değerlendirme stratejisinin kullanım düzeyi azalmaktadır. Kaçınma stratejisinin kullanımındaki artış ve yeniden değerlendirme stratejisinin kullanımındaki azalış, yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenme düzeyinin yüksek olmasında etkili görünmektedir.

Yüzeysel öğrenenler öğrenme sürecinde sıklıkla başarısızlık deneyimi yaşamakta ve bu durumu çözümlmek yerine derse devamsızlık gibi yolları seçmekte, kaçınma eğilimi göstermektedirler (Betoret vd., 2011; Pekrun vd., 2006). Olumsuz akademik duyguları uyandıran ortamlardan kaçınmak, durumla yüzleşmeme ve başa çıkamama sonucunu beraberinde getirmekte ve olumsuz duyguların sürmesine ve hatta güçlenmesine neden olabilmektedir (Mkrtchian, Aylward, Dayan, Roiser ve Robinson, 2017; Pekrun vd., 2006; Putwain, Woods ve Symes, 2010). Bununla birlikte, öğrenciler kaçınmadığı durumlarda da olumsuz akademik duygularını pozitif şekilde yeniden yapılandırarak etkili bir şekilde düzenleyememektedirler; bu durumda yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenmesi kaçınılmaz görünmektedir (Karagiannopoulou vd., 2022).

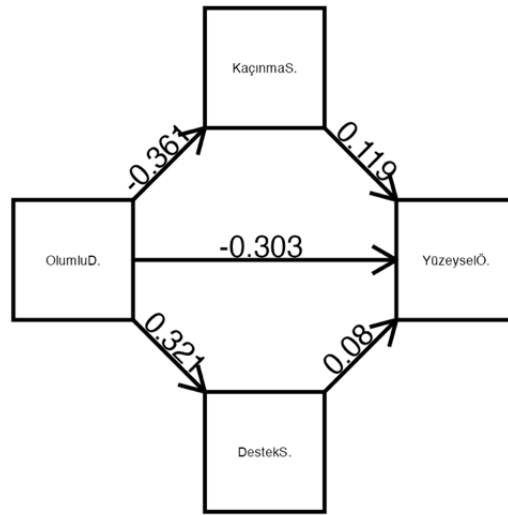
Olumlu Akademik Duyguların Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi

Olumlu akademik duygular yordayıcı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı yordanan olarak ele alındığında, bu ilişkiye aracılık eden olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin etkisinin ortaya konabilmesi için aracılık analizleri yürütülmüştür. Olumlu akademik duyguların, dikkati yönlendirme ($b = -.02$) ve bastırma ($b = -.10$) stratejileri üzerindeki doğrudan etkisi ile nefes alıp verme ($b = .03$, $p > .05$) ve yeterliliği geliştirme ($b = -.01$) stratejilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmaması nedeniyle bu stratejilerin aracılık etkisi değerlendirilmemiştir ($p > .05$).

Kaçınma ve Destek Arama Stratejilerinin Aracılığı. Kaçınma ve destek arama stratejilerinin olumlu akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkideki aracılık etkisi, paralel çoklu aracılık modeliyle incelendiğinde; öncelikle olumlu akademik duyguların kaçınma (doğrudan etki; $b = -.36$, %95 GA $[-.48, -.25]$, $z = -7.14$, $p < .001$) ve destek arama stratejisi (doğrudan etki; $b = .32$, %95 GA $[.19, .44]$, $z = 5.91$, $p < .001$) üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 5). Ayrıca, kaçınma (doğrudan etki; $b = .12$, %95 GA $[.06, .18]$, $z = 3.93$, $p < .001$) ve destek

arama (doğrudan etki; $b = .08$, %95 GA [.02, .15], $z = 2.86$, $p < .01$) aracı değişkenlerinin yordanan değişken üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlı bulunmuştur.

Olumlu akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı olup (doğrudan etki; $b = -.30$, %95 GA [-.39, -.21], $z = -7.82$, $R^2 = .16$, $p < .001$); bu etki kaçınma aracı değişkeni (dolaylı etki; $b = -.04$, %95 GA [-.08, -.02], $z = -3.44$, $R^2 = .09$, $p < .001$) ve destek arama aracı değişkeni (dolaylı etki; $b = .03$, %95 GA [-.39, -.21], $z = 2.57$, $R^2 = .06$, $p < .01$) modele eklendiğinde azalmaktadır. Bu durum, aracı etkinin anlamlı olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Böylece toplam etki de anlamlı olarak bulunmuştur ($b = -.32$, %95 GA [-.39, -.25], $z = -8.69$, $p < .001$).



OlumluD.= Olumlu akademik duygular; KaçınmaS.= Kaçınma stratejisi;
DestekS.= Destek arama stratejisi; YüzeyselÖ.= Yüzeysel öğrenme yaklaşımı

Şekil 5. Kaçınma ve Destek Arama Stratejilerinin Aracı Rolü

Sonuçlar, temelde olumlu akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını negatif yönde yordadığını ve bu ilişkinin kaçınma ve destek arama stratejileri aracılığıyla gerçekleştiğini göstermiştir. Olumlu akademik duygular kaçınma stratejisini negatif yönde yordamakta; kaçınma stratejisi ise yüzeysel öğrenmeyi pozitif yönde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle; olumlu akademik duygular yükseldikçe kaçınma stratejisini kullanım düzeyi azalacak; böylece yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi de azalacaktır. Öğrenme sürecindeki zorlukları çözmek için çaba harcamak yerine bu zorluklardan kaçınmak, olumsuz duygulardan sıyrılabilmenin önünde bir engeldir (Mkrtchian vd., 2017; Pekrun vd., 2006; Putwain vd., 2010). Kaçınılan zorluklar daha da büyüyebilir ve öğrencilerin baş edemeyeceğini düşündüğü bir yığın halini alabilir; böyle durumlarda öğrenciler sürece içtenlikle dahil olmakta zorlanır ve yüzeysel

bir öğrenme yaklaşımını benimseyerek yalnızca günü kurtarmaya çalışabilirler (Pekrun vd., 2006). Olumlu akademik duygular, öğrenme sürecinin zorlukları ile birlikte ortaya çıkan olumsuz akademik duygulardan kaçınma az olduğu sürece, yüzeysel öğrenme gibi gününbirlik ve akademik başarı çıktılarından uzak bir yaklaşımdan kaçınılması sürecini desteklemektedir.

Destek arama stratejisinin aracılığı incelendiğinde ise, olumlu akademik duyguların destek arama stratejisini ve destek arama stratejisinin yüzeysel öğrenmeyi pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Arkadaş ve yakınlardan destek alma durumu, alınan desteğin güvenli ve duyarlı niteliklere sahip olması durumunda büyük ölçüde kişinin olumsuz duygularının azalması ve buna karşılık olumlu duygularının çoğalması sonucuna işaret etmektedir (Gavriel-Fried ve Ronen, 2016; Kong, Gong, Sajjad, Yang ve Zhao, 2019; Ruvalcaba-Romero, Fernández-Berrocal, Salazar-Estrada ve Gallegos-Guajardo, 2017). Olumsuz duygularını aldıkları destekle düzenleyen öğrenciler, olumlu akademik duyguları daha yüksek düzeyde deneyimler; böylece bu çalışmada ortaya konanın aksine, destek alan öğrenciler ustalık-yaklaşma stratejisi ve derin öğrenme stratejisi gibi daha çok etkili öğrenme stratejilerini kullanma eğilimindedirler (De la Fuente vd., 2017a; Liu vd., 2022). Oysa bu çalışmada ortaya konan; olumlu akademik duyguları olan ve olumsuz akademik duygularını düzenlemede destek alma stratejisini kullanan öğrencilerin etkili ve kalıcı bir öğrenmeden ziyade ancak günü kurtarma hedefini karşılayabileceği bilinen yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönelik eğilimlerinin yüksek olmasıdır. Bu beklenmedik sonuç, sosyal desteğin çoğu zaman bireylerin olumsuz duygularını hafifletmesine rağmen, bazı durumlarda tam tersi bir etki yaratarak olumsuz duyguları azaltmak yerine güçlendirmesi (Clayton, Giletta, Boettiger ve Prinstein, 2021; Holmstrom, Burleson ve Jones, 2005; Kong, Cui, Li ve Yang, 2022; Parker ve Asher, 1993; Xu ve Burleson, 2001) yönündeki etkisi temelinde değerlendirilebilir.

Üniversite sürecinde arkadaşlıklar daha az bağlılık, memnuniyet ve yatırımla gerçekleştiğinden öğrenciler arkadaşlarına destek olurken yeterince sabırlı ve duyarlı bir yaklaşıma sahip olmayabilirler (Oswald ve Clark, 2003). Bununla birlikte; Lateef e (2020) göre öğrencilerin arkadaşlarından ya da diğer yakınlarından aldığı desteğin içeriği, niteliği ve yeterliliği birbirinden farklı olabilir ve bu farklılıklar destekten elde edilebilecek çıktılarının farklılaşmasına sebebiyet verebilir. Burada ele alınabilecek hususlardan ilki, verilen desteğin sürdürülebilirliği için destek veren kişinin arkadaşının olumsuz duygularını üstlenmemesi, yani kendi sahip olduğu duygusal kaynakları

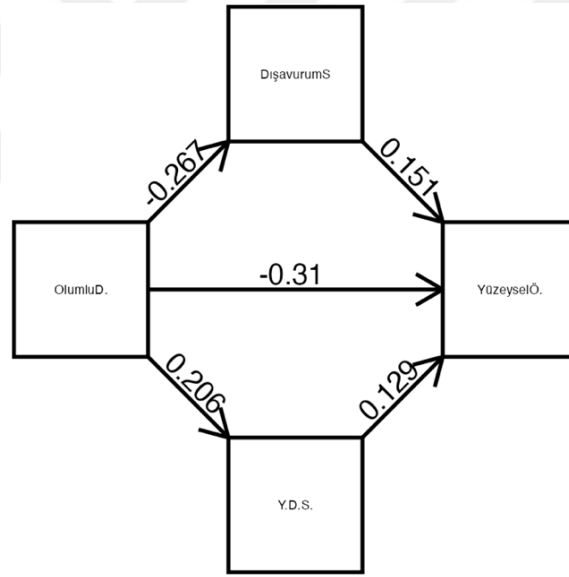
koruyabilmesidir (Afifi vd., 2013). Destek veren kişi, arkadaşına destek olmak adına sürekli aynı olumsuz duygusal konuşmalara maruz kalıyorsa, bir süre sonra bu kişinin duygusal kaynakları tükenebilir ve bu durum bir süredir destek verdiği arkadaşına vereceği desteğin yetersizleşmesi ile sonuçlanabilir (Afifi vd., 2013). Ayrıca, destek veren kişi arkadaşına yönelik suçlayıcı bir tavır takındığında destek talep eden kişide fizyolojik olarak stres yanıtları ortaya çıkabilmektedir (McLaren ve Solomon, 2008; McLaren, Solomon ve Priem, 2011; Priem, McLaren ve Solomon, 2010; Priem ve Solomon, 2011). Bu gibi durumlar söz konusu olduğunda, destek almak öğrencilerin olumsuz duygularının azalmasından ziyade bu duyguların güçlenmesine ve daha da kalıcı hale gelmesine neden olabilir (Afifi vd., 2013). Bu doğrultuda, destek veren kişilerin ‘yetersiz’ bir destek sunmasının, genel olarak öğrenme sürecinden keyif aldığını bildikleri ve muhtemelen ‘başarılı’ olarak etiketlendirdikleri bir arkadaşlarının ara sıra yaşadığı olumsuz duyguların ciddiyetini yeterince kavrayamamış olmaları, arkadaşlarının yaşadığı sorunu abartıyor olduğunu düşünmeleri ve bu konuda onlara karşı suçlayıcı bir yaklaşımlarının olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada ortaya konan regresyon modeli için düşünüldüğünde, öğrenciler olumlu akademik duygulara sahip olsalar bile destek alma stratejisini kullanımları neticesinde olumsuz duygular yaşamaya başlıyor olabilirler. Böylece, olumlu akademik duyguların ile olumsuz duyguların bir arada deneyimlenmesine yönelik bir duygusal çelişki durumunun var olabileceği tahmin edilebilir. Çelişkili duyguları çözümlemeye çalışmak ayrıca bilişsel bir yük gerektirdiği için böyle bir durumda öğrencilerin görevlerinde başarılı olmalarına yetecek kadar bilişsel yükü kalmamaktadır; bu yüzden öğrenciler ancak daha az zihinsel çaba gerektirecek işlerle ilgilenebilirler (Plass ve Kalyuga, 2019). Düşük düzeyde meta bilişsel etkinliklerle ilişkili, bilgi üzerinde düşünmeyi gerektirmeyen ve ezberci bir öğrenme stili olan yüzeysel yaklaşımı (Chin ve Brown, 2000), düşük bir bilişsel yükün karşılığında ortaya konabilecek performans karşılıklarından biri olabilir.

Dışavurum ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracılığı. Dışavurum ve yeniden değerlendirme stratejilerinin olumlu akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkideki aracılık etkisi, paralel çoklu aracılık modeliyle incelendiğinde; öncelikle olumlu akademik duyguların dışavurum (doğrudan etki; $b = -.27$, %95 GA $[-.37, -.17]$, $z = -5.21$, $p < .001$) ve yeniden değerlendirme stratejisi (doğrudan

etki; $b = .21$, %95 GA $[-.10, .31]$, $z = 3.87$, $p < .001$) üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Dışavurum (doğrudan etki; $b = .15$, %95 GA $[-.09, .21]$, $z = 5.18$, $p < .001$) ve yeniden değerlendirme (doğrudan etki; $b = .13$, %95 GA $[-.06, .19]$, $z = 4.58$, $p < .001$) aracı değişkenlerinin yordanan değişken üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır (Bkz. Şekil 6).

Olumlu akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı olup (doğrudan etki; $b = -.31$, %95 GA $[-.38, -.24]$, $z = -8.44$, $R^2 = .19$, $p < .001$); dışavurum (dolaylı etki; $b = -.04$, %95 GA $[-.07, -.02]$, $z = -3.67$, $R^2 = .05$, $p < .001$) ve yeniden değerlendirme değişkenlerinin (dolaylı etki; $b = .03$, %95 GA $[-.01, .05]$, $z = 2.96$, $R^2 = .03$, $p < .01$) aracı etkisi söz konusu olduğunda bu etki azalmaktadır. Böylece anlamlı olduğu ortaya konan modelin, toplam etkisi de anlamlı bulunmuştur ($b = -.32$, %95 GA $[-.41, -.26]$, $z = -8.77$, $p < .001$).



OlumluD.= Olumsuz akademik duygular; DışavurumS= Dışavurum stratejisi;
Y.D.S.= Yeniden değerlendirme stratejisi; YüzeyselÖ.= Yüzeysel öğrenme yaklaşımı

Şekil 6. Dışavurum ve Yeniden Değerlendirme Stratejilerinin Aracı Rolü

Sonuçlar, olumlu akademik duyguların dışavurum stratejisi kullanımını negatif yönde yordadığını; dışavurum stratejisinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler olumlu akademik duyguları deneyimleme düzeyleri arttıkça, uyumsuz bir strateji olarak değerlendirilen dışavurum stratejisini (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989) daha düşük düzeyde kullanırlar ve bu durum yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin de daha düşük düzeyde benimsenmesiyle sonuçlanır. Dışavurum stratejisi tanımı gereği öğrenme

sürecinde deneyimlenen sorunlar ve bu sorunlara eşlik eden olumsuz akademik duygular söz konusu olduğunda kullanılan bir stratejidir (Bresin ve Gordon, 2013; Lochman vd., 2010; Trần vd., 2023; Verona ve Sullivan, 2008). Bu nedenle olumlu akademik duygular söz konusu olduğunda dışavurum stratejisi tercih edilen bir strateji olmayacaktır. Dışavurum stratejisinin tercih edilmemesi, beraberinde getireceği depresif semptomlar (Sapranaviciute, Perminas ve Pauziene, 2012; Trần vd., 2023) ve psikolojik sıkıntılar gibi negatif etkilerin ortaya çıkmasında (Khawaja ve Dempsey, 2007) önleyici olabilir. Bu bağlamda, dışavurum stratejisinin doğurabileceği negatif etkilerin olmadığı ve olumlu duyguların deneyimlendiği bir öğrenme ortamında yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanım düzeyi düşük bir strateji olacaktır. Böyle bir öğrenme ortamında, yüzeysel öğrenme yaklaşımı yerine etkili ve kalıcı öğrenme stratejilerinin kullanılabileceği düşünülebilir.

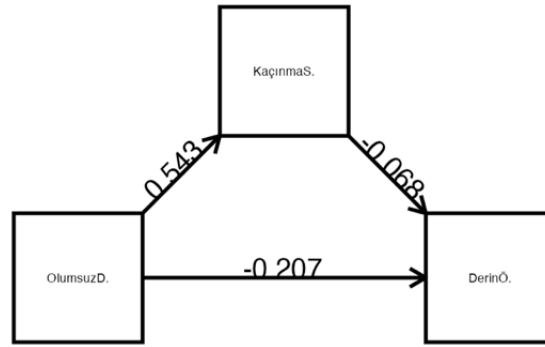
Yeniden değerlendirme stratejisinin aracı rolü ele alındığında ise, olumlu akademik duyguların yeniden değerlendirme stratejisini pozitif yönde yordadığı ve bu stratejinin kullanımının da yüzeysel öğrenmeyi pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Yeniden değerlendirme olumlu akademik duygularla ilişkili uyumlu bir stratejidir (John ve Gross, 2004). Çoğu araştırmada derin öğrenmeyle ilişkili olduğu ortaya konan bu strateji (De la Fuente vd., 2017a; Karagiannopoulou vd., 2023; Karagiannopoulou vd., 2022; Rentzios vd., 2019), bu çalışmada yüzeysel öğrenme yaklaşımını yorduyor görünmektedir. Elde edilen bu çelişkili sonucun, daha önceki çalışmalarda genel duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması ancak bu çalışmada alışılmamış şekilde bağlama özgü şekillenebilen ve etkileri de farklılaşabilen olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin ele alınmış olması kaynaklı ortaya çıkmış olabileceği düşünülebilir. Yeniden değerlendirme bağlamındaki bilişsel yapılandırma, öğrencilerin süreci önemsizleştirmesine yol açabilecek şekilde gerçekleşmiş olabilir ve bu yapılandırma öğrenme motivasyonunu şekillendirerek yüzeysel stratejileri destekleyecek şekilde ortaya çıkmış olabilir.

Olumsuz Akademik Duyguların Derin Öğrenme Yaklaşımını Yordayıcılığında Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi

Olumsuz akademik duygular yordayıcı, derin öğrenme yaklaşımı yordanan olarak ele alındığında, bu ilişkiye aracılık eden olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin etkisinin ortaya konabilmesi için (8A) aracılık analizleri yürütülmüştür.

Olumsuz akademik duyguların nefes alıp verme ($b = .06$) destek arama ($b = .09$) üzerindeki doğrudan etkisi ile dışavurum ($b = -.06$), dikkati yönlendirme ($b = .05$), bastırma ($b = .05$) ve yeniden değerlendirme stratejilerinin ($b = .03$) derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmaması nedeniyle bu stratejilerin aracılık etkisi bulunmamaktadır ($p > .05$).

Kaçınma Stratejisinin Aracılığı. Kaçınma stratejisinin aracılık etkisi incelendiğinde; öncelikle olumsuz akademik duyguların kaçınma stratejisini yordadığına (doğrudan etki; $b = .54$, %95 GA [.46, .62], $z = 13.18$, $p < .001$) ve bu stratejinin ise derin öğrenme yaklaşımını yordadığına ilişkin doğrudan etkiler söz konusudur (doğrudan etki; $b = -.07$, %95 GA [-.13, -.00], $z = -2.01$, $p < .05$). Ayrıca, olumsuz akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisi de anlamlıdır (doğrudan etki; $b = -.21$, %95 GA [-.28, -.13], $z = -5.53$, $R^2 = .10$, $p < .001$) ve ortaya konan toplam etki anlamlıdır ($b = -.24$, %95 GA [-.31, -.18], $z = -7.44$, $p < .001$). Öte yandan; kaçınma stratejisinin dolaylı etkisinin ele alındığı sonuçlar, bu stratejinin olumsuz akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkiye anlamlı düzeyde ve aracılık ettiğine de işaret etse de (dolaylı etki; $b = -.04$, %95 GA [-.07, -.00], $z = -1.98$, $R^2 = .24$, $p < .05$); bu etkinin yordayıcı ve yordanan değişken arasında ortaya konan doğrudan etkiden daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Şekil 7)



OlumsuzD.= Olumsuz akademik duygular; KaçınmaS.= Kaçınma stratejisi;
DerinÖ.= Derin öğrenme yaklaşımı

Şekil 7. Kaçınma Stratejisinin Aracı Rolü

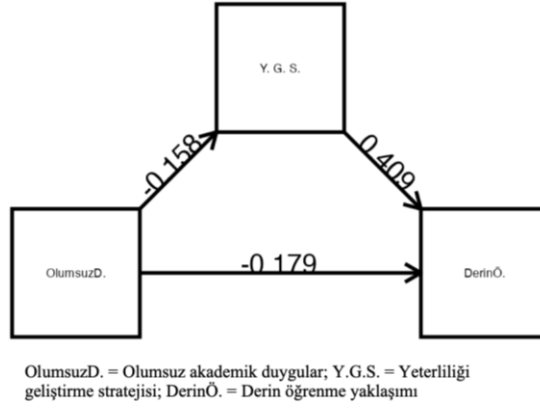
Bu durumda kaçınma stratejisi kullanımının dikkate alınması, olumsuz akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki doğrudan etkisini güçlendiriyor görünmektedir; bu durumda kaçınma stratejisinin aracı rolünün kayda değer kabul

edilemeyeceği değerlendirmesi yapılabilir. Olumsuz akademik duygular ile kaçınma stratejisi arasındaki orta düzeyde anlamlı korelasyon ($r = .49, p < .001$); bu değişkenlerin kovaryant olabileceği yorumunu beraberinde getirmektedir.

Sonuçlar, öğrenciler olumsuz akademik duyguları deneyimledikçe öğrenme sürecinden kaçındıklarını ve böylece derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin de azaldığını göstermektedir. Olumsuz akademik duyguları deneyimliyor olmak, öğrenme ortamlarından kaçınma ile pozitif yönde ilişkilidir (Mann ve Robinson, 2009). Kaçınılan öğrenme süreçleri, doğal olarak öğrencinin öğrenmeye derinden odaklandığı bir öğrenme yaklaşımı sürecini düşük düzeylerde deneyimlemesi sonucunu ortaya çıkaracaktır (Elliot ve Murayama, 2009; De la Fuente vd., 2017a; Liem, Lau ve Nie, 2008).

Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracılığı. Yeterliliği geliştirme stratejisinin aracılık etkisi incelendiğinde; olumsuz akademik duyguların yeterliliği geliştirme stratejisini (doğrudan etki; $b = -.16$, %95 GA $[-.23, -.09]$, $z = -4.33$, $p < .001$); bu stratejinin de derin öğrenme yaklaşımı yordadığına ilişkin doğrudan etkiler ortaya konmuştur (doğrudan etki; $b = .41$, %95 GA $[.34, .48]$, $z = 11.93$, $p < .001$). Olumsuz akademik duyguların da derin öğrenme yaklaşımı üzerinde anlamlı bir doğrudan etkisi bulunmaktadır (doğrudan etki; $b = -.18$, %95 GA $[-.24, -.12]$, $z = -6.02$, $R^2 = .28$, $p < .001$). Bu etki, yeterliliği geliştirme stratejisinin aracı değişken olarak modele eklenmesiyle birlikte azalmaktadır (dolaylı etki; $b = -.07$, %95 GA $[-.10, -.03]$, $z = -4.07$, $R^2 = .03$, $p < .001$). Böylece aracı değişkenin modeli açıklamadaki aracı rolü gösterilmektedir. Ayrıca doğrudan ve dolaylı etkileri kapsayan toplam etki de anlamlı bulunmuştur (dolaylı etki; $b = -.24$, %95 GA $[-.31, -.18]$, $z = -7.42$, $p < .001$).

Böylece sonuçlar, olumsuz akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkiye yeterliliği geliştirme stratejisinin aracılık ettiğini göstermiştir. Olumsuz akademik duygular arttıkça yeterliliği geliştirme stratejisine başvurma düzeyi azalmaktadır ve böylece derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi de azalmaktadır (Bkz. Şekil 8).



Şekil 8. Yeterliliği Geliştirme Stratejisinin Aracı Rolü

Olumsuz akademik duygular söz konusu iken yeterliliği geliştirmek için çaba harcamamak, öğrencilerin bilgiyi kavrama ve içselleştirmeye ilişkin bir öğrenme yaklaşımından daha da uzaklaşmasını destekliyor görünmektedir (Pekrun vd., 2006). Olumsuz akademik duygular deneyimlerken, öğrencinin bilgi ve becerisini arttırmaya yönelik çabasının düşük olması öğrencilerin öğrenilmiş bir çaresizlik durumunu yaşıyor olabileceklerini düşündürmektedir (De le Fuente vd., 2017; Seligman, 1972).

Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin aracı ve düzenleyici rolleri genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu akademik duyguların varlığında yeterliliği geliştirme ve nefes alıp verme stratejilerinin yüksek düzeydeki kullanımının derin öğrenme yaklaşımını arttırdığı görülmektedir. Olumsuz akademik duyguların varlığında ise, kaçınma stratejisine yüksek düzeyde ve yeterliliği geliştirmeye düşük düzeyde yönelim derin öğrenmeyi azaltmaktadır (Bkz. Tablo 29).

Tablo 29

Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Düzenleyici ve Aracı Roller

	Derin Öğrenmeyi		Yüzeysel Öğrenmeyi	
	Arttıran Stratejiler	Azaltan Stratejiler	Arttıran Stratejiler	Azaltan Stratejiler
Olumlu Akademik Duyguların Varlığında	Yeterliliği geliştirme (+) Nefes alıp verme (+)		Destek arama (+) Yeniden değerlendirme (+)	Kaçınma (-) Dışavurum (-)
Olumsuz Akademik Duyguların Varlığında		Kaçınma (+) Yeterliliği geliştirme (-)	Yeterliliği geliştirme (-) Dışavurum (+) Dikkati yönlendirme (+) Kaçınma (+)	Yeniden değerlendirme (-) Düzenleyici rol: Destek arama (+) Nefes alıp verme (+)

Not. (+) = İlgili strateji kullanımının yüksek düzeyde olması, (-) = İlgili strateji kullanımının düşük düzeyde olması. Tablo'da 'Düzenleyici rol' olarak belirtilen stratejiler haricindeki diğer tüm stratejiler aracı etkiyi yansıtmaktadır.

Yüzeysel öğrenmeyi destekleyen stratejilerle ilgili sonuçlar incelendiğinde; olumsuz akademik duyguların varlığında dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma stratejilerini yüksek düzeyde; yeterliliği geliştirme stratejisini düşük düzeyde kullanmanın önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Olumlu akademik duyguların varlığında ise, destek arama ve yeniden değerlendirme stratejilerini kullanımın yüksek düzeyde olması yüksek düzeyde yüzeysel öğrenmeye işaret etmiştir. Öte yandan, olumsuz akademik duyguların varlığında yeniden değerlendirme ve destek arama stratejileri yüzeysel öğrenme yaklaşımının azalması sonucuna etki etmektedir.

Bu düzenleyici, aracı etkilerden yola çıkılarak ve Tablo 22’de verilen korelasyonlardan faydalanılarak olumsuz akademik duygular ve yüzeysel öğrenme ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma ve bastırma stratejileri uyumsuz stratejiler olarak değerlendirilebilir. Olumlu akademik duygular ile derin öğrenme ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan nefes alıp verme ve yeterliliği geliştirme stratejileri ise uyumlu stratejiler olarak sınıflandırılabilir. Destek arama ve yeniden değerlendirme stratejileri ise bu sınıflamanın dışında yer almaktadır. Nitekim; yeniden değerlendirme stratejisi olumlu akademik duygularla ilişkili bulunmasına rağmen yüzeysel öğrenmeyle de pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bu stratejinin kullanımı, olumsuz akademik duyguların varlığında yüzeysel öğrenmenin azalmasına; olumlu akademik duyguların varlığında ise yüzeysel öğrenmenin artmasına destek olmaktadır. Benzer şekilde; olumlu akademik duygular ve derin öğrenme ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunduğu için aslında uyumlu bir strateji olarak değerlendirilebilecek destek arama stratejisi, olumlu akademik duyguların yüksek olduğu bir durumda yüzeysel öğrenmeyi arttırmaktadır. Aynı zamanda, olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki destek arama stratejisinin düşük düzeyde kullanımı söz konusu olduğunda ortaya çıkmakta; bu stratejinin kullanımı yüksek düzeyde olduğunda ise bu anlamlı ilişki ortadan kalkmaktadır. Bu çelişkili sonuçlar, sınıflama dışı bir değerlendirmeyi gerekli kılmış görülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, bu doktora tez çalışmasından elde edilen sonuçlar özetlenmekte ve sonuçlar doğrultusunda eğitim psikolojisi ve öğrenme psikolojisi alanlarında çalışmakta olan araştırmacılara ve uygulama alanında çalışan yöneticilere, öğretim üyelerine, okul psikologlarına ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Eğitim psikolojisi alanı, öğrencilerin öğrenme sürecini başarıyla sürdürebilmeleri için benimsediği yaklaşımların ve bu yaklaşımlara destek olabilecek psikolojik değişkenlerin tespit edilmesi ile zenginleştirilebilir ve geliştirilebilir. Bu bağlamda, etkin ve kalıcı bir öğrenme deneyimine işaret eden derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesine katkı sunan; buna karşın yalnızca sınavdan geçebilme hedefiyle konuyu tam olarak anlamadan öğrenmeyi ifade eden yüzeysel öğrenme yaklaşımından kaçınmayı destekleyebilecek psikolojik değişkenlerin anlaşılması önemli görünmektedir. Bu noktadan hareketle, bu doktora tez çalışmasında olumlu akademik duygular ve olumsuz akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısı ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin nasıl bir rolü olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmadan veri elde edilebilmesi için öncelikle endüstri ve örgüt psikolojisi alanında yer alan ve öğrenme bağlamları için kullanılan bir değişken olan psikolojik güvenlik algısını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ayrıca Burić ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçek uyarlaması yapılmadan önce ilgili ölçekte sunulan yapının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını görmek üzere odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Böylece geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçlarıyla birlikte elde edilen veriler, hipotezleri test etmek üzere analiz edilmiş; elde edilen sonuçlar şöyle özetlenmiştir:

- Cinsiyete dayalı farklılıklarla ilgili sonuçlar incelendiğinde, öncelikle erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde benimsediği ve psikolojik güvenlik algısı düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri açısından ise cinsiyetler arası anlamlı bir fark ortaya konmamıştır.
- Akademik duygulara ilişkin cinsiyete dayalı farklılıklar ele alındığında ise, kadın öğrencilerin gurur, kaygı, utanç ve umutsuzluk duygularını erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde deneyimlediği bulunmuştur. Genel olarak kadınlar, olumsuz akademik duyguları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde deneyimlemektedir ve bu duyguları düzenlemek için olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerine erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde başvurumaktadırlar. Kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde başvurduğu stratejiler nefes alıp verme, destek arama, kaçınma, yeterliliği geliştirme ve yeniden değerlendirme olarak ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler dışında kalan, dışavurum, dikkati yönlendirme, bastırma stratejilerinin kullanım düzeylerinde ise cinsiyete göre farklılık söz konusu değildir.
- Derin öğrenme yaklaşımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bu yaklaşımı yüksek düzeyde benimseyen öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu bölümden hoşnutluk düzeyi yüksek, bölümü için kendini yüksek düzeyde yeterli hisseden, genel olarak kendine güveni yüksek ve derse aktif bir katılım sağlayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Derin öğrenme yaklaşımını yüksek düzeyde benimseyen öğrenciler, öğrenme ortamında gurur, umut ve keyif olarak belirtilen olumlu akademik duyguları daha yüksek düzeyde yaşamakta, kendilerini psikolojik olarak daha güvende hissetmekte ve var olan olumsuz akademik duygularını düzenlerken nefes alıp verme, destek arama ve yeterliliği geliştirme stratejilerini daha çok kullanmaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunan derin öğrenme yaklaşımı, olumsuz akademik duyguları (öfke, kaygı, can sıkıntısı, umutsuzluk) düşük düzeyde deneyimlemeye, ayrıca uyumsuz stratejiler olarak betimlenen dışavurum ve kaçınma stratejilerini kullanımın düşük düzeylerde olmasına işaret etmektedir.
- Derin öğrenme yaklaşımını en iyi açıklayan değişkenlere ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; en iyi üç yordayıcının sırasıyla yüksek düzeyde deneyimlenen olumlu akademik duygular, olumsuz akademik duyguların

üstesinden gelmede yüksek düzeyde yeterliliği geliştirme çabası ve düşük seviyede can sıkıntısı duygusu olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; derin öğrenmeyi en iyi şekilde yordamaya yönelik ortaya konulan diğer iki değişken sırasıyla, destek arama stratejisini kullanım düzeyinin düşük olması ile kaygı düzeyinin yüksek olmasıdır. Özetle, öğrenme sürecinde genel olarak olumlu akademik duyguları deneyimleyen, daha az sıkılan, daha çok kaygılanan ve olumsuz duygulara kapıldığında arkadaşları ya da yakınlarından destek almak yerine bu duyguların üstesinden gelebilmek için yeterliliklerini geliştirmeye çalışan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin daha yüksek olacağı bulunmuştur.

- Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin sonuçlara bakıldığında; bu yaklaşımın göstergelerinin öğrenme sürecinde öfke, kaygı, can sıkıntısı ve umutsuzluk olarak ifade edilen olumsuz akademik duyguları yüksek düzeyde deneyimleme ve bu duyguları düzenlemede dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma, bastırma ve yeniden değerlendirme stratejilerinden faydalanma olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşına ya da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermeyen yüzeysel öğrenme yaklaşımının yüksek düzeylerde deneyimlenmesi, bölümden hoşnutluk, bölüm için yeterli hissetme ve derse katılım düzeylerinin düşük olması ile ilişkilidir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini psikolojik açıdan güvende hissetmiyor oluşları, olumlu akademik duyguları düşük seviyelerde deneyimlemeleri ve olumsuz akademik duygularının üstesinden gelebilmek için yeterliliklerini geliştirme çabasında olmamaları da yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenmesini destekliyor görünmektedir.
- Yüzeysel öğrenme yaklaşımını en iyi açıklama gücüne sahip değişkenlerin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre ise, sırasıyla can sıkıntısı, olumlu akademik duygular, dikkati yönlendirme, dışavurum, yeniden değerlendirme, utanç ve umutsuzluk değişkenlerinin rolü ortaya konmuştur. Ortaya konan regresyon modeline göre, öğrenme sürecinde düşük düzeyde olumlu akademik duygu deneyimleyen, paralel olarak çoğunlukla canı sıkılan, umutsuz hisseden ancak utanç duygusunu düşük seviyelerde deneyimleyen öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye yatkın olabilirler. Ayrıca olumsuz akademik duyguların düzenlenmesinde ders içerisinde farklı aktivitelerle ilgilenmeye işaret eden dikkati yönlendirme stratejisi ve duyguları yıkıcı şekilde diğerlerine bağırma ya da önüne bir eşya çıktığında

tekmeleme gibi davranışlarla göstermeye dayanan dışavurum stratejisi kullanımlarının yüksek düzeyde olması da yüzeysel öğrenmeye işaret etmektedir. Bahsi geçen dikkati yönlendirme ve dışavurum stratejilerinin uyumsuz stratejiler olması, olumsuz duyguların etkili bir şekilde dönüştürülememesine neden olarak öğrencilerin günü kurtarma hedefiyle yaklaştıkları yüzeysel öğrenmelerini güçlendiriyor görünmektedir. Ek olarak, olumsuz akademik duyguları bilişsel olarak yeniden yapılandırmayı içeren yeniden değerlendirme stratejisinin yüksek düzeyde kullanımının da yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordadığı ortaya konmuştur. Öğrenciler olumsuz akademik duygularını yeniden yapılandırırken başarı elde etme sürecini önemsizleştirdiklerinde ezbere bir yaklaşımı öngören yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye daha yatkın olmaktadır.

- Psikolojik güvenlik algısına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrenme ortamında psikolojik güvenlik algısının yüksek olmasının, öğrencilerin genel kendine güven düzeylerinin yüksek olması ve derse yüksek düzeydeki katılımları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Psikolojik güvenlik algısı arttıkça öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölüme karşı hoşnutlukları ve bölüm için kendilerini yeterli hissetme düzeyleri de artmaktadır. Performansın herhangi bir çekince olmaksızın tam olarak ortaya konulabilmesine hizmet eden psikolojik güvenlik algısı öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerini kolaylaştırmakta, hem de öğrenme ortamında daha keyifle yer almalara katkıda bulunmada önemli görünmektedir. Nitekim, kendilerini psikolojik olarak güvende hissetme düzeyleri arttıkça öğrenciler gurur, umut ve keyif duygularını daha yüksek; öfke, kaygı, utanç, can sıkıntısı ve umutsuzluk olarak ifade edilen olumsuz akademik duyguları ise daha düşük düzeyde deneyimlemektedirler. Bu öğrenciler, olumsuz akademik duygularını destek arama, yeterliliği geliştirme ve yeniden değerlendirme stratejilerini yüksek düzeyde kullanarak düzenlemektedir. Öte yandan, psikolojik güvenlik algısı düşük olan öğrenciler ise dışavurum, bastırma ve kaçınma gibi uyumsuz stratejilere daha düşük düzeyde başvurmaktadır.
- Öğrencilerin yaşına ya da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermeyen, psikolojik güvenlik algısı öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına yönelimlerini pozitif yönde yordamaktadır. Paralel olarak, psikolojik güvenlik algısı düşük öğrenciler ise daha çok günü kurtarma ve dersi geçme hedeflerinin öncelendiği yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye yönelmektedirler.

- Akademik duygular ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının düzenleyici rolüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde; psikolojik güvenlik algısının düzenleyici rolünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Olumlu akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımını yordayıcılığı ile olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcılığı yalnızca psikolojik güvenlik algısının yüksek olduğu durumlarda söz konusudur. Öğrenciler bir öğrenme ortamında kendilerini psikolojik açıdan güvende hissetmediğinde; olumlu akademik duygulara da sahip olsalar olumsuz akademik duygulara da sahip olsalar herhangi bir öğrenme yaklaşımını benimseme konusunda yönelim gösterememektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşları tarafından yargılanmadığına inandığı, güvenli ilişkiler kurduğu, öğrenim süreçleriyle ilgili bir belirsiz yaşamadığı yani psikolojik olarak yüksek düzeyde güvenli hissettiği öğrenme ortamlarının kritik önemini vurgulamaktadır.
- Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide destek arama stratejisinin düzenleyici rolüne ilişkin sonuçlar ele alındığında; olumsuz akademik duyguların yüksek düzeyde yaşanmasının yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenmesine işaret ettiği bulunmuştur ancak bu ilişkinin destek arama stratejisinin kullanımın düşük olduğu koşullarda mümkün olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin yakınları ve arkadaşlarından destek almıyor olması, olumsuz akademik duyguları sonucunda ezberci, günü birlik ve dolayısıyla işlevsiz bir öğrenme yaklaşımı olduğu bilinen yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelimlerini güçlendirmektedir. Öte yandan, destek arama stratejisini yüksek düzeyde kullanım söz konusu olduğunda, olumsuz akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımını yordayıcılığı ortadan kalkmaktadır. Bu sonuç, olumsuz akademik duyguları olan öğrencilerin yakınlarından ve arkadaşlarından destek alma yoluyla duygularını düzenlediğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımından uzak durabileceğini göstermektedir; bu durum öğrencilerin alternatif öğrenme yollarını araştırması, öğrenmesi ve denemesi için bir fırsat olabilir.
- Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkide nefes alıp verme stratejisinin düzenleyici rolüne ilişkin sonuçlara bakıldığında; olumsuz akademik duyguların yalnızca nefes alıp verme stratejisini kullanım düzeyinin düşük olduğu koşullarda yüzeysel öğrenmeyi pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Nefes alıp verme stratejisi kullanımının yüksek olması, olumsuz

akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcı etkisini ortadan kalkmaktadır. Bu sonuç, olumsuz akademik duyguları düzenlemede nefes alıp verme stratejisi kullanımının yüzeysel öğrenme çıktılarına önlemede kritik bir rolünün olduğunu göstermektedir.

- Olumlu akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkide yeterliliği geliştirme stratejisinin aracı rolüne ilişkin bulgular incelendiğinde, yeterliliği geliştirme stratejisinin aracı rolünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Olumlu akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcılığının olumsuz akademik duyguları düzenlemede kullanılan yeterliliği geliştirme stratejisinin aracılığında gerçekleştiği görülmektedir. Olumlu akademik duygular içerisinde oldukça öğrenciler, olumsuz akademik duygularının üstesinden gelebilmek için bilgi, beceri ve yeterliliklerini arttırmaya yönelik daha çok çaba harcamaktadır. Yeterliliği geliştirme stratejisini kullanan öğrenciler böylece derin öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde benimsemektedirler.
- Olumlu akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkide nefes alıp verme stratejisinin aracı rolüne ilişkin bulgular incelendiğinde, bu stratejinin aracı rolünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, olumlu akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki yordayıcılığının olumsuz akademik duyguları düzenlemede kullanılan nefes alıp verme stratejisinin aracılığında gerçekleştiği gösterilmiştir. Olumlu akademik duygular deneyimledikçe öğrenciler nefes alıp verme stratejisine de artan düzeyde başvurumaktadırlar; böylece derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi de artabilmektedir.
- Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkide yeterliliği geliştirme, dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejilerinin aracı rolüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde, her bir değişkenin aracı rolünün anlamlı olduğu gösterilmiştir. Olumsuz akademik duygular, yüzeysel öğrenme yaklaşımını pozitif yönde yordamaktadır ve aralarındaki bu yordama ilişkisi yeterliliği geliştirme, dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejileri aracılığında gerçekleşmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamında olumsuz akademik duyguları yüksek düzeyde deneyimlediğinde, bu duygularını düzenlemek için yeterliliği geliştirme stratejisine daha düşük düzeyde başvururken, dışavurum ve dikkati yönlendirme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar; böylece yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmaya daha çok yönelmektedirler.

- Olumsuz akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkide kaçınma ve yeniden değerlendirme stratejilerinin rolü ele alındığında, yeniden değerlendirme stratejisinin aracı rolünün anlamlı olduğu ancak kaçınma stratejisinin bu model içerisinde olumsuz akademik duygular ile birlikte değişim gösteren bir değişken olarak rol aldığı ortaya konmuştur. Olumsuz akademik duygu deneyimi içerisinde olan öğrenciler, bu duygularını düzenlemek için öğrenme ortamlarından yüksek düzeyde kaçınma eğilimi göstermektedirler, böylece yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyleri artmaktadır. Bununla birlikte; öğrenme sürecinde olumsuz akademik duyguları deneyimleme düzeyi yükseldikçe öğrenciler bilişlerini ‘süreci önemsizleştirerek’ yapılandırmaya daha az yönelmektedir, böylece yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olma düzeyleri de azalmaktadır.
- Olumlu akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkide kaçınma ve destek arama stratejilerinin rolü incelendiğinde; öncelikle olumlu akademik duyguların yüksek düzeyde deneyimleniyor olmasının, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin düşük olması sonucunu yordadığı görülmektedir. Bu ilişkide kaçınma ve destek arama stratejileri aracı bir rol üstlenmektedir. Olumlu akademik duyguları yüksek olan öğrencilerin, olumsuz akademik duygularını düzenlemek için kaçınma stratejisine başvurma olasılıkları düşüktür; böylece daha düşük bir ihtimal olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmektedirler. Bununla birlikte; olumlu akademik duygulara sahip olan öğrenciler destek arama stratejisine yüksek düzeyde başvurabilmektedir; ancak öğrenme sürecine ilişkin olumsuz konularda yakınlar ve arkadaşlarla görüşme yolunu seçmek yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye yönelimi artırıyor görülmektedir.
- Olumlu akademik duygular ile yüzeysel öğrenme arasındaki ilişkide dışavurum ve yeniden değerlendirme stratejilerinin aracı rolü ele alındığında; olumlu akademik duyguların yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerindeki negatif yöndeki yordayıcı etkisinin, dışavurum ve yeniden değerlendirme stratejilerinin aracılığıyla gerçekleştiği ortaya konmuştur. Olumlu akademik duyguları deneyimleme düzeyleri arttıkça öğrencilerin olumsuz akademik duygularını etrafındakilere bağıarak ya da eşyaları tekmeleyerek dışavurum yoluyla düzenleme yönelimleri azalmaktadır; böylece yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha düşük düzeyde deneyimlemektedirler. Bununla birlikte; olumlu akademik

duyguları yüksek düzeyde deneyimleyen öğrenciler, olumsuz akademik duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejisine daha çok başvurumaktadırlar ve yüzeysel öğrenmeye yönelimleri de artmaktadır.

- Olumsuz akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkide kaçınma stratejisinin aracı rolüne ilişkin sonuçlar ele alındığında, öncelikle olumsuz akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımını negatif yönde yordamakta olduğu ortaya konmuştur. Bu ilişki kaçınma stratejinin aracı rolü ile gerçekleşmektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde yüksek düzeyde olumsuz akademik duygulara sahip olduğunda, olumsuz duygularını düzenlemede kaçınma stratejisine daha çok başvurmayı tercih etmektedir; bu durum kaçındıkça öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeylerinin azalacağına işaret etmektedir.
- Olumsuz akademik duygular ile derin öğrenme arasındaki ilişkide yeterliliği geliştirme stratejisinin aracı rolüne ilişkin sonuç ele alındığında; bu rolün anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, olumsuz akademik duyguların derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki negatif yöndeki yordayıcılığının yeterliliği geliştirme stratejisinin aracılığında gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenme sürecinde olumsuz akademik duyguları yüksek düzeyde deneyimleyen öğrenciler, bu duyguları düzenlemek için yeterliliği geliştirme stratejisine daha düşük seviyede başvurumaktadır. Yeterliliği geliştirme stratejisinin düşük seviyede kullanılması, derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin de düşük olması sonucunu beraberinde getirmektedir.
- Olumsuz akademik duygu düzenleme stratejileri aracı ve düzenleyici rolleri ile derin öğrenme yaklaşımı ve olumlu akademik duygularla ilişkileri dikkate alınarak akademik bağlama özgü olarak uyumlu ve uyumsuz stratejiler olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, akademik bağlama özgü uyumlu stratejilerin yeterliliği geliştirme ile nefes alıp verme stratejileri olduğu; uyumsuz stratejilerin ise dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma ve bastırma olarak yer aldığı görülmektedir.

Destek arama stratejisi, olumlu akademik duygular söz konusu olduğunda yüzeysel öğrenme sonucuna işaret edebilirken; olumsuz akademik duyguların yüksek düzeyde deneyimlendiği koşullarda yüzeysel öğrenme sonucunun ortaya çıkmasında önleyici rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda, olumsuz akademik

duyguların yoğun şekilde yaşandığı durumlar için uyumlu bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Yeniden değerlendirme stratejisi ise hem olumlu akademik duygularla ilişkili olması hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkili bulunması bakımından bu sınıflamaya dahil edilmemiştir.

Öneriler

Bu kısımda, bu tez çalışmasından elde edilen sonuçlara dayalı olarak bu alanda çalışan araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelimlerinin arka planında yer alan psikolojik mekanizmaların tespiti, cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrencilerin işlevsel öğrenme stratejilerine yönelimlerini desteklemek bakımından önemli görünmektedir. Bu bağlamda, gelecek çalışmalarda öğrenme yaklaşımlarının sosyal roller, feminenlik/maskülenlik, toplumsal cinsiyet rol beklentileri ve başarıya verilen değer bağlamında ele alınması kıymetli olacaktır.
- Kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilere kıyasla olumsuz akademik duygularının yüksek olması sonucu, nitel ya da nicel türde daha çok bilimsel araştırma yapılarak detaylı bir şekilde ele alınabilir. Bu detaylandırmanın, öğrenme sürecindeki ayrımcılık algıları, toplumsal cinsiyet rol beklentileri, önyargılar ve kariyer endişeleri gibi psikolojik özellikler kapsamında gerçekleşmesi kadın öğrencilerin olumsuz akademik duygularının arka planına ilişkin bilgi ve anlayışın artmasına katkı sunacaktır.
- Bu tez çalışmasında, derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkı sunabilecek faktörler akademik duygular, akademik duygu düzenleme stratejileri ve psikolojik güvenlik algısı gibi öğrenci deneyimlerine dayanan değişkenler bağlamında incelenmiş olup; gelecek araştırmalarda derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımına katkı sunabilecek faktörlerin tespitinde, öğrenci-ebeveyn, öğrenci-okul yöneticileri ve öğrenci-çevresel diğer faktörler arasındaki ilişkiler ele alınabilir.

- Öğrenme psikolojisi alanında kullanımı yeni olan ‘öğrencilerin psikolojik güvenlik algısı’ değişkeninin öncülleri ve etkilerinin anlaşılabilmesi için daha çok bilimsel araştırma düzenlenebilir.
- ‘Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği’ nde ortaya konulan akademik bağlama özgü stratejilerin akademik performans ve başarı çıktılarıyla olan ilişkisine dair daha çok çalışma düzenlenebilir. Bu çalışmaların, bağlama özgü olan bu stratejilerin uyumlu (işlevsel) ya da uyumsuz (işlevsel olmayan) olarak değerlendirilmesine ve bu çalışmadaki sınıflamanın dış geçerliğinin artırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.
- Destek arama stratejisi, olumsuz akademik duygular ya da olumlu akademik duygular söz konusu iken ele alındığında yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde birbirinden farklı etkiler oluşturmıştır. Destek arama stratejisinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin daha anlaşılır hale gelebilmesi adına, desteğin kimden alındığı, destek türleri (araçsal, duygusal vb.), desteğin gücü ve desteğe başvurma sıklıkları gibi faktörlerin ele alınması faydalı olabilir.
- Yeniden değerlendirme stratejisi, bu doktora tez çalışmasında başarısızlığın veya öğrenme neticelerinin önemsizleştirilmesine dayalı bir içerikle bilişin yapılandırılmasına dayandığından yüzeysel öğrenme çıktılarıyla ilişkili olarak ortaya çıkmış olabilir. Buradan hareketle; araştırmacılar öğrencilerin farklı bilişsel yeniden yapılandırma içeriklerini keşfedebilir, bu yapıların ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemlerinden faydalanabilir ve bu bağlamda değerlendirme içeriği daha kapsamlı olan ve sadece bu stratejiye özgü yeni bir ölçme aracı ortaya koyabilirler. Bu yeni ölçme aracı, değerlendirme içerikleri ile derin/yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde ele alabilmede fayda sağlayabilir.

Uygulama Alanında Çalışanlara Yönelik Öneriler

Bu doktora tez çalışması sonuçlarından hareketle; uygulama alanında çalışan yöneticiler, öğretim üyeleri, psikologlar ve politika yapıcıların üniversite öğrencilerinin yüzeysel öğrenmeden uzaklaşmalarını sağlamak, beraberinde derin öğrenme yaklaşımına yönelimlerini desteklemek adına aşağıdaki hususları dikkate almaları önerilmektedir:

- Yüzeysel öğrenme yaklaşımının benimsenmesinde cinsiyete dayalı kalıpyargıların önlenmesi için öğrencilerin başarıya atfettikleri değer ve bu

değeri toplumsal cinsiyet beklentileri doğrultusunda ne kadar yapılandırdıklarına ilişkin farkındalık çalışmalarının düzenlenmesi önerilebilir.

- Kadın üniversite öğrencilerinin olumsuz akademik duygu deneyimlerinin yüksek olduğuna ilişkin sonuç dikkate alınarak özellikle bu öğrenci grubuna yönelik psikolojik destek çalışmaları ve grup psikoterapileri düzenlenebilir.
- Öğrenme yaklaşımlarını benimseyebilmenin ön koşulu öğrenme ortamında öğrencilerin psikolojik güvenlik algısının yüksek olmasını sağlamaktır. Öğrenme ortamında olumlu akademik duyguların deneyimlenmesi ve derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesine zemin hazırlayabilecek koşullar, öğrencilerin öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşlarıyla kurduğu etkileşimin desteğe, güvene, eşitliğe, netliğe ve çekince olmaksızın performansın ortaya konabilmesine dayanan koşullardır. Bu koşulların sağlanmasında uygulama alanında çalışan okul yöneticileri, öğretim üyeleri ve okul psikologları, farkındalık çalışmaları, beceri kazanımı atölyeleri ve çeşitli seminerler organize edebilirler.
- Psikolojik güvenlik algısını desteklemede öğretim üyelerinin öğrencileri ile güvene ve desteğe dayalı bir ilişki kurması, öğrencilerinin performansını yıkıcı bir şekilde eleştirmemeleri hatta kıymetli bulmaları, öğrencileri tarafından kendilerine yöneltilen negatif geribildirimleri hoş karşılayabilmeleri, tüm öğrencilerine eşit bir şekilde davranmaları ve öğrencileri için derse ya da sınava ilişkin tüm bilgileri eksiksiz bir şekilde sağlamaları hususlarına özen göstermeleri önerilebilir. Üniversite yöneticileri de kurumları bünyesinde çalışan öğretim üyelerinin bu hususlara dikkat etmeleri adına eğitim ve seminerler düzenleyebilirler.
- Psikolojik güvenlik algısını destekleyerek derin öğrenme yaklaşımına yönelimi arttırabilmek için, uygulamacılar öğrencilerin bir konuyu yapıcı şekilde tartışabilme becerisini kazanmalarını sağlayabilecek sınıf içi düzenlemeler üzerinde çalışabilirler ve öğrencilerin sınıf içi uyumlu davranışlarını desteklemeye yönelik beceri atölyeleri organize edebilirler.
- Uygulamacılar, derin öğrenme stratejisini teşvik etmede öncelikle öğrencilerin öğrenme ortamında olumlu akademik duyguları daha yüksek düzeyde deneyimlemesini sağlamayı hedeflemelidir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin olumsuz akademik duygularının etkisinden sıyrılabilmesi, bu duyguları etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri ve olumlu akademik duygular geliştirebilmeleri için

ders kapsamında girişimlerde bulunabilir ya da sınıf içerisinde ders dışı aktiviteler organize edebilirler.

- Derin öğrenme yaklaşımının güçlendirilebilmesi için öğrencilerin uyumlu olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerini kullanmalarını teşvik etmek ve bu stratejileri kullanımda öğrencilere beceri kazandırmak önemli görünmektedir. Bu bağlamda, beceri kazanım atölyeleri düzenlenebilir ve atölyelerde bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre uyumlu stratejiler olarak değerlendirilen yeterliliği geliştirme ile nefes alıp verme stratejilerinin kullanımına ilişkin teorik bilgilere ve uygulama pratiklerine yer verilebilir. Aynı zamanda bu atölyelerde uyumlu olmayan stratejiler olarak sınıflandırılan dışavurum, dikkati yönlendirme, kaçınma ve bastırmadan uzak durulmasına yönelik içeriklerin bulunmasının faydalı olabileceği düşünülebilir.
- Destek arama stratejisi, derin öğrenme yaklaşımına katkı sunan ve olumsuz akademik duyguların yüksek olduğu koşullarda kullanıldığında yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelimi önleyen bir strateji olarak ortaya çıktığından, kullanımı desteklenebilir. Yalnızca bu stratejinin olumlu akademik duyguların yüksek düzeyde olduğu koşullarda kullanılması önerilmemektedir. Uygulamacılar bu bilgi doğrultusunda öğrencileri yönlendirebilirler.
- Yeniden değerlendirme stratejisi olumlu akademik duygularla ilişkili olmasına rağmen, yüzeysel öğrenme yaklaşımı sonucuna işaret etmekte olduğundan; bu stratejinin kullanımı önerilmemektedir. Ancak, yeniden değerlendirme içerik bakımından farklılaşabilir. Bu nedenle uygulamacılar öğrencilerin başarısızlık deneyimlerini ve öğrenme sürecinde yaşadıkları diğer negatif olayları pozitif şekilde yeniden ve derin öğrenmelerine de hizmet edecek şekilde nasıl yapılandırabileceklerine ilişkin çalıştaylar düzenleyebilirler.
- Derin öğrenme yaklaşımının teşvik edilebilmesi için psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri kariyer danışmanlığı kapsamında öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakülte ve bölüme ilişkin memnuniyet düzeyleri artırılması ve bölüm içerisinde kendilerini yeterli hissetmelerine yardımcı olabilecek öğrenme koşullarının sağlanmasına ilişkin düzenlemeler yapılmasının işlevsel olabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrenme ortamlarının öğrencilerin genel kendine güven düzeylerini negatif yönde etkilemeyecek ve aktif katılımlarını destekleyecek şekilde yapılandırılması da önemli olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. doi: [10.1037/0021-843X.87.1.49](https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49)
- Afifi, T., Afifi, W., Merrill, A. F., Denes, A., & Davis, S. (2013). "You need to stop talking about this!": Verbal rumination and the costs of social support. *Human Communication Research*, 39(4), 395-421. doi:10.1111/hcre.12012
- Agarwal, P., & Farndale, E. (2017). High-performance work systems and creativity implementation: The role of psychological capital and psychological safety. *Human Resource Management Journal*, 27(3), 440-458. doi:10.1111/1748-8583.12148
- Aharony, N. (2006). The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 851-866. doi:10.1348/000709905X79158
- Akbulut, Ö. ve Çapık, C. (2022). Çok Değişkenli İstatistiksel Analizler İçin Örneklem Büyüklüğü. *Journal of Nursology*, 25(2), 111-116. doi:10.5152/JANHS.2022.970637
- Akinsola, E. F., & Nwajei, A. D. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques. *Psychology*, 4(06), 18-24. doi: 10.4236/psych.2013.46A1003
- Akman, O., Yıldırım, D. ve Öksüz, S. (2020). Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Nefes Egzersizinin İlk Klinik Uygulama Stresine Etkisi. *Gevher Nesibe Journal IESDR*, 5(6), 1-8. doi: [10.46648/gnj.26](https://doi.org/10.46648/gnj.26)
- Albritton, J. A., Fried, B., Singh, K., Weiner, B. J., Reeve, B., & Edwards J. R. (2019). The role of psychological safety and learning behavior in the development of effective quality improvement teams in Ghana: An observational study. *BMC Health Services Research*, 19(1), 1-12. doi:10.1186/s12913-019-4234-7
- Aldao A., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). One versus many: capturing the use of multiple emotion regulation strategies in response to an emotion-eliciting stimulus. *Cognition & Emotion*, 27(4), 753-760. doi:10.1080/02699931.2012.739998
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. doi:10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Alfonso, S. V., & Lonigan, C. J. (2021). Trait anxiety and adolescent's academic achievement: The role of executive function. *Learning and Individual Differences*, 85, 101941. doi: 10.1016/j.lindif.2020.101941

- Artino Jr, A. R., & Jones II, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.01.006
- Artino, A. R., La Rochelle, J. S., & Durning, S. J. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44(12), 1203–1212. doi:10.1111/j.1365-2923.2010.03712.x
- Ashby, F. G., & Isen, A. M. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. doi: 10.1037/0033-295X.106.3.529
- Ashraf, S., & Mushtaq, S. (2018). Study habits, learning approaches, and coping strategies of medical students. *Biomedica*, 34(2), 113-118.
- Astatke, M. (2018). First-year college students' emotional intelligence and help-seeking behaviours as correlates of their academic achievement. *Journal of Student Affairs in Africa*, 6(2), 29-50. doi: 10.24085/jsaa.v6i2.2515
- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP approach. *Instructional Science*, 28, 169–198. doi: 10.1023/A:1003893915778
- Au, C. P., & Watkins, D. (1997). Towards a causal model of learned hopelessness for Hong Kong adolescents. *Educational Studies*, 23(3), 377-391. doi: 10.1080/0305569970230304
- Au, R. C., Watkins, D. A., & Hattie, J. A. (2010). Academic risk factors and deficits of learned hopelessness: A longitudinal study of Hong Kong secondary school students. *Educational Psychology*, 30(2), 125-138. doi: 10.1080/01443410903476400
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. doi: 10.1080/07294360.2018.1502258
- Ayub, N., & Iqbal, S. (2012). The relationship of personal growth initiative, psychological well-being, and psychological distress among adolescents. *Journal of Teaching and Education*, 1(6), 101-107. Erişim adresi: <http://www.universitypublications.net/jte/0106/pdf/HVD65.pdf>
- Ayub, U., Yazdani, N., & Kanwal, F. (2022). Students' learning behaviours and their perception about quality of learning experience: The mediating role of psychological safety. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 398-414. doi: 10.1080/02188791.2020.1848797
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 7(1), 13-25.
- Baek, Y., & Touati, A. (2017). Exploring how individual traits influence enjoyment in a mobile learning game. *Computers in Human Behavior*, 69, 347-357. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.053

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. doi: 10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Baeva, I. A., & Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86-99. doi:10.11621/pir.2015.0108
- Bahadir-Yilmaz, E. ve Yüksel, A. (2024). Effect of mindfulness-based relaxation and breathing exercises on health, coping, and success: A qualitative study. *International Journal of Caring Sciences*, 17(2), 718-725.
- Bakır, E., Atman Uslu, N. A. ve Koçak Usluel, Y. (2021). Başarımla İlgili Duygular Anketinin Öğretmen Adayları İçin Geçerleme Çalışması ve Kısa Formu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 412-438. doi: 10.53444/deubefd.919467
- Bakracevic-Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268. doi:10.1080/03055690903180376
- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010). An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61-67. doi: 10.1027/1015-5759/a000009
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances In Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barden, E. P., Mattson, R. E., Mastroleo, N., & Balderrama-Durbin, C. (2024). The impact of emotion regulation and dyadic coping within posttraumatic stress symptoms and risky drinking patterns on relationship distress among trauma-exposed individuals. *Journal of Traumatic Stress*, 37(6), 890-900. doi:10.1002/jts.23057
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., & Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134-168. doi: 10.1037/bul0000307
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85. doi:10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x
- Batı, H., Tetik, C. ve Gürpınar, E. (2009). Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şekli Türkiye Uyarlama ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması. *Türkiye Klinikleri*, 30(5), 1636-1646. doi: 10.5336/medsci.2009-15368

- Baumgartner, T. A., Strong, C. H., & Hensley, L. D. (2002). *Conducting and reading research in health and human performance*. New York: McGraw-Hill Education.
- Beard, L. B., & Johnson, A. T. (2024). Mapping psychological safety in the nursing classroom. *Teaching and Learning In Nursing*, 19(2), 157-163. doi: 10.1016/j.teln.2024.02.019
- Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12. doi: 10.1080/096392897331587
- Beck, G. L. (2011). *Investigation of the relationship between achievement emotions and academic performance in medical students* (Unpublished master's thesis). Capella University, Minneapolis.
- Been-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Arousal and stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 174–181. doi: 10.1016/j.jesp.2003.11.007
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/5997/79903>
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37(3), 558–573. doi: [10.1007/s11031-012-9332-3](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9332-3).
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post secondary students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15–42. doi: [10.1007/s11409-014-9129-8](https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8)
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bergen-Cico, D., Razza, R., & Timmins, A. (2015). Fostering self-regulation through curriculum infusion of mindful yoga: A pilot study of efficacy and feasibility. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3448-3461. doi: 10.1007/s10826-015-0146-2
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th Edition). London, United Kingdom: Pearson Education, Inc.
- Berking, M. & Whitley, B. (2014). The adaptive coping with emotions model (ACE Model). In M. Berking & B. Whitley (Eds.) *Affect regulation training. A practitioners' manual* (pp. 19–29). Berlin: Springer.
- Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 13-20. doi: 10.1016/j.brat.2014.03.003

- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(1), 101-114. doi: 10.1080/00221320309597506
- Betoret, F. D., Artiga, A. G., & Gómez, A. (2011). The relationship among student psychological need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 1-36. Erişim adresi: <https://www3.uji.es/~betoret/Investigacion/11041.english.SEPARATA%20EJREP%20revisada%20ingles.pdf>
- Bıyıklı, C. (2016). The relationship between university students' approaches to learning and their time spared for studying. *Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 98-119. doi: 10.17679/iuefd.17345407
- Bidjerano, T. (2005, October). *Gender differences in self-regulated learning*. Paper presented at The 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson. Abstract retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED490777>
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394. doi: 10.1007/BF01680526
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. doi: 10.1080/0729436990180105
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university (Society for research into higher education)* (2nd Edition). Open University Press.
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111-134). Orlando, FL: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The study process questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). The psychological structure of creative writing. *Australian Journal of Education*, 26(1), 59-70. doi: 10.1177/000494418202600104
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149. doi: 10.1348/000709901158433

- Bintaş-zörer, P. ve Yorulmaz, O. (2022). Duygu Düzenlemeye Güncel Bir Bakış: Bağlamsal Faktörler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 195-206. doi: 10.18863/pgy.972675
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., ... & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 284-296. doi: 10.1007/s10862-015-9514-x
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American Psychologist*, 57, 111–127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blynova, O., Kruglov, K., Semenov, O., Los, O., & Popovych, I. (2020). Psychological safety of the learning environment in sports school as a factor of achievement motivation development in young athletes. *Journal of Physical Education & Sport*, 20(1), 14–23. doi: 10.7752/jpes.2020.01002
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167. doi: 10.1207/s15326985ep2802_4
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 37–56). New York, United States: Elsevier Academic Press. doi: 10.1016/B978-012372545-5/50004-6
- Bowling, A. (2014). *Research methods in health: investigating health and health services*. New York: McGraw-hill Education.
- Bresin, K., & Gordon, K. H. (2013). Aggression as affect regulation: Extending catharsis theory to evaluate aggression and experiential anger in the laboratory and daily life. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(4), 400-423. doi: 10.1521/jscp.2013.32.4.400
- Brown, C. H. (1938). Emotional reactions before examinations: II. Results of a questionnaire. *The Journal of Psychology*, 5(1), 11-26. doi: 10.1080/00223980.1938.9917549
- Brown, D., Barry, J. A., & Todd, B. K. (2021). Barriers to academic help-seeking: The relationship with gender-typed attitudes. *Journal of Further and Higher Education*, 45(3), 401-416.
- Brown, J. S. L. (2018). Student mental health: Some answers and more questions. *Journal of Mental Health*, 27(3), 193–196. doi: 10.1080/09638237.2018.1470319.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Edition). New York: Guilford Press.

- Brown, W., Santhosh, L., Stewart, N. H., Adamson, R., & Lee, M. M. (2024). The ABCs of cultivating psychological safety for clinical learner growth. *Journal of Graduate Medical Education*, 16(2), 124-127. doi: 10.4300/JGME-D-23-00589.1
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24(4), 445-455. doi: 10.1207/s15327906mbr2404_4
- Brzozowski, A., & Crossey, B. P. (2024). Maladaptive emotion regulation strategies mediate the relationship between biased cognitions and depression. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 34(1), 100485. doi: 10.1016/j.jbct.2024.100485
- Bubnovskaia, O. V., Leonidova, V. V., & Oralova, I. A. (2020). The relationship between psychological safety and student engagement considering the peculiarities of their self regulation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 226-236. doi: 10.15405/epsbs.2020.10.04.29
- Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523-529. doi: 10.1016/j.lindif.2012.03.011
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.074
- Buruck, G., Dörfel, D., Kugler, J., & Brom, S. S. (2016). Enhancing well-being at work: The role of emotion regulation skills as personal resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(4), 480-493. doi: 10.1037/ocp0000023
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 630-643. doi: 10.1037/0022-0663.90.4.630
- Butvilas, T., Bubnys, R., Colomer, J., & Cañabate, D. (2022). Dependence of socio-emotional competence expression on gender and grade for K5-K12 students. *Education Sciences*, 12(5), 341. doi: 10.3390/educsci12050341
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis.

Educational Psychology Review, 33(3), 1051–1095. doi: 10.1007/s10648-020-09585-3

- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). New York: The Guilford Press.
- Can, Y., Sarıkaya, E. E. ve Bardakçı, S. (2020). Başarı Duyguları Anketinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 673-693. doi: 10.24106/kefdergi.697110
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.002
- Carmeli, A. (2007). Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long Range Planning*, 40(1),30–44. doi: 10.1016/j.lrp.2006.12.002
- Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). High quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 709-729. doi:10.1002/job.v30:6
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(1), 81-98. doi: 10.1002/sres.932
- Carver, C. & Scheier, M. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behavior. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition* (pp. 1–105). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31–51). Washington, United States: American Psychological Association. doi: 10.1037/10385-002
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). United Kingdom: Oxford University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi: 10.1037//0022-3514.56.2.267

- Caspi, A., Chajut, E., Saporta, K., & Beyth-Marom, R. (2006). The influence of personality on social participation in learning environments. *Learning and Individual Differences*, 16(2), 129-144. doi: 10.1016/j.lindif.2005.07.003
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322. doi: 10.1080/713663740
- Chan, G., Miller, P. W., & Tcha, M. (2005). Happiness in university education. *International Review of Economics Education*, 4(1), 20-45. doi: 10.1016/S1477-3880(15)30139-0
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50. doi: 10.7227/RIE.69.4
- Chan, K. W. (2008). Epistemological beliefs, learning, and teaching: The Hong Kong cultural context. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 257-272). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *Plos One*, 19(1), e0297508. doi: 10.1371/journal.pone.0297508
- Chauncey-Strain, A. & D'Mello, S. K. (2011). Emotion regulation during learning. In G. Biswas, S. Bull, J. Kay, & A. Mitrovic (Eds.), *Artificial intelligence in education. 15th International Conference, AIED* (pp. 566–568). United States: Springer.
- Chen, B., Zhang, H., & Li, S. (2024). The impact mechanism of negative academic emotions on academic procrastination: The mediating and moderating roles of self-efficacy and goal orientation. *Education Sciences*, 14(11), 1232. doi: 10.3390/educsci14111232
- Cheng, B. H., & McCarthy, J. M. (2018). Understanding the dark and bright sides of anxiety: A theory of workplace anxiety. *Journal Of Applied Psychology*, 103(5), 537-560. doi: 10.1037/apl0000266
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25(3), 327-339. doi: 10.1006/jado.2002.0475
- Chesser-Smyth, P. A., & Long, T. (2013). Understanding the influences on self-confidence among first-year undergraduate nursing students in Ireland. *Journal of Advanced Nursing*, 69(1), 145-157. doi: 10.1111/j.1365-2648.2012.06001.x
- Chi, S. C. S., & Liang, S. G. (2013). When do subordinates' emotion-regulation strategies matter? abusive supervision, subordinates' emotional exhaustion, and work withdrawal. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 125-137. doi: 10.1016/j.leaqua.2012.08.006

- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109–138. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(200002)37:2%3C109::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-7
- Cho, H., Ryu, S., Noh, J., & Lee, J. (2016). The effectiveness of daily mindful breathing practices on test anxiety of students. *PloS One*, 11(10), e0164822. doi: 10.1371/journal.pone.0164822
- Choo, A., Linderman, K., & Schroeder, R. G. (2007). Social and method effects on learning behaviors and knowledge creation in six sigma projects. *Academy of Management Proceedings*, 53(3), 437–50. doi: 10.5465/AMBPP.2004.13857620
- Chou, E., Grawey, T., & Paige, J. B. (2023). Psychological safety as an educational value in interprofessional health education. *AMA Journal of Ethics*, 25(5), 338-343. doi: 10.1001/amajethics.2023.338
- Clark, T. R. (2020). *The 4 stages of psychological safety defining the path to inclusion and innovation*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.
- Clayton, M. G., Giletta, M., Boettiger, C. A., & Prinstein, M. J. (2021). Determinants of excessive reassurance-seeking: adolescents' internalized distress, friendship conflict, and inhibitory control as prospective predictors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(1), 88-96. doi: 10.1080/15374416.2019.1604234
- Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269–292. doi: 10.19173/irrodl.v13i4.1234
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2009). How the object of affect guides its impact. *Emotion Review*, 1, 39-54. doi:10.1177/1754073908097185
- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518-526. doi: 10.1111/sjop.12618
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychology Bulletin*, 98(2), 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310
- Cole, C., Jablolkow, K., Mohammed, S., & Miller, S. (2023). The impact of gender on individual perceptions and team psychological safety in engineering design teams in education. *Journal of Mechanical Design*, 145(3), 032303. doi: 10.1115/1.4056745
- Comacchio, C., Antolini, G., Ruggeri, M., & Colizzi, M. (2022). Gender-oriented mental health prevention: A reappraisal. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1493. doi: 10.3390/ijerph19031493
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly*, 64-77. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/23474551>

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*. Univ of California Press.
- Cooper, M. L., Russell, M., Skinner, J. B., Frone, M. R., & Mudar, P. (1992). Stress and alcohol use: moderating effects of gender, coping, and alcohol expectancies. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(1), 139-152. doi: [10.1037/0021-843X.101.1.139](https://doi.org/10.1037/0021-843X.101.1.139)
- Cortright, R. N., Lujan, H. L., Cox, J. H., Cortright, M. A., Langworthy, B. M., Petta, L. M., ... & DiCarlo, S. E. (2015). Intellectual development is positively related to intrinsic motivation and course grades for female but not male students. *Advances in Physiology Education*, 39(3), 181-186. doi: [10.1152/advan.00117.2014](https://doi.org/10.1152/advan.00117.2014)
- Coto Ph D, M., Collazos-Ordoñez Ph D, C. A., & Paderewski, P. (2020). Learning about programming and epistemic emotions: A gendered analysis. *Revista Facultad de Ingeniería*, 29(54), e12034. doi: [10.19053/01211129.v29.n54.2020.12034](https://doi.org/10.19053/01211129.v29.n54.2020.12034)
- Cracco, E., Goossens, L., & Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: Evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 909-921. doi: [10.1007/s00787-017-0952-8](https://doi.org/10.1007/s00787-017-0952-8)
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. doi: [10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cramer, R. J., Neal, T., & Brodsky, S. L. (2009). Self-efficacy and confidence: Theoretical distinctions and implications for trial consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 319-334. doi: [10.1037/a0017310](https://doi.org/10.1037/a0017310)
- Crawford, M., & MacLeod, M. (1990). Gender in the college classroom: An assessment of the “chilly climate” for women. *Sex Roles*, 23, 101-122. doi: [10.1007/BF00289859](https://doi.org/10.1007/BF00289859)
- Creech, A., Pincas, A., Hallam, S., Jeanes, J., & Broad, J. (2010). Being an 'older learner' in higher education: sustaining the will to learn. *International Journal of Education and Ageing*, 1(1), 15-32. Erişim adresi: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507458/>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Çakmak, Ö. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69864>
- Çetin, F. ve Demirtaş, Z. (2022). The relationship of lifelong learning competencies with learning approaches and self-efficacy. *Sakarya University Journal of Education*, 12(3), 748-768. doi: [10.19126/suje.1158777](https://doi.org/10.19126/suje.1158777)

- Çivitci, A. (2015). The moderating role of positive and negative affect on the relationship between perceived social support and stress in college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 565-573. doi: 10.12738/estp.2015.3.2553
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kurumsal Eğitim*, 4(1), 95-107. Erişim adresi: <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf>
- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2016). Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Profili. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 106-118. doi: 10.17860/efd.87832
- D'Mello, S., Lehman, B., & Person, N. (2010). Monitoring affect states during effortful problem solving activities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IOS Press)*, 20(4), 361–389. doi: 10.3233/JAI-2010-012
- Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *Internet and Higher Education*, 15(3), 222–226. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.04.002
- Dart, B., Burnett, P., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., Smith, D., & McCrindle, A. (1999). Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*, 2, 137-156. doi: 10.1023/A:1009966107233
- Davis, E. L. & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361–74. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x
- Davis, H. A., DiStefano, C., & Schutz, P. A. (2008). Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: Implications for anxiety and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 942- 960. doi: 10.1037/a0013096
- Dawes, P. L., & Brown, J. (2002). Determinants of awareness, consideration, and choice set size in university choice. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(1), 49-75. doi: 10.1300/J050v12n01_04
- De Boer, C., Vayre, E., & Delobbe, N. (2022). The role of team psychological safety and self-regulated learning behaviours of students in a largely remote onboarding. *Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education–International Perspectives*, 59-78. doi: 10.56560/isbn.978-3-7011-0496-3_4
- De France, K., & Hollenstein, T. (2019). Emotion regulation and relations to well-being across the lifespan. *Developmental Psychology*, 55(8), 1768–1774. doi: 10.1037/dev0000744
- De la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C., & Artuch-Garde, R. (2017a). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers In Psychology*, 8, 1039. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01039

- De la Fuente, J., Sander, P., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M., Garzón, A., & Fadda, S. (2017b). Combined effect of levels in personal self-regulation and regulatory teaching on meta-cognitive, on meta-motivational, and on academic achievement variables in undergraduate students. *Frontiers In Psychology*, 8, 232. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00232
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Ağirdağ, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: How a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies In Higher Education*, 47(9), 1903-1920. doi: 10.1080/03075079.2021.1983534
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11-40). Boston: Springer.
- Delgado, Á. H. D. A., Almeida, J. P. R., Mendes, L. S. B., Oliveira, I. N. D., Ezequiel, O. D. S., Lucchetti, A. L. G., & Lucchetti, G. (2018). Are surface and deep learning approaches associated with study patterns and choices among medical students? A cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 136(05), 414-420. doi: 10.1590/1516-3180.2018.0200060818
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York: The Guildford Press.
- Deniz, Z. (2007). Psikometrik Ölçüm Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16. doi: 10.1501/Egifak_00000000180
- Desjardins, C. D., & Bulut, O. (2018). *Handbook of educational measurement and psychometrics using R* (1th Edition). United States: Chapman and Hall/CRC Press.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.001
- Dil, S. (2015). Yükseköğretimdeki Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerilerinin Akademik Başarı Algıları ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 355-366. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25890/272785>
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7-17. doi: 10.1002/ace.311
- Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207. doi: 10.1080/01443410303225
- Diseth, A., Pallesen, S., Horland, A. & Larsen, S. (2006). Course experience, approaches to learning and academic achievement. *Emerald Education and Training*, 48(2/3), 156 – 169. doi: 10.1108/00400910610651782

- Diseth, Ê. (2001). Validation of a norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): Application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394. doi: 10.1080/00313830120096789
- Dixon-Gordon, K. L., Aldao, A., & De Los Reyes, A. (2015). Emotion regulation in context: Examining the spontaneous use of strategies across emotional intensity and type of emotion. *Personality and Individual Differences*, 86, 271-276. doi:10.1016/j.paid.2015.06.011
- Dlamini, S. N. (2002). From the other side of the desk: Notes on teaching about race when racialised. *Race, Ethnicity, and Education*, 5, 51–66. doi:10.1080/13613320120117199
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of educational psychology*, 96(4), 619-634. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.619
- Doğan, C. D. ve Aybek, E. C. (2021). *R-Shiny ile Psikometri ve İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087-1112. doi: 10.1007/s10459-015-9645-6
- Donald, J. N., Atkins, P. W., Parker, P. D., Christie, A. M., & Guo, J. (2017). Cognitive defusion predicts more approach and less avoidance coping with stress, independent of threat and self-efficacy appraisals. *Journal of Personality*, 85(5), 716-729. doi: 10.1111/jopy.12279
- Dong, Y., & Yu, G. L. (2007). The development and application of an academic emotions questionnaire. *Acta Psychologica Sinica*, 39(5), 852–860.
- Doyle, K. O., & Moen, R. E. (1978). Toward the definition of a domain of academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 231–236. doi: [10.1037/0022-0663.70.2.231](https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.231)
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. doi: [10.1037/0022-0663.98.1.198](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198)
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920. doi: 10.1016/j.paid.2003.08.020
- Duhigg, C. (2016, February 25). What Google learned from its quest to build the perfect team. *The New York Times Magazine*. Retrieved from <https://www.cmpa-acpm.ca/static-assets/pdf/education-and-events/workshops/what-google-learned.pdf>

- Dunn, K. E., Rakes, G. C., & Rakes, T. A. (2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking. *Distance Education*, 35(1), 75-89. doi: 10.1080/01587919.2014.891426
- Durrah, O. (2023). Do we need friendship in the workplace? The effect on innovative behavior and mediating role of psychological safety. *Current Psychology*, 42(32), 28597-28610. doi: 10.1007/s12144-022-03949-4
- Dweck, C. S., & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12(2), 147-156. doi: 10.1037/0012-1649.12.2.147
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. an experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276. doi: 10.1037/0012-1649.14.3.268
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109–132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2666999>
- Edmondson, A. (2003). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. In M. West (Ed.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. Oklahoma: Blackwell. doi:10.1002/9780470696712.ch13
- Edmondson, A. C. (2004). Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-Level Lens. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239–272). United States: Russell Sage Foundation.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate and compete in the knowledge economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth* (1st Edition.). New York: Wiley.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
- Edmondson, A. C., & Roloff, K. S. (2009). Overcoming barriers to collaboration: Psychological safety and learning in diverse teams. In E. Salas, G. F. Goodwin, & C. S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 183–208). London: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). 6 three perspectives on team learning: outcome improvement, task Mastery, and group process. *Academy of Management Annals*, 1(1), 269-314. doi: 10.5465/078559811
- Efkliides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of moodon students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415—431. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.010
- Ehrtmann, L., & Wolter, I. (2018). The impact of students' gender-role orientation on competence development in mathematics and reading in secondary school. *Learning and Individual Differences*, 61, 256-264. doi: 10.1016/j.lindif.2018.01.004
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2013). Why it hurts to be left out: The neurocognitive overlap between physical and social pain. In K. D. Williams & J. P. Forgas (Eds.), *The social outcast* (pp. 109-127). London: Psychology Press.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.500
- Ekinici, N. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1044-1059. doi: 10.1080/07294360.2021.1882404
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41(2), 230-242. Doi: 10.1007/s11031-016-9597-z
- Entwistle N. J. & Ramsden P. (1983) *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examination. *Educational Psychologist*, 30(1), 47-54. doi:10.1207/s15326985ep3001_5
- Entwistle, N. (2018). *Student learning and academic understanding: a research perspective with implications for teaching*. Netherlands: Elsevier.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 5(1), 99-114. doi: 10.1080/0141192790050110

- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual base of study strategies inventories in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, 325–345. doi: 10.1007/s10648-004-0003-0
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1993, April). *Approaches to studying and preferences for teaching in higher education: Implications for student ratings*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359206.pdf>
- Entwistle, N., & Wilson, J. (1970). Personality, study methods and academic performance. *Higher Education Quarterly*, 24(2), 147-156. doi: 10.1111/j.1468-2273.1970.tb00328.x
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2015). Servant leadership and voice behavior in higher education. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(4), 29-41. <https://repository.bilkent.edu.tr/items/f43cd5d4-1cfe-4bb4-aff6-83ed5b605b01>
- Eroğlu, A. (2010). Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Esmailinasab, M., Khoshk, A. A., & Makhmali, A. (2016, November). *Emotion regulation and life satisfaction in university students: Gender differences*. Paper presented at ICEEPSY 2016 International Conference on Education and Educational Conference. Abstract retrieved from <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2016.11.82>
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 271-278. doi: 10.1016/j.lindif.2007.11.003
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (5. Edition). Washington: Sage Edge.
- Filius, R. M., de Kleijn, R. A., Uijl, S. G., Prins, F. J., van Rijen, H. V., & Grobbee, D. E. (2018). Strengthening dialogic peer feedback aiming for deep learning in SPOCs. *Computers & Education*, 125, 86-100. doi:10.1016/j.compedu.2018.06.004.
- Fischer, V. J., Andersson, G., Billieux, J., Infanti, A., & Vögele, C. (2024). The role of emotion regulation strategies for sexual function and mental health: a cluster analytical approach. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 50(2), 123-136. doi: 10.1080/0092623X.2023.2264863
- Floyd, K. S., Harrington, S. J., & Santiago, J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. *Informing Science:*

- the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 12(10), 181-190. Erişim adresi: <https://www.inform.nu/Articles/Vol12/ISJv12p181-190Floyd530.pdf>
- Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654. doi: 10.1037/0003-066X.55.6.
- Fontaine, J. J., Scherer, K. R., & Soriano, C. (2013). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. England: OUP Oxford.
- Ford, B. Q., Gross, J. J., & Gruber, J. (2019). Broadening our field of view: The role of emotion polyregulation. *Emotion Review*, 11(3), 197-208. doi: 10.1177/1754073919850314
- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D. L., ... & Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12(5), 1234-1251. doi: 10.1007/s12671-021-01594-9
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV—Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 244-257. doi: 10.1111/j.2044-8279.1977.tb02353.x
- Frăşineanu, E. S. (2013). Approach to learning process: superficial learning and deep learning at students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 346-350. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.04.125](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.125)
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., and Vracheva, V. (2017). Psychological safety: a meta-analytic review and extension. *Personnel. Psychology*, 70, 113–165. doi: 10.1111/peps.12183
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. doi: 10.1111/1467-9280.00431
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. doi: [10.3200/JEXE.75.3.203-220](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220)
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and instruction*, 17(5), 478-493. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes and emotions. In J. M. Haviland & M. Lewis (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381-403). New York, NY: Guilford Press.
- Frodl, T. (2023). Adaptive and maladaptive emotion regulation in bipolar disorder. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 148(6), 469. doi: 10.1111/acps.13626
- Frydman, J. S., & Mayor, C. (2017). Trauma and early adolescent development: Case examples from a trauma-informed public health middle school program. *Children & Schools*, 39(4), 238-247. doi: 10.1093/cs/cdx017

- Galla, B. M., Plummer, B. D., White, R. E., Meketon, D., D'Mello, S. K., & Duckworth, A. L. (2014). The Academic Diligence Task (ADT): Assessing individual differences in effort on tedious but important schoolwork. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 314-325. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.001
- Ganley, B. J., & Linnard-Palmer, L. (2012). Academic safety during nursing simulation: Perceptions of nursing students and faculty. *Clinical Simulation In Nursing*, 8(2), e49-e57. doi: 10.1016/j.ecns.2010.06.004.
- Ganotice Jr, F. A., Datu, J. A. D., & King, R. B. (2016). Which emotional profiles exhibit the best learning outcomes? A person-centered analysis of students' academic emotions. *School Psychology International*, 37(5), 498–518. doi: 10.1177/0143034316660147
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669. doi:10.1016/j.paid.2005.12.009
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00113-6
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., & Bolt, E. N. (2014). Associations of preschool type and teacher–child relational quality with young children's social-emotional competence. *Early Education and Development*, 25(3), 399-420. doi: 10.1080/10409289.2013.801706
- Gavriel-Fried, B., & Ronen, T. (2016). Positive emotions as a moderator of the associations between self-control and social support among adolescents with risk behaviors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 121-134. doi: 10.1007/s11469-015-9580-z
- George, J. M. (1996). Trait and state affect. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 145–171.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghasemi, A. A., & Dowlatabadi, H. R. (2018). Investigating the role of task value, surface/deep learning strategies, and higher order thinking in predicting self-regulation and language achievement. *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 664-681. doi: 10.18823/asiatefl.2018.15.3.7.664
- Ghasempour, A., Sooreh, J., & Seid Tazeh Kand, M. T. (2012). Predicting death anxiety on the basis of emotion cognitive regulation strategies. *Knowledge & Research In Applied Psychology*, 13(2), 63-70. Erişim adresi: <https://sid.ir/paper/163664/en>
- Goetz, T., & Hall, N. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In J. Hattie & Eç M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 192–195). London: Routledge.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age

- effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.10.001
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715-733. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.715
- Golkar, A., Johansson, E., Kasahara, M., Osika, W., Perski, A., & Savic, I. (2014). The influence of work-related chronic stress on the regulation of emotion and on functional connectivity in the brain. *PloS One*, 9(9), 1-11. doi: 10.1371/journal.pone.0104550
- Gomez, A.M., Arai, M.J., & Lowe, H. (1995, November). *When does a student participate in class? Ethnicity and classroom participation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Antonio. Abstract retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392073.pdf>
- Gomez, S., Bishop, B., Ballard, G., Saenz, M., & Tommelein, I. (2019). An active caring approach through psychological safety in construction projects. In *Proceedings of the 27th Annual Conference of the International Group for Lean Construction (IGLC)* (pp. 1037-48). doi:10.24928/2019/0207
- Gonda, D., Tirpáková, A., Pavlovičová, G., & Ďuriš, V. (2024). The role of a team psychological safety feeling in teamwork in the classroom. *Heliyon*, 10(18), e37618. doi: 10.1016/j.heliyon.2024.e37618
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Stamovlasis, D., Metallidou, P., & Greece, T. C. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 30(1-2), 147-166. doi: 10.1080/13598139.2018.1535244
- Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483-511. doi: 10.1348/00070990260377488
- Graesser, A., D'Mello, S., Chipman, P., King, B., & McDaniel, B. (2007, July). Exploring relationships between affect and learning with AutoTutor. In M. D. Rey (Ed.), *Supplementary proceedings of the 13th international conference of artificial intelligence in education (AIED 2007)* (pp.16-23).
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Green, H. J., Hood, M., & Neumann, D. L. (2015). Predictors of student satisfaction with university psychology courses: A review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131-146. doi: 10.1177/1475725715590959

- Green, S., Falecki, D., & Leach, C. (2022). Self-confidence and self-efficacy development in schools. In A. Giraldez-Hayes & J. Burke (Eds.), *Applied positive school psychology* (pp. 29-43). London: Routledge.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. doi: 10.1080/026999399379186
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi: [10.1017/S0048577201393198](https://doi.org/10.1017/S0048577201393198)
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–20). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations*. New York: Guilford Press.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395–413.
- Gürten, E., Turan, S., & Senemoglu, N. (2013). The relationship between learning approaches of prospective teachers and their academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 8(5), 171-178. doi: 10.5897/ERR12.215
- Haji Vosoogh, N. S., Tavakolizadeh, J., & Pakdaman, M. (2022). Evaluating the structural equation model for explaining students' academic motivation based on emotion regulation with the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Research and Health*, 12(3), 203-214. doi: 10.32598/JRH.12.3.1839.3
- Haji, B., & Abdollahpour, M. A. (2021). The mediating role of learning emotions in relation to learning approaches with academic engagement. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 4(15), 41-55. doi: 10.22034/iepa.2021.145350

- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505. doi: [10.1080/0963928042000306837](https://doi.org/10.1080/0963928042000306837)
- Halldén, O. (1988). The evolution of the species: pupil perspectives and school perspectives. *International Journal of Science Education*, 10(5), 541-552. doi: [10.1080/0950069880100507](https://doi.org/10.1080/0950069880100507)
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In Hambleton, R.K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hamdan, K. M., Al-Bashaireh, A. M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., Al-Habashneh, S., & Shaheen, A. M. (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management*, 35(3), 713-725. doi: [10.1108/IJEM-11-2020-0513](https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513)
- Hancock, D. R. (2001). Effect of test anxiety and evaluative threats on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290. doi: [10.1080/00220670109598764](https://doi.org/10.1080/00220670109598764)
- Hanshaw, G., & Hanshaw, J. (2023). The effect of psychological safety on the performance of students in graduate-level online courses. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 4(1), 1-21. doi: [10.4018/IJITLHE.333864](https://doi.org/10.4018/IJITLHE.333864)
- Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(4), 477-495. doi: [10.1016/S1469-0292\(03\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(03)00040-2)
- Hardin, E. E., Weigold, I. K., Robitschek, C., & Nixon, A. E. (2007). Self-discrepancy and distress: The role of personal growth initiative. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 86-92. doi: [10.1037/0022-0167.54.1.86](https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.86)
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565. doi: [10.1177/105268460601600507](https://doi.org/10.1177/105268460601600507)
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. doi: [10.1080/00461520.2019.1587297](https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297)
- Harris, A., Bonnett, V., Luckin, R., Yuill, N., & Avramides, K. (2009). Scaffolding effective help-seeking behaviour in mastery and performance oriented learners. In C. K. Looi, G. McCalla, B. Bredeweg, & J. Breuker (Eds.), *Artificial intelligence in education* (pp. 425-432). Amsterdam: Ios Press.
- Häsä, J., Rämö, J., & Yan, Z. (2024). Examining the reciprocal influence between undergraduate students' self-regulation and approaches to learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. doi: [10.1080/00313831.2024.2394404](https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394404)

- Hasty, L. M., Malanchini, M., Shakeshaft, N., Schofield, K., Malanchini, M., & Wang, Z. (2021). When anxiety becomes my propeller: Mental toughness moderates the relation between academic anxiety and academic avoidance. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 368-390. doi: 10.1111/bjep.12366
- Hattie, J. A. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00015-6
- Hatzenbuehler, M. L., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2008). Emotion regulation and internalizing symptoms in a longitudinal study of sexual minority and heterosexual adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(12), 1270-1278. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01924.x
- Hayadi, A., Azwandi, A., & Algrin, H. (2024). Students' anxiety in class presentation activity at the postgraduate English education study program of the University of Bengkulu. *Linguistics: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, 9(1), 79-102. doi: 10.29300/ling.v9i1.3883
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20, 1-11. doi: 10.1186/s12909-020-01995-9
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57. doi: 10.1016/j.brat.2016.11.001
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168. doi: 10.1037/0022-006X.64.6.1152
- Heiy, J. E., & Cheavens, J. S. (2014). Back to basics: a naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, 14(5), 878-891. doi: 10.1037/a0037231
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2), 41-50. doi: 10.1017/edp.2019.11
- Henrico, K. (2024). Psychological safety during a large-scale simulation-based learning event. *Scholarship of Teaching and Learning In the South*, 8(1), 34-55. doi: 10.36615/sotls.v8i1.340
- Herrero, A. I., Sandi, C., & Venero, C. (2006). Individual differences in anxiety trait are related to spatial learning abilities and hippocampal expression of mineralocorticoid receptors. *Neurobiology of Learning and Memory*, 86(2), 150-159. doi: 10.1016/j.nlm.2006.02.001

- Hofmann, S. G., Heering, S., Sawyer, A. T., & Asnaani, A. (2009). How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance, and suppression strategies on anxious arousal. *Behaviour Research and Therapy*, 47(5), 389-394. doi: 10.1016/j.brat.2009.02.010
- Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64. doi:10.5175/JSWE.2005.200300343
- Holmstrom, A. J., Burleson, B. R., & Jones, S. M. (2005). Some consequences for helpers who deliver "cold comfort": Why it's worse for women than men to be inept when providing emotional support. *Sex Roles*, 53, 153-172. doi: 10.1007/s11199-005-5676-4
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. doi: 10.1007/BF02289447
- Houghton, W. (2004). *Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics*. Loughborough University.
- Howard, C. M., Moret, L., Faulconer, J., Cannon, T., & Tomlin, A. (2018). Preparing for college success: Exploring undergraduate students' perceptions of the benefits of a college reading and study skills course through action research. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(1), 1-19. doi: 10.4148/2470-6353.1258
- Hsiang-Te Tsuei, S., Lee, D., Ho, C., Regehr, G., & Nimmon, L. (2019). Exploring the construct of psychological safety in medical education. *Academic Medicine*, 94(11S), 28-35. doi: 10.1097/ACM.0000000000002897
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. doi: 10.1037/1082-989X.3.4.424
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hu, X., & Yeo, G. B. (2020). Emotional exhaustion and reduced self-efficacy: The mediating role of deep and surface learning strategies. *Motivation and Emotion*, 44(5), 785-795. doi: 10.1007/s11031-020-09846-2
- Huang, C. C., Chu, C. Y., & Jiang, P. C. (2008, September). An empirical study of psychological safety and performance in technology R&D teams. In *2008 4th IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology* (pp. 1423-1427). IEEE. doi:10.1109/ICMIT.2008.4654580
- Huang, J., & Cowden, P. (2009). Are Chinese students really quiet, passive and surface learners? A Cultural Studies Perspective. *Comparative and International Education*, 38(2), 75-88. doi: 10.5206/cie-eci.v38i2.9137

- Huff, N. R., Liu, G., Chimowitz, H., Gleason, K. T., & Isbell, L. M. (2023). COVID-19 related negative emotions and emotional suppression are associated with greater risk perceptions among emergency nurses: a cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 5, 100111. doi: 10.1016/j.ijnsa.2022.100111
- Hume, D. (2012). Emotions and moods. In S. P. Robbins & T. A. Judge (Eds.), *Organizational behavior* (pp.259-297). United Kingdom: Global Edition.
- Hussein, S. Z., Hasham, R., Salim, S. S., & Marzuki, M. A. (2024). Self-directed learning, friendship quality, and learning styles among undergraduate students in a public university. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 16(1), 60. doi: 10.37237/202406
- Hussin, F., Hamed, S., & Jam, S. M. (2017). Approaches to learning of engineering students: Deep or surface. *International Academic Research Journal of Social Science*, 3(1), 122-127. Erişim adresi: http://www.iarjournal.com/wp-content/uploads/IARJSS2017_1_122-127.pdf
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. New York: Sage Publication.
- Idris, M. A., Dollard, M. F., & Yulita. (2014). Psychosocial safety climate, emotional demands, burnout, and depression: A longitudinal multilevel study in the Malaysian private sector. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 291–302. doi: 10.1037/a0036599
- Ingleton, C. (1995). Gender and learning: Does emotion make a difference?. *Higher Education*, 30(3), 323-335. doi: 10.1007/BF01383756
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. doi: 10.1016/j.jrp.2014.06.005
- Jacobs, S., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 183–201). London: Routledge.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., & Nock, M. K. (2013). Improving acute stress responses: The power of reappraisal. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 51-56. doi: 10.1177/0963721412461500
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 208–212. doi: 10.1016/j.jesp.2009.08.015
- Jardine, E. A. (2004). *Narrative inquiry into the formative aspects of ecological identity* (Unpublished doctoral dissertation). St. Francis Xavier University, GPI Atlantic.
- Jensen, J. L., McDaniel, M. A., Woodard, S. M., & Kummer, T. A. (2014). Teaching to the test... or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage

- greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26(2), 307-329. doi: 10.1007/s10648-013-9248-9
- Jin-Kyoung, P., Jung-Im, K., & Do-Young, L. (2014). Stress response according to the job stress of call center workers: Focused on the mediating effects of cognitive emotional regulation strategies. *International Journal of Applied Engineering Research*, 9(22), 15081-15092.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Johnson, C. E., Keating, J. L., & Molloy, E. K. (2020). Psychological safety in feedback: what does it look like and how can educators work with learners to foster it? *Medical Education*, 54(6), 559-570. doi: 10.1111/medu.14154
- Jonassen, D. H. (2013). Integrating learning strategies into courseware to facilitate deeper processing. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instruction design for microcomputing software* (pp. 151-181). London: Routledge.
- Joshi, R. (2014). Stress, depression and anxiety and breathing exercise among college going late adolescents. *International Journal of Education and Management Studies*, 4(1), 1-11.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. doi: 10.5465/256287
- Kalia, V., Knauff, K. M., & Smith, A. R. (2022). Differential associations between strategies of emotion regulation and facets of grit in college students and adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(2), 122-135. doi: 10.1080/00221325.2021.2013156
- Kaplan, J. (2019). Les stratégies d'autorégulation collective des apprenants adultes en e-formation. In A. Jézégou (Ed.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 263–286). Brussels: De Boeck.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00012-7
- Karagiannopoulou, E., Desatnik, A., Rentzios, C., & Ntritsos, G. (2023). The exploration of a 'model' for understanding the contribution of emotion regulation to students learning. The role of academic emotions and sense of coherence. *Current Psychology*, 42(30), 26491-26503. doi: 10.1007/s12144-022-03722-7
- Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., & Rentzios, C. (2022). Grouping learning approaches and emotional factors to predict students' academic progress. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(2), 258-275. doi: 10.1080/21683603.2020.1832941

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karimpour, S., Sayad, A., Taheri, M., & Sheibani, K. A. (2019). A Gender difference in emotional intelligence and self-Regulation learning strategies: Is it true? *Novelty In Biomedicine*, 7(2), 38-44. doi: 10.22037/nbm.v7i2.20974
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.001
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301-1320. doi: 10.1016/j.brat.2005.10.003
- Kaufman, J. R., Armstrong, M., Maciarz, J., Palekar, N., Kim, J., Koppelmans, V., ... & Weisenbach, S. L. (2023). 31 Sex differences in emotion regulation and emotional awareness in middle aged and older adults. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 29(1), 820-821. doi: 10.1017/S1355617723010172
- Kazdin, A. E., Rodgers, A., & Colbus, D. (1986). The hopelessness scale for children: psychometric characteristics and concurrent validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(2), 241-245. doi: 10.1037/0022-006X.54.2.241
- Keeley, J., Zayac, R., & Correia, C. (2008). Curvilinear relationships between statistics anxiety and performance among undergraduate students: Evidence for optimal anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 7(1), 4-15. doi: 10.52041/serj.v7i1.477
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261-279. doi: 10.1348/000709904773839879
- Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., & Staarman, J. K. (2022). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: 'Sometimes it takes patience...'. In M. Brundrett, G. Beauchamp, P. Latham, M. Mistry, M. Murray, B. Taylor, & P. Wood (Eds.), *Contemporary issues in primary education* (pp. 88-101). London: Routledge.
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Macho-man in school: Toward the role of gender role self-concepts and help seeking in school performance. *Learning and Individual Differences*, 23, 234-240. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.013
- Khan, M. (2023). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(1), 1-12. doi: 10.7710/2168-0620.1006
- Khawaja, N. G., & Dempsey, J. (2007). Psychological distress in international university students: An Australian study. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(1), 13-27. doi: 10.1375/ajgc.17.1.13

- Kılıç, D. (2009). *Öğrencilerin Genetik Kavramları Anlama Düzeyleri ile Mantıksal Düşünme Yetenekleri ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kiefer, S. M., & Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80-88. doi: 10.1016/j.appdev.2015.12.002
- Kim, B. J., & Lee, D. G. (2025). Navigating the impact of organizationally prescribed perfectionism on depression: the sequential mediating roles of psychological safety and burnout and the moderating role of coaching leadership. *Current Psychology*, 1-26. doi: 10.1007/s12144-025-07333-w
- Kim, S. O., & Kang, B. H. (2016). The influence of nursing students' learning experience, recognition of importance and learning self-efficacy for core fundamental nursing skills on their self-confidence. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17(8), 172-182. doi: 10.5762/KAIS.2016.17.8.172
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 81-100. doi: 10.1007/s10212-013-0188-z
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72. doi: 10.1016/j.lindif.2015.03.005
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183. doi: 10.1080/00461520.2013.804395
- Kirwan, S. (2018). *Relationships between achievement emotions and academic performance in nursing students: a non-experimental predictive correlation analysis* (Unpublished doctoral thesis). Liberty University.
- Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Luneva, L. F., Qrybakova, A. I., & Feofanov, V. N. (2018). Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in special and inclusive schools of Russia. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(8). doi:10.7860/JCDR/2018/35494.11885.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302. doi: 10.1136/bmj.311.7000.299
- Klanienė, I., & Šmitienė, G. (2014). Schoolchildren view of safety at school as a precondition of quality (self-) education. *Educafion in a Changing Society*, 1, 58-66.
- Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R. H., & Hall, N. C. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *International Reviews on Mathematics Education*, 37, 221–225. doi: 10.1007/s11858-005-0012-6

- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A category-list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345—379. doi:10.1007/BF00992553
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (1998). Software review: Software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343-364.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Edition). New York: Guilford Publications.
- Kong, F., & Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences*, 54, 197-201. doi: 10.1016/j.paid.2012.08.028
- Kong, F., Gong, X., Sajjad, S., Yang, K., & Zhao, J. (2019). How is emotional intelligence linked to life satisfaction? The mediating role of social support, positive affect and negative affect. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2733-2745. doi: 10.1007/s10902-018-00069-4
- Kong, X., Cui, L., Li, J., & Yang, Y. (2022). The effect of friendship conflict on depression, anxiety and stress in Chinese adolescents: The protective role of self-compassion. *Journal of Child and Family Studies*, 31(11), 3209-3220. doi: 10.1007/s10826-022-02413-y
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. doi: 10.1016/j.jcm.2016.02.012
- Korn, L., Zigdon, A., & Davidovitch, N. (2023). Academic distress among undergraduate students during COVID-19: the relevance of SES and help-seeking behaviors. *Frontiers In Psychology*, 14, 1181009. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1181009
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups*. California: SAGE.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kugbey, N., Atefoe, E. A., Anakwah, N., Nyarko, K., & Atindanbila, S. (2018). Emotional intelligence and personal growth initiative effects on subjective happiness among university students. *Journal of Psychology In Africa*, 28(4), 261-266. doi: 10.1080/14330237.2018.1501894
- Kulup, L. I. (2018). The strategy of avoidability in the skill based on students participants study program for educational languages and literature Indonesia PGRI University Adi Buana Surabaya. In *Fourth Prasasti International Seminar on Linguistics (Prasasti 2018)*: Vol. 166. (pp. 173-177). Atlantis Press.

- Kuzle, A. (2024). Emotional classroom climate from a psychological perspective: An analysis of Grade 3 and Grade 6 participant-produced drawings in the context of geometry lessons. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 12(1), 126-143. doi: 10.31129/LUMAT.12.1.2152
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2016). Emotional expressivity and emotion regulation: relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88. doi:10.1037/spq0000166
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135–150. doi: 10.1080/07294360.2010.501329
- Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Bowling, A. M., Nwafor, C. E., & Tsaras, K. (2019). High-fidelity simulation and nursing students' anxiety and self-confidence: A systematic review. *Nursing Forum and Independent Voice For Nursing*, 54(3), 358-368. doi: 10.1111/nuf.12337
- Lake, W., & Boyd, W. (2015). Age, maturity and gender, and the propensity towards surface and deep learning approaches amongst university students. *Creative Education*, 6(22), 2361-2371. doi: 10.4236/ce.2015.622242
- Lateef, F. (2020). Maximizing learning and creativity: Understanding psychological safety in simulation-based learning. *Journal of Emergencies, Trauma and Shock*, 13(1), 5–14. doi: 10.4103/JETS.JETS_96_19
- Lau, S., Liem, A. D., & Nie, Y. (2008). Task-and self-related pathways to deep learning: The mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 639-662. doi: 10.1348/000709907X270261
- LeBlanc, S., Essau, C. A., & Ollendick, T. H. (2017). Emotion regulation: An introduction. In S. LeBlanc, C. A. Essau, & T. H. Ollendick (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents* (pp. 13–17). United Kingdom: Oxford University Press.
- Lee, H. (2023). Organization resilience and organizational commitment: The roles of emotion appraisal and psychological safety. *Human Resources Management and Services*, 5(2), 3371-3371. doi: 0.18282/hrms.v5i2.3371
- Leonova, O. I. (2013). Integral characteristics of the psychological security of the educational environment of the educational organization. *Psychological Science and Education*, 6, 88-91. Erişim adresi: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2013_n6/66586
- Leroy, H., Dierynck, B., Anseel, F., Simons, T., Halbesleben, J. R., McCaughy, D., ... & Sels, L. (2012). Behavioral integrity for safety, priority of safety, psychological safety, and patient safety: a team-level study. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1273-1281. doi: 10.1037/a0030076

- Li, M. H., Eschenauer, R., & Persaud, V. (2018). Between avoidance and problem solving: Resilience, self-efficacy, and social support seeking. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 132-143. doi: 10.1002/jcad.12187
- Li, Q., & Palaroan, R. (2024). Multidimensional Academic Anxiety: Examining Domain-Specific Differences and Motivational Impacts. In J. H. Ye, L. Nong, L. Wang, & W. Nong (Eds.), *Motivation in learning* (pp. 1-18). Hong Kong: Intech Open. doi:10.5772/intechopen.1008203
- Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). College student's academic help-seeking behavior: a systematic literature review. *Behavioral Sciences*, 13(8), 637. doi: 10.3390/bs13080637
- Li, Y. (2025). Structural modelling of student volleyball athletes' intimacy, social adjustment, perceived stress, and learning-related anxiety: mediating role of psychological safety. *BMC Psychology*, 13(1), 1-12. doi: 10.1186/s40359-024-02299-z
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Liljequist, D., Elfving, B., & Skavberg Roaldsen, K. (2019). Intraclass correlation—A discussion and demonstration of basic features. *PloS One*, 14(7), 1-35. doi: 10.1371/journal.pone.0219854
- Limprecht, S., Janko, T., & Gläser-Zikuda, M. (2018). Achievement emotions of boys and girls in physics instruction: Does a portfolio make a difference? *Orbis Scholae*, 7(2), 43-66.
- Lind, D., Marchal, W., & Wathen, S. (2012). *EBOOK: Basic statistics for business and economics*. New York: McGraw Hill.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307–314. doi: 10.1007/s10648-006-9028-x
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz, R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). San Diego, CA: Academic Press.
- Liu, C., Chen, C. S., Ho, W. H., Füle, R. J., Chung, P. H., & Shiang, T. Y. (2013). The effects of passive leg press training on jumping performance, speed, and muscle power. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27(6), 1479-1486. doi: 10.1519/JSC.0b013e31826bde9f
- Liu, E., Zhao, J., & Sofeira, N. (2022). Students' entire deep learning personality model and perceived teachers' emotional support. *Frontiers in Psychology*, 12, 793548. doi: 10.3389/fpsyg.2021.793548

- Liu, R. D., Zhen, R., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., Jiang, R., & Xu, L. (2018). Teacher support and math engagement: roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*, 38(1), 3-16. doi: 10.1080/01443410.2017.1359238
- Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z., & Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams: Evidence from China. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 282-295. doi: 10.1016/j.leaqua.2013.08.006
- Liu, X. X., Gong, S. Y., Zhang, H. P., Yu, Q. L., & Zhou, Z. J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100752. doi: 10.1016/j.tsc.2020.100752
- Liu, X., & Wang, J. (2024). Depression, anxiety, and student satisfaction with university life among college students: a cross-lagged study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11. doi: 10.1057/s41599-024-03686-y
- Liu, Z., Shen, L., Wu, X., Zhen, R., & Zhou, X. (2024). Basic psychological need satisfaction and depression in adolescents during the COVID-19 pandemic: the mediating roles of feelings of safety and rumination. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(1), 219-226. doi: 10.1007/s10578-022-01395-8
- Livingstone, K. M., Castro, V. L., & Isaacowitz, D. M. (2020). Age differences in beliefs about emotion regulation strategies. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(2), 316-326. doi: 10.1093/geronb/gby022
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. doi: 10.1080/03075070120099359
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P., Barry, T. D., & Pardini, D. A. (2010). Anger control training for aggressive youths. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 227-242). New York: The Guilford Press.
- Locke, E. A., & Latham, G.P., (1990). *A theory of goal-setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.08.002
- Lonka, K. & Lindblom, Y. S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24. doi:10.1007/BF00129105
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does

the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429-467. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x

- Loyens, S. M., Gijbels, D., Coertjens, L., & Côté, D. J. (2013). Students' approaches to learning in problem-based learning: Taking into account professional behavior in the tutorial groups, self-study time, and different assessment aspects. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 23-32. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.10.004
- Lyman, B., & Mendon, C. R. (2021). Pre-licensure nursing students' experiences of psychological safety: A qualitative descriptive study. *Nurse Education Today*, 105, 1-7. doi: 10.1016/j.nedt.2021.105026
- Lyons, V. A. (2024). *An investigation of the essential nature of advanced placement students' psychological safety and participation in mathematics class discourse* (Doktora tezi). Utah State University. doi: [10.26076/1e4c-c704](https://doi.org/10.26076/1e4c-c704)
- MacDonald, B. E. (2018). *Learned safety contingent on cognitive evaluation bridging the gap between extinction and cognitive reappraisal* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Reading.
- Majali, S. A. (2020). Positive anxiety and its role in motivation and achievements among university students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270677>
- Malureanu, A., Panisoara, G., & Lazar, I. (2021). The relationship between self-confidence, self-efficacy, grit, usefulness, and ease of use of elearning platforms in corporate training during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(12), 6633. doi: [10.3390/su13126633](https://doi.org/10.3390/su13126633)
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. doi: 10.1037/h0062855
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. doi: 10.1080/01411920802042911
- March, D. S., & Gaertner, L. (2022). Female advantage in threat avoidance manifests in threat reaction but not threat detection. *Behavioral & Brain Sciences*, 45.
- Marrs, H., Sigler, E. A., & Brammer, R. D. (2012). Gender, masculinity, femininity, and help seeking in college. *Masculinities & Social Change*, 1(3), 267-292.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F., Dall' alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd Edition). New York: Harper & Row.
- Mathews, M., & Mitrović, T. (2008). How does students' help-seeking behaviour affect learning?. In B. P. Woolf, E. Aimeur, R. Nkambou, & S. Lajoie (Eds.), *Intelligent Tutoring Systems: 9th International Conference, ITS 2008, Montreal, Canada, 2008 Proceedings* (pp. 363-372). Springer Berlin Heidelberg.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66(2), 116-124. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2007.03.017
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Mayer (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McClintock, A. H., & Fainstad, T. (2022). Growth, engagement, and belonging in the clinical learning environment: the role of psychological safety and the work ahead. *Journal of General Internal Medicine*, 37(9), 2291-2296.
- McCoy, C. S. (2019). *The relationship between a self-regulation breathing technique and eleventh and twelfth grade students' academic achievement* (Unpublished Doctoral dissertation). Northcentral University.
- McLaren, R. M., & Solomon, D. H. (2008). Appraisals and distancing responses to hurtful messages. *Communication Research*, 35, 339-357. doi: 10.1177/0093650208315961
- McLaren, R. M., Solomon, D. H., & Priem, J. S. (2011). Explaining variation in contemporaneous responses to hurt in premarital romantic relationships: A relational turbulence model perspective. *Communication Research*, 38(4), 543-564. doi: 10.1177/0093650210377896
- McLeod, E., & Gupta, S. (2023). The role of psychological safety in enhancing medical students' engagement in online synchronous learning. *Medical Science Educator*, 33(2), 423-430.
- McManus, I. C., Richards, P., & Winder, B. C. (1999). Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: Prospective longitudinal study of UK medical students. *British Medical Journal*, 319(7209), 542-546.
- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2010). The neural bases of distraction and reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(2), 248-262.

- Meisha, D. E., & Al-dabbagh, R. A. (2021). Self-confidence as a predictor of senior dental student academic success. *Journal of Dental Education*, 85(9), 1497-1503.
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers In Psychology*, 8, 1980.
- Michel, R. (2022). *The role of self-efficacy in the relationship between experiential avoidance and anxiety* (Unpublished master's thesis). University of Rhode Island, Kingston, Rhode Island.
- Mkrtchian, A., Aylward, J., Dayan, P., Roiser, J. P., & Robinson, O. J. (2017). Modeling avoidance in mood and anxiety disorders using reinforcement learning. *Biological Psychiatry*, 82(7), 532-539.
- Mohammed, A. R., Kosonogov, V., & Lyusin, D. (2021). Expressive suppression versus cognitive reappraisal: effects on self-report and peripheral psychophysiology. *International Journal of Psychophysiology*, 167, 30-37.
- Montasser, M. (2019). *Rethinking the role of anxiety: Using cognitive reappraisal in the classroom* (Unpublished master's thesis). University of Skövde, DiVA Portal.
- Moore, S. A., Zoellner, L. A., & Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms?. *Behaviour Research and Therapy*, 46(9), 993-1000.
- Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers In Psychology*, 10, 1689.
- Morgan, S. P., Lengacher, C. A., & Seo, Y. (2024). A systematic review of breathing exercise interventions: An integrative complementary approach for anxiety and stress in adult populations. *Journal of Holistic Nursing*, 08980101241273860.
- Morrongiello, B. A., Corbett, M., & Bellissimo, A. (2008). "Do as I say, not as I do": family influences on children's safety and risk behaviors. *Health Psychology*, 27(4), 498.
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1543-1564.
- Moss, D. (2004). Creating space for learning: conceptualizing women and higher education through space and time. *Gender and Education*, 16(3), 283-302. doi: [10.1080/09540250042000251452](https://doi.org/10.1080/09540250042000251452)
- Muntean, A. F., Lucian Curșeu, P., & Tucaliuc, M. (2024). Too many friends, too little care: an exploration of the relational benefits and costs of friendship for academic self-efficacy, depression and anxiety in adolescence. *Psychology, Health & Medicine*, 29(10), 1792-1806.

- Murayama, K. & Elliot, A., J. (2009). The join influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement related outcomes. *Journal of educational Psychology*, 101, 432–447.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Muslima, A. (2023). Phobia impacts on adolescents' psychological security: A psychoanalytic approach. *Academia Open*, 8(1), 10-21070.
- Myers, L., & Sirois, M. J. (2014). *Differences between spearman correlation coefficients*. New York: Wiley StatsRef, Statistics Reference Online.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). ‘She doesn't shout at no girls’: pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113. doi: [10.1080/03057640500491054](https://doi.org/10.1080/03057640500491054)
- Nadeem, M., Ali, A., Maqbool, S., & Zaidi, S. U. (2012). Impact of anxiety on the academic achievement of students having different mental abilities at university level in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 519-528.
- Næss, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Namaziandost, E., Rezai, A., Heydarnejad, T., & Kruk, M. (2023). Emotion and cognition are two wings of the same bird: insights into academic emotion regulation, critical thinking, self-efficacy beliefs, academic resilience, and academic engagement in Iranian EFL context. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101409.
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966. doi:10.1002/(ISSN)1099-1379
- Newble, D. I., & Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20(3), 162-175.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535. doi: [10.1016/j.hrmr.2017.01.001](https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001)
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132-138.
- Ngwira, F. F., Gu, C., Mapoma, H. W. T., & Kondowe, W. (2017). The role of academic emotions on medical and allied health students’ motivated self-regulated learning strategies. *Journal of Contemporary Medical Education*, 5(1), 23-30. doi:10.5455/jcme.20170412124640

- Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., & Gómez-Iñiguez, C. (2024). Identifying the role of emotional intelligence in achievement emotions and their effects on deep learning strategies in university students. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 29(1), 47-56.
- Nijhuis, J. F., Segers, M. S., & Gijssels, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8, 67-93.
- Novak, E., Daday, J., & McDaniel, K. (2018). Using a mathematical model of motivation, volition, and performance to examine students' e-text learning experiences. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1189-1209.
- Nowlan, J. S., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2015). Positive reappraisal in older adults: a systematic literature review. *Aging & Mental Health*, 19(6), 475-484.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook*, 97-146.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oktuğ, Z. (2011). *Olumsuz Geribildirim ile Performans Arasındaki İlişki: Bilişsel Yeniden Değerlendirme ve Duygu Dışavurumunu Bastırma Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469.
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.
- Opitz, P. C., Cavanagh, S. R., & Urry, H. L. (2015). Uninstructed emotion regulation choice in four studies of cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences*, 86, 455-464.
- Oplatka, I., & Tevel, T. (2006). Liberation and revitalization: The choice and meaning of higher education among Israeli female students in midlife. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 62-84. doi: [10.1177/0741713606292153](https://doi.org/10.1177/0741713606292153)
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Theory and practice*. Hampton Press. of *Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173. → bu bir chapter
- Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10(2), 187-196. doi: [10.1111/1475-6811.00045](https://doi.org/10.1111/1475-6811.00045)

- Özdamar, K. (2003) *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516–1523.
- Pacheco, D. C., Moniz, A. I. A., & Caldeira, S. N. (2015). Silence in organizations and psychological safety: a literature review. *European Scientific Journal*, (Special Edition), 293-308.
- Paersch, C., Recher, D., Schulz, A., Henninger, M., Schlup, B., Künzler, F., ... & Kleim, B. (2025). Self-efficacy effects on symptom experiences in daily life and early treatment success in anxiety patients. *Clinical Psychological Science*, 13(1), 178-194.
- Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supportive contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 211-225.
- Panayiotou, G., Karekla, M., & Leonidou, C. (2017). Coping through avoidance may explain gender disparities in anxiety. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(2), 215-220. [doi:10.1016/j.jcbs.2017.04.005](https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.04.005)
- Park, B., Plass, J. L., & Brünken, R. (2014). Cognitive and affective processes in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 125-127.
- Parker, D. A., & Roumell, E. A. (2020). A functional contextualist approach to mastery learning in vocational education and training. *Frontiers In Psychology*, 11, 1479.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277–303. [doi:10.1080/026999399379285](https://doi.org/10.1080/026999399379285)
- Parnes, M. F., Kanchewa, S. S., Marks, A. K., & Schwartz, S. E. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help-seeking intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101121.
- Parvez, M., & Shakir, M. (2014). Academic achievement of adolescents in relation to academic anxiety, gender, and choice of academic stream. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(12), 107-115.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128-148. [doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x)
- Pask, G. (1977). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In R. R. Schmeck (Ed.), *Perspectives on individual differences: Learning strategies, learning styles* (pp. 83-100). New York: Springer Science.
- Pask, G., & Scott, B. C. (1972). Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217-253.

- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781–791.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 153–171. doi: 10.1016/S1041-6080(00)80003-5
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?": relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385–405. doi: 10.1007/s10212-016-0299-4.
- Peklaj, C., & Pečjak, S. (2011). Emotions, motivation and self-regulation in boys' and girls' learning mathematics. *Horizons of Psychology*, 20(3), 33–58.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotion on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE).
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. In R. Patulny, A. Bellocchi, R. E. Olson, S. Khorana, J. McKenzie, & M. Peterie (Eds.), *Emotions in late modernity* (pp. 142–157). London: Routledge.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). London: Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52(6), 357–365. doi: 10.1159/000242349
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: a control-value approach. *Social & Personality Psychology Compass*, 4(4), 238–255. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583

- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13—36). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012372545-5/50003-4
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. doi: 10.1037/a0019243
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. doi: [10.1016/j.cedpsych.2010.10.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002)
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. doi: 10.1111/cdev.12704
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. *International Journal of STEM Education*, 5, 1-15. doi: 10.1186/s40594-018-0130-7
- Peltier, J. W., Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250–263.
- Perez, C. R., & Soto, J. A. (2011). Cognitive reappraisal in the context of oppression: implications for psychological functioning. *Emotion*, 11(3), 675.
- Perinchery, N. (2023). A gender study on self-comparison, self-compassion and self-improvement motivation among young adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches In Psychology*, 1(1), 50-66.
- Perrmann-Graham, J., Liu, J., Cangioni, C., & Spataro, S. E. (2022). Fostering psychological safety: Using improvisation as a team building tool in management education. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100617. doi: [10.1016/j.ijme.2022.100617](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100617)
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, “self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799.

- Pickering, J. (1997). *Raising boys' achievement*. London: A&C Black.
- Platow, M. J., Mavor, K. I., & Grace, D. M. (2013). On the role of discipline- related self- concept in deep and surface approaches to learning among university students. *Instructional Science*, 41(2), 271-285. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-012-9227-4>
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506. doi: 10.1016/j.ijer.2019.101506
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441-457.
- Preston, T., Carr, D. C., Hajcak, G., Sheffler, J., & Sachs-Ericsson, N. (2022). Cognitive reappraisal, emotional suppression, and depressive and anxiety symptoms in later life: The moderating role of gender. *Aging & Mental Health*, 26(12), 2390-2398.
- Priem, J. S., & Solomon, D. H. (2011). Relational uncertainty and cortisol responses to hurtful and supportive messages from a dating partner. *Personal Relationships*, 18(2), 198-223.
- Priem, J. S., McLaren, R. M., & Solomon, H. D. (2010). Relational messages, perceptions of hurt, and biological stress reactions to a disconfirming interaction. *Communication Research*, 37(1), 48-72.
- Prosser, M., & Trigwell, K., (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33 (1), 31-60.
- Prusinski, E., Hastedt, D., & Dohr, S. (2019). *Do both boys and girls feel safe at school- and does it matter? Academic achievement and feelings of safety: A closer look at gender and grade level differences*. Retrieved from https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/Compass_brief_spreads_5_Febr_2019.pdf
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., & Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60(4), 747-770.
- Putri, N. R., & Ramadhani, A. (2024). The war in the self: The influence of impostor syndrome and academic resilience on academic anxiety. *Journal of Humanities and Social Studies*, 8(1), 402-408.
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160. doi: 10.1348/000709909X466082
- Qin, D. B. (2006). The role of gender in immigrant children's educational adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 8-19.

- Quansah, F., Hagan Jr, J. E., Sambah, F., Frimpong, J. B., Ankomah, F., Srem-Sai, M., ... & Schack, T. (2022). Perceived safety of learning environment and associated anxiety factors during COVID-19 in Ghana: Evidence from physical education practical-oriented program. *European Journal of Investigation In Health, Psychology and Education*, 12(1), 28-41. doi: 10.3390/ejihpe12010003
- Raccanello, D., Brondino, M., & De Bernardi, B. (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 477-484. doi: 10.1111/sjop.12079
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, 15(1), 3003.
- Radecki, D., Hull, L., McCusker, J., & Ancona, C. (2018). *Psychological safety: The key to happy, highperforming people and teams*. The Academy of Brain-Based Leadership.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2. Edition). London: Routledge.
- Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science*, 1(2), 98, 120.
- Reason, R. D., Cox, B. E., McIntosh, K., & Terenzini, P. T. (2010, May). *Deep learning as an individual, conditional, and contextual influence on first-year student outcomes*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research 50th, Chicago, IL. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520486.pdf>
- Rentzios, C., Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2019). The mediating role of implicit and explicit emotion regulation in the relationship between academic emotions and approaches to learning: Do defense styles matter?. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 207(8), 683-692. doi: 10.1097/NMD.0000000000001027
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers In Psychology*, 8, 243. doi:10.3389/fpsyg.2017.00243
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559.
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). “Just stop thinking about it”: effects of emotional disengagement on children’s memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812–823. doi: [10.1037/1528-3542.7.4.812](https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.812)
- Rime, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long-lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. *European Review of Social Psychology*, 3, 225–258. doi: 10.1080/14792779243000078

- Robers, S., Zhang, J., & Truman, J. (2010). *Indicators of school crime and safety* (Report no. NCES 2011-002/NCJ 230812). Retrieved June 2, 2025, from <https://nces.ed.gov/pubs2011/2011002.pdf>
- Robertson, I. T. (1977). *An investigation of some relationships between learning and personality* (Unpublished doctoral thesis). Open University (United Kingdom).
- Robinson, J., & McArthur, L. Z. (1982). Impact of salient vocal qualities on causal attribution for a speaker's behavior. *Journal of Personality and Social psychology*, 43(2), 236-247. doi: 10.1037/0022-3514.43.2.236
- Rock, D. (2009). *Managing with the brain in mind*. *Strategy + Business*, (56). Erişim adresi: <https://www.strategy-business.com/article/09306>
- Roh, Y. S., Jang, K. I., and Issenberg, S. B. (2020). Nursing students' perceptions of simulation design features and learning outcomes: the mediating effect of psychological safety. *Collegian* 28, 184–189. doi: 10.1016/j.collegian.2020.06.007
- Roney, C. J., Higgins, E. T., & Shah, J. (1995). Goals and framing: How outcome focus influences motivation and emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(11), 1151-1160.
- Rong, L., Rong-Mao, L., & Lian, K. (2017). Do females learn better than males? Gender differences in learning values, abilities, emotions, and behaviors for Chinese undergraduates. *Psychology Research*, 7, 427-435. doi:10.17265/2159-5542/2017.08.002
- Roos, A. L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A., & Pekrun, R. (2021). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 579-618.
- Roth, G., Benita, M., Amrani, C., Shachar, B. H., Asoulin, H., Moed, A., & Kanat-Maymon, Y. (2014). Integration of negative emotional experience versus suppression: Addressing the question of adaptive functioning. *Emotion*, 14(5), 908-919. doi:10.1037/a0037051
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21(3), 394-402.
- Roussin, C. J., Larraz, E., Jamieson, K., & Maestre, J. M. (2017). Psychological safety, self efficacy, and speaking up in interprofessional health care simulation. *Clinical Simulation In Nursing*, 17, 38-46. doi: 10.1016/j.ecns.2017.12.002
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called *emotion*: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805–819. doi: 10.1037/0022-3514.76.5.805
- Rutherford, R. B., & Nelson, C. M. (1995). Management of aggressive and violent behavior in the schools. *Focus on Exceptional Children*, 27(6), 1-15.

- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J. G., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6. doi: 10.1016/j.jbhsi.2017.08.001
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 739-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford publications.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1985). Sexism in the classroom. *Vocational Education Journal*, 60(7), 30-32. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20403143>
- Sagar, M. E. (2021). Emotion regulation skills and self-control as predictors of resilience in teachers candidates. *International Education Studies*, 14(6), 103-111.
- Sağnak, M. (2017). Ethical leadership and teachers' voice behavior: The mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1101-1117. doi:10.12738/estp.2017.4.0113
- Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Educational Research*, 2(1), 771-778.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016). The Role of Teacher Behavior, Motivation and Emotion in Predicting Academic Social Participation in Class. *Pensando Psicología*, 12(19), 39-53. doi:10.16925/pe.v12i19.1327
- Sander, P., & de la Fuente, J. (2022). Modelling students' academic confidence, personality and academic emotions. *Current Psychology*, 41(7), 4329-4340.
- Sander, P., De La Fuente Arias, J., Stevenson, K., & Jones, T. (2011). A validation of the academic behavioural confidence scale with spanish psychology students. *Psychology Learning & Teaching*, 10(1), 11-24.
- Sanduleac, S. (2022). Securitate psihologică versus siguranță psihologică. *Moldoscopie*, 97(2), 100-106. doi:10.52388/1812-2566.2022.2(97).09
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E., & Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-11. doi: 10.1016/j.ijer.2021.101830
- Santrock, J. W. (2021). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sapranaviciute, L., Perminas, A., & Pauziene, N. (2012). Stress coping and psychological adaptation in the international students. *Open Medicine*, 7(3), 335-343.
- Sarason, I., Pierce, G., & Sarason, B. (1996). *Cognitive interference: theories, methods, and findings*. New Jersey: Erlbaum.
- Sarroub, L. (2001). The sojourner experience of Yemeni American high school students: An ethnographic portrait. *Harvard Educational Review*, 71(3), 390-416. doi: [10.17763/haer.71.3.m8190855254316p1](https://doi.org/10.17763/haer.71.3.m8190855254316p1)
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261-276.
- Scheibe, S., Spieler, I., & Kuba, K. (2016). An older-age advantage? Emotion regulation and emotional experience after a day of work. *Work, Aging and Retirement*, 2(3), 307-320.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 27-38.
- Schein, E. H., & Bennis, W. (1965). *Personal and organizational change through group methods*. New York: Wiley.
- Schenke, K., Lam, A. C., Conley, A. M., & Karabenick, S. A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 133-146.
- Schepers, J., de Jong, A., Wetzels, M., & de Ruyter, K. (2008). Psychological safety and social support in groupware adoption: A multi-level assessment in education. *Computers & Education*, 51(2), 757-775. doi: [10.1016/j.compedu.2007.08.001](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.08.001)
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23, 1307—1351. doi:10.1080/02699930902928969
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. Erişim adresi: https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Schirda, B., Valentine, T. R., Aldao, A., & Prakash, R. S. (2016). Age-related differences in emotion regulation strategies: Examining the role of contextual factors. *Developmental Psychology*, 52(9), 1370.
- Schudy, A., Żurek, K., Wiśniewska, M., Piejka, A., Gawęda, Ł., & Okruszek, Ł. (2020). Mental well-being during pandemic: the role of cognitive biases and emotion regulation strategies in risk perception and affective response to COVID-19. *Frontiers In Psychiatry*, 11, 589973.

- Schulte, M., Cohen, N. A., & Klein, K. J. (2012). The coevolution of network ties and perceptions of team psychological safety. *Organization Science*, 23(2), 564-581.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 3-10). San Diego, CA: Academic Press.
- Schutz, P. A., DiStefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17(3), 253-269.
- Schutz, P., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and individual Differences*, 60, 1-9.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S., & Erol, M. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review Medicine*, 23, 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Seligowski, A. V., Lee, D. J., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2015). Emotion regulation and posttraumatic stress symptoms: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(2), 87-102.
- Sellakumar, G. K. (2015). Effect of slow-deep breathing exercise to reduce anxiety among adolescent school students in a selected higher secondary school in Coimatore, India. *Journal of Psychological & Educational Research*, 23(1), 54-72.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47. [doi: 10.1080/00461520.2011.538646](https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646)
- Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 29-36.

- Shan, S. (2024, December). Exploring the impact of classroom emotions and learning motivations on student engagement and learning outcomes. In *2024 9th International Conference on Modern Management, Education and Social Sciences (MMET 2024)* (pp. 269-276). Atlantis Press.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Atkin, C. (2018). Academic boredom, approaches to learning and the final-year degree outcomes of undergraduate students. *Journal of Further and Higher Education*, 42(8), 1055-1077.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. C. (2019). Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 601-627.
- Shean, M., Mander, D. (2020). Building emotional safety for students in school environments: Challenges and opportunities. In Midford, R., Nutton, G., Hyndman, B., Silburn, S. (eds.), *Health and education interdependence* (pp. 225-248). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-15-3959-6_12
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K., & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70(1), 5-31.
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319-331.
- Sheppes, G., & Meiran, N. (2007). Better late than never? On the dynamics of online regulation of sadness using distraction and cognitive reappraisal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(11), 1518-1532.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion regulation choice. *Psychological Science*, 22(11), 1391-1396. doi:10.1177/0956797611418350
- Simonds, J., Kieras, J. E., Rueda, M. R., & Rothbart, M. K. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7–10-year-old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474-488.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.22
- Smith, L., & Sinclair, K. E. (2005). Empirical evidence for multiple goals: A Gender-based high school student perspective. *Australian Journal of educational and Developmental Psychology*, 5, 55–70.
- Smith, L., Krass, I., Sainsbury, E., & Rose, G. (2010). Pharmacy students' approaches to learning in undergraduate and graduate entry programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(6), 1-6. doi:10.5688/aj7406106

- Smith, T. W., & Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205-210. doi: [10.3200/TCHS.80.5.205-210](https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.205-210)
- Soares, A & Lopes, MP (2017). Are your students safe to learn?: The role of teacher's authentic leadership on the creation of psychologically safe environments and their impact on academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 65-78. doi: [10.1177/1469787417742023](https://doi.org/10.1177/1469787417742023)
- Socastro, A., Everaert, J., Boemo, T., Blanco, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Sanchez-Lopez, A. (2022). Moment-to-moment interplay among stress appraisals and emotion regulation flexibility in daily life. *Affective Science*, 3(3), 628-640.
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psihologijske Teme*, 22(2), 325-349. Erişim adresi: <https://hrcak.srce.hr/108516>
- Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Elsevier.
- Spielberger, C.D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. New York: Harper & Row.
- Spielberger, C.D., & Rickman, R.L. (1990). Assessment of state and trait anxiety in cardiovascular disorders. In D.G. Byrne, & R.H. Rosenman (Eds.), *Anxiety and the heart* (pp. 73–92). Washington, DC: Hemisphere.
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56, 230–243. doi: [10.1080/00131881.2014.898917](https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917)
- Sprague, J., Sugai, G., & Walker, H. (1998). Antisocial behavior in schools. In T. S. Watson & F. M. Grasham (Eds.), *Handbook of child behavior therapy* (pp. 451-474). Boston, MA: Springer US.
- Srivastava, S. K. (2013). To study the effect of academic achievement on the level of self confidence. *Journal of Psychosocial Research*, 8(1), 41.
- Staškeviča, A. (2019). The importance of competency model development. *Acta Oeconomica Pragensia*, 27(2), 62-71.
- Stengel, E. (1936). Prüfungsangst und prüfungsneurose [test-related anxiety and neurosis]. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, 10, 300–320.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stevens, J. P. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis. In K. A. Pituch & J. P. Stevens (Eds.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (pp. 337-406). United Kingdom: Routledge.
- Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in

mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 361-371. doi: [10.1037/0022-0663.83.3.361](https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.361)

Strahan, E. Y., Panayiotou, G., Clements, R., & Scott, J. (2011). Beer, wine, and social anxiety: Testing the “self-medication hypothesis” in the US and Cyprus. *Addiction Research & Theory*, 19(4), 302-311.

Strain, A. C., & D'Mello, S. K. (2015). Affect regulation during learning: The enhancing effect of cognitive reappraisal. *Applied Cognitive Psychology*, 29(1), 1-19.

Stroebe, W., Zech, E., Stoebe, M. S., & Abakoumkin, G. (2005). Does social support help in bereavement? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 1030–1050. doi: [10.1521/jscp.2005.24.7.1030](https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.7.1030)

Stubbs, N. S., & Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 792-799.

Sud, A., & Sharma, S. (1990). Two short-term, cognitive interventions for the reduction of test anxiety. *Anxiety Research*, 3(2), 131-147. doi: [10.1080/08917779008248748](https://doi.org/10.1080/08917779008248748)

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar [Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.

Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, 49(2), 114-119.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4. Edition). Ally And Bacon.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.

Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21(2), 210-231.

Teimouri, Y. (2018). Differential roles of shame and guilt in L2 learning: How bad is bad?. *The Modern Language Journal*, 102(4), 632-652.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research In Child Development*, 59, 25-52.

Tochon, F. V. (2010). Deep education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1(1), 1-12.

Tomas, L., Rigano, D., & Ritchie, S. M. (2016). Students' regulation of their emotions in a science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(2), 234-260. doi: [10.1002/tea.21304](https://doi.org/10.1002/tea.21304)

- Topal, M., Eyduran, E., Yağanoğlu, A. M., Sönmez, A., & Keskin, S. (2010). Çoklu Doğrusal Bağlantı Durumunda Ridge ve Temel Bileşenler Regresyon Analiz Yöntemlerinin Kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-57.
- Trần, V., Szabó, Á., Ward, C., & Jose, P. E. (2023). To vent or not to vent? The impact of venting on psychological symptoms varies by levels of social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101750.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811–824. doi: 10.1080/03075079.2010.549220
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24, 349–360.
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 30–44). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Tu, X. (2021). The role of classroom culture and psychological safety in EFL students' engagement. *Frontiers In Psychology*, 12, 760903. doi: 10.3389/fpsyg.2021.760903
- Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 19- 35. doi: 10.1186/s41239-022-00342-w
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy–value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320–329.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144.
- Um, E., Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 485-498.
- Ursu, A., & Măirean, C. (2022). Cognitive emotion regulation strategies as mediators between resilience and stress during COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12631.
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248.

- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (2012). Action identification theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 327–348). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n17>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60019-2
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558. doi: [10.3102/0002831207306859](https://doi.org/10.3102/0002831207306859)
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Verona, E., & Sullivan, E. A. (2008). Emotional catharsis and aggression revisited: heart rate reduction following aggressive responding. *Emotion*, 8(3), 331-340. doi: 10.1037/1528-3542.8.3.331
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Negative emotions moderate the relationship between self-efficacy and achievement of Filipino students. *Psychological Studies*, 58(3), 225–232. doi: [10.1007/s12646-013-0193-y](https://doi.org/10.1007/s12646-013-0193-y).
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulated and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329–340.
- Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 323-347.
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Review article: Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal Of Affective Disorders*, 227, 483-493. doi:10.1016/j.jad.2017.11.048
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204.
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275.
- Wang, S. (2022). Workplace friendship and knowledge hiding: A moderated mediation model of psychological safety and task interdependence. *Forest Chemicals Review*, 1341-1356.

- Wang, W. (2005). Son preference and educational opportunities of children in China—"I wish you were a boy!". *Gender Issues*, 22(2), 3-30.
- Wang, Y. X., & Yin, B. (2023). A new understanding of the cognitive reappraisal technique: an extension based on the schema theory. *Frontiers In Behavioral Neuroscience*, 17, 1174585.
- Wang, Y., Wang, N., & Shen, B. (2024). A Network Approach to Language Learning Burnout, Negative Emotions, and Maladaptive Emotion Regulation Strategies. *Studies In Second Language Learning and Teaching*, 14(3), 421-451.
- Wanless, S. B., Patton, C. L., Rimm-Kaufman, S. E., & Deutsch, N. L. (2013). Setting-level influences on implementation of the responsive classroom approach. *Prevention Science*, 14(1), 40–51. doi:10.1007/s11121-012-0294-1
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: a cross-cultural meta-analysis. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 165-196). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wedayanthi, L. M. D. (2012). *The contribution of learning anxiety, teacher-student relationships, and self-concept toward the speaking skills of the tenth grade students in SMAN 1 Bangli* (Unpublished Master's Thesis). Ganesha University of Education, Indonesia.
- Wei, M., Su, J. C., Carrera, S., Lin, S. P., & Yi, F. (2013). Suppression and interpersonal harmony: a cross-cultural comparison between Chinese and European Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 625-633. doi: [10.1037/a0033413](https://doi.org/10.1037/a0033413)
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20. doi: [10.1037/h0029211](https://doi.org/10.1037/h0029211)
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 315-327.
- Weiser, O., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2018). How do medium naturalness, teaching-learning interactions and Students' personality traits affect participation in synchronous E-learning? *The Internet and Higher Education*, 37, 40-51.
- Weis-Rappaport, H., & Kluger, A. N. (2024). The effects of listening with "time-sharing" on psychological safety and social anxiety: The moderating role of narcissism and depression. *The Journal of Social Psychology*, 164(2), 218-229.

- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1–74.
- Whitmoyer, P., Fisher, M. E., Duraney, E. J., Manzler, C., Isaacowitz, D. M., Andridge, R., & Prakash, R. S. (2024). Age differences in emotion regulation strategy use and flexibility in daily life. *Aging & Mental Health*, 28(2), 330-343.
- Widyowati, A., Hood, M., Duffy, A., & Creed, P. (2024). Negative career goal discrepancy and goal adjustment in young adults: The underlying mechanism of negative emotions. *Journal of Career Development*, 51(2), 234-253.
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.
- Wilcox, P., Winn, S. ve Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies In Higher Education*, 30(6), 707-722.
- Williams, J. D., Woodson, A. N., & Wallace, T. L. (2016). “Can we say the n-word?”: Exploring psychological safety during race talk. *Research In Human Development*, 13(1), 15-31. doi: 10.1080/15427609.2016.1141279
- Williams, K. H., Childers, C., & Kemp, E. (2013). Stimulating and enhancing student learning through positive emotions. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(3), 209-227.
- Wilson, P. A. (2016). Shame and collaborative learning in second language classes. *Konińskie Studia Językowe*, 4(3), 235-252.
- Wimer, D. J., & Levant, R. F. (2011). The relation of masculinity and help-seeking style with the academic help-seeking behavior of college men. *The Journal of Men's Studies*, 19(3), 256-274.
- Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(2), 25-41.
- Wolfgang, M. E., & Dowling, W. D. (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 52(6), 640-648.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics. English, and social studies class- rooms. *Instructional Science*, 26, 27–47.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Wong, E., Tschan, F., & Semmer, N. K. (2017). Effort in emotion work and well-being: The role of goal attainment. *Emotion*, 17(1), 67-77. doi: 10.1037/emo0000196

- Woodrow, D., & Sham, S. (2001). Chinese pupils and their learning preferences. *Race Ethnicity and Education*, 4 (4), 377-394.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1086-1093. <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00018>
- Xie, D., & Xie, Z. (2019). Effects of undergraduates' academic self-efficacy on their academic help-seeking behaviors: The mediating effect of professional commitment and the moderating effect of gender. *Journal of College Student Development*, 60(3), 365-371.
- Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. *Scientific Reports*, 14(1), 24705.
- Xu, J., & Zhou, S. (2024). Unraveling the interplay between social-emotional need satisfaction and self-regulated learning: Longitudinal evidence from university students in China's EMI programs. *Language Teaching Research*, 13621688241304875.
- Xu, Y. (2024, October). *The impact of social comparison on emotions in social media: The regulation of negative emotions by cognitive reappraisal strategies*. Paper presented at *SHS Web of Conferences*. Abstract retrieved from https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/19/shsconf_iclrc2024_02021.pdf
- Xu, Y., & Burleson, B. R. (2001). Effects of sex, culture, and support type on perceptions of spousal social support: An assessment of the "support gap" hypothesis in early marriage. *Human Communication Research*, 27(4), 535-566. doi: 10.1111/j.1468-2958.2001.tb00792.x
- Yamac, A. (2014). Classroom emotions scale for elementary school students. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 150-163.
- Yavaşoğlu, M. (2010). *Kendine Yansıtma ve İçgörü Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yavuzalp, N., & Bahcivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1), 1-17. doi: 10.1186/s41039-021-00162-y
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 201-210.
- Yiğit, İ., & Guzey Yiğit, M. (2019). Psychometric properties of Turkish version of difficulties in emotion regulation scale-brief form (DERS-16). *Current Psychology*, 38, 1503-1511.

- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, 33, 86-92. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.02.002
- Yin, J., & Ni, Y. (2021). COVID-19 event strength, psychological safety, and avoidance coping behaviors for employees in the tourism industry. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 47, 431-442.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D., & LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), 345-363. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.08.006
- You, J., Kim, H., & Park, S. H. (2012). Development and construct validation of e-learning academic emotion scale (e-AES). *The Journal of Yeolin Education*, 20(3), 19-44.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.
- Younger, M., & Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 299-313.
- Zapata, L., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., González-Torres, M. C., & Artuch, R. (2014). Relations between the personal self-regulation and learning approach, coping strategies, and self-regulation learning, in university students (process). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 175-186.
- Zawadzki, M. J., Graham, J. W., & Gerin, W. (2012). Increasing the validity and efficiency of blood pressure estimates using ambulatory and clinic measurements and modern missing data methods. *American Journal of Hypertension*, 25(7), 764-769. doi: 10.1038/ajh.2012.40
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165—184). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012372545-5/50011-3
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). London: Taylor & Francis.
- Zeidner, M., & Endler, N. (1996). *Handbook of coping: Theory, research, applications*. New York, NY: Wiley.
- Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>
- Zhang, J., Zhao, N., & Kong, Q. P. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers In Psychology*, 10, 17.

- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469-489.
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2013). Instructors' positive emotions: Effects on student engagement and critical thinking in US and Chinese classrooms. *Communication Education*, 62(4), 395-411.
- Zhao, F. F., Lei, X. L., He, W., Gu, Y. H., & Li, D. W. (2015). The study of perceived stress, coping strategy and self-efficacy of Chinese undergraduate nursing students in clinical practice. *International Journal of Nursing Practice*, 21(4), 401-409.
- Zhao, J., & Qin, Y. (2021). Perceived teacher autonomy support and students' deep learning: The mediating role of self-Efficacy and the moderating role of perceived peer support. *Frontiers In Psychology*, 12, 652796.
- Zhao, M., Maat, S. M., Azman, N., & Zheng, E. (2024). The relationship between faculty support, academic self-efficacy, academic emotions, and online learning performance among university students in China. *SAGE Open*, 14(4), doi: 10.1177/21582440241304928
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413. doi: 10.1016/j.paid.2009.11.007



EK 1. Etik Kurul Onayı



T.C.
AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Etik Kurulu



Sayı : E-69268593-050.04-24326
Konu : Etik Kurul İzin Onayı Hk.

19.04.2024

Sayın Öğr.Gör.Özge ENGİN

Avrasya Üniversitesi Etik Kurulunun 17.04.2024 tarih 07 sayılı toplantısında 2023-162 numaralı “Psikolojik Güvenlik Algısı, akademik duygular ve olumsuz akademik duygu düzenlenmesi stratejilerinin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığı” adlı başvurunuzda etik kurul izin onayı almıştır.
Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Yavuz ÖZORAN
Etik Kurul Başkanı

Adres: Pelitli Mah. Rize Cad. No.226 61010
Ortahisar/TrRABZON/TÜRKİYE
Telefon No : 0462 334 05 50
e-Posta :

Fax No : 0462 334 64 54
İnternet Adresi :
<http://www.avrasya.edu.tr>

Bilgi İçin : Ayşe ERTEM
Etik Kurul Sekreteri
Telefon No: 0462 334 05 50

EK 2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Anket Uygulama İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-32698431-044-1383553

30.05.2024

Konu : Özge ENGİN'in Anket Uygulama İzni Hk.

Sayın Özge ENGİN

İlgi : 27.05.2024 tarihli ve 358989 kayıt sayılı dilekçeniz.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Doktora Programı öğrencisi Özge ENGİN'in Doç.Dr. Eylem GÖKÇE CENGİZ'in danışmanlığında yürüttüğü "Psikolojik Güvenlik Algısı, Akademik Duygular ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcılığı" başlıklı araştırmanız kapsamında Fakültemiz lisans programı 1.ve 2.sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteğiniz, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 1C2E8B79-4212-4095-86DC-2CC43CBAB851 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>

Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA

Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçer No: 0312 363 61 45 Kep Adresi:

ankunvrek@ankuni.hso1.kep.tr

e-posta: - internet adresi: -

KEP Adresi : ankunvrek@ankuni.hso1.kep.tr

Bilgi için:Ebru YALIM

Memur

Telefon No:(312) 363 33 50-1005

E-Posta: .



EK 3. Karadeniz Teknik Üniversitesi Anket Uygulama İzni



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı



Sayı : E-44710342-903.99-15517
Konu : Uygulama İzni (Özge ENGİN)

10.06.2024

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06.06.2024 tarih ve E-14267719-302.08.01-1393099 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Doktora Programı öğrencisi Özge ENGİN'in, "Psikolojik Güvenlik Algısı, Akademik Duygular ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcılığı" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde çalışma yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Akif CİNEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Doğrulama Kod: 165E268C-09F3-46CE-8DDD-034E96DB3674

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ebys>

61080 – Trabzon /
TÜRKİYE
Tel: 04623772110

Faks: 04623774292

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Gülner ÖKSÜZ

Sayfa
1 / 1



EK 4. Trabzon Üniversitesi Anket Uygulama İzni



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Fatih Eğitim Fakültesi



Sayı : E-48203248-302.08.01-2400028631
Konu : Bilimsel Araştırma İzni (Özge
ENGİN)

14.06.2024

TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 10.06.2024 tarihli ve E-99699167-302.08.01-2400027788 sayılı yazınız.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Psikolojisi Doktora Programı öğrencisi Özge ENGİN'in, "Psikolojik Güvenlik Algısı, Akademik Duygular ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejilerinin Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Yordayıcılığı" konulu doktora tez çalışması kapsamında Fakültemiz bölüm/program öğrencilerine uygulama yapma talebi, araştırmaya ait verilerin toplanması, ölçme aracının çoğaltma ve uygulama işlemlerinin araştırmacının kendisi tarafından yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Dekan V.

Belge Doğrulama Kodu: 3UA4UFF

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:

<http://ubys.trabzon.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütli Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-
Trabzon / TÜRKİYE
Telefon No: (0 462) 4551000
e-Posta:

Faks No:
İnternet Adresi:

Bilgi için :
Telefon No:
Direkt Hat:

Selma Avcı
Bilgisayar İşletmeni
(0 462) 4551124



EK 5. Avrasya Üniversitesi Anket Uygulama İzni



T.C.
AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük Makamı



Sayı : E-69268593-044-24462
Konu : Öğrencilere Uygulama Yapmak Üzere İzin
Talebi

13.05.2024

Sayın Öğr. Gör. Özge ENGİN

İlgi : Öğr. Gör. Özge Engin 24.04.2024 tarihli ve 23509 kurum sayılı yazısı.

İlgi yazınızda konu edilen doktora teziniz kapsamında; 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar ve 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemlerinde 1. ve 2. sınıf öğrencilerine yapmayı planladığınız uygulama Rektörlük Makamınca uygun görülmüş olup; gereğini rica ederim.

e-onaylıdır

Prof. Dr. Füsun TERZİOĞLU
Rektör

Ek: Uygulamaya İlişkin Formlar

Adres: Pelitli Mah, Rize Cad. No: 226 61010 Ortahisar/TRABZON/
TÜRKİYE

Telefon No : 0(462) 334 64 44

e-Posta : rektorluk@avrasya.edu.tr

Fax No : 0(462) 334 64 54

İnternet Adresi :

<http://www.avrasya.edu.tr>

Bilgi İçin : Betül GÜMRÜKÇÜ

Yazı İşleri Müdürü

Telefon No: 0(462) 334 64 44

EK 6. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Sayın Gönüllü,

Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan öğrenme süreçleriyle ve öğrenme sürecinde deneyimlenen duygularla ilgili araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu çalışmanın amacı, öğrenme yaklaşımları ve duyguları ele almaktır. Çalışma sonunda çalışmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilecektir. Çalışmaya katılmak için üniversite öğrencisi olmak gerekmektedir. Katılımcıların araştırmaya katılımları gönüllülük esasına dayanmakta olup, herhangi bir ücret ödenmeyecek ya da katılımcılardan herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Çalışmaya katılımlarınız süresince araştırmacı eşliğinde ölçek formları üzerinden öğrenme ve duygularınıza ilişkin soruları yanıtlamanız istenecektir. Herhangi bir kişisel bilginizin paylaşılması söz konusu değildir. Çalışmaya en az 500 katılımcının dahil edilmesi planlanmaktadır. Ölçekleri tamamlama süresi 20-30 dakikadır. Katılımcıların araştırmaya katılımları nedeniyle karşı karşıya kalmak zorunda olacağı herhangi bir fiziksel ve psikolojik risk söz konusu değildir. Katılımcılar çalışmayı istedikleri zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabilirler ve bıraktıkları taktirde de herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacaklardır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermeme için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih:
Gönüllünün Adı
Soyadı:

İmza/Tarih:
Araştırmacının Adı
Soyadı:

EK 7. Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu

Sizi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Anabilim dalı Eğitim Psikolojisi Programı Doktora Tezi kapsamında, Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ danışmanlığında Özge Engin tarafından yürütülmekte olan odak grup görüşmesine davet ediyoruz. Bu görüşmede, genel olarak öğrenme ortamında deneyimlediğiniz olumsuz duygularınızı düzenlemeye yönelik hangi stratejileri kullandığınızla ilgili deneyimlerinizi ve düşüncelerinizi paylaşmanız istenecek; değerli paylaşımlarınız çalışmamız için önemli bir bilimsel katkı olacaktır.

Görüşmelerde paylaştığınız deneyimleriniz ve düşünceleriniz görüşme sürecinde not edilecek, ardından elde edilen veriler topluca değerlendirilecek; hiçbir kurum, kuruluş ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Bu nedenle deneyim ve düşüncelerinizi samimiyetle ve açıkça paylaşmanız, tez çalışmamızda kullanacağımız verilerin geçerli ve güvenilir olması açısından oldukça önemlidir. Görüşmelerimiz bireysel olarak değil, grup görüşmesi olarak, ses kaydı alınmak suretiyle gerçekleştirilecektir. Grup görüşmesinde önceden belirlenen sorular çerçevesinde, belirli bir sürede deneyim ve görüşlerinizi paylaşmanız istenecektir. Görüşme süresince dilediğiniz an görüşmeden ayrılma hakkına sahipsiniz. Yaklaşık 40-60 dk sürmesi planlanan görüşmelerin tamamlanmasının ardından sizin onayınızla kayıt altına alınacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler bittikten sonra kayıtlar tamamen silinecektir. Araştırmaya hiçbir baskı altında olmadan tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz takdirde bu belgeyi imzalamanızı rica ederiz.

Araştırmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Tez Öğrencisi: Özge ENGİN
Telefon numarası:
e-mail:

Yukarıda belirtilen hususları okudum ve anladım. Doktora öğrencisi Özge ENGİN tarafından Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ danışmanlığında yürütülen doktora tez çalışmasında kullanılacak verilere kaynaklık etmesi amacıyla araştırmaya gönüllü olarak katılıp ses kaydımın alınmasına izin verdiğimi beyan ederim.

İmza:
Adı Soyadı:

EK 8. Demografik Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Bu soruları **X ile işaretleyerek** yanıtlayınız. Açıklama gerektiren soruları yazarak ifade ediniz.

1 Yaş:

2 Cinsiyet: Kadın (.....)
Erkek (.....)
Diğer (Yazınız):

3 Yaşadığı yer: Ankara (.....)
Diğer (Yazınız):.....

4 Öğrenim gördüğü üniversite: Ankara Üniversitesi (.....)
Diğer

(Yazınız):.....

5 Bölümü (Yazınız):

6 Sınıf düzeyi: 1.Sınıf (.....)
2.Sınıf (.....)

7 Annenin eğitim düzeyi: İlköğretim mezunu (.....)
Lise mezunu (.....)
Üniversite mezunu (.....)
Yüksek lisans ya da doktora mezunu (.....)

8 Babanın eğitim düzeyi: İlköğretim mezunu (.....)
Lise mezunu (.....)
Üniversite mezunu (.....)
Yüksek lisans ya da doktora mezunu (.....)

9 Bölümü kendi isteğinizle mi tercih ettiniz? Evet (.....) Hayır (.....)

➔ **Cevabınız hayır ise** bölümünüzü tercih etmenizdeki faktörü yazınız.

.....
.....

10. **Bölümünüzden hoşnutluk** düzeyinizi 1= Hiç hoşnut değilim ile 5= Çok hoşnutum aralığında derecelendiriniz.

1	2	3	4	5
Hiç hoşnut değilim	Hoşnut değilim	Kararsızım	Hoşnutum	Çok hoşnutum

11. **Bölüm için kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?** Yeterli hissetme düzeyinizi 1= Hiç yeterli hissetmiyorum ile 5= Çok yeterli hissediyorum aralığında derecelendiriniz.

1	2	3	4	5
Hiç Yeterli Hissetmiyorum	Yeterli Hissetmiyorum	Kararsızım	Yeterli Hissediyorum	Çok Yeterli Hissediyorum

12. **Genel olarak kendinize ne kadar güvenirsiniz?** 1= Kendime hiç güvenmem ile 5= Kendime çok güvenirim aralığında derecelendiriniz.

1	2	3	4	5
Kendime Hiç Güvenmem	Kendime güvenmem	Kararsızım	Kendime güvenirim	Kendime Çok Güvenirim

13. **Derse katılım (soru sorma, söz alma vb.)** sıklığınızı 1=Hiç katılmam ile 5=Çok katılırim aralığında derecelendiriniz.

1	2	3	4	5
Hiç Katılmam	Biraz Katılırim	Kararsızım	Katılırim	Çok katılırim

EK 9. Odak Grup Görüşmesi Soruları Formu

Soru 1: Kendinizi tanıtır mısınız?

Soru 2: Öğrenim sürecinize yönelik duygularınızdan ve deneyimlerinizden bahsedermisiniz?

Soru 3: Sınıfta kendinizi kaygılı, mutsuz, utangaç ya da öfkeli hissettiğiniz zamanlar olur mu? En çok hangi durumlar size böyle hissettirir, bahsedebilir misiniz?

Soru 4: Sizi kaygılı, mutsuz, utangaç ya da öfkeli hissettiren böyle durumlarda neler yaparsınız?

Soru 5: Sınıf ortamında olumsuz duygularımızı göstermemizin uygun olmayacağını düşündüğümüz zamanlar olabilir ya da bu olumsuz duygular öğrenmeye odaklanmamızı engelliyor olabilir, örneğin; sınava girerken aklımıza olumsuz düşüncelerin gelmesini ve bu düşünceler yüzünden sınavda sorulara odaklanamama sonucunu yaşamak istemeyiz. Bu nedenle olumsuz duygularımızı çeşitli yollarla düzenleyebiliriz. Sınıfta olumsuz duygularınızı düzenliyor olmanız akademik duygu düzenleme kavramı ile açıklanır. Sizlerin olumsuz duygularınızı düzenlemek için kullandığınız yollar, akademik duygu düzenleme stratejileri nelerdir?

Soru 4: Sınıfta duygu düzenleme ile ilgili eklemek istediklerinizi paylaşır mısınız? Atladığımız, konuşmadığımız ya da üzerinde durmadığımız bir konu var mı?

EK 10. Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği

Aşağıda öğrenim görmekte olduğunuz fakültedeki öğretim üyeleriyle ve sınıf arkadaşlarınızla kurduğunuz ilişkilere ve bulunduğunuz ortama yönelik düşüncelerinize ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu maddeleri dikkatle okuyunuz ve **maddelere katılma düzeyinizi 1= Kesinlikle Katılmıyorum ile 5= Kesinlikle katılıyorum aralığında derecelendiriniz.**

	1	2	3	4	5
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					

33	Bu fakülte­deki öğrenciler arasında iyi bir yardımlaşma duygusu yoktur.					
34	Bu fakülte­deki derslikler uygun koşullara sahip değildir.					
35	Bu fakülte­deki öğrenciler sahip oldukları görüşleri derslerde rahatlıkla dile getirebilirler.					
36	Bu fakülte­deki öğrencilerin bilimsel bir bakış açısı kazanabilmeleri için gerekli etkinlikler gerçekleştirilir.					
37	Bu fakülte­deki dersler nitelikli değildir.					



EK 11. Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Kullanım İzni

Re: Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Kullanım İzni Hk.



ömay ç...

1 alıcı ^



Tarih: 24 Mayıs 2024, saat:...

Merhabakae. Ölçeği kullanabilirsiniz elbette. Başarılar diliyorum.
iPhone'umdan gönderildi

Özge Engin <

> şunları yazdı (24 May 2024 13:56):

Sayın Hocam,
Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi alanında doktora
öğrenimime devam etmekte olan öğrenciyim, tez danışmanım
Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ danışmanlığında
gerçekleştirmekte olduğum "Psikolojik güvenlik algısı, akademik
duygular ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin
derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığı" başlıklı tez
çalışmamın psikolojik güvenlik algısı ölçeğini geliştirme

EK 12. Duygu Düzenleme G  l kl r   l   i- Kısa Formu

Aşağıdaki ifadelerin size ne sıklıkla uyduğunu, her ifadenin yanında yer alan 5 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Her bir ifadenin altındaki 5 noktalı ölçekten, size uygunluk yüzdesini de dikkate alarak, yalnızca bir tek rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

%0- %10	%11 - %35	%36 - %65	%66 - %90	%91 - %100
Hemen Hemen Hiç	Bazen	Yaklaşık Yarı Yarıya	�o�u Zaman	Hemen Hemen Her Zaman

		Hemen Hemen Hiç	Bazen	Yaklaşık Yarı Yarıya	�o�u Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
		%0 - %10	%11- %35	%36 - %65	%66 - %90	%91 - %100
1	Duygularıma bir anlam vermekte zorlanırım.					
2	Ne hissettiğim konusunda karmaşa yaşarım.					
3	Kendimi kötü hissettiğimde i�lerimi bitirmekte zorlanırım.					
4	Kendimi kötü hissettiğimde kontrolden �ıkarım.					
5	Kendimi kötü hissettiğimde uzun süre böyle kalacağına inanırım.					
6	Kendimi kötü hissetmenin yoğun depresif duyguyla sonuçlanacağına inanırım.					
7	Kendimi kötü hissederken başka şeylere odaklanmakta zorlanırım.					
8	Kendimi kötü hissederken kontrolden çıktığım korkusu yaşarım.					
9	Kendimi kötü hissettiğimde bu duygumdan dolayı kendimden utanırım.					
10	Kendimi kötü hissettiğimde zayıf biri olduğum duygusuna kapılırım.					
11	Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım.					
12	Kendimi kötü hissettiğimde daha iyi hissetmem için yapabileceğim hiçbir şey olmadığına inanırım.					
13	Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendimden rahatsız olurum.					
14	Kendimi kötü hissettiğimde kendimle ilgili olarak çok fazla endişelenmeye ba�larım.					
15	Kendimi kötü hissettiğimde başka bir şey düşünmekte zorlanırım.					
16	Kendimi kötü hissettiğimde duygularım dayanılmaz olur.					

EK 13. Duygu Düzenleme G  l kl r   l    - Kısa Formu Kullanım İzni



Ibrahim Yigit
Ben >

10 mart saat 18:20

Merhaba,

Tabi ki kullanabilirsiniz olcegi, izne gerek yok aslında, acik erisimde su an. Researchgate profilimde hem olcegi (maddeleri ve sonunda puanlamasi ile) hem de makalesini bulabilirsiniz.

Iyi calismalar diliyorum.
Ibrahim.



Özge Engin

10 Mart saat 08:57

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi alanında doktora öğrenimime devam etmekte olan öğrenciyim, tez danışmanım Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum "Psikolojik güvenlik algısı, akademik duygular ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin derin ve y zeyssel öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığı" başlıklı tez çalışmamda Türk kültürüne uyarlama çalışmasını yapmış olduğunuz "Duygu Düzenleme G  l kl r   l    - Kısa Formu" nu kullanım izni talebimiz için tarafınıza ulaşmaktayım.

 l    niz, ortaya koyacağımız akademik duygu düzenleme stratejileri ölçü için ölçüt geçerliğini ortaya koyma bağlamında çalışmamıza çok önemli bir katkı sunmuş olacaktır.

Olumlu ya da olumsuz geri dönüşünüz için şimdiden teşekkür ederim.

EK 14. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Bu bölümde benimsemekte olduğunuz genel öğrenme yaklaşımlarınızı değerlendirmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeye ilişkin değerlendirmenizi 1= Kesinlikle Katılıyorum ile 5= Kesinlikle katılıyorum arasında derecelendiriniz.

	1	2	3	4	5
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.				
2	Çalışmamdan memnun kalmadan önce konuyla ilgili kendi çıkarımlarımı oluşturabilmem için o konu üzerinde yeterince çalışma yapmam gerektiğini düşünürüm.				
3	Amacım mümkün olduğu kadar az çalışarak dersi geçmektir.				
4	Yalnızca derste verilenleri veya derste belirtilen yerleri ciddiyle çalışırım.				
5	Bence her konu içine girince çok ilginç olabilir.				
6	Birçok konuyu ilginç bulurum ve bunlarla ilgili daha çok bilgi edinmeye çalışarak fazladan zaman harcarım.				
7	Dersleri çok ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.				
8	Bazı konuları anlamasam bile üstüne tekrar tekrar giderek, ezberleyerek öğrenirim.				
9	Akademik konuları çalışmak iyi bir roman veya bir film kadar heyecan verebilir.				
10	Önemli konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.				
11	Anahtar bölümleri anlamaktan ziyade, bu bölümleri ezberleyerek birçok sınavdan geçebileceğini düşünürüm.				
12	Genellikle çalışmamı sınıfta belirtilenlerle kısıtlarım çünkü fazlasının gereksiz olduğunu düşünürüm.				
13	Çalışma materyalini ilginç bulduğum için sıkı çalışırım.				
14	Boş vaktimin çoğunu farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazla bilgi bulmak için harcarım.				
15	Konuları derinlemesine çalışmayı faydasız bulurum. Gereken sadece sınavlardan geçmeye yetecek kadar bir birikim olduğuna göre bu şekilde bir çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybıdır.				
16	Öğretim üyeleri, öğrencilerin herkesin sınavda çıkmayacağını bildiği materyalleri çalışmak için önemli ölçüde zaman harcamalarını beklememelidirler.				
17	Çoğu derse kafamda yanıtlanmasını istediğim sorularla gelirim.				
18	Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bir göz atmaya önem veririm.				
19	Sınavda çıkma olasılığı olmayan öğrenme materyallerine önem vermem.				
20	Sınavı geçmenin en iyi yolunun olası soruların yanıtlarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.				

EK 15. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Kullanım İzni



A.Hilal Batı
Ben >

Bugün 15:22

Sayın Özge Engin,

Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmış olduğumuz " Biggs'in Gözden Geçirilmiş İki Faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ni çalışmanızda kullanmanızdan ben ve çalışma arkadaşlarım memnuniyet duyarız. İyi çalışmalar dilerim.

Prof.Dr.Ayşe Hilal Batı

Özge Engin <

>, 19 Şub 2024 Pzt, 15:12 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi alanında doktora öğrenimime devam etmekte olan öğrenciyim, tez danışmanım Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum "Psikolojik güvenlik algısı, akademik duygular ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığı" başlıklı tez çalışmamda 2009 yılında Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz Biggs'in Gözden Geçirilmiş İki Faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğini kullanmanın çalışmam için oldukça önemli bir katkı olacağını düşünüyorum ve ortaya koymuş olduğunuz "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ni doktora tez çalışmamda kullanmak için izninizi talep etmek üzere tarafınıza ulaşıyorum.

Olumlu ya da olumsuz geri dönüşünüz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Özge ENGİN

EK 16. Başarımla İlgili Duygular Ölçeği

Eğitiminiz süresince aldığınız derslerle ilgili olarak birtakım duygular deneyimleyebilirsiniz. Bazı zamanlarda deneyimlediğiniz duygular derse ve o anki duruma göre değişiklik gösterebilse de; bu duyguların bazılarını genel olarak, çoğunlukla deneyimlersiniz. Aşağıda verilen ölçekte, derslerle ilgili duygularınıza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve **eğitiminiz süresince derslerle ilgili, genel olarak benimsediğiniz duygusal deneyimleri dikkate alarak**, her bir maddeyi 1= Kesinlikle katılmıyorum ile 5= Kesinlikle katılıyorum aralığında derecelendiriniz.

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

	1	2	3	4	5
1. Konuyu anlamadığım için kendimi dersten kopmuş ve pes etmiş hissediyorum.					
2. Derste gerginim.					
3. Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.					
4. Dersi takip edebileceğim için kendimle gurur duyuyorum.					
5. Derste kendimi sinirli hissediyorum.					
6. Kendimi iyi ifade edemediğim için utanıyorum.					
7. Dersten aldığım keyif beni derse katılmaya teşvik ediyor.					
8. Derste olmaktan keyif alıyorum.					
9. Ders çok sıkıcı olduğu için dersten çıkıp gidesim geliyor.					
10. Başarılı olacağım ümidi daha fazla gayret göstermemi sağlıyor.					
11. Kendimle gurur duyuyorum.					
12. Derse karşı umut doluyum.					
13. Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.					
14. Bu dersi düşünmek beni umutsuz hissettiriyor.					
15. Dersin kalitesizliğini düşündüğümde öfkeleniyorum.					
16. Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için derste hiçbir şey söylememeyi tercih ediyorum.					
17. Sıkıldığım için kafam başka yerlerde.					
18. Öfkemin içimde kabardığını hissediyorum.					
19. Derste geriliyorum.					
20. O kadar sıkıldım ki uyanık kalmakta çok zorlanıyorum.					
21. Derste gösterdiğim başarılarından gurur duyduğum için derse devam etmeye motive oluyorum.					
22. Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.					
23. Derste utanmış hissediyorum.					
24. Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.					

EK 17. Başarımla İlgili Duygular Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek Kullanım İzni Talebi Hk.



Eda Bakır Yalçın
Ben >

🔒 18 şubat saat 20:48

Merhaba Özge hocam, öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili sorularınız için de her zaman yardımcı olmaya çalışırım. Kolaylıklar dilerim.

Özge Engin <

>, 18 Şub 2024 Paz, 11:48 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi alanında doktora öğrenimime devam etmekte olan öğrenciyim, tez danışmanım Doç. Dr. Eylem Gökçe CENGİZ danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğum "Psikolojik güvenlik algısı, akademik duygular ve olumsuz akademik duygu düzenleme stratejilerinin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını yordayıcılığı" başlıklı tez çalışmamda 2021 yılında yayımlanmış olduğunuz "Başarımla ilgili duygular anketinin öğretmen adayları için geçerleme çalışması ve kısa formu" makalesi ile ortaya koymuş olduğunuz "Başarımla ilgili duygular anketi"ni doktora tez çalışmamda kullanmak için izninizi talep etmek üzere tarafınıza ulaşıyorum.

Değerli çalışmanızdan, tez çalışmamda faydalanmanın çalışmama önemli bir katkı olacağını düşünmekteyim. Olumlu ya da olumsuz geri dönüşünüz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Özge ENGİN.



EK 18. Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği- Öğretim Üyeleri Odaklı Alt Ölçeği

Aşağıda dersinize girmekte olan öğretim üyeleri ile kurduğunuz ilişkilerdeki duygu, düşünce veya davranışlarınızı yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin **size uygunluk düzeyini** “1=**Bana hiç uygun değil** ile 5= **Bana kesinlikle uygun**” aralığında derecelendiriniz.

	1	2	3	4	5
	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana çok uygun	Bana kesinlikle uygun
Dersime giren öğretim üyelerinin,					
31 Yardım talebimi karşılamada istekli olacağını düşünürüm.					
30 Soru sormaktan çekinmeyeceğim hocalar olduğuna inanırım.					
27 İmalı ve alaycı bir şekilde karşılık vereceğinden endişe duyarım.					
8 Bazı öğrencileri diğerlerinden daha çok sevdiğini düşünürüm.					
25 Beni yargılayabileceğini düşünürüm.					
16 Dersle ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapacağından eminim.					
17 Sınavla ilgili gerekli bilgilendirmeleri yapacağından eminim.					
24 Çekinmeden yardım isteyebileceğim hocalar olduğunu düşünürüm.					
29 Farklı fikirlerimi değerli bulacağına inanırım.					
9 Rahatça iletişim kurabileceğim hocalar olduğunu düşünürüm.					
26 Ders sırasında söz alan öğrencileri utandırabileceğine inanırım.					
33 Dersine ilişkin olumsuz geribildirim vermekten kaçınırım.					
22 Öğrencilerinin özel bilgilerini açık etmeyeceğine inanırım.					
28 Bana yaptığı eleştirilerin beni geliştirmek için olduğuna inanırım.					
21 Kendi başımıza yaptığımız çalışmaları destekleyeceğine inanırım.					
10 Soru sorması için bazı öğrencilere öncelik tanıdığını düşünürüm.					
15 Bazı öğrencilere daha çok vakit ayırdığımı düşünürüm.					

EK 19. Öğrencilerin Psikolojik Güvenlik Algısı Ölçeği- Sınıf Arkadaşları Odaklı Alt Ölçeği

Aşağıda sınıf arkadaşlarınız ile kurduğunuz ilişkilerdeki duygu, düşünce veya davranışlarınızı yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin **size uygunluk düzeyini** “1=**Bana hiç uygun değil** ile 5= **Bana kesinlikle uygun**” aralığında derecelendiriniz.

1	2	3	4	5
Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana uygun	Bana çok uygun	Bana kesinlikle uygun

Sınıf arkadaşlarımdan,	1	2	3	4	5
13 Çekinmeden yardım isteyebileceğim insanlar olduğuna inanırım.					
20 İmalı ve alaycı bir yaklaşımı olmasından endişe duyarım.					
3 Görüşlerini eleştirmekten çekinmem.					
10 Haksızlığa uğradığımda yanımda olacağına inanırım.					
18 Güvenilebileceğim kişiler olduğuna inanırım.					
16 Başarısız olduğum konularda bana destek olabileceğini düşünürüm.					
24 Keyifli bir ekip çalışması yürütebileceğim çalışma arkadaşları olabileceğine inanırım.					
22 Fikirlerimle dalga geçme ihtimali beni kaygılandırır.					
23 Farklı fikirleri dinlemekten hoşnut olacağımı düşünürüm.					
15 Fikirlerine katılmadığımda bunu rahatça ifade ederim.					
14 Beni eleştirmesini doğal karşılarım.					
1 İletişime açık olduğumu düşünürüm.					
5 Arkamdan iş çevirme ihtimali beni kaygılandırır.					

EK 20. Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Ölçeği

Öğrenim sürecinde birtakım olumsuz duygular deneyimlenebilir ve bu duygularla baş etmede çeşitli yollar izlenebilir. Aşağıda yer alan maddelerde **öğrenim sürecinde deneyimlediğiniz olumsuz duygularla baş etmede neler yaptığınıza ilişkin ifadeler** yer almaktadır; bu maddelere katılma düzeyinizi **1 ile 5 aralığında derecelendiriniz**.

	1	2	3	4	5
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

	1	2	3	4	5
1	Okula gitmek bana stresli geldiğinde evde kalırım.				
3	Sınav gerginliğimi azaltmak için kendime hayatta daha önemli şeylerin olduğunu hatırlatırım.				
4	Öğretmene duyduğum öfkeyi gizlemeye çalışırım.				
5	Sınavda hissettiğim gerginliği azaltmak için derin derin nefes alırım.				
6	Okuldaki başarısızlığım yüzünden kendimi kötü hissettiğimde bunun hakkında arkadaşlarımla konuşurum.				
7	Okulda kaygılı olduğumda birilerine bağırırım.				
8	Başkalarının, öğretmenin yorumları yüzünden kendimi kötü hissettiğimi görmelerini istemem.				
9	Başarısızlığımdan duyduğum utancı, öğrenmeye daha fazla çaba harcayarak azaltırım.				
10	Sözlü sınavdan korktuğumda o gün evde kalırım.				
11	Bilgime güvenmediğimi hissettiğimde öğrenme materyalini yeniden gözden geçiririm.				
12	Sınıftayken hissettiğim öfke ve kızgınlığı bastırmaya çalışırım.				
13	Okulun talepleri sinirlerimi bozduğunda sorunlarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.				
15	Bir sınava girmekten korktuğumda kendime her zaman ikinci bir şansımın olduğunu hatırlatırım.				
16	Okulda sinirlerim altüst olduğunda etrafımdaki insanlara bağırırmaya başlarım.				
17	Öğretmen beni üzdüğünde neşelenebileceğim bir şeyler düşünmeye çalışırım.				
18	Okuldaki sorumluluklarımdan dolayı baskı altında olduğumu hissettiğim günlerde birkaç gün hastalanırım.				
19	Sınavda başarısız olduğum için kendimi kötü hissettiğimde kendime en iyisi olmanın o kadar da önemli olmadığını söylerim.				
20	Başkalarının başarısızlıklarından dolayı ne kadar hayal kırıklığına uğradığımı görmelerini istemem.				
21	Bitirmem gereken zor bir ödev yüzünden öfkeli olduğumda birkaç kez derin nefes alırım.				
22	Ders çalışmaya ve eğlenmeye ayırdığım zamanı iyi organize edersem gerginliğim azalır.				
23	Sınav anında hissettiğim sıkıntıyı azaltabilmek için soruların olası cevaplarının neler olabileceğini düşünürüm.				

24	Okulda çok sinirlendiğimde öfkemi başkalarından çıkartırım.					
25	Zayıf notlarım yüzünden kendimi kötü hissettiğim zamanlarda biriyle dertleşirim.					
28	Bir sınavdan ötürü çok gergin olduğumda o günkü derslere girmem.					
29	Çalışılacak ders materyalinin miktarı beni korkuttuğunda çalışma programımı dikkatli bir şekilde düzenlerim.					
30	Zayıf notlarımdan utandığımda kendime notların her zaman gerçek bilgiyi yansıtmadığını hatırlatırım.					
31	Sınav anında sakinleşmek için derin bir nefes alırım.					
32	Başarısız olduğumda yoluma çıkan ilk şeyi tekmelerim veya yumruklarım.					
33	Zayıf notlarımdan dolayı üzgünsem notun hayattaki en önemli şey olmadığı düşüncesiyle kendimi rahatlatırım.					
35	Sınavlar yüzünden gergin hissettiğim zamanlarda yakın hissettiğim kişilerle dertleşirim.					
36	Okulda sıkıldığımda başka bir şeyle ilgilenirim (arkadaşlarımla sohbet etmek, bir şeyler karalamak vb.)					
37	Derste kaygılıysam içime kapanır, başka şeyler düşünürüm.					

EK 21. Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme  l eğinin Uyarlanmasına İlişkin İzin

Dear Professor,

I am writing to request permission to use the "The academic emotion regulation questionnaire (AERQ)" in my doctoral thesis, by adapting the questionnaire to Turkish Culture. Title of my doctoral thesis is "Predictors of Perception of Psychological Safety, Academic Emotions, and Negative Academic Emotion Regulation Strategies on Deep and Surface Learning Approaches". I believe that AERQ would be an excellent tool for measuring academic emotion regulation strategies of students and would be valuable addition to my study. Additionally, I am going to utilize focus group discussions as a part of translation and cultural adaptation.

I would be grateful if you could grant me permission to adapt the questionnaire to Turkish culture within the context of my doctoral thesis and to include it in any resulting publications or presentations. I am happy to provide proper attribution and acknowledgement of your work in any materials related to my thesis.

Thank you for considering my request. I look forward to your response.

Sincerely,
 zge ENGİN.



Irena Burić to you

an hour ago

Dear  zge,

You have my permission to use the AERQ in your research.

Good luck!

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarını Yordamada Psikolojik Güvenlik Algısı, Akademik Duygular ve Olumsuz Akademik Duygu Düzenleme Stratejileri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.07.2025
Gönderim Numarası	: 2690458519
Sayfa Sayısı	: 196
Sözcük Sayısı	: 53494
Karakter Sayısı	: 372407
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 20.06.2025

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: Özge ENGİN

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özge ENGİN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Avrasya Üniversitesi	2022- Devam
Araştırma Görevlisi	Avrasya Üniversitesi	2019-2022

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Genel Psikoloji (İngilizce)	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	2017-2020
Lisans	Psikoloji	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	2013-2017

Yayınlar:

Engin, Ö. ve Cengiz, E. G. (2025, Mayıs 15-17). *Negatif akademik duyguları düzenlemede kültüre ve bağlama özgü stratejiler* [Sözlü Sunum]. III. Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Kongresi, Aydın, Türkiye.

Erkuş, A. ve Engin, Ö. (2024). Duygusal ve çoklu zekâ ölçekleriyle aslında ne ölçülüyor: Psikometrik Açıdan İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 39. <https://doi.org/10.31828/turkpsikoloji.1411729>

Engin, Ö. (2024). Pozitif okul ve sınıf ortamına katkı sunan faktörlere yönelik bir inceleme. In O. Sarıgöz (Ed.), *Eğitimde sürdürülebilirlik ve ekonomi* (s. 112-186). BİDGE Yayınları.

Engin, Ö. ve Şener Kılınç, T. (2022, Mayıs, 11-15). *Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde önyargı gelişimi: Bir derleme çalışması* [Sözlü Sunum]. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, İzmir, Türkiye.

Erkuş, A. ve Engin, Ö. (2021, Kasım, 22-25). *Duygusal ve çoklu zekâ ölçekleriyle aslında ne ölçülüyor: Psikometrik açıdan incelenmesi* [Sözlü Sunum]. International Congress on Scientific Advances (ICONSAD' 21), Online.

Karabulut, Ö. ve YalçınkayaAlkar, Ö. (2019). Toplu taşımada kadın: toplu taşımada cinsel mağduriyet yaşayan ve yaşamayan kadınların psikolojik belirtilerinin

karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Klinik Psikoloji Dergisi*, 3(1), 1-16. doi: 10.5455/kpd.2602443828092018m00000

Karabulut, Ö., Bardak, F., Dinar, C., Saraç, A., Karadağ, M., Güneş, B. ve Yalçinkaya Alkar, Ö. (2016). *Sağlıklı bireylerde nörogeribildirim yönteminin dürtüsellik, öfke kontrolü ve uyku kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi* [Sözlü Sunum]. http://acikerisim.ybu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/369/ybu_pisikoloji_kongresi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

