T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

BAĞLANMA STİLLERİ VE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ: LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLER VE DANIŞMAN İLİŞKİSİ ÜZERİNDE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gulchin NURALIZADA

KOCAELİ 2026

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

BAĞLANMA STİLLERİ VE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ: LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLER VE DANIŞMAN İLİŞKİSİ ÜZERİNDE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gulchin NURALIZADA

Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

KOCAELİ 2026

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

BAĞLANMA STİLLERİ VE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ: LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLER VE DANIŞMAN İLİŞKİSİ ÜZERİNDE BİR İNCELEME

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Gulchin NURALIZADA

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:
24.04.2026 / 16

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Gülşah TURA

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE (Danışman)

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

KOCAELİ 2026

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin ilk günlerinden itibaren öğrencilerinin nitelikli eğitim almaları için çabaladığını gördüğüm değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca neredeyse her zaman ulaşılabilir olması, destekleyici yaklaşımı, sabrı, anlayışı ve en önemlisi rehberliği için minnettarım. Sayesinde zorlandığım anların kolaylıkla üstesinden gelerek ilerleyebildim. Bütün emeği benim için çok kıymetlidir, müteşekkirim.

Yüksek lisans eğitim sürecime, gerek akademik bilgi, birikimi gerek de insani özellikleriyle anlam katan değerli hocam, Prof. Dr. Aynur GEÇER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez jürilerim Doç. Dr. Gülşah TURA ve Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN'e de değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

En büyük teşekkürüm hayatımın ilk ve en değerli bağlanma figürü, rehberi ve yol göstericisi olan annem Sefa QAFAROVA'yadır. Bana olan inancı, desteği daim hayat yolumu aydınlattı, hayallerimi gerçekleştirmem için en büyük güç kaynağım oldu. Eğitim hayatım boyunca gösterdiğim çabalarımı, elde ettiğim başarılarımı sevgili anneme ithaf ediyorum; rahmet, özlem ve minnetle.

Yüksek lisans yolculuğuma başladığım ilk günden beri benden desteğini esirgemeyen abim İsa QAFAROV'a sonsuz teşekkür ederim. İnancı, güveni sayesinde bu süreci daha sağlıklı yürütebildim. Süreç boyunca yaşadığım zorlukları neredeyse kendi zorluğu olarak gören, beni sabırla dinleyen ve motive eden kuzenim Sevda AGAYEVA'ya da teşekkürü borç bilirim. Sevdiğim kişilerden uzakta bulunduğum bu süreci en güzel haliyle geçirmeme sebep olan, değerli dostum Rabeeah CHISHTI'ye teşekkür ederim. Varlığınız paha biçilemezdi.

Bu yolda bana destek olan, sabırla dinleyen, aynı zamanda akademik açıdan yardımlarını esirgemeyen, yol göstermeğe çalışan sevgili eşim Ehtiman NURALIZADE'ye çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ **1**
İÇİNDEKİLER **2**
ÖZET **7**
ABSTRACT **8**
KISALTMALAR **9**
TABLOLAR LİSTESİ **10**
ŞEKİLLER LİSTESİ **13**
GİRİŞ **1**
BİRİNCİ BÖLÜM **3**
1.PROBLEM DURUMU 3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 8
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI 9
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 9
1.6. TANIMLAR 10
İKİNCİ BÖLÜM **11**
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. BAĞLANMA KAVRAMI 11
2.1.1. İçsel Çalışma Modeli 21
2.1.2. Bağlanma Stilleri 24
2.2.BAĞLANMA STİLİ MODELLERİ 29
2.2.1. Ainsworth'un Üçlü Bağlanma Stili Modeli 29
2.2.2. Hazan ve Shaver'in Üçlü Bağlanma Stili Modeli 31
2.2.3. Bartholomew ve Horowitz'in Dörtlü Bağlanma Stili Modeli 34
2.3. BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ 37
2.4. BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ KURAMLARI VE MODELLERİ 41
2.4.1. Carol Dweck: Zihniyet Modeli ile Öğrenme ve Performans Hedefleri .. 41
2.4.2. John Nicholls: Görev ve Ego Yönelimi 46
2.4.3. Martin Maehr: Başarı Hedef Yönelimine Kültürel ve Motivasyonel Bakış 48
2.4.4. Carole Ames: Başarı Hedef Yöneliminde Sınıf Ortamı ve Motivasyon 50
2.4.5. Elliot: 2x2 ve 3x2 Başarı Hedef Yönelimi Modelleri 55
2.5. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE DANIŞMAN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ 60

2.5.1. Lisansüstü Eğitim 60
2.5.2. Lisansüstü Öğrenci 63
2.5.3. Danışmanlık Süreci, Önemi ve İşlevi 63
2.5.4. Danışman Öğrenci İlişkisi: Görev, Sorumluluk ve Beklentiler 66
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 68
2.6.1. Uluslararası araştırmalar 68
2.6.2. Ulusal araştırmalar 72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM **77**
3. YÖNTEM **77**
3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ 77
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 78
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 80
3.3.1. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği 80
3.3.2. İlişki Ölçekleri Anketi 81
3.3.3. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği 82
3.3.4.Demografik Bilgi Formu 84
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 84
3.5. VERİ ANALİZİ 85
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM **88**
4. BULGULAR **88**
4.1. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN DANIŞMANLARI İLE İLİŞKİ DÜZEYİ 88
4.2. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ 92
4.3. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ 98
4.4. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ, DANIŞMANLARIYLA İLİŞKİLERİ VE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER 106
BEŞİNCİ BÖLÜM **114**
SONUÇ VE TARTIŞMA **114**
ÖNERİLER **124**
KAYNAKÇA **127**
EKLER **144**
EK-1. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği 144
EK-2. İlişki Ölçekleri Anketi (Relationship Scales Questionnaire; RSQ) 144
EK-3. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği 146
EK-4. Demografik Bilgi Formu 148
EK-5. Etik Kurul Onayı Raporu 149

..... 149
EK-6. Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzni Formu 150

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri, bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimlerinin düzeylerini belirlemek; söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek ve bağlanma stilleri ile danışman-öğrenci ilişki düzeylerinin başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisini test etmektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel desende yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi'nde lisansüstü eğitimi almakta olan 165 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi ve Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir.

Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanları ile ilişkileri ve başarı hedef yönelimlerine ilişkin genel durumu tanımlamak için betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri ve danışmanlarıyla ilişkileri ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkileri değerlendirmek için Korelasyon Analizi; başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek için Regresyon Analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, korkulu bağlanma stili ile öğrenme-yaklaşma yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi arasında anlamlı ve pozitif korelasyon bulunmuştur. Kayıtsız bağlanma stili ile tüm başarı hedef yönelimleri (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma) arasında anlamlı, pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla kurdukları rapport tipi ilişki ile tüm başarı hedef yönelimleri arasında negatif ve anlamlı; usta-çırak tipi ilişki ile ise pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma başarı hedef yönelimlerinin kayıtsız bağlanma ve usta-çırak tipi ilişki tarafından anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir. Korkulu bağlanma stilinin ise yalnızca performans-kaçınma başarı hedef yönelimini yordadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Bağlanma stilleri, başarı hedef yönelimi, lisansüstü eğitim, lisansüstü öğrenci, danışman-öğrenci ilişkisi, yükseköğretim

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the degree of postgraduate students' relationships with their advisors, attachment styles, and achievement goal orientations; to analyze the relationships among these variables; and to determine the predictive effects of attachment styles and the relationship between advisor-student on achievement goal orientations. As a methodological approach, a correlational design was adopted which is one of the quantitative methods. The universe of the research consists of 165 postgraduate students who pursuing postgraduate education (master's with thesis, doctorate) at Kocaeli University in the 2024-2025. The research data were collected by using the 2 x 2 Achievement Orientation Scale; Relationship Scales Questionnaire, and Advisor-Student Relationships in Postgraduate Education Scale.

The study employes descriptive analysis methods to define the general situation regarding the attachment styles of postgraduate students to their advisors, their relationships with their advisors, and achievement goal orientations. Correlation analysis was used to evaluate the relationships between the attachment styles of the postgraduate students and their relationships with their advisors, and their achievement goal orientations. Regression analysis was used to determine the predictive effects on achievement goal orientations. As a result, a significant and positive correlation was found between fearful attachment style and mastery-approach orientation and performance-approach orientation. The significant and positive correlation were determined between dismissing attachment style and all achievement goal orientations (learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance). In addition negative and significant correlation was found between the rapport t ype relationship that the postgraduate students etsablished with their advisors and all achievement goal orientations; positive and significant correlation were found with the master-apprentice type relationship. Besides the variable of performance-approach orientations was affected by fearful attachment. It was determined that learning-approach, learning-avoidance, and performance-avoidance orientations were significantly predicted by dismissing attachment style and master-apprentice type relationship.

Keywords: Attachment styles, achievement goal orientation, postgraduate education, postgraduate student, advisor-student relationship, higher education

KISALTMALAR

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

İÖA: İlişki Ölçekleri Anketi

RG: Resmi Gazete

S.O.: Sıra Ortalaması

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Belirleme Tablosu 78

Tablo 2. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler 79

Tablo 3. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin Puan Aralığı 81

Tablo 4. İlişki Ölçekleri Anketinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı 82

Tablo 5. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeğinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı 84

Tablo 6. Bağlanma Stilleri, Danışman-Öğrenci İlişkisi, Başarı Hedef Yönelimleri Alt Boyutlarına İlişkin Shapiro-Wilk ve Skewness-Kurtosis Sonuçları 86

Tablo 7. Lisansüstü Öğrenci-Danışman İlişki Düzeyleri 88

Tablo 8. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 89

Tablo 9. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 89

Tablo 10. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişkilerinin Uyruğa Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 90

Tablo 11. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 90

Tablo 12. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Eğitim Aşamasına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 91

Tablo 13. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 91

Tablo 14. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları 92

Tablo 15. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları 93

Tablo 16. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 94

Tablo 17. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Uyruğa Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 94

Tablo 18. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 95

Tablo 19. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Eğitim Aşamasına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları 96

Tablo 20. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları 97

Tablo 21. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları 98

Tablo 22. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 98

Tablo 23. Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme-Kaçınma Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 99

Tablo 24. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları 100

Tablo 25. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Uyruğa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 101

Tablo 26. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları 102

Tablo 27. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Eğitim Aşamasına Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları 103

Tablo 28. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 103

Tablo 29. Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme-Yaklaşma Yöneliminin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 104

Tablo 30. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri, Danışmanlarıyla İlişkileri ve Başarı Hedef Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi 107

Tablo 31. Öğrenme-yaklaşma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları 109

Tablo 32. Öğrenme-kaçınma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları 110

Tablo 33. Performans-yaklaşma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları 111

Tablo 34. Performans-kaçınma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları 112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bağlanmanın temel özellikleri 14

Şekil 2. Bağlanmanın özellikleri 16

Şekil 3. Yetişkinlerde Bağlanmanın Temel Özellikleri 33

Şekil 4. Yetişkin Bağlanma Stilleri 36

Şekil 5. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi 38

Şekil 6. Zihniyet Mekanizmaları 43

Şekil 7. Hedefler ve Beklenen Başarı Biçimlerinin Özeti 45

Şekil 8. Farklı Hedef-Motivasyon Niteliği 49

Şekil 9. Hedef Teorisi Modelinin Şematik Simgesi 50

Şekil 10. Hedef Yönelimlerini Etkileyen Faktörler 54

Şekil 11. 2 x 2 Başarı Hedef Çerçevesi 57

Şekil 12. 3 x 2 Başarı Hedefi Modeli 59

Şekil 13. Algılama-Yorumlama-Karar verme Modeli 65

GİRİŞ

Eğitim, insan hayatı için bilgi, beceri kazanımını temel alan, geliştirici ve değiştirici bir süreç olarak tanımlanır. Öztürk ve Talas'a (2015) göre, bu süreç yaşamın erken dönemlerinden sonuna kadar devam etmektedir. İnsanlar, doğdukları zamandan itibaren aileleriyle başladıkları bu sürece diğer sosyal ortamlarda da devam etmektedirler. Hayata dair temel bilgi, becerileri, değeri, ahlakı ve alışkanlıkları ilk öğretmenleri olan ebeveynlerinden öğrenmektedirler. Nitekim eğitim ailede başlamakta ve diğer sosyal ilişkiler için temel oluşturmaktadır. ''Yavru kuş yuvada gördüğünü yapar'' atasözü de bunu desteklemektedir. Bu bağlamda, ailede başlayan eğitim süreci bireyin gelecek hayatının şekillenmesine önemli katkı sağlamakta ve özgüvenini, davranışlarını, öğrenme becerilerini, sosyal ilişkilerini etkilemektedir.

Birey, ailede kazandığı tüm birikimlerini dahil olduğu sosyal ortamlarda uygulamakta ve geliştirmektedir. Bu sosyal ilişkiler, üniversite, iş, arkadaş ve benzeri ortamlarda oluşmaktadır. Yaşamın erken dönemlerinde oluşan örnek modeller sayesinde bireyin sosyal ortamlardaki tutum, davranış ve rolleri biçimlenmektedir. Bireyin katıldığı üniversite ortamı ve orada kurduğu ilişkiler bu bağlamda önemli bir yer tutmaktadır (Muşdal Çelebi, 2018). Üniversite, bireysel ve toplumsal açıdan fayda sağlayan yükseköğretim kurumu olarak bilinmektedir. Burada birey, akademik açıdan bilgi ve beceriler elde etmekle beraber, kişisel, sosyal ve kültürel olarak da gelişmektedir. Bireyler bunun akabinde daha derinlemesine bilgi edinmek ve belirli alanda uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim almaktadırlar (Sibiya ve Mahosi, 2025). Lisansüstü eğitim sürecinde önemli rol üstlenen danışman ve öğrenci de bu sürecin başarılı sonuçlanmasını ve kişisel, akademik bilgi ve becerilerin gelişimini hedeflemektedir. Bu itibarla, lisansüstü eğitimin kişisel ve akademik açıdan ilerlemesi danışman ve öğrenci özelliklerine, geliştirdikleri ilişkiye göre farklılaşmaktadır. Danışman-öğrenci ilişkisi hem öğrencinin hem de danışmanın geçmiş deneyimlerine, sosyo-kültürel, çevresel ve cinsiyet etkenlerine göre biçimlenmektedir. Danışman ve öğrenci geçmiş tecrübeleri, kurdukları ilişkiler bağlamında yeni bağlar oluşturmaktadırlar (Grant vd., 2014).

Öğrenme sürecinin elverişli olması, akademik ilerlemeler, motivasyon, başarı gibi unsurlar da danışman-öğrenci ilişkisinden etkilenmektedir (Sektnan vd., 2010). Olumlu veya olumsuz anlamda olan etki, öğrencilerin akademik süreç boyunca hedef belirlemeleri, başarı ve başarısızlığa ilişkin tutumları, yönelimleri, performanslarında

kendini belli etmektedir. Danışmanın öğrenciye olan güveni, desteği, öğrencinin eksik tarafları ve hatalarıyla ilgili bilgilendirmeleri, yönlendirmeleri bu ilişkinin ve elde edilecek sonuçların temelini oluşturmaktadır. Bu sayede, öğrencinin kesin hedef belirlediği, kararlı şekilde onun için çaba gösterdiği, zorluklar karşısında motivasyonunu kaybetmeden ilerleyebildiği ve başarıdan kaçınan davranışlar sergilemediği görülmektedir.

Bu doğrultuda, danışman-öğrenci ilişkisinin lisansüstü eğitim sürecini ve öğrencinin akademik açıdan gelişimini şekillendiren temel unsurlardan biri olduğu ifade edilebilir. Lisansüstü eğitim sürecinin nitelikli olması ise öğrencinin akademik hedeflerinin netleşmesine, öğrenme sürecine aktif katılımına ve karşılaştığı akademik zorlukları daha etkin biçimde yönetebilmesine katkı sağlayabilir. Bu sayede, lisansüstü öğrenci, planlı ve kararlı bir tutumla akademik üretkenliğini artırabilir; başarıya yönelik istikrarlı bir performans sergileyebilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtıları, sınırlılıkları ve aynı zamanda tanımlar bulunmaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireylerin gelişimi ve hayatlarına yön vermelerine yardım etmektedir. İlter'e (2020) göre, lisansüstü eğitim, bireyin öğrenim hayatını, kariyer yükselme olanaklarını ve sosyal ilişkilerinin gelişimini etkilemektedir. Bu eğitim, belirli bir alana ilişkin dersler ve bilimsel araştırma odaklı yazım sürecinden oluşmaktadır. Bu iki süreçte akademik danışmanlık hizmeti de sağlamaktadırlar. Bu süreçte öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerinin tamamlanması ve yaşanan sorunlara çözüm bulmada danışmanların rolü önemlidir.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları, toplum için yararlı ve nitelikli iş gücüne sahip olan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen insanlardır. Ayrıca, öğretim elemanları alanları ile ilgili olarak öğrencilere danışmanlık hizmeti de sağlamaktadırlar. Danışmanlık hizmeti sağlayan öğretim elemanı ile öğrenci arasında oluşan danışman-öğrenci ilişkisi öğrencinin çalışmalarını, bilimsel üretkenliğini etkilemekte ve toplumsal gelişime katkı sağlamaktadır (Fragouli, 2021). Lisansüstü öğrenci ve danışmanı arasındaki ilişki, bilimsel araştırma temeline dayanmakta olup danışman ve öğrenci arasındaki etkileşim sayesinde oluşmaktadır. Danışman ve öğrenci arasındaki ilişki, lisansüstü öğrencinin akademik açıdan gelişimini ve öğrenme sürecine katılımını etkilemektedir. Ayrıca lisansüstü öğrencinin öğrenim hayatı ile ilgili olumlu veya olumsuz davranışları üzerinde de tesiri vardır (Wang, 2022).

Danışman ve öğrenci arasındaki ilişki büyük bir etkileşim ve işbirliği gerektirmektedir. Bilindiği üzere, lisansüstü öğrenciler danışmanları ile bir yıl veya bir yılı aşkın süre boyunca iletişim halinde olmaktadırlar. Bu süreçte önemli olan, etkileşimin sıklığı ya da yoğunluğu değil; niteliğidir. Bu bağlamda, ortaya konulacak herhangi bir bilimsel çalışmanın da danışman-öğrenci ilişkisinin niteliğinden etkilendiği bilinmektedir. Nitelikli danışman-öğrenci ilişkisi, bir takım temel adımlardan ibarettir. Bu adımlar, danışman ve öğrencinin selamlaşması, akademik konularla ilgili gerçekleştirdikleri konuşmalarda birbirlerine yaklaşımları, danışmanın ve öğrencinin birbirlerine sordukları sorular ve cevaplar üzerinden ele alınmaktadır (Zackariasson ve Magnusson, 2024).

Lisansüstü eğitim sürecinde, danışman ve öğrenci etkileşimiyle birlikte, karşılıklı beklentiler oluşmaktadır. Bu beklentiler, öğrencinin bilimsel araştırma konusunu belirlediği, araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yaptığı, veri topladığı ve analiz ettiği aşamalarda görülmektedir. Lisansüstü öğrenci, çalışmasına ilişkin karşılaştığı zorluklarda danışmanının yardımına ve rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreçte öğrencinin bağımsız olması ve kendi sorumluluklarının farkına varması da önemlidir (Althubaiti ve Althubaiti, 2022). Nitekim lisansüstü öğrencinin sahip olması gereken özellikler vardır. Tunay Gül vd.'ne (2024) göre, lisansüstü öğrenci akademik öz-yeterlilik ve motivasyona sahip olmalıdır. Bu özellikler, akademik yazım sürecinde lisansüstü öğrencilerin yazma aşamasında karşılaştığı zorlukları aşmasına yardımcı olmakta ve akademik performanslarını etkilemektedir. Erol vd. (2020) ise bu özelliklere ek olarak, lisansüstü öğrencinin araştırmaya yönelik tutumunun olması, kaygılı durumları yönetebilmeyi, akademik gelişime açık olmayı eklemektedir. Ayrıca lisansüstü öğrencinin öz-farkındalığa sahip olması, okuma alışkanlığı, merak ve keşfetme isteğinin olması gerekmektedir (Kırs ve Kinay, 2024). Lisansüstü eğitim sürecinde akademik danışman da belirli nitelikleri kendinde bulundurmalıdır. Söz konusu nitelikler, danışmanın ulaşılabilir olması, öğrencilere karşılaştıkları zorluklarla baş etmede akademik destek sağlaması, rehberlik etmesi, akademik duruşu ve etik davranışları sayesinde örnek olması, saygı ve güven temelinde iletişim kurması, öğrencilerine ilham vererek bu sayede üretken bireylerin yetişmesine yardım etmesi, bilimsel çalışmalarda önemli ve önemsiz ayrıntıları fark edebilecek sezgisel bir güce sahip olmasıdır (Almusaed ve Almased, 2020).

Danışman ve öğrenci ilişkisi, her iki tarafın kişisel özellikleri, değer, inançları ve yaşam deneyimleri sayesinde şekillenmektedir. Burada öğrencinin hayatın erken döneminde edindiği beceriler, alışkanlıklar, hatta diğer insanlarla kurduğu duygusal bağın önemi vardır (Bonache vd., 2016). Hayatın erken döneminde annesi veya bakım veren kişilerle kurduğu duygusal bağ, bireyin sonraki sosyal ilişkilerini, davranışlarını etkilemektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Öğrencinin eğitim aldığı dönemde duygusal etkileşimi olduğu öğretmenleri, arkadaşları ve romantik ilişkileri belirtilen duygusal bağı oluşturmaktadır (Muşdal Çelebi, 2018).

Bağlanma, bireyin sadece sosyal davranışları değil, akademik davranışları üzerinde de etkilidir. Bu etkileme süreci ilk olarak bağlanma ve bireyin kendini düzenlemesi arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Birey bağlanmaya ilişkin ilk

deneyimlerinden yola çıkarak sosyal ilişkiler kurmakta ve kendi gereksinimlerini karşılamak için öz düzenlemeye gerek duymaktadır. Öz-düzenleme sürecinde birey gerçekleştireceği eylemlerle ilgili kendini bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak kontrol etmektedir (Bowlby,2013). Bireyin öz-düzenlemesi sayesinde onun akademik başarısı ve öğrenmeye yönelik becerileri de etkilenmektedir. Bu da bireyin sadece sosyal ilişkilerinde değil, eğitim hayatı boyunca da akademik hedefleri ve başarı elde etme yönelimlerini etkilemektedir (Sektnan vd., 2010). Nitekim Wang (2021) bu etkileme durumunun doğrudan değil, bireyin bilişsel süreçleri (benlik algısı, motivasyon, dikkat ve benzeri) vasıtasıyla gerçekleştiğini belirtmektedir.

Bağlanma stili, bireyin başarı elde etme eğilimini de etkilemektedir. Başarı, bireyin hayatındaki başlıca sosyal ihtiyaçlarından biridir. Birey, başarı ihtiyacını karşılamak için motivasyonunu önceki deneyimlerine, karşılayabildiği gereksinimlerine göre oluşturmaktadır. Bu nedenle birey, başarı elde etme sürecinde kendine has adımlar atmakta ve başarı hedef yönelimi benimsemektedir. Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarı ve başarısızlıkla ilgili tutum ve davranışlarını anlatmakta ve başarıya ilişkin motivasyonlarını, hedeflerini ifade etmektedir (Wang, 2021). Öğrencilerin başarı hedef yönelimi Başarı Hedef Teorisi ile açıklanmaktadır. Başarı Hedef Teorisi'nde bireylerin gerçekleştirmek istedikleri hedeflerinin onların öğrenmeye ilişkin davranışlarını etkilediği ve elde ettikleri akademik başarılarının da bu davranışlarla açıklanabileceği belirtilmektedir (Karlen vd., 2019). Dweck (1988) tarafından ileri sürülen Başarı Hedef Teorisi'nde bireylerin sahip olduğu iki tür başarı hedef yönelimi vurgulanmaktadır. Bunlar, ustalık ve performans yönelimidir. Elliot ve McGregor (2001) ise ustalık ve performans yönelimlerini geliştirmiş ve 2x2 Başarı Hedef Modeli'ni ileri sürerek, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerini ortaya koymuştur. Bireylerin ustalık-yaklaşma yönelimi, üzerine düşen görevi veya arzuladığı hedefi gerçekleştirmede ustalaşmayı; ustalık-kaçınma yönelimi, hedefine ulaşmak için çaba harcanmayı, fakat başarısız olmaktan da korkmayı; performans-yaklaşma yönelimi, diğer bireylerden daha yüksek göstericilere sahip olmayı; performans-kaçınma yönelimi ise diğer insanlardan yetersiz performans göstermemek için kaçınmayı ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiği zaman bağlanma stili ve başarı hedef yönelimine ilişkin çalışmaların (örneğin, Kuzgun vd., 1989; Tümkaya, 1990; Demir, 1995; Kandemer, 1999; İlin, 2003; Köser, 2010; Köser ve Mercanlıoğlu, 2010; Seçkin vd., 2013;

Özyürek vd., 2016; Gizir ve Gizir, 2020; Özen ve Altınboy, 2021; Pekdemir, 2022; Pekdemir ve Aktay, 2024) büyük çoğunluğunun psikoloji bilimi ve lisans eğitimi alan üniversite öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Eğitim bilimleri perspektifinden bağlanma stili ve başarı hedef yönelimini lisansüstü öğrenciler açısından ele alan araştırmaların ise oldukça sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır (Arısoy, 2021; Çelik, 2022; Erdem vd., 2023). Öte yandan mevcut araştırmaların büyük bölümü bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimlerini birbirinden bağımsız olarak incelendiği; her üç değişkeni birlikte ele alan sınırlı çalışmalara ise alanyazında yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin bütüncül bir çerçevede anlaşılmasını güçleştirmekte ve lisansüstü eğitime ilişkin açıklanmayan bir boşluğa işaret etmektedir.

Lisansüstü öğrencilerinin akademik başarıları ve motivasyonlarının yalnızca bireysel özellikleri değil, danışmanlarıyla kurdukları ilişki ve erken dönemde oluşan bağlanma stillerinden de etkilendiği bilinmektedir. Ne var ki, her üç değişkenin beraber nasıl işlediği ve birbirini nasıl yordadığı sorusu yanıtsız kalabilmektedir. Lisansüstü eğitimin hem bireysel hem toplumsal açıdan işlevselliğine bakıldığında, bu soruların yanıt bulması sadece kuramsal değil, danışmanlık uygulamaları ve kurumsal politikalar açısından da belirleyici öneme sahiptir. Bu bağlamda lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkilerinin, bağlanma stillerinin ve başarı hedef yönelimlerinin düzeylerini belirlemek; söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek ve bağlanma stilleri ile danışman-öğrenci ilişki düzeylerinin başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisini test etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: ‘’Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri, bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimlerinin düzeyleri; söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiler ve bağlanma stilleri ile danışman-öğrenci ilişki düzeylerinin başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisi nasıldır?”. Araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

1. Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri hangi düzeydedir?

2. Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim düzeyi, eğitim aşaması, çalışma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri hangi düzeydedir?
4. Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stili düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim düzeyi, eğitim aşaması, çalışma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri hangi düzeydedir?
6. Lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim düzeyi, eğitim aşaması, çalışma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stili düzeyleri ve danışmanlarıyla ilişki düzeyleri ile başarı hedef yönelimi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stili düzeyleri ve danışmanlarıyla ilişki düzeyleri, başarı hedef yönelimi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Lisansüstü eğitim süreci, öğrencilerin hem kişisel hem de akademik açıdan gelişim ve değişim sağlayabildiği bir dönemdir. Bu dönem yüksek performans göstermeyi ve dolayısıyla yoğun çalışma temposunu beraberinde getirmektedir. Lisansüstü eğitimde öğrenciler, çoğunlukla belirsizlik, kaygı, heyecan, yetersizlik hissi, motivasyon açısından dalgalanma, zaman yönetimi, akademik ve kişisel hayat arasında denge kurabilmek gibi zorluklarla da mücadele etmektedirler.

Öğrencilerin bir kısmı bu zorluklarla mücadeleyi yalnız başına sürdürürken, bir kısmı ise aile, arkadaşlar, meslektaşlar veya danışmanlarının desteği ile kolaylıkla yürütmektedir. Özellikle danışmanlarıyla kurdukları ilişki bu süreci doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin danışmanlarına duydukları güven, aralarındaki iletişim, kurdukları bağ, danışmanın araştırma açısından yönlendirmeleri ve verdiği geri bildirimler önemli rol oynamaktadır (Hu vd., 2026). Bunlar dolayısıyla öğrencinin başarı hedef motivasyonları üzerinde de belirleyici etkiye sahiptir (Elatla, 2025) .

Lisansüstü öğrencilerinin danışmanları ile kurdukları ilişki, lisansüstü eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Danışmanları ile kurulan ilişki, lisansüstü

öğrencilerinin sadece kişisel değil, aynı zamanda akademik gelişimi üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Sibiya ve Mahosi, 2025). Bu ilişki, bağlanma temelli yaklaşımla ele alınmakta ve akademik gelişim üzerinde etkileri belirlenmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri çeşitli özelliklerle kendini göstermektedir. Bunun da lisansüstü öğrencilerinin akademik hedeflerini belirlemeleri, hedeflere yaklaşımını şekillendirmesi ve başarı hedef yönelimlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri, bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimlerinin düzeylerini, değişkenler arasındaki ilişkileri ve değişkenlerin başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisini inceleyen bu araştırmanın, lisansüstü öğrencilerinin akademik sürecine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın danışmanların, lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimlerine ilişkin bilgi edinmesinde faydalı olacağı beklenilmektedir. Danışmanlar bu sayede lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik hedeflerinin başarı, başarısızlık, öğrenme ve performans açısından nasıl şekillendiğine ilişkin farkındalık geliştirebilir. Nitekim bu araştırmanın lisansüstü eğitimde danışmanlık sürecini etkili hale getireceği ve danışmanlara, öğrencilere nasıl danışmanlık hizmeti sunulacağı konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin hem akademik hem de psikolojik bakımdan zorluklarla karşılaştığı bilinmektedir. Bu zorluklar, ders ve tez yazım sürecinde akademik beklentiler ve baskılar, yoğun çalışma durumu, zaman, ekonomik yetersizlik, danışmanları ile ilişkilerde yaşadıkları çeşitli sorunlarla ilişkilidir (Sulak vd., 2017). Öyle ki, bu durum, lisansüstü öğrencilerinin akademik süreci ve başarı hedef yönelimlerinin şekillenmesinde etkili olabilir. Bundan dolayı, lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak, danışmanlık sürecini iyileştirmek, geliştirmek ve öğrencilerin akademik başarısını destekleyebilmek adına önem arz etmektedir. Araştırmanın lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimlerine ilişkin alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitimde öğrencilerin bağlanma stillerinin ele alındığı bu araştırmada, lisansüstü eğitime sadece eğitimsel değil, psikolojik açıdan da bakılmaktadır. Bu sayede psikoloji ve eğitim bilimleri arasında karşılıklı etkileşimin

derinleşebileceği, hem psikoloji hem de eğitim bilimleri açısından danışman-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimlerinin nasıl şekillendiğine dair farkındalık kazandıracağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın lisansüstü sürecin iyileştirilmesine ve daha etkili ilerlemesine ilişkin önerilerde bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırma sayıltıları aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma katılımcılarının soruları şeffaf ve objektif biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın ilgili değişkenlerini yeterli düzeyde ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma sınırlılıkları aşağıda sunulmaktadır:

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitüsünde tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi görmekte olan 165 lisansüstü öğrencinin katılımıyla sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında toplanan veriler, kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Danışman: Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin ders ve tez dönemindeki potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için çalışmalarını düzenleyen, akademik başarılarını artırmalarına, kariyer hedeflerini belirlemelerine önemli katkı sağlayan ve Enstitü Yönetim Kurulunun onayı ile atanan alanında uzman öğretim üyesidir (Resmi Gazete, 2023).

Lisansüstü Öğrenci: Yükseköğretim kurumlarının lisansüstü programlarına kayıtlı olan ve öğrenim görerek akademik bilgi ve becerilerini geliştiren yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik öğrencisidir (Resmi Gazete, 2023).

Bağlanma Stili: Bireylerin yakınında bulunan kişilerle etkileşimi, bağ kurma, duygusal ihtiyaçlarını karşılama ve temel olarak güven geliştirme biçimidir. Bağlanma stilleri, bireylerin hayatının erken döneminde anne-baba veya bakım veren kişiyle

kurulan ilişkide oluşmakta olup sonraki dönemlerinde yakın ilişkide olduğu kişilerle kurulan bağı etkilemektedir (Bowlby, 2013).

Başarı Hedef Yönelimi: Bireylerin başarı ve başarısızlıkla ilgili tutum ve davranışlarını, başarıya ilişkin motivasyonlarını ve hedeflerini ifade eden kavramdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İkinci bölümde bağlanma, bağlanma stilleri, başarı hedef yönelimleri, lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisi ile ilgili kavramsal çerçeve açıklanmış ve alan yazındaki çalışmalar incelenmiştir.

2.1. BAĞLANMA KAVRAMI

Bağlanma, anne veya ilk bakım veren kişi tarafından bebeğin gereksinimlerinin karşılanması sonucunda oluşan duygusal bağı tanımlayan psikolojik kavram olarak bilinir. Bağlanma kavramı, onu ilk kez sistemli olarak ortaya koyan ve kuramsallaştıran ünlü psikolog John Bowlby'nin adı ile tanınır (Bretherton, 1992). Bağlanma kuramının temelini oluşturan çalışmalar John Bowlby ve Mary Ainsworth tarafından birbirinden bağımsız gerçekleştirilmiştir. Her iki araştırmacı, Freud'un psikoanalitik düşüncelerinden etkilenmiştir (Bowlby, 2013). Ayrı yürüttükleri araştırmaların ardından Bowlby ve Ainsworth bağlanma üzerine çalışmaları beraber yapmaya başlamıştır. Araştırmaların teorik kısımları Bowlby, pratik yani deneysel kısmı ise daha fazla Ainsworth ile ilişkilendirilmektedir (Bretherton, 1992).

Bowlby gönüllü olarak çalıştığı okulda karşılaştığı durumlardan esinlenerek bağlanma kuramıyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmada Bowlby'un dikkatini, çeşitli duygusal ve davranışsal rahatsızlıkları bulunan iki çocuk çekmiştir. Çocuklardan biri aile sevgisi, anne ilgisinden mahrum bırakılmıştır ve Bowlby'nin peşinden ayrılmamaktadır. Diğeri ise hırsızlık yaptığı için önceki okulundan uzaklaştırılmış bir ergendir. Bowlby, bu iki çocuk ile yaşadığı deneyimden yola çıkarak, erken dönemlerde aile ilişkilerinin bireyin kişisel gelişimini derinden etkilediği kanısına varmıştır.

Bu sebeple, anne-çocuk, aile ilişkileri, bağlanma davranışı ile ilgili çalışmalara başlamıştır (Ainsworth vd., 2015). Seneler sonra ise Ainsworth Bowlby'nin çalışma grubuna katılmıştır. Çalışmalar, erken çocukluk döneminde çocuk ile anne arasında yaşanan ayrılık ve bu durumun kişilik gelişimine olan etkisini ele almıştır (Bretherton, 1992). Ainsworth, bağlanma kuramına ilişkin çalışmalarını yürütürken, Mary Boston,

Rudolph Scheffer ve Tony Ambrose'un bağlanma alanındaki araştırmalarından yararlanmıştır (Dagan ve Sagi-Schwartz, 2021).

Bağlanmanın oluşumunda bebeğin beslenme, tuvalet, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında verilen destek önemlidir. Bebeğin bağ kurma eğiliminde olması bir takım biyolojik fonksiyonlar; korunma, çoğalma, beslenme ve etrafı tanıma ile açıklanmaktadır. Bunların karşılanması sonucunda bebek, onunla ilgilenen kişiye ilgi duymaya ve onunla duygusal bağ geliştirmeye başlamaktadır. Bu ilgi duyma ve duygusal bağ gelişimi, ''bağlanma'' olarak ele alınmaktadır (Bowlby, 2013). Bağlanma oluştuğu zaman bebek, o kişiyi gördüğünde veya sesini duyduğunda basit hareketleri, jestleri ve mimikleri ile tepkiler vermektedir. Bu etkileşim sayesinde bebeğin herhangi bir fizyolojik veya psikolojik ihtiyacı bebeğe bakan kişi tarafından anlaşılmaktadır. Bu süreç bebeğin duyguları ve temel koşullu reflekslerinin gelişiminde önemlidir (Bowlby, 2015).

Bağlanma, bebeğin hayatının geri kalanını etkileyen önemli bir unsurdur. Anne ve bebek arasındaki bağlanma, bir senenin sonunda bebeğin davranışlarını düzenli, sistemli bir biçimde şekillendirmektedir. Örneğin, yaşamının ilk yılında bebek herhangi bir korku, ağrı gibi durumlarla karşılaştığında annenin orada olması veya onun olay anında annesini görmesi, sesini duyması bebeğin durumu daha rahat atlatmasını sağlamaktadır. Bu ve benzeri durumlarda annenin bebeğine dokunması veya sarılması ise arasındaki bağı güçlendirmektedir. Bebeğin kaygı, stresini azaltabilecek bu bağlanma davranışı onun biyolojik olarak korunma içgüdüsü ile ilişkilidir. Bağlanma davranışı, sadece yeni doğan bebekler ve anneleri arasında gerçekleşmemektedir (Bowlby, 2013).

Bağlanma, bebeğin sağlıklı bir birey olarak gelişip topluma karışmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bebek doğduğunda içinde bulunduğu yeni çevrede korunmaya ihtiyacı duyar. Çünkü bebeğin doğumdan sonra daha önce bilmediği bir ortama gelişi, bebekte psikolojik ve fizyolojik olarak şok etkisi yaratmaktadır. Bu süreçte ilk karşılaştığı kişilerle (anne veya bakım veren kişi) ilk sosyal iletişimini kurarak kendini güvende hissetmektedir. Bu sayede onlarla duygusal bağ kurmaktadır. Duygusal bağ olarak tanımlanan bağlanma, bebeğin doğumdan itibaren annesi veya bakım veren kişiye verdiği tepkilerden de anlaşılmaktadır. Bu dönemde annesinden ayrı kalan, doğumhanelerde veya çocuk esirgeme kurumlarında olan bebeklerde durum farklılaşmaktadır. Onlar bu duygusal bağı kuramadıkları için psikolojik olarak

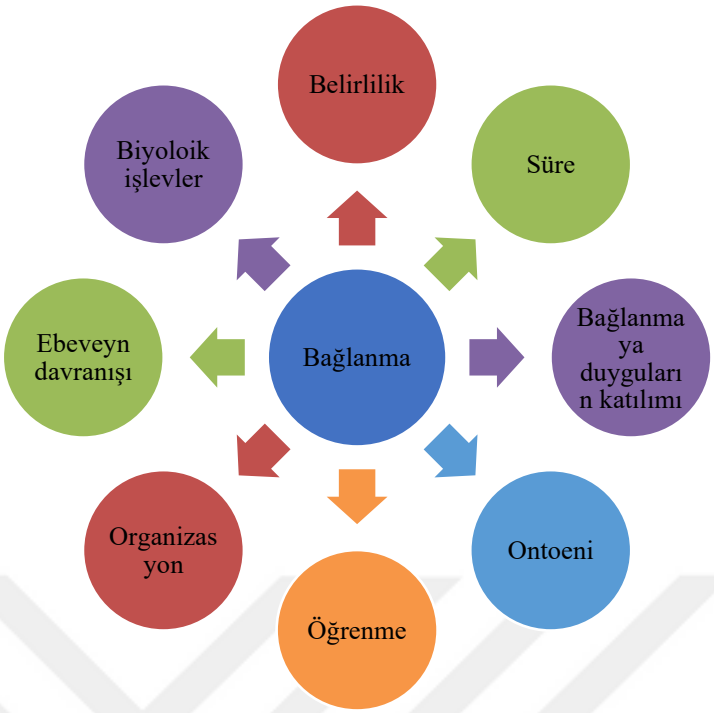
gelişimsel gecikme belirtileri göstermektedirler. Örneğin, bağlanmanın oluşamadığı bebekler, dokuz-on aylık olana kadar belirli noktaya bakmakta ve sessiz, sakin davranışlar sergilemektedirler. Bebeklerde görülen bu durum literatürde ‘’hospitalizm’’ olarak bilinmektedir (Horstspid., 2019).

Anne-çocuk arasındaki bağlanma, yaşam için önemlidir. Bağlanmanın sağlıklı gelişimi için bebek ve anne arasındaki ilişkinin tutarlı olması, bebeğin kaygılı, stresli hallerinde annenin ulaşılabilir olması gerekmektedir. Bu bebek ve anne arasında güvenli bir bağlanmanın gelişimini de desteklemektedir. Ne var ki, annenin bebeğin ihtiyaçlarını görmezden gelmesi veya geri çevirmesi de sağlıklı bağlanmanın oluşumunu engellemektedir. Nitekim bebek kaçıngan davranışlar geliştirebilmekte olup annesinden duygusal olarak uzaklaşabilmektedir. Annenin bazen ulaşılabilir, bazen ulaşılmaz olması gibi tutarsızlıklarla kendini gösteren yaklaşımında ise bebek-anne arasındaki bağlanma, olumsuz etkilenmekte ve çocuk yakınlık arama ile direnç gösterme arasında karışık bir bağlanma davranışı geliştirmektedir (Dozier ve Bernard, 2020).

Bowlby (2013) bağlanma sürecinin dört dönemden ibaret olduğunu belirtmektedir:

1. Birinci dönem (doğumdan 8-12 haftaya kadar): bebek annenin sesine tepki vermeye etrafındaki kişilere de yönelmeye çalışmaktadır.
2. İkinci dönem (8-12 haftadan 6 aya kadar): çevresindeki kişileri fark edebilme özelliği gelişmektedir. Bu süreçte annesini diğerlerinden ayırt etmekte ve annesine yönelik bağlanma davranışını geliştirmeye başlamaktadır.
3. Üçüncü dönem (6 ay- 24 ay): bebeğin anneye bağlanma davranışı tam olarak kendini göstermektedir. Bu dönemde bebek anne ile olduğu zaman kendini huzurlu, mutlu, güvende hissederken, ondan ayrı kaldığında rahatsız, güvensiz hissetmektedir. Bebekler bu dönemde annelerinden ayrı kaldıklarında ise ağlayarak tepki vermektedirler.
4. Dördüncü dönem (24 ay ve sonrası): bebek annesinin kendisinden bağımsız bir birey olduğunu kabullenmektedir.

Bowlby (2015) ayrıca bağlanmanın bağımlılık ile karıştırılmaması için bağlanmanın birtakım temel özelliklerini vurgulamıştır (Şekil 1):



Şekil 1. Bağlanmanın temel özellikleri

Şekil 1'den görüldüğü üzere, bağlanmanın temel sekiz özelliği bulunmaktadır. Bunlar, belirlilik, süre, bağlanmaya duyguların katılımı, ontogeni, öğrenme, organizasyon, ebeveyn davranışı ve biyolojik işlevlerdir. Belirlilik denildiğinde, bebeğin bağlanma davranışı gösterdiği bireylerin belirli olduğu ve bunların bakım veren kişi (genellikle anne), baba, babaanne sıralamasıyla devam edebildiği; süre, bağlanma davranışı bağ kurulmuş kişiyle genellikle devam edebildiğini, ergenlik veya gençlik dönemlerinde başkaları ile kurulabildiğini; bağlanmaya duyguların katılımı, bağlanmanın oluşumu, sürdürülmesi, bozulması veya yeni biri ile oluşumu durumlarında belirli duyguların (mutluluk, sevinç, öfke, korku ve benzeri) ortaya çıkabildiğini; ontogeni, yenidoğan bebekte anneye bağlanma davranışı doğduğu andan dokuz ayına kadar süreci içinde geliştiğini ve üç yaşına kadar bağlanma davranışının aktif olarak kalabildiğini açıklar. Öğrenme, bebeğin çevresindeki kişileri ayırt edebildiği ve bağlanma davranışı geliştirmeye başladığı annenin ödüllendirme, ceza gibi davranışlarından etkilenebildiğini; organizasyon, ilk yılın sonundan itibaren bebekte karmaşık sistemler, çevresi ve kendi benliği ile ilgili keşfetme eylemleri başlayabildiğini belirtir. Bunların gerçekleşmesi bebeğin anne ile kurduğu bağ ile yakından ilişkilidir (Bowlby, 2015). Örneğin, çocuk bağlanma davranışı gösterdiği

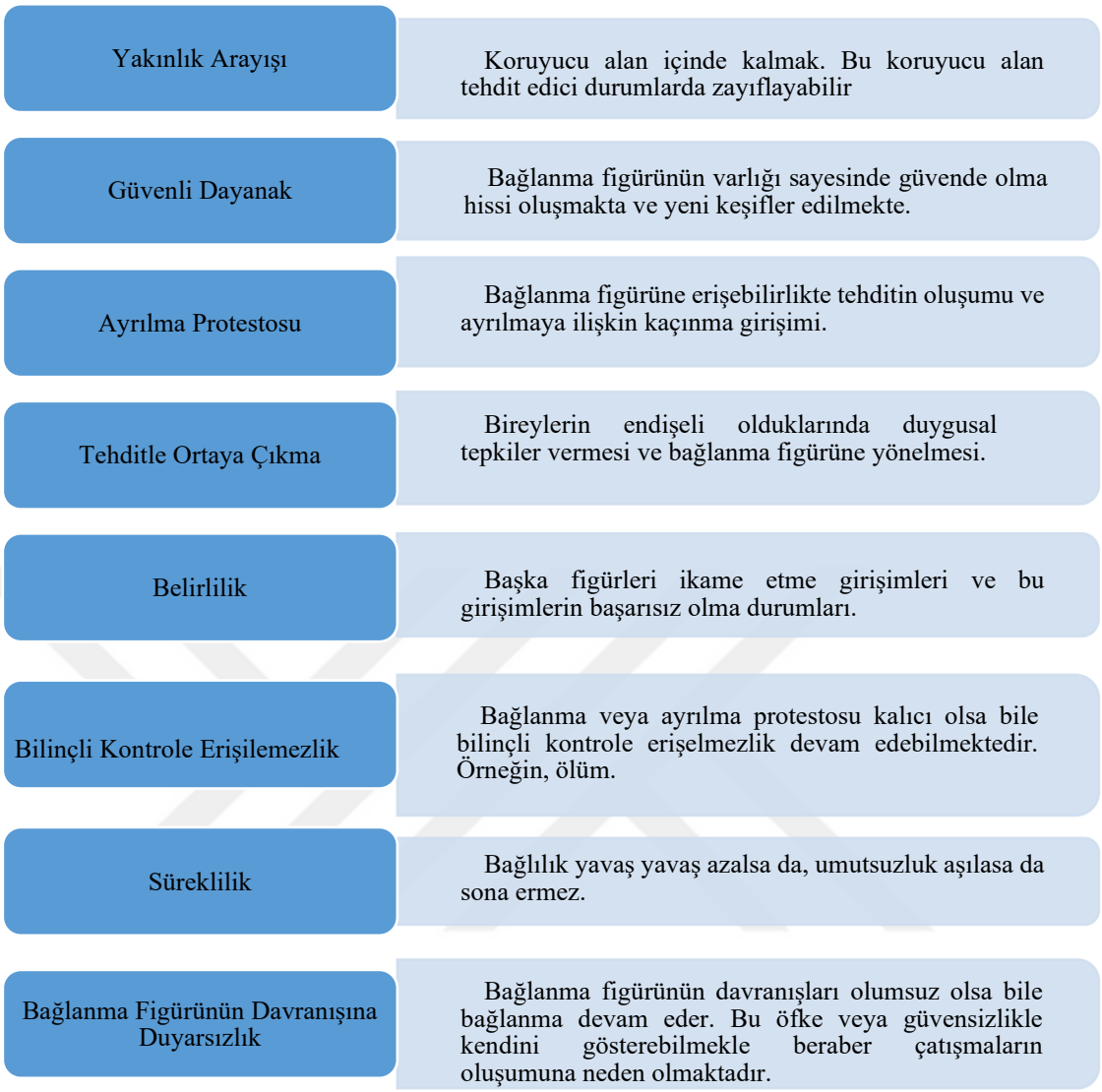
annenin yanındayken ona sarılma ihtiyacı duysa da, annenin yanında olmasından kaynaklanarak çevresini keşfetmeye başlayabilir. Fakat anne yanında değilken huzursuz hissetmeye başlar ve çevresi ile ilgili de herhangi bir davranış sergilemeyebilir. Ebeveyn davranışı, ebeveynlerin bebeklerinin ihtiyaçlarına karşılık vererek, yakınlık göstererek onlarla sağlam bağ kurabildiğini ve gelişimlerini destekleyebildiğini; biyolojik işlevler ise bağlanma, neredeyse kuş ve memeli türlerinin hepsinde kendilerine has farklılıkları olmasına rağmen var olduğunu ve yetişkinlik çağına kadar da devam ettiğini açıklamaktadır (Bowlby, 2013).

Kesebir (2011) bağlanmanın üç temel işlevini belirtmiştir:

1) Bebek doğduğu zamandan itibaren diğer insanlarla bağ geliştirmek ve bu durumu kolay atlatmak için davranış birikimine sahiptir.

2) Bebek bağlanma sayesinde diğer kişilerle yakınlık sürdürebilmekte ve gereksinimlerini karşılamaktadır.

3) Bebek elde ettiği deneyimleri sayesinde kendisi ve çevresini anlamaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda bebek için hayatının diğer aşamalarında sosyal ilişkilerini etkileyebilecek zihinsel modeller oluşabilmektedir. Punkait (2019) bağlanmanın özelliklerini belirlemiştir, bu özellikler Şekil 2'de açıklanmıştır.



Şekil 2. Bağlanmanın özellikleri

Şekil 2'den görüldüğü gibi bağlanmanın yakınlık arayışı, güvenli dayanak, ayrılma protestosu, tehditle ortaya çıkma, belirlilik, bilinçli kontrole erişilemezlik, süreklilik ve bağlanma figürünün davranışına duyarsızlık özellikleri vardır. Yakınlık arayışı, bireylerin kendilerini tehlikeli veya stresli durumlarda güvende hissetmek için bir bağlanma figürüne ihtiyaç duymasıyla ilişkilidir. Güvenli dayanak, bağlanma figürünün varlığının bireyin kendisini güvende hissetmesini sağlamasıyla ilgilidir. Ayrılma protestosu, bağlanma figürüne ulaşılamadığında veya onu kaybetme riski oluştuğunda bireyin verdiği engelleyici tepkiyi ifade etmektedir. Tehditle ortaya çıkma, bireyin tehdit altında olduğu zaman duygusal tepkilerini bağlanma figürüne yöneltmesidir. Belirlilik, bağlanmanın açık ve istikrarlı oluşuyla ilgilidir. Bilinçli kontrole erişilemezlik, bağlanma ve ayrılma tepkilerinin bazı durumlarda (örneğin,

ölüm) birey tarafından bilinçli şekilde kontrol edilememesini ifade etmektedir. Süreklilik, duygusal bağın çoğu zaman devam etmesi, azalsa bile tamamen sona ermemesidir. Bağlanma figürünün davranışına karşı duyarsızlık, bağlanma figürü olumsuz davranışlar sergilese bile bağlanmanın devam edebilmesidir.

Bağlanma bireylerin yaşam deneyimlerini de açıklamaktadır. Bu deneyimler, gelişimsel ve çevresel etkenler açısından ele alınmaktadır. Bağlanma, çocuk ve birincil bakım veren kişi arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimin çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişimine etkisi üzerine odaklanmıştır (Deneault vd., 2022). Çocuk ve birincil bakım veren kişi (genellikle anne) arasındaki bu etkileşimin, duygusal bağın oluşumu, bebeğin genetik yatkınlığı ve çevresel etkenler ile ilişkilidir (Bowlby, 2013).

Çevresel etkenlerin bağlanma üzerinde etkisini inceleyen bir araştırma, 12 aylık 157 ikiz bebekle bebek-ebeveyn bağlanmasında etkili faktörleri bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, bu faktörlerin %52'sinin bebeğin içinde olduğu yakın çevresi, %48'nin ise bebekle etkileşimde olan diğer kişiler olduğunu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, anne-çocuk bağlanmasında genetiğin etkili olma ihtimalini düşürmüştür (Bokhorst vd., 2003). De Wall vd. (2023) ise bağlanmanın temellerinin hamilelik döneminde atıldığını, doğum öncesi süreç ve bu süreçte annenin psikolojik olarak refahta olmasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Bağlanma sayesinde çocuk çevresini tanımaya başlamaktadır. Çevreyi tanıma sürecinde çocuk kendi bakım ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayabilecek birini aramakta ve kendisine bakacak kişi veya annenin ilgisini çekmeye çalışmaktadır (Bowlby, 2013). Çıkrıkçı (2024) annenin gösterdiği ilgi ile oluşan bağlanmanın, çocuğun bağlanma stilinin oluşumunu etkilediğini; dolayısıyla bu bağlanmanın sadece çocukluk döneminde değil, yetişkinlik dönemindeki ilişkilerine de etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Fearon vd. (2014) ise çocuk ve anne arasındaki bağlanmanın çocuğun duygusal gelişimi için önemli olduğunu ve onun sosyal ilişkilerindeki duygusal uyumluluğu etkilediğini belirtmektedir. Bağlanmaya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda genellikle anne-çocuk arasındaki bağ, etkileşim üzerinde durulur. Bureau vd. (2020) ise bağlanmaya daha kapsamlı olarak bakmaya çalışmış ve bunun sadece anne-çocuk arasında değil, baba-çocuk arasında da oluştuğu fikrini desteklemektedir. Bu bağlanma, özellikle çocuğa ilk bakım veren kişinin baba olması veya babanın çocukla daha fazla zaman geçirmesi halinde oluşmaktadır. La Rosa ve Commodari (2024) bu çocuk-ebeveyn bağlanmasının etkili olmasında ebeveynin

ulaşabilirliği, duyarlı olması, çocuğun mizacı ve çevresel faktörlerin önemini vurgulamaktadır.

Çocuklukta anne-çocuk arasında oluşan duygusal bağ, bireyin ergenlik ve yetişkinlik dönemini de etkilemektedir. Çocuklukta annesi veya ilk bakım veren kişi ile güvenli bağ kuran birey, ergenlik döneminde depresyon, kaygı gibi duygusal durumları ve hiperaktivite, dikkat dağınıklığı gibi davranışları da daha az sergilemektedir (Lawrence vd., 2019). Bunun yanı sıra bireyin hayata ilişkin memnuniyeti, özdeğeri ve yüksek akademik performans göstermesinde de önemli rol oynamaktadır (Kaura ve Mahapatra, 2025). Ayrıca belirtilen hususlar çerçevesinde olan değişiklikler sadece anne-çocuk değil, baba-çocuk arasında oluşan duygusal bağdan da kaynaklanmaktadır (Purkait, 2019).

Bebeklik döneminden başlayarak anne ile bebek arasında oluşan bağlanma, bebeğin ergenlikte ve yetişkinlikte de başka insanlarla kuracağı ilişkilerde kendini belirli özelliklerle göstermektedir (Bayram, 2022). Bağlanma, bebeğin doğumundan hayatının sonuna kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Özellikle yetişkinlik döneminde bireyin bağlanma davranışında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklar bazı insanlarda ilk bağlanma figürüne bağlılık olarak sabit kalsa da, bazılarında ise ilk bağlanma figüründen koparak başka birine yönelmektedir (Bowlby, 2013). Mickelson vd. (1997) romantik ilişkilerde bağlanma üzerine çalışmalardan (Ainsworth, 1978; Bartholomew ve Horowitz, 1991) yola çıkarak yetişkinlikte bağlanma davranışındaki etkilerini vurgulamıştır. Bu etkiler iki temel başlık altında ele alınmıştır.

1. Yetişkinlerin duyguları ve davranışları, bebeklikten oluşturdukları bağlanma davranışının özelliklerinden etkilenmektedir. Romantik ilişki içinde oldukları bireylere karşı da daha önce oluşturdukları içsel çalışma modelleri ve bağlanma figürüne yaklaşımı baz almaktadırlar. Dolayısıyla bağlanma davranışı bireyin ilişki içinde olduğu bağlanma figürü tarafından şekillenmektedir.
2. Yetişkinlerin önceki deneyimlerinde oluşan bu modeller onların ilişki kurdukları kişilerle etkileşimini, sevgiye layık olup olmamaya ilişkin fikirlerini, karşı tarafa olan güvenlerini ve karşılaştıkları davranışlarla ilgili yorumlarını etkilemektedir.

Yetişkinlikte kurulan ilişkiler ve bireyler arasındaki etkileşim erken dönemde oluşan bağlanmayı temel almaktadır. Başka insanlarla olan ilişkide olumsuz veya tehdit edici durumlarla karşılaşma da bireylerin geçmiş deneyimlerinin aktif olmasına ve olası tepkileri, yorumları verebilmesine yardım etmektedir (Coan, 2010). Bağlanma kuramı, yetişkinlikte kişilerarası ilişkileri, onun işleyişini ve kişilik gelişimine etkisini anlayabilmek için önemli yere sahiptir (Franley, 2019). Çocukluk ve yetişkinlikteki bağlanma arasındaki değişimi anlamak için konuyu iki açıdan ele almak gerekmektedir. Bunlardan ilki, bağlanma stillerinin ömür boyu sürekliliğini koruması lakin değişime de uğrayabildiğine vurgu yapmaktadır. Bağlanma stillerinin yeni başlayan ilişkilerde değişimi daha zor olsa da, devam eden süreçte değişim daha kolay olabilmektedir. Diğer açıdan ele alındığında, bağlanmanın çocukluk döneminde yetişkinlikten farklı olarak bazı etkenlere daha duyarlı olduğu bilinmektedir. Bu duyarlılık sayesinde oluşan belirli bağlanma kalıplarının da yetişkinlikte etkilenmesi ve değişimi zorlaşabilmektedir (Raby vd., 2015).

Yetişkinlik döneminde de birey, başka kişilerle yakınlık arayışına ve duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu kişilere, bireyin romantik ilişkisinde partneri veya yakın arkadaşları dahildir. Birey rahatsız olduğu durumlarda rahatlık, güven ve destek alabilmek için bu bağlanma figürlerine bilinçsizce yakınlaşmaktadır. Eğitim kurumlarında ise bu figür, öğretmenleri, danışmanları veya çalışma arkadaşları olmaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2008). Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, kaygılı, kaçıngan bireylere göre söz konusu kişilerle daha kolay iletişim kurmaktadırlar. Bu durum sosyal etkileşimi ve akademik hedefe yönelik motivasyonu olumlu etkilemektedir. Kaygılı ve kaçıngan bağlanma stilli bireyler için iletişim kurmakta zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum onların sosyal ilişkilerde geri planda kalmalarına ve akademik motivasyon kaybı yaşamalarına yol açmaktadır (Hossein vd., 2024).

Bu bağlamda bireylerin bağlanma stillerinin sadece kişilerarası ilişkilerini değil, öğrenme ortamına ilişkin genel tutumlarını da şekillendirdiği düşünülebilir. Nitekim Bowlby (2013) bağlanmanın yaşam boyunca aktif olduğunu ve stres, belirsizlik durumlarda bireyin güvenilir kişilere yöneldiğini belirtmektedir. Eğitim kurumlarında güvenilir kişi rolünü danışmanlar, öğretmenler ve akranlar üstlenmektedir. Öğrenciler akranları sayesinde duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmekte; danışmanları ve

öğretmenleriyle kurdukları işlevsel ilişkiler sayesinde ise akademik görevlerine odaklanmayı sürdürmektedirler (Bowlby, 2013).

Bu kapsamda değerlendirildiğinde, bağlanma stilleri, akademik açıdan sadece duygusal düzeyde kalmamakta ve bilişsel, davranışsal süreçlere de yansımaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2008). Örneğin, güvenli bağlanan öğrenciler, akademik başarısızlık gösterdiklerinde daha dirençli durmakta ve danışman, öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimi de gelişim için fırsat olarak değerlendirmektedirler. Oysa kaygılı, kaçıngan bağlanan bireyler için ise başarısızlık, içsel motivasyonu düşürmekte ve alınan geri bildirim, öneriler ise tehdit unsuru olarak algılanmaktadır (Larose ve Boivin, 1998). Dolayısıyla, bağlanma stilinin bireyin akademik hayatını bütünsel olarak şekillendirdiği ve temel rolü üstlendiği anlaşılmaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2008).

Bu çerçevede, bağlanma stillerinin yalnızca sosyal ilişkileri değil, aynı zamanda akademik uyum ve performansı da etkilediği bilinmektedir. Öğrencilerin bağlanma stillerini anlamak, hem sosyal ilişkilerini desteklemek hem de öğrenme süreçlerini nitelikli hale getirmek açısından önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bağlanma kuramının sadece günlük hayatta değil, akademik bağlamda da önemi vardır (Mikulincer ve Shaver, 2008).

Yetişkinlikte olan bağlanma stilleri iki boyut altında vurgulanmaktadır. Bu bağlanma stilleri genellikle romantik ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır. Birinci boyut kaçınma, ikinci boyut ise kaygılı bağlanma stili ile ilişkilendirilmektedir (Simpson ve Rholes, 2017). Hazan ve Shaver'e (1987) göre, kaçınma bağlanma stiline sahip yetişkin, ilişkilerinde bağımsız olmayı, özerlik yaratmayı ve duygusal olarak fazla yakınlık kurmamayı istemektedir. Bu onların bağlanma figürüne bağımlı olmaması ve kendi bağımsızlıklarını koruyabilmesi bakımından önemlidir. Kaygılı bağlanma stilli yetişkin ise ilişkide daha fazla yakınlık kurmayı ve ilişkilerine yatırım yapmayı hedeflemektedir. Bu durum onlarda ilişki, bağlanma figürü ile ilgili olumlu fikirlerin oluşumuna sebep olmakta fakat güvenlik duygusu açısından yine de emin olmamalarına neden olmaktadır. Kaygılı bireyler ilişkilerindeki zorluklarla başa çıkmak için ise duygu odaklı, aşırı uyarılma içeren davranışlara başvurmaktadırlar.

2.1.1. İçsel Çalışma Modeli

Bağlanma kuramında, anne ile çocuğu arasında olan bağlanmanın çocukluk döneminde oluşan içsel çalışma modeli veya şemadan etkilendiği açıklanmaktadır. İçsel çalışma modeli veya şemalar, çocuğun bağlanma stiline ve bebeklik dönemindeki ilişkilerine dair bilgileri barındırmaktadır. İçsel çalışma modeli, çocuğun yakın ilişkileri ve çevresi ile ilgili bilgilerini kendinde bulunduran zihinsel yapılardır. Bu model, bireylerin yaşam süresi boyunca kalıcı olmakla beraber, yetişkinlik döneminde kurulan ilişkilerini de etkileme özelliğine sahiptir. Bu çalışma modeli, yakın ilişkilerde davranışın yönünü belirlemekte ve şekillendirmektedir (Rosalina vd., 2019). Bowlby, bağlanma kuramını açıklarken içsel çalışma modelinin bağlanma ilişkilerinde iki modelden, çocuğun özü modeli ve çevresindekilerin özü modelinden oluştuğunu belirtmiştir. Bu modeller, ikili ilişkilerde (çocuk-anne veya romantik ilişkide olan çiftlerde) etkileşimi yönlendirme ve yorumlama açısından katkı sağlamaktadır. Çocuklar veya çiftler ilişkileri ile ilgili olası davranışları belirlemekte veya karşılaştıkları durum karşısında şemalarından yola çıkarak yanıtlar da oluşturmaktadırlar (Bretherton, 2008).

İçsel çalışma modeli, bağlanma ilişkilerinde genellikle sabitliği ile seçilmekte ve bu özelliği de iki önemli nedene dayanmaktadır: a) Bağlanma ilişkileri zordur. Bu ilişkiler bilinçsizce gerçekleşmekte ve otomatikleşmektedir; b) İçsel çalışma modeli, ikili ilişkileri baz aldığı için kişilerin kendilerine has bireysel kalıplarına göre değişime dirençlidirler. Çünkü burada tek taraflı değil iki taraflı beklentiler oluşmaktadır (Bretherton, 1992).

Bowlby (2013) psikoanaliz bilgilerinden esinlenerek ileri sürdüğü İçsel Çalışma Modeli'nde, bağlanmanın temelinin, köklerinin anne-çocuk veya çocuk ile ilk bakım veren kişi arasındaki ilişkinin deneyimlerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu deneyimler, bağlanma davranışının geliştiği dönemde annenin ulaşabilirliği ve çocuğun gereksinimlerine duyarlılığı ile ilgilidir. Bowlby (2013) çocuğun hayatının ilk senesi ile ilgili olarak:

''İlk yılın sonlarına doğru, çocuk fiziksel dünyada beklenen davranışların, annesinin ve diğer yakın kişilerin nasıl davranması gerektiği, kendisinin nasıl davranması gerektiği ve bunların her birinin diğeriyle nasıl etkileşim içinde olması

gerektiğine dair içsel çalışma modelleri veya zihinsel modeller oluşturmakla meşgul olduğunu varsayabiliriz.'' belirtmektedir (s. 290).

Çocuğun karşılıklı ilişkide oluşturduğu beklenti ve deneyimleri onun zihninde ilişkilerle alakalı şemalar oluşturmaktadır. Bu şemalar, içsel çalışma modeli olarak da adlanmaktadır. Çocuk, bu model sayesinde yetişkinlik döneminde ilişkilerindeki duygu, davranışını veya karşılaşabileceği durumları nasıl idare edeceğine ilişkin bilgilere sahip olmaktadır. Geçmişte yaşadığı deneyimleri (kavramlar, şemalar, prototipler, duyusal veya görsel imgeler) ilişkilerindeki bağlanma durumu açısından gözden geçirmektedir. Bunun yanı sıra ilişkinin mevcut durumu ve geleceğinin duygu, davranış, tepkilerini nasıl etkileyebileceğine dair bilgilenmektedir (Waters vd., 2021).

Çocuğun çevresiyle ilişkileri onun iç dünyasında önemli rol oynamakla beraber yakın ilişkileri ile ilgili duygu ve davranışlarını da belirlemektedir. Bunu bir nevi dış çevrenin iç nesneler üzerinde etkisi olarak da vurgulamak mümkündür. Çocuğun iç dünyası dış dünyadan alınanlar sayesinde kendi gerçeğini oluşturmakta ve yansıtmaktadır. Buradaki iç nesneler, çocuğun kendi ebeveynleri veya diğer bağlanma figürleriyle olan ilişkisi ve deneyimleridir (Knox, 1999). Delius vd. (2008) çocuğun bağlanma deneyimlerinin onun kendi ihtiyaçlarını karşılaması için oluşturduğu stratejilere katkısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu çocuğun davranış sistemi ile bağlanma deneyimleri arasında ayrılmaz bir ilişki olduğunu göstermektedir. İçsel çalışma modelleri, insan doğasına uygun olarak bilinçli veya bilinçsiz şekilde oluşmakta olup davranışlara yön verme, yorumlama ve tepkileri oluşturma yolu ile bireyin hayatta kalma şansını da artırmaktadır.

Çocuğun yaşamının erken dönemlerinde tekrarlanan ve benzer olan olaylarla ilgili bilgileri biriktirmesi beyninde şemalar veya olası senaryolar zincirini oluşturmaktadır. Bu bilgilerin biriktirilmesi çocuğun yeni deneyimlerinin mevcut şemalara uygun olup olmadığını, onlara yönelik yeni şemaların oluşturulmasının gerekliliğini de etkilemektedir. Bağlanma kuramı açısından, çocuğun geçmiş ilişkileri veya bağlanma figürleriyle olan etkileşimleri, gelecekteki bağlanma ile ilgili durumlarda hatırlanmakta ve şemaları pekişmektedir. Bunlar onun beyninde gelecekle ilişkili öngörülerin oluşması bakımından temel olmaktadır (Bretherton, 1993). Bowlby (2013) de bununla ilgili olarak oluşan zihinsel modellerin, şemaların bilinçsiz olarak var olduğunu ve yeni deneyimler sayesinde yenilenebilir aktifliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Ainsworth'un ''Garip Durum Çalışması'' olarak tanımlanan araştırması, çocuğun annesinden beklediği davranışlar ve kendisinden beklenen davranışlarla ilgilidir. Ainsworth, anne ve çocuk arasındaki etkileşimin nelerden etkilendiğini de öğrenmeye çalışmış ve bu noktada dikkatini zihinsel modeller çekmiştir. Çocuğun annesi ve diğer insanlarla olan etkileşiminin bu modellerden etkilendiğini, sosyal yaşamına ilişkin yaklaşımını belirlediğini düşünmüştür. Bu zihinsel modellerin de çocuğun bağlanma stillerini de etkilediğini açıklamıştır. Örneğin, anneleri tarafından ihtiyaçları karşılanan ve kolay, hassas, duyarlı etkileşime sahip olan bebekler güvenli bağlanma stiline sahiptirler. Aksine rahatlıkları temin edilmeyen, annelerinin duyarlı ve kolay ulaşılabilir olmadığı, reddedilme davranışı ile karşılaştığı bilinen bebekler ise güvensiz-kaçıngan bağlanma stilini oluşturmuştur (Johnson vd., 2010).

Frankenhuis vd. (2013) ve Sherman vd. (2015) çocuklarda içsel çalışma modellerinin oluşumunda çocukların bireysel farklılığı, mizacı ve bağlanma figürünün davranışlarının etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu etkenler çocuğun bağlanma stillerinin farklılığını açıklamakta yararlı olarak bilinmiştir. Çocukların bireysel farklılıklarının ve diğer insanlarla ilişkilerine dair çıkarımlarının da içsel çalışma modelinin oluşumunu etkilediğini tartışmışlar. Tüm çocuklar aynı çevrede olmamakla beraber, deneyimleri ve algıları açısından da farklıdırlar. Bu da çocukların aynı içsel modele sahip olduğunu varsaymamızın hatalı olabileceğini kanıtlayabilir.

Çocuklarda oluşan içsel çalışma modelleri değişebilir mi? Bowlby (2015) çocuklarda içsel çalışma modellerinin deneyimler sayesinde sürekli olarak güçlendiğini ve yeni deneyimler yolu ile de güncellendiğini belirtmektedir. Çocuklar deneyimlerini mevcut zihinsel modele göre değerlendirmekte, yorum yapabilmekte veya bu zihinsel modeli bile değiştirmeyi başarmaktadırlar. Zihinsel modelin değiştirilmesinin Piaget'nin yaklaşımından yola çıkarak değerlendirme ve yorum yapmadan daha zorlu bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Sherman vd. (2015) değişikliğin gerçekleşmesi için yaşanılan deneyimlerin sıklıkla gerçekleşmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Örneğin, bebeğin birkaç kez anne veya bakım veren kişiye ulaşamaması, annenin duyarsızlığı çocuğun annesi ile ilgili oluşturduğu zihinsel modeli değiştirmesine neden olmayacaktır. Morsünbül ve Çok (2011) ise bebeğin oluşturduğu içsel çalışma modelinin ergenlik ve yetişkinlik döneminden farklı olarak daha esnek olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte bebeğin çevresindeki değişikliklere daha duyarlı ve hassas olması onun oluşturduğu modeli içselleştirmesine engel

olmaktadır. Zihinsel modelde değişiklik, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ise bireyin mevcut deneyimleri ve oluşturduğu model arasındaki farklılıklar ile gerçekleşmektedir.

2.1.2. Bağlanma Stilleri

Bağlanma stili, bireylerin sosyal ilişkileri ve davranışlarının beraberinde bilişsel ve duygusal açıdan da önemlidir. Bireyin bağlanma stili, diğer kişilerle kurduğu bağı, duygusal ihtiyaçlarını karşılama biçimini ve temel olarak güven gelişimini etkilemektedir (Bowlby, 2015). Bağlanma stilleri, bireyin başka insanlarla yakın ilişkileri çerçevesinde gösterdikleri duygusal ve davranışsal kalıplarıdır. Bağlanma stilleri, yaşamın erken yıllarında anne veya bakım veren kişi ile yakın etkileşim sayesinde gelişmektedir (Bowlby, 2015; Ainsworth vd., 2015). Bağlanma ile ilgili bilgiye sahip olan ve beraberinde çocukla etkileşimi başarılı olan kişi, bebeğin keyifli zaman geçirmesine ve onda güven hissinin oluşumuna neden olmaktadır. Aksine, aralarındaki etkileşim korku ve tedirginliğe dayalıysa bu sonrasında da kaygı, öfke, kıskançlıklarla kendini göstermektedir. Bu bağlanma sürecinin olumlu ilerlemesi için anne veya bakım veren kişinin temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Çünkü bebeklik döneminin ilk yıllarında annesi veya bakım sağlayan kişiyle arasındaki bağlanma, ona ve kardeşlerine olan yaklaşım, ergenlikteki duygusal deneyimler, evlilik öncesi ve sonrası deneyimlerini etkilemektedir (Bowlby, 2013).

Bowlby (1969) Bağlanma Kuramı'nın temel ilkelerinin geliştirilmesinde önemli adımlar atmış, Ainsworth (1985) ise bebeklerde bağlanma davranışı ve bebeklerin verdikleri tepkilere, diğer insanlarla ilişkilerine göre bağlanma stillerinin farklılaştığını öne sürmüştür. Ainsworth (1985) bebeklerin bağlanma davranışlarını üç başlık altında ele almıştır: 1) Güvenli; 2) Kaçıngan; 3) Kaygılı-kararsız. Hazan ve Shaver (1987) ise bu bağlanma davranışlarını bireylerin romantik ilişkileri açısından ele almakla beraber, romantik ilişki sürecini bağlanma süreci olarak değerlendirmiştir. Ayrıca bağlanma davranışını yetişkinler açısından da güvenli, kaçıngan ve kaygılı-kararsız olarak belirtmiştir. Ainsworth (1985) ile Hazan ve Shaver (1987) tarafından yapılan araştırmalardan sonra bağlanma stillerinin geniş çerçevede açıklanma ve bağlanma davranışının bireyin kendisi ve diğer insanlarla ilişkileri bağlamında incelenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Hazan ve Shaver (1987) bağlanma stillerinin

sadece çocukluk dönemi değil, yetişkinlikte kurulan yakın ilişkilerde de oluştuğu fikrini belirtmişler ve Ainsworth'un (1985) ileri sürdüğü bağlanma stillerini yetişkinlik dönemi ilişkilerine uygulamışlardır. Bartholomew ve Horowitz (1991) üçlü bağlanma stilini "kendilik" ve "diğerleri" algısı bakımından ele almış ve dörtlü bağlanma stilini (güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu) önermiştir. Güvenli bağlanma stilli bireyler, kişisel gereksinimlerini, arzularını gerçekleştirmeye yönelik güvenleri yüksek kişilerdir. Bu bireyler karşılaştıkları olayları dengeli şekilde değerlendirebilmekte ve adım attıkları her faaliyette başarılı olmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, başarı elde etmek için çabalamanın yanı sıra, bağ kurduğu kişiler tarafından desteğe de ihtiyaç duymaktadırlar. Kaçıngan bağlanma stiline sahip bireyler için başarı elde etme durumu aynı zamanda başarısız olacakları fikri ile çağrışabilmektedir. Bu nedenle, başarılı olmaya daha az eğilimlidirler. Kaygılı bağlanma stilinde ise başarılı olma, başkaları tarafından kabul görme, onay alma ile ilişkilendirilmektedir (Bowlby, 2015).

Önceden bilinen üç bağlanma stili (güvenli, kaygılı ve kaçıngan) güvenli, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stili olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu sınıflandırmaya korkulu bağlanma stili de ilave edilmiştir. Nihayetinde, Bartholomew ve Horowitz'in (1991) sınıflandırmasında dört bağlanma stili yer almıştır. Bunlar, güvenli, saplantılı (kaygılı), kayıtsız (kaçıngan) ve korkulu (kaygılı ve kaçıngan özelliklerini beraberinde taşıyan) bağlanma stilleridir. Bu sınıflandırmada yer alan bağlanma stilleri, bireylerin yalnızca romantik ilişkileri ile sınırlı olmayıp, tüm yakın ilişkileri ve sosyal davranış kalıplarını yansıtmaktadır. Söz konusu sınıflandırmaya göre bağlanma stillerini belirleyen İlişki Ölçekleri Anketi kullanılmaktadır.

İÖA, eğitim alanında Akmaz (2009), Bayhan Karapınar (2015), Antalyalı vd. (2017) ve Gürel Erdoğdu (2020) tarafından kullanılmıştır. Akmaz (2009) İÖA'yı eğitim alanında yöneticilerin bağlanma stilleri ile öfke ifade tarzları arasında ilişkiyi belirlemek için kullanmıştır. Bayhan Karapınar (2015) ise öğretmenlerin bağlanma stillerini okul yöneticisine güven açısından araştırmıştır. Antalyalı vd. (2017) da bu anket ile öğretmen-yönetici, öğretmen-örgüt ilişkisi bağlamında bağlanma stillerini incelemiştir. Gürel Erdoğdu (2020) örgütsel adanmışlık ile öğretmenlerin bağlanma stillerini belirlemiş ve öğretmenlerin değişime karşı tutumları üzerinde etkisini belirlemiştir.

2.1.1.1. Güvenli Bağlanma Stili

Güvenli bağlanma stili, bireyin kendisinin yanı sıra başka insanlara güvenle yaklaştığı, olumlu değerlendirmeler yaptığı ve bu nedenle, yakın ilişkiler kurmaktan kaçınmadığı ve sağlıklı duygusal bağ kurabildiği bağlanma biçimidir. Bu bireyler, başkalarına güven duydukları için kendi duygusal ihtiyaçlarını da kolaylıkla ifade etmektedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Güvenli bağlanma stili, ilişkilerde güveni, yakınlığı temel almaktadır. Bu bağlanma stilli bireyler, ailelerine, arkadaşlarına, sosyal çevresindeki insanlara yakınlık hissetmekte ve onları güvenilir kişi olarak görebilmektedirler (Miniati vd., 2017). Bu bireyler ilişki kurdukları kişileri güvenilir olarak görmelerinin yanı sıra, kendilerinin de sevilebilir, değerli biri olduğuna ilişkin inanca sahiptirler. Ayrıca kendilerine ilişkin fikirlerine de güven duymaktadırlar. Güvenli bağlanan bireyler, romantik ilişkiler açısından da aşkın kalıcı olduğuna ve sağlıklı ilişkinin güveni temel alarak oluştuğuna inanmaktadırlar (Sagone vd., 2023).

Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, genellikle insanlarla ilgili olumlu fikirlere sahiptirler. İnsanların yaşanan olaylara yönelik duyarlı olduğunu, hatalara karşı affedici ve kabul edici tutum sergilediğine inanmaktadırlar (Romeo vd., 2017; Hashworth vd., 2021). Kendilik ve diğerleri algısı boyutunda da, güvenli bağlanan bireylerin olumlu yaklaşım benimsediği bilinmektedir. Bu bireyler, kurdukları ilişkileri güven ve samimiyet açısından sağlam temele dayandırmaktadırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Çaresiz hissettikleri ve yardıma ihtiyaçları olduğu zaman bunu söylemeyi, paylaşmayı tercih etmektedirler. Bu sayede, olumsuzlukların devam etmesini önlemekte ve olumlu olarak değiştirmeye çalışmaktadırlar (Gillath vd., 2008).

2.1.1.2. Saplantılı Bağlanma Stili

Saplantılı bağlanma stili, bireyin yakınlık kurduğu kişiler tarafından devamlı olarak sevilmeme, reddedilme veya terkedilme korkusunu yaşadığı, güven arayışında olduğu ve başkaları tarafından onay beklediği bir bağlanma biçimidir. Bu bağlanma stili, başkalarına ilişkin olumsuz değerlendirmelerle de açıklanmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Saplantılı bağlanma stili, ‘’takıntılı’’ veya ‘’ikircikli’’ bağlanma stili olarak da adlanmaktadır. Bu bağlanma stili, çocukluk döneminde ilk bakım veren kişi veya anne

ile tahmin edilemez bir bakım sürecini deneyimleme sonucunda oluşmaktadır. Saplantılı bağlanan bireyler, yakın ilişkiler kurmayı ve sosyal açıdan desteklenmeyi istemektedirler. Ne yazık ki, bu isteklerinin yeterince karşılanmadığını ve insanların güvenilir, samimi ve yakın olmadığını düşünmektedirler. Saplantılı bağlanan bireyler, insanları yeteri kadar yakın görememekte ve içlerinde sürekli olarak terkedilme korkusu taşımaktadırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Jones vd., 2015; Miniati vd., 2017).

Saplantılı bağlanma stilli bireyler, sorunlarla karşılaştıkları durumlarda diğer insanlardan yeteri kadar destek alamayacaklarına da inanmaktadırlar. Bu nedenle, insanlara ve ilişkilere dair umutsuz ve kötümser bakış açısına, düşük benlik algısına sahiptirler (Khosravi ve Kasaeiyan, 2020). Saplantılı bağlanan bireylerin özdeğerinin düşük olduğu ve ilişkilerinde karışık duygular yaşadıkları ifade edilmektedir. Ayrıca, bu bireyler, kendi kaygılarını gidermek, değerlerini hissetmek için de diğerlerinin onayına gerek duymaktadırlar (Stoll vd., 2017).

2.1.1.3. Kayıtsız Bağlanma Stili

Kayıtsız bağlanma stili, bireyin yakınlık kurduğu zaman duygusal mesafeyi koruduğu, kendi bağımsızlığını vurgulamaya çalıştığı ve başkalarına güvenmekte zorlandığı için duygusal yakınlıktan kaçındığı bağlanma biçimidir (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Ainsworth, 1985). Kayıtsız bağlanma stili, ‘’kaçıngan’’ olarak da adlanmakta ve çocukluk döneminde anne veya ilk bakım veren kişi ile duygusal mesafe, reddedici ve tutarsız davranışları kapsayan ilişki sonucunda gelişmektedir. Kayıtsız bağlanan çocuk ile annesi arasında duygusal mesafe korunmakta olup çocuğun duygusal ihtiyaçları geri plana atılmaktadır. Erken dönemde geliştirilen bu bağlanma stili, bireyin hem çocuklukta hem de yetişkinlikte kurduğu ilişkilerde yakınlıktan kaçması ve duygusal açıdan desteğe ihtiyacı olduğu halde bile savunmacı tavırlar sergilemesi ile görülmektedir (Ainsworth, 1985).

Kayıtsız bağlanma stilli bireyler, bağımsız olmayı ve insanlara fazla güvenmemeyi ilişkilerinin merkezine koymaktadırlar. Kayıtsız bağlanma stili olan bireyler, kurdukları yakın ilişkilerde bağlanma korkusu yaşamaktadır. İlişki dahilinde duygularını paylaşmak, zor durumlarda yardım veya destek istemek onlar için zorlayıcı olmaktadır. Bu durum, kaçıngan bağlanan bireyler için diğer insanlarla yakınlık mesafesinin belirlenmesi ve kendilerine yettiklerine ilişkin fikirlerini

desteklemektedir. Bu bireyler, yakınlık mesafesini koruyamadıklarında huzursuz hissetmektedirler (Hazan ve Shaver, 1987; Stoll vd., 2017).

Kayıtsız bağlanma stili olan bireyler, çocukluk ve yetişkinlik döneminde kurdukları yakın ilişkilerde benzer özelliklere sahiptirler. Bunlar, duygularını açık şekilde ifade etmeme, sıkıntılı veya zorlu durumlarda yardım istememe, sadece duygusal değil, fiziksel yakınlıktan da hoşlanmama ve güvensizlik temelli benzeri özelliklerdir. Belirtilen özellikler, ilk olarak anne veya bakım veren kişinin tutumları sonucunda ortaya çıkmış ve birey zamanla kendini korumak amacıyla bu kalıpları geliştirmiştir (Edelstein ve Shaver, 2009; Miniati vd., 2017).

2.1.1.4. Korkulu Bağlanma Stili

Korkulu bağlanma stili, bireyin kendisini ve diğer insanları negatif olarak değerlendirdiği bağlanma biçimidir. Korkulu bağlanma stili, bireyin kendisini değersiz olarak görmesi ve başka insanları da güvenilmez olarak tanımlaması ile açıklanmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Griffin ve Bartholomew, 1994). Korkulu bağlanma stili, kaygılı ve kaçıngan bağlanma stillerinin özelliklerini beraberinde taşımaktadır. Bu durumda birey başkaları ile yakın ilişkiler kurmayı istese de, onlar tarafından reddedilme korkusunu yaşamaktadır. Bu yüzden kaçıngan davranışlar sergilemektedir. Başka bir deyişle, ihtiyaç duydukları yakınlık hem de onlar için reddedilme tehdidi oluşturmaktadır (Bartholomew ve Shaver, 1998; Yasin vd., 2019).

Korkulu bağlanma stili, bireyin kendisine ve diğerlerine ilişkin olumsuz algısıyla öne çıkmaktadır. Bu bireylerin genellikle özgüvenleri düşüktür, ayrıca diğer insanlara güvenmekte de zorluk çekmektedirler. Bu bireyler, kendi duygusal ihtiyaçlarını belirtmekte zorlanmaktadırlar. İçe kapanık olarak görülmekte ve sosyal ilişkilerden kaçıngan davranışlar sergilemektedirler. Dolayısıyla bağlanma stilleri içinde en kırılgan, savunmasız stil olarak yer almaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Korkulu bağlanan bireyler, kendilerini sevilecek biri olarak görmekte zorlanmaktadırlar. Bu bireyler, sevgi ve ilgi gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için yakınlık kurma arzusu duysalar da, reddedilmeye ilişkin korkuları onları bundan mahrum edebilmektedir. Dolayısıyla içlerinde hem bağlanma ihtiyacı hem de terkedilme, reddedilme korkusu taşıdıkları için ilişkilerinde de çelişki yaşamaktadırlar (Henderson vd., 2005; Beck ve Madresh, 2008).

2.2.BAĞLANMA STİLİ MODELLERİ

Araştırmanın bu başlığı altında, Ainsworth'un, Hazan ve Shaver'in, Bartholomew ve Horowitz'in Bağlanma Modelleri açıklanmaktadır.

2.2.1. Ainsworth'un Üçlü Bağlanma Stili Modeli

Bowlby'nin Bağlanma Kuramı'nın doğrulanması, bağlanmaya ilişkin pratik çalışmaların yapılması M. Ainsworth'un katılımı ile gerçekleşmiştir. Ainsworth, anne-bebek bağlanmasının oluşumunu gözlemlemek için Uganda ve Baltimore çalışmalarını yapmıştır. Bu araştırmalar, sonraki zamanlarda bağlanma kuramının pratik açıdan dayanak noktasına çevrilmiş; anne-bebek arasındaki bu etkileşimin çeşitli bağlanma stilleri (güvenli, kaygılı-kararsız ve kaçıngan) açısından ele alınmasına sebep olmuştur (Ainsworth vd., 2015).

Ainsworth, Uganda'da yaşadığı süreç boyunca bağlanma kuramına önemli katkı sağlayacak gözlemler gerçekleştirmiş ve bunlar, ''Uganda Çalışmaları'' olarak adlanmıştır. 1954-1955 senelerini kapsayan bu süreçte anne ve bebekleri arasındaki ilişkilere odaklanan çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, toplam 28 bebeğin hayatının ilk 15 ayını ve anne-bebek arasındaki etkileşimi kapsamıştır. Bu etkileşimi bağlanma olarak değerlendirmiş ve bunun için bebeğin davranışlarının üç temel yönüne odaklanmıştır. Bunlar, bebeğin yenilikleri keşfettiği zaman anneyi güvenli bir figür olarak görmesi; bebeğin anneden kısa süre ayrı kaldığı zaman yaşadığı endişe; bebeğin yabancı kişilerle karşılaştığı zaman yaşadığı korku idi. Ainsworth araştırmasının sonunda bebeklerin anneleriyle etkileşimini, bağlanma stilleri olarak üç başlık altında tanımlamıştır. Bebeklerin 16'sı güvenli, yedisi kaygılı-kararsız, beşi ise kaçıngan bağlanma stiline sahipti. Sonraki zamanlarda Ainsworth bu çalışmasını kültürel farklılıklar açısından değerlendirmiş ve anne-bebek etkileşiminin kültürel özellikleri kapsadığını, bu yüzden çeşitli kültürlerde farklılaşabileceğini belirtmiştir (Vicedo, 2017; Ainsworth, 1969).

Uganda'da gerçekleştirilen araştırmaların uzantısı olarak 1960'larda Baltimore adlandırılan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Baltimore çalışması Uganda'daki çalışmadan farklı olarak batı kültürüne ait ailelere odaklanmıştır. Bu çalışmalar sürecinde anne-bebek arasındaki etkileşim, bağlanma davranışları doğal ev ortamında

gözlemlenmiştir. Çalışma, 26 anne ve bebeği kapsamış ve bir sene boyunca bebeklerin beslenme, oyun ve rahatsızlık duydukları anlar dikkatle izlenmiştir. Araştırma sürecinde bağlanma davranışı için en çok dikkat çeken özellik ise annenin duyarlılığı olmuştur. Annenin duyarlı olup olmamasının çocuğun bağlanma davranışını etkilediği ve buna göre bağlanma stillerinde farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ainsworth, 1985).

Uganda ve Baltimore çalışmalarının ardından laboratuvar ortamında anne-bebek ilişkisini gözlemlemek için adımlar atılmıştır. Bu süreçte annenin varlığında veya yokluğunda, stresli durum altındayken bebeklerin tepkileri, gösterdikleri davranışlar özellikle merak edilmiştir. ‘’Garip Durum Çalışması’’ adlandırılan bu araştırma, 12-18 aylık bebeklerle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, sekiz aşamadan oluşmuş ve 20 dakika sürmüştür. Araştırma tasarlanırken daha önce çalışmalardan elde edilen bağlanma stillerine (güvenli, kaygılı-kararsız, kaçıngan) uygun olarak gözlemler yapılması da planlanmıştır (Ainsworth, 1969). Araştırmanın gerçekleştiği sekiz aşama aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiş, üç bağlanma davranışına uygun değerlendirilmiştir (Ainsworth, 1985):

1. Anne ile bebek tanıdık olmayan odaya giriyor.
2. Anne, bebeğiyle zaman geçiriyor, oyun oynuyor.
3. Yabancı biri odaya giriyor ve anne ile kısa sohbet etmeye başlıyor.
4. Anne odadan çıkıyor ve bebek yabancı kişi ile yalnız kalıyor. Bu durumda anne ile kısa süreli ayrılık yaşanıyor.
5. Anne odaya geri dönüyor ve bu kez yabancı odadan çıkıyor.
6. Anne yine odadan çıkıyor, bebek odada yalnız kalıyor. Bu süreçte bebeğin anneden ikinci kez ayrılığı yaşanıyor.
7. Yabancı biri odaya geri dönüyor ve bebekle etkileşim kurmaya çalışıyor.
8. Anne yeniden odaya dönüyor ve bebekle ilgilenmeye başlıyor.

Bu aşamalardan sonra bebeklerin verdikleri tepkilere göre A (kaçıngan), B (güvenli) ve C (kaygılı-kararsız) gruplarına bölünerek bağlanma stilleri belirlenmiştir. A grubuna (kaçıngan) dahil edilen bebekler, tüm aşamalarda etrafı keşfetmeye meraklı haldeydiler. Annelerinden ayrı kaldıkları süreçte üzülmemelerine rağmen annelerini yeniden gördükleri zaman ondan kaçınma eğiliminde davranışlar sergilediler. B grubuna (güvenli) dahil edilen çocuklar, anneleriyle beraberken ve ayrıyken de etrafı

keşfetmeye istekliydiler. Anneleri odada olmadığı zaman birazdaha durgun olsalar bile, anneleri geri geldiği zaman ona yakınlık göstermeye başladılar. Bu bebekler annelerine kaçıngan veya öfkeli tepki vermediler. C grubundaki (kaygılı-kararsız) bebekler ise yabancı biri ile yalnız kaldıklarında temkinli olmakla beraber; annelerinden ayrıldıkları için yoğun üzüntü yaşadılar. Anneleri ile yeniden bir araya geldiklerinde ise ona yakın olmaya çalışsalar da, kızgın olduklarına ilişkin tepki verdiler. Kaygılı-kararsız bağlanma stiline sahip bebekleri sakinleştirmek diğerlerine göre daha zordu (Ainsworth, 1985).

Bu çalışmalar, laboratuvar ortamında yapılmakla beraber, anne-bebek arasındaki etkileşimi de ölçmek için imkan sağlamıştır. Çalışmalar doğal ortamda gözlemlenebilir bebek davranışlarının laboratuvar ortamında bir takım farklılıklar gösterebileceğini onaylamıştır. Çalışma bebeklerde bağlanma davranışının da farklı olabileceğini öne sürmüştür (Ijzendoorn ve Kroonenberg, 1990). Ainsworth'dan sonra çok sayıda Garip Durum Çalışması gerçekleştirilmiş ve aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu da elde edilen sonuçların geçerliliğini kanıtlamıştır (Madigan vd., 2023).

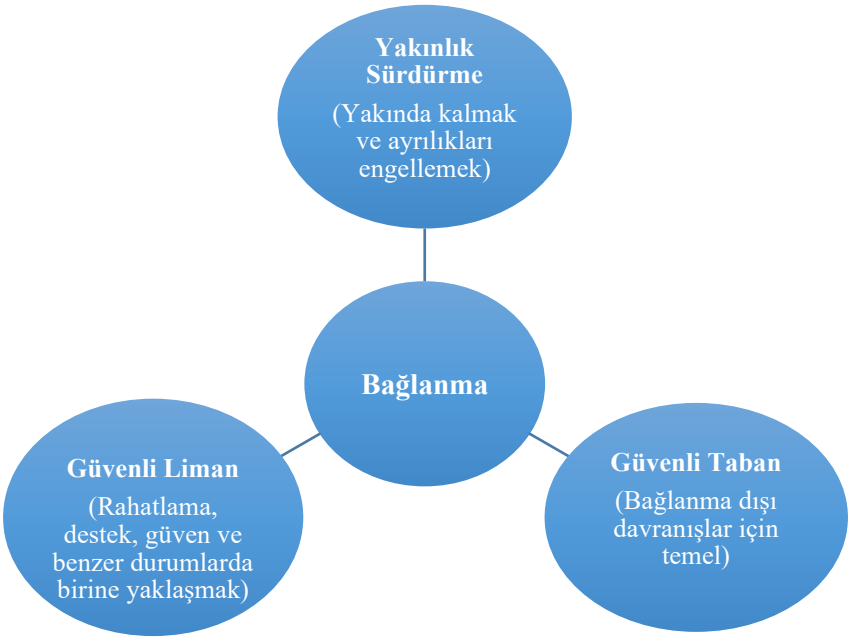
2.2.2. Hazan ve Shaver'in Üçlü Bağlanma Stili Modeli

Bebeklik dönemi bağlanma stillerinin yetişkinlikte değişip değişmediği ve bu dönemdeki ilişkilerdeki etkililiği merak edilmiştir. Hazan ve Shaver (1987), Ainsworth'ın (1985) bebeklik dönemi için tanımladığı güvenli, kaygılı ve kaçıngan bağlanma stillerinin yetişkinlikteki tezahürü ve ilişkilerdeki önemini anlamayı amaçlamıştır. Hazan ve Shaver (1987) ilk çalışmayı 620 yetişkin ile yapmış ve araştırma sonucunda, katılımcıların bağlanma stillerini belirlemiştir. Söz konusu araştırmada, çalışmaya katılan yetişkinlerin %56'sı güvenli, %25'i kaçıngan, %19'u kaygılı bağlanma stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmacılar, ikinci çalışmalarında 108 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Bu araştırmada da katılımcıların bağlanma stilleri, yalnızlık düzeyleri ve içsel çalışma modelleri (zihinsel modeller) incelenmiştir (Hazan ve Shaver, 1987). Hazan ve Shaver (1987) her iki çalışmadan elde ettikleri sonuçları şöyle ifade etmişlerdir:

- Bebeklik döneminde oluşan bağlanma stilleri ile yetişkinlik dönemi bağlanma stilleri arasında benzerlik var. Bebeklik dönemi bağlanma stillerinin yetişkinlik döneminde etkili olduğu görülmüştür.

- Bebeklik dönemi bağlanma stilleri yetişkinlerin romantik ilişkilerinde etkili olduğu ve güvenli, kaygılı ve kaçıngan bağlanan bireylerde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Güvenli bağlanma stiline sahip yetişkinlerde romantik ilişkiler daha sağlıklı, güvene dayalı ve bağlılıkla nitelendirilmiştir. Kaçıngan stilde romantik ilişkilerde güvensizlik, yakınlıktan kaçınma gibi davranışlar kendini göstermiştir. Kaygılı bağlanan yetişkinlerin romantik ilişkilerinde ise duygusal açıdan dalgalanmalar tezahür etmiş ve terk edilme korkusu hakim olmuştur.
- Yetişkinlerin zihinsel modelleri incelendiği zaman ise güvenli bağlanan bireylerin erken dönemlerde ebeveynleriyle samimi, sevgi ve güven dolu ilişkileri olduğu; kaçıngan bağlanan bireylerin mesafeli ilişkisi olduğu ve kaygılı bağlanan bireylerde ise tutarsız ebeveyn-çocuk ilişkisinin hakim olduğu tespit edilmiştir.
- Yetişkinlerin romantik ilişkilerinde de bağlanma stilleri arasındaki farklılığa göre yalnızlık ve bağlanma durumu araştırılmıştır. Sonuçlara göre, güvenli bağlanan yetişkinlerde durum sağlıklı ilerlerken, kaygılı bağlananlarda daha fazla yalnızlık hissi ve kaybetme korkusuyla partnere aşırı bağlılık, kaçıngan bireylerde ise partnerleriyle duygusal mesafenin olduğu ve bu sayede yalnızlık hissini bastırdıkları bulunmuştur.

Hazan ve Shaver (1994) yetişkinlerin ilişkilerdeki bağlanma stilini, bağlanmanın üç temel özelliği açısından ele almıştır (Şekil 3):



Şekil 3. Yetişkinlerde Bağlanmanın Temel Özellikleri

Şekil 3'ten görüldüğü üzere yetişkinlerde bağlanmanın üç temel özelliği vardır. Bunlar, insanlarla yakınlığı sürdürmek ve olası ayrılıkları önlemek, duygusal ihtiyaçları (rahatlama, güven, destek ve benzeri) karşılamak için birine yaklaşmak ve sadece bağlanma değil, diğer davranışlar için de güvenli tabana sahip olmaktır (Hazan ve Shaver, 1987).

Bireyler hayatın erken döneminde geliştirdikleri bağlanma stillerine uygun şekilde, romantik ilişkide oldukları partneriyle etkileşim halindedirler. Bu etkileşim hali özellikle, duygusal yakınlık, iletişim, güven ve destek arayışında kendini göstermektedir. Güvenli, kaygılı ve kaçıngan bağlanma stillerine sahip yetişkinlerin romantik ilişkilerinde de bir takım farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Rodriguez vd., 2015; Goldsmith vd., 2016). Güvenli bağlanan yetişkinler, partnerleriyle sağlıklı ilişki içinde olmakla beraber, açık iletişim kurmakta ve duygusal olarak yakınlık, güven duymaktadırlar. İlişkileri dahilinde birbirlerini desteklemektedirler. Kaygılı bağlanan yetişkinlerde ise ilişki içinde yakınlığa, güven, onay ve desteğe fazla ihtiyaç duymakta, partneri tarafından terkedilmekten korkmaktadırlar. Bu durum ilişkilerinde de duygusal açıdan dalgalanmalara neden olmaktadır. Kaçıngan bağlanma stilli yetişkinlerde duygusal yakınlık kurmaktan kaçınma, mesafeli davranma, partnerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kısıtlı destek gösterme şeklinde görülmektedir. Bu bağlanma stiline sahip yetişkinler, sadece kişisel hayatlarında değil, romantik ilişkide de kendi bağımsızlıklarına öncelik vermektedirler (Jones vd., 2015).

Yetişkin bağlanma stilleri, içinde oldukları romantik ilişkilerde bağlanma aşamaları bakımından farklılık göstermektedir. Romantik ilişkiler üç önemli süreçten geçmektedir: İlişkinin başlangıcı, ilişkinin sürdürülmesi ve ayrılık. Bu süreçler güvenli, kaygılı ve kaçıngan bağlanma stiline sahip yetişkinler için farklılaşmaktadır. Özellikle partner seçimi, duygusal ihtiyaçların karşılanması, ayrılık veya kayıp süreci ile başa çıkmada farklı yaklaşıma sahiptirler. Örneğin, ayrılık sürecini yaşayan kaygılı bağlanma stilli yetişkinin bunu atlatması yoğun üzüntü, terkedilme korkusunun gerçekleşmesi ile; kaçıngan bağlanan yetişkinde duygularını bastırma, diğer insanlara mesafeli yaklaşım; güvenli bağlananlarda ise duygularını yaşayarak daha sağlıklı şekilde başa çıkma ile kendini göstermektedir (Pietromonaco ve Beck, 2015).

2.2.3. Bartholomew ve Horowitz'in Dörtlü Bağlanma Stili Modeli

Bağlanma stillerinin bireyin hayatının erken döneminde oluştuğu ve sonraki süreçlerde gelişip değiştiği ifade edilmektedir. Bağlanma stillerinin değişimindeki en önemli etkenler ise bireyin diğer insanlarla sosyal etkileşim halinde olması ve kendi benliğine ilişkin inancında gelişmelerin olmasıdır (Doinita, 2015). Bartholomew ve Horowitz (1991), Hazan ve Shaver'in (1987) romantik ilişkiler bazında ele aldığı bağlanma stillerini bireyin kendisi ve diğer insanlarla ilişkisi, algıları üzerinden dört kategoride değerlendirmiştir. Bu kategoride güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma stilleri yer almıştır. Bartholomew ve Horowitz'in (1991) bağlanma stilleri sınıflandırması başlangıçta romantik ilişkilere odaklanmış olsa da, bu bağlanma stilleri bireyin genel yakın ilişkilerini, sosyal etkileşimlerini anlamak için belirleyici bir çerçeve sunmuştur.

Yetişkin bağlanma stillerinin geçerliliğini denemek amacıyla Bartholomew ve Horowitz tarafından iki çalışma yapılmıştır. İlk olarak 18-22 yaşlarında olan 77 üniversite öğrencisi ile değerlendirme gerçekleştirmişler. Güvenli bağlanma stilli öğrencilerin kendilik algısı olumlu, saplantılı ve korkulu bağlanma stilli öğrencilerin ise olumsuz olarak belirlenmiştir. Ayrıca güvenli ve kaygılı bağlanan öğrencilerin diğer insanlar tarafından algılanması olumlu olurken, kayıtsız ve korkulu bağlanan öğrencilerin olumsuz olarak sonuçlanmıştır. Diğer insanlarla ilişki açısından da güvenli bağlanan öğrencilerde herhangi bir problem gözlemlenmemiş, kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrencilerde ise yakınlığın reddedilmesi, mesafeli ilişkiler gözlenmiştir. Korkulu bağlanma stiline sahip öğrenciler sosyal çekingenlik ve diğer insanlara güvensizlik özelliklerine sahipken, saplantılı olarak tanımlanan kaygılı bağlanmaya sahip öğrencilerin ise kontrolcü ve diğer insanların onayına ihtiyaç duyan bireyler olarak görülmüştür (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Yapılan ikinci çalışmada araştırmacılar bağlanma stilleri bireylerin aile ve akranlarıyla ilişkileri bakımından incelemişlerdir. Bu çalışmaya 17-24 yaşlı 69 üniversite öğrencisi katılmış, onların aile ve akranlarıyla bağlanma davranışlarını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, bireylerin aile ve akranlarıyla olan bağlanma davranışlarının kişilerarası ilişkilerde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlar. Güvenli bağlanma stiline sahip öğrencilerde aile ve akran bağlanmalarının ve kişilerarası ilişkilerin belirgin problemlerden uzak olduğunu gözlemlemişlerdir. Kayıtsız, saplantılı ve korkulu bağlanma stilli öğrencilerin ise ilişkilerinde çeşitli

sorunların ortaya çıktığı ve uyum sürecinin zor olduğunu anlamışlardır (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Kendilik ve diğerleri algısı, bireylerin kendisi ve etrafındaki diğer insanlara ilişkin geliştirdiği içsel çalışma modelleri ile ifade edilmektedir. Bireyde mevcut olan bu algılar, hayatının erken döneminde yaşanılan bağlanma deneyimleri sayesinde şekillenmekte ve yetişkinlik döneminde kişilerarası ilişkilerini de etkilemektedir. Bu algılar, bireyin kendine ve diğer insanlara ilişkin inançlarını ve hislerini kapsamakta olup olumlu ve olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Ludwikowska-Swieboda, 2022).

Olumlu kendilik algısı, bireyin kendisine saygısı, güveni, değeri ile ilişkilendirilmekte ve bu sayede diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmaktadır. Olumsuz kendilik algısına sahip birey ise kendini değersiz, yetersiz, başkaları tarafından sevilmeye layık görmeyen, özsaygı ve özgüveni düşük, insanlarla ilişkilerinde onay ihtiyacı duyan biri olarak tanımlanmaktadır. Olumlu diğerleri algısında ise birey diğer insanlara güven duymakta, onlarla sağlıklı ilişkiler kurabileceğine inanmaktadır. Bunun aksine olumsuz diğerleri algısına sahip birey ise insanları güvenilmez olarak algılamakta ve diğerleri ile sağlıksız ilişkiler kurabilmektedir (Bartholomew ve Shaver, 1998). Bartholomew ve Horowitz (1991): kendilik ve diğerleri algısı boyutunda bağlanma stillerini açıklamış olup bu sınıflandırma Şekil 4'te yer almaktadır:

		Kendilik Algısı (Bağımlılık)	
		Olumlu (Düşük)	Olumsuz (Yüksek)
Diğerleri Algısı (Kaçıngan)	Olumlu (Düşük)	**HÜCRE I GÜVENLİ** Yakınlıkta rahat ve özerklik.	**HÜCRE II SAPLANTILI** İlişkilerde kaygılı
	Olumsuz (Yüksek)	**HÜCRE IV KAYITSIZ** Yakınlığın reddedilmesi.	**HÜCRE III KORKULU** Yakınlıktan korkma. Sosyal kaçıngan.

Şekil 4. Yetişkin Bağlanma Stilleri

Şekil 4'ten görüldüğü üzere güvenli bağlanma stilinin her iki (kendilik, diğerleri) algısı olumlu olarak tanımlanmaktadır. Güvenli bağlanan bireyler, hem kendileri hem de ilişkileri bakımından güven ve samimiyete önem vermekte, sağlıklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Kayıtsız bağlanma stilli bireyler de olumlu kendilik algısına sahip olsalar da, olumsuz diğerleri algısına sahiptirler. Bu bireyler, ilişkilerinde yakınlığı reddetmeye yönelmekte ve duygusal olarak mesafeli davranmaktadırlar. Saplantılı ve korkulu bağlanma stilleri ise olumsuz kendilik algısı ile tanımlanmakta olup; kaygılı bağlanma stili olumlu diğerleri algısına sahipken, korkulu-kaçıngan bağlanma stili ise olumsuz diğerleri algısına sahiptir. Saplantılı bağlanma stilli bireyler, düşük düzeyde özdeğere sahip oldukları için ''yakınlık'' ve ''öfke'' arasında değişen duygu durumlarına sahiptirler. Kendilerini değersiz hissetmemek için diğer insanlar tarafından onaylanma ihtiyacı duymakta olup bunu yeterince karşılayamadıklarında öfkelenmektedirler. Korkulu bağlanma stilli bireyler ise reddedilme korkusu ve güvensizlik nedeniyle yakın ilişkiler kurmaktan

kaçmaktadırlar. Çünkü reddedilmeye karşı aşırı düzeyde duyarlı ve hassastırlar. Bu tür durumlarla karşılaşmaları onları derinden sarsmakta, hayal kırıklığı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, fiziksel yakınlıktan kaçma ve öfkeli tepki verme şeklinde kendini göstermektedir (Dutton vd., 1994; Stoll, 2017).

2.3. BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ

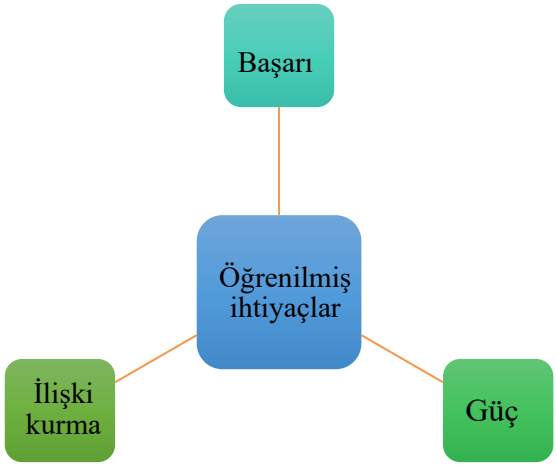
Başarı hedef yönelimi, eğitim psikolojisi alanına ait olan ve John G. Nicholls ile Carol Dweck tarafından geliştirilen kavram olarak bilinir. Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarı ve başarısızlıkla ilgili tutum ve davranışlarını anlatmakta ve başarıya ilişkin motivasyonlarını, hedeflerini ifade etmektedir. Kısa şekilde ifade edilirse, başarı hedef yönelimleri, bireylerin başarıyı nasıl anladıklarını ve başarı elde etme durumlarında hedeflerini nasıl ve hangi istikamette belirlediklerini açıklamaktadır (Nicholls, 1985).

Başarı hedef yönelimi, bireylerin başarıya ilişkin yaklaşımını ele almaktadır. Bireylerin başarı yaklaşımları ve değerlendirmeleri farklılaşmaktadır. Bir kısım bireyler başarıyı kişisel ve akademik gelişim açısından önemli bulup öğrenme süreci bağlamında değerlendirmekte, diğer kısım ise başarıya kendileri ve diğer insanların performansları üzerinden karşılaştırma gibi bakmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Belirtilen yaklaşımlara sahip bireyler, Ames ve Archer (1988) tarafından öğrenmeye yönelik ve performansa yönelik bireyler olarak açıklanmaktadır. Her iki yaklaşıma sahip bireylerin hedeflere yönelik davranışları, çaba göstermeye ilişkin algıları, öğrenme stratejileri, motivasyonları ve zorluklara karşı tavırları süreç boyunca dikkate alınmaktadır. Bu durumda başarı hedef yönelimlerinin bireylerin sadece başarıya ilişkin yaklaşımını değil, başarılı olma durumu ve öğrenme sürecinin niteliğini açıklamakta önemli bir yer edindiği söylenebilmektedir.

Başarı hedef yönelimlerinin gelişimine kadar bireylerin başarı ve başarıya ilişkin motivasyonlarını konu alan çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, başarı hedef yönelimlerinin ortaya çıkmasında öenmli rol üstlenmiştir. Anderson (1988) başarı hedef yönelimlerinin gelişiminde önemli katkıya sahip olan çalışmalardan birinin, 1938 senesinde Henrry Murray tarafından yapıldığını ve ‘’İhtiyaçlar Teorisi’’ adı altında ele alındığını vurgulamıştır. Bu teori ilk defa ‘’Explorations in Personality‘’ (Kişilikte Keşifler) kitabında yayınlanmıştır. İhtiyaçlar Teorisi’nde kişilik üzerinde

önemli etkisi olan motivasyonel yönler, ihtiyaçlar ve dış çevrenin baskısına ait çalışmalar yer almıştır. İhtiyaçlar Teorisi'nde en temel üç kavrama yer verilmiştir: İhtiyaçlar, temalar ve baskı. Murray, insanların 28 temel ihtiyaca sahip olduğunu ve bunlardan en etkilisinin ''başarı ihtiyacı'' olduğunu vurgulamıştır. Başarı ihtiyacının kişilikte önemli yere sahip motivasyon olduğunu da belirtmiştir. Murray'ın başarı ihtiyacını bir motivasyon olarak belirtmesi, Freud'un motivasyonla ilgili yaklaşımına dayanmıştır. Murray'ın İhtiyaçlar Teorisi'nde belirttiği ihtiyaç kavramı, Freud tarafından dürtü kavramı olarak ele alınmıştır (Getz, 2012).

H. Murray'ın başarı ihtiyacına ilişkin çalışmalarının yer aldığı ''İhtiyaçlar Teorisi'', David McClelland tarafından motivasyon temelli araştırmalar yapılarak geliştirilmiştir (Abdullah vd., 2024). Şöyle ki, McClelland araştırmalarını Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi olarak ileri sürmüş ve insanların algısal farklılıklarına göre yaşam boyu çeşitli ihtiyaçlara sahip olduğunu vurgulamıştır. İnsanlar, ihtiyaçlarını karşılamak için adımlar atmış ve bireysel motivasyonları da bu sayede ortaya çıkmıştır (Arogundade ve Akpa, 2023). Pekiştirme, sosyal koşullar ve öğrenme vasıtasıyla insanların ihtiyaçları güçlenmiştir. İnsanların yaşadıkları süre boyunca öğrendikleri ve onun için adım attıkları bu ihtiyaçlar şöyledir (Mcshane ve Glinow, 2016) (Şekil 5):



Şekil 5. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi

Şekil 5'te yer alan başarı, ilişki kurma ve güç ihtiyacı, insanların öğrenilmiş ihtiyaçları olarak belirtilmektedir. Bu ihtiyaçlar bireysel ve durumsal farklılıklar

göstermektedir (Mcshane ve Glinow, 2016). Başarı ihtiyacı, insanların belirledikleri hedefler doğrultusunda adım atma, başkaları tarafından bu faaliyete ilişkin geri bildirim alma; ayrıca bilinme, tanınmaya yönelik beklentilerini kapsayan öğrenilmiş ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Mcshane ve Glinow, 2016). Yüksek düzeyde başarı ihtiyacına sahip insanlar, kendileri için zor hedefler belirlemeyi ve bireysel çalışmayı istemektedirler. Bunun başlıca nedeni, başka insanlarla rekabet halinde olmanın zevkli ve önemli bir motivasyonel etkisine sahip olmasıdır (Werdhiastutie vd., 2020).

İlişki kurma ihtiyacı, etraftaki insanlar tarafından onaylanma ve onların beklentileri doğrultusunda faaliyet gösterme ihtiyacı olarak vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaca sahip bireyler, gerginlik yaratabilecek anlaşmazlıklardan uzak durma eğilimi göstermektedirler (Mcshane ve Glinow, 2016). İlişki kurma ihtiyacı yüksek olan insanlar, başkalarının gözünde olumlu bir görüntü yaratmaya çalışmakta ve uzun dönemli ilişkiler kurmaktadırlar. Bu kişiler, oldukları ortamda destekleyici, çatışmanın olası olduğu durumlarda ise arabulucu rolü üstlenmekte başarılıdırlar (Baptista vd., 2020). Sosyal etkileşime önem veren bu insanlar, aile ve yakın arkadaşlarıyla zaman geçirmekten hoşlanmaktadırlar. Ayrıca başka insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilmeyi ve beğenilmeyi arzulamaktadırlar (Kumar vd., 2024).

Bir diğer öğrenilmiş ihtiyaç ise güç ihtiyacıdır. Güç ihtiyacı, kontrol etme isteğiyle ilişkili olup bireylerin kendilerine ve diğer insanlara fayda sağlamasını temel almaktadır (Mcshane ve Glinow, 2016). Yüksek güç ihtiyacı olan insanlar, başkaları üzerinde güç hakkına sahip olmayı, canlı veya cansız kaynakları yönetmeyi, kontrol etmeyi arzulamaktadırlar. Bu insanlar, sahip oldukları gücü kendileri ve başka insanların çıkarları için kullanmaktadırlar (Osemeke ve Adegboyega, 2017). Yukarıda belirtilenler doğrultusunda, McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi'nin bireysel (motivasyon, performans) ve toplumsal (insanlarla ilişkiler) açıdan önemli yer edindiği bilinmektedir.

McClelland'ın ihtiyaçlara ilişkin yaklaşımında bireylerin motivasyonunu ayrıntılı şekilde ele almaması, John Atkinson'un çalışmaları için zemin hazırlamıştır (Smith vd., 2019). John Atkinson, insanların başarı ihtiyacı ve başarılı olmaya ilişkin motivasyonlarını kapsayan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra bireylerin başarısızlık korkusuna da değinmiştir. Ayrıca bireylerin başarılı olmaya yönelik motivasyonunu da matematiksel açıdan modelleştirmiştir (Yaozong, 2022). Bu modelde insanın başarılı olması için gerçekleştirdiği faaliyetlerde içsel ve dışsal

etkenlerin önemine yer verilmiştir. Bahsedilen hususlar Beklenti-Değer Teorisi kapsamında ele alınmıştır (Atkinson, 1957).

Başarı ihtiyacı, bireylerin belirli görevleri gerçekleştirmesi yönündeki eğilimleri ile kendini göstermektedir. Başarı ihtiyacı yüksek olan insanlar, genellikle orta düzey zorluğa sahip görevleri seçmektedirler. Bunun başlıca nedeni, zorluğu orta düzey olan görevlerin gerçekleştirilme ve sonucunda başarılı olma ihtimalinin yüksek olmasıdır. Ayrıca bu tür görevlerin çok kolay veya yüksek zorlukta olmaması, onu gerçekleştirmeye yönelik motivasyonun da makul seviyede olmasına neden olmaktadır. Ne var ki, başarısızlık korkusuyla ilgili başarısızlıktan kaçınma eğilimleri gerçekleştiren bireylerde bu durum farklılaşmaktadır. Bu bireyler, genellikle görev seçiminde çok kolay ve çok zor görevler arasında seçim yapmaktadırlar (Atkinson, 1957). Tercihlerini böyle gerçekleştirmenin nedeni, kolay görevlerin başarısızlıkla sonuçlanma ihtimalinin az olması, zor görevlerin sonucunda elde edilen başarısızlığın ise utanca sebep olmamasıdır. Ayrıca başarı ihtiyacı yüksek olan bireylerin tamamlanmamış görevleri hatırlama olasılığı da, başarısızlıktan kaçınan bireylere göre daha yüksektir (Atkinson, 1953).

Beklenti-Değer Teoisi'nde başarı ihtiyacı ve başarısızlıktan kaçınma (güdü) ele alınmakla beraber beklenti ve değer kavramları da vurgulanmaktadır. Teoride yer alan üç bileşen (motive olma, beklenti, değer), bireylerin görevleri gerçekleştirmesine yönelik motivasyonlarında önemli etkiye sahiptir (Atkinson, 1957). Beklenti, bireylerin görevlerin başarılı tamamlanmasına ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Değer ise gerçekleştirilen görevin birey için önemini, kıymetini göstermektedir. Bir görevin başarılı veya başarısız olmasının birey için taşıdığı değer önemlidir (Urhahne ve Wijnia, 2023). Bahsedilen bileşenleri Atkinson (1957) matematiksel modelle açıklamıştır:

$$\text{Motivasyon} = \text{Güdü} \times \text{Beklenti} \times \text{Değer}$$

McClelland (1985) ise bu modeli, farklı şekilde izah etmiştir. Burada, motivasyonel davranış (Ts, Tendecy to achieve success; bireylerin başarı eğilimi), güdü (Ms, Motive to achieve success; başarıya ulaşma güdüsü), beklenti (Ps, Probability of success; başarılı olma ihtimali) ve teşvik değeri (Ins, Incentive value of success; başarının teşivk değeri) yer almıştır. Bu bileşenler aşağıdaki gibi formüle edilmiştir:

$$Ts = Ms \times Ps \times Ins$$

Bu modeller incelendiğinde, motivasyonun bireylerin belirli göreve başlarken, başarı ihtiyacı veya başarıdan kaçma güdülerinin, beklentilerinin ve verdikleri değerin toplamı olduğu görülür. Bireylerin belirli faaliyetde bulunmaları, harekete geçmelerinde bu bileşenler önemli rol üstlenebilir. Bireylerin başarılı olma ve başarıdan kaçınma eğilimleri görevlerin zorluk derecesine göre değişmektedir. Görevlerin zorluk düzeyi, onların motivasyon seviyelerini ve başarıya ilişkin davranışlarını etkilemektedir. Görevler zorluk seviyesine göre aşağıdaki şekildedir:

- Kolay görevler
- Orta zorlukta görevler
- Zor görevler (Pang, 2010).

Kolay görevler üstlenen bireylerin başarılı olma ihtimali genellikle yüksek olurken, başarılı olma için teşvik seviyeleri ise düşüktür. Zor görevlerde ise başarılı olma olasılığı düşük, teşvik değeri yüksektir. Bu görevler arasında en etkili olanı, orta zorluktaki görevlerdir. Orta zorluk düzeyindeki görevler, bireylerin başarılı olmasına, ayrıca başarı teşvik değeri ve motivasyonlarının da yüksek olmasına sebep olmaktadır (Atkinson, 1957).

2.4. BAŞARI HEDEF YÖNELİMİ KURAMLARI VE MODELLERİ

2.4.1. Carol Dweck: Zihniyet Modeli ile Öğrenme ve Performans Hedefleri

Başarı Hedef Yönelimlerinin temelleri 1970'lerden itibaren yürütülen çalışmalara dayanmıştır. Bu çalışmalarda bireylerin zihniyetlerindeki farklılıkların, onların gerçekleştirdikleri faaliyetler üzerinde etkisi olduğu araştırmacılar tarafından düşünülmüştür. Çalışmaları yürütmeye başlayan ilk araştırmacılardan biri David Carol Dweck'dir. C. Dweck'in orijinalinde Mindset Theory (Zihniyet Teorisi) adlandırılan çalışması Başarı Hedef Teorisi'nin temel taşlarından biri sayılmıştır. Bu çalışma, bireylerin başarısızlık ve zor durumlarla nasıl başa çıktıklarını anlamayı amaçlamıştır (Dweck, 2016).

C. Dweck araştırmasını ilk olarak farklı okullarda eğitim gören 10 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Onlara çözmeleri için ilk başta kolay, daha sonra ise

zorluk seviyesi artan bulmacalar vermiştir. Öğrenciler bulmacaları çözmeye çalışırken, onların hisleri, davranışları, durumla başa çıkma tarzlarını gözlemlemiştir. Kolay bulmacaların çözümünde her şey benzer nitelikte, fakat zor bulmacalarda ise öğrencilerin bu durumla başa çıkma tarzlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bazıları zorluğa karşı meydan okumayı sevdiğini söylerken, bazıları zorluğu sevmediğini ve bunun bilgilendirici yanı olmadığını söylemiştir. Bu araştırmaya kadar yapılan çalışmalarda bireylerin ya başarılı ya da başarısız olduğuna, başarısızlıkla başa çıkıp çıkmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ne var ki, bu araştırma bireylerin başarı sevip sevmediğine, başarı ile zeka arasındaki ilişkiye ve başarılı olmaya odaklanıp, başarısızlıktan kaçınmaya ilişkin soruları ortaya çıkarmıştır (Dweck ve Yeager, 2019).

Araştırma sonuçları doğrultusunda, başarı ile zeka arasında ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, bireylerin kendilerine dair görüşleri ve zekalarını nasıl kullanıp geliştiridikleriyle bağlantılıdır (Dweck, 1992). Bu durumdaki zihniyet farklılığı temel olarak iki başlık altında ele alınmaktadır:

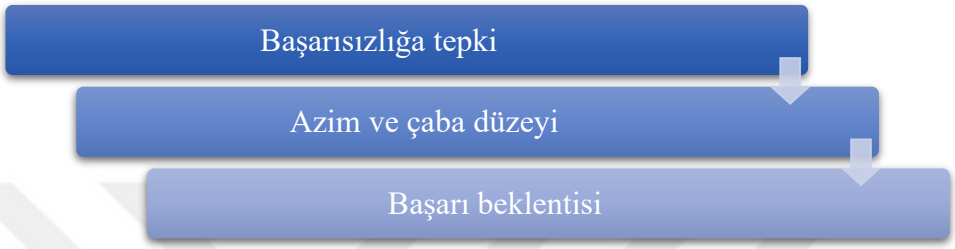
- Sabit Zihniyet.
- Gelişim Odaklı Zihniyet (Dweck, 2016).

Sabit zihniyet, bireylerin belirli bir zeka düzeyine sahip olmasının değişmez, sabit olduğuna inanmakla ilişkilidir. Birçok çocuk bu zihniyetle büyütülmekte ve eğitim süreçleri boyunca da kendilerini kanıtlamaya çalışmaktadırlar. Bu tür zihniyete sahip eğitimcilerle aynı ortamda bulunan öğrenciler için zeka düzeyi çok önemlidir ve öğrencinin kim, nasıl olduklarını belirlemekte başlıca unsurdur. Bu zihniyetin pekişmesi öğrencilerin eğitim dışındaki hayatlarını, ilişki dinamiklerini de etkilemektedir (Chapman, 2021). Bireyler, başkaları tarafından sadece zekaları değil, karakterleri, kişilikleri açısından da onaylanarak, reddedilerek, başarılı veya başarısız olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler, bireylerin zeka, karakter ve kişiliklerinin yeteri kadar değerli görülmediğini belli eden sonuçlara neden olmaktadır (Dweck, 2016).

Gelişim odaklı zihniyet ise bireylerin sahip oldukları niteliklerin değişmez olmadığını, belirli çabalar, yardımlar, eğitimler sayesinde gelişebileceğine odaklanmaktadır. Bu zihniyet türünde bireylerin potansiyellerinin bilinmez olduğuna ve bu yüzden gelişimin yıllar içinde farklı boyutlara ulaşılabildiğine inanılmaktadır. Geliştirilebileceğine inanılan nitelikler bireylerde öğrenmeye karşı da olumlu bakış

açısı yaratmaktadır. Gelişim odaklı zihniyet, bireylerin rahatlık buldukları alanlarda sabit olarak kalmamasına, güç durumlarla başa çıkmaya hazır olmasına ve başarılı olmak için kararlılıkla devam etmesine sebep olmaktadır (Parada vd.,2022; Rammstedt vd., 2024).

Dweck (2016) zihniyet türlerinin belirli mekanizması olduğunu vurgulamıştır. Bu mekanizmalar aşağıdaki gibidir (Şekil 6):



Şekil 6. Zihniyet Mekanizmaları

Şekil 6'da her bir zihniyet türünün kendiliğinde belirli mekanizmaları olduğu gösterilmiştir. Başarısızlığa tepki, azim ve çaba düzeyi, başarı beklentisi gibi zihniyet mekanizmaları bireyler tarafından farklı tanımlanmaktadır.

Başarısızlığa tepki, sabit ve gelişim odaklı zihniyete sahip bireyler tarafından farklı şekilde ele alınmaktadır. Gelişim odaklı zihniyetde, bireyler karşılaştıkları zorlukları ve başarısız oldukları durumları kendi yeterlilikleri ile ilişkilendirmemektedir. Bu zihniyet türünde bireyler, yaptıkları hatalar ve başarısızlıklarını öğrenmek, gelişmek amacıyla kullanmaktadırlar. Bireyler, karşılaştıkları zorluklarda başkalarından yardım istemeye açık davranışlar sergilemekte, başarısız oldukları halde ise bunu gelecek faaliyetler için önemli bir ders olarak tanımlamaktadırlar. Sabit zihniyet türünün hakim olduğu bireyler ise başarsız oldukları durumu yetersizlikleri ile ilişkilendirmekte ve bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Bu bireyler, başarısız sonuçlanan bir konuda kendilerini geliştirebileceklerine inanmakta zorlanmaktadırlar. Azim ve çaba düzeyi de zihniyet türlerine göre değişiklik göstermektedir. Gelişim odaklı zihniyetde, başarsızlığa karşı mücadele ve yüksek çaba sarfedildiği görülmektedir. Bunun aksine, sabit zihniyetde ise kendilerini geliştirmek ve performanslarını daha da ileriye taşımaktan kaçınma, düşük çaba düzeyi gözlenmektedir (Dweck, 2016; Kapasi ve Pei, 2022). Başarı

beklentileri ise bireylerin başarıya yönelik inançlarını kapsamaktadır. Gelişim odaklı zihniyete sahip bireylerin sabit zihniyetli bireylere göre başarı beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir. Bu onların motivasyonlarını olumlu olarak etkilemekle beraber faaliyetlerini doğru yönlendirmeye ve başarı beklentilerini karşılamaya fayda sağlamaktadır (Dweck, 2008).

Bireylerin zihniyet türlerine göre başarı ve motivasyonlarında da farklılıklar oluşmaktadır. Bu farklılıklar bireylerin hedefleri, hedeflerini belirlemeleri ve ona ulaşmak için gösterdikleri çabalarla ilişkilendirilmektedir. Belirlenen hedeflerin sonucunda başarılı olmak için sahip olunan motivasyon da önemli yer tutmaktadır. Tüm bunların oluşumu ve şekillenmesinde zihniyet türleri önem arz etmektedir (Dweck, 2016). Bireylerin başarılı olmak için sahip oldukları motivasyon, belirli hedefleri temel almaktadır:

1. Öğrenme hedefleri.
2. Performans hedefleri (Dweck, 1986).

Öğrenme hedefleri, bireylerin sahip olduklarını anlamaları, kendilerini geliştirmeleri ve oldukları yerden daha ilerisini amaçlamaları ile ilişkilidir. Bu bağlamda, öğrenme hedeflerinin ilerlemeyi ve ustalaşmayı merkeze aldığı görülmektedir. Öğrenme hedeflerine sahip bireyler, gerçekleştirecekleri faaliyetler için görevlerin zor olmasına öncelik vermektedirler. Onlara göre bu görevlerde yeteneğin yetersizliği, başkaları tarafından değerlendirmeler değil, süreçte kazanacakları bilgi ve deneyim daha önemlidir. Karşılaştıkları zorluklara karşı daha fazla çaba göstermeyi ve stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu sayede de görev odaklı motivasyonları olumlu etkilenmekte ve memnuniyetle sonuçlanmaktadır (Dweck ve Legget, 1988).

Performans hedefleri ise bireylerin kendi özelliklerinin, yeterliliklerinin başkaları tarafından olumlu değerlendirilmesini ve olumsuz değerlendirmelerden kaçınmayı kapsamaktadır. Performans hedeflerine sahip bireyler genellikle kolay ve zor görevleri seçmektedirler. Burada başlıca amaç, kolay görevler için kendi yeteneklerinin yeterli olduğuna inanmaları ve zor görevlerde ise başarısız olmanın yeteneksizlik anlamına gelmemesi ile ilişkilendirmeleridir. Performans hedefli bireyler, bu yolla başarısızlıktan kaçınan davranışlar sergilemektedirler. Bu durumlar da onların motivasyon kaybı yaşadıklarını ve yetenek algılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Dweck, 1986; Elliot ve Dweck, 1988).

Kişilerin performans ve öğrenme odaklı hedefler geliştirmesinde onların yetenek algısı da önemli yer tutmaktadır. Performans ve öğrenme hedefleri, yetenek algılarının uyarılmasına göre aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Elliot ve Dweck, 1988) (Şekil 7):

Hedef değeri	Güven (algılanan yetenek düzeyi)	Beklenen başarı biçimi	
		Görev tercihi	Zorluklara yanıt
Performans hedefi vurgulanmıştır	Yüksek	Öğrenmeyi feda etmek ve yeteneği sergilemek için orta düzeyde görev seçmek	Etkili problem çözümü için ustalığa odaklanmak
	Düşük	Öğrenmeyi feda etmek ve yetersizlik gözükmekten kaçınmak için orta düzeyde kolay görev seçmek	Problem çözme yeteneğine ilişkin öğrenilmiş çaresizlik ve olumsuz etkilenmek
Öğrenme hedefi vurgulanmıştır	Yüksek veya düşük	Hataları sergilemeyi göze almak ve yeteneği arttırmak için öğrenmeye çalışmak	Etkili problem çözümü için ustalığa odaklanmak

Şekil 7. Hedefler ve Beklenen Başarı Biçimlerinin Özeti

Şekil 7'de bireylerin hedef düzeyinin ve yetenek algılarının görev seçimlerini, başarı durumlarını ve zorluklarla mücadelelerini nasıl etkilediği kısaca özetlenmiştir. Örneğin, kendine güveni yüksek olan ve performans hedefi ön planda olan bireyler, yeteneklerini göstermek için orta zorlukta olan görevleri tercih eder ve zorluklarla mücadele ederler. Güveni düşük olan performans hedefli bireyler ise yetersizlik korkusu yaşadıkları için kolay görevleri tercih ederler. Bu bireyler, zorluklarla yeteri kadar mücadele edemedikleri için öğrenilmiş çaresizlik yaşarlar. Öğrenme hedefi olan bireyler ise kendine güveninin yüksek veya düşük olması fark etmeksizin öğrenmeye ve problemleri çözmeye çalışırlar.

Performans hedeflerine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda Dweck (2003) tarafından üç alt hedef türü vurgulanmıştır:

1. Yeteneğe bağlı hedefler.
2. Normatif hedefler.
3. Sonuca yönelik hedefler.

Yeteneğe bağlı hedefler, bireyin kendi benliğinin belirli bir yönünü, yeteneğini doğrulamaya yönelik olan hedefler olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte birey, kendi yeteneğinden düşük performans göstermekten kaçınmaktadır. Normatif hedefler, bireyin diğer insanlardan daha yüksek performans göstermesine odaklanan hedeflerdir. Bu hedeflerde bireylerin başkalarından daha iyi olmak için stratejiler geliştirmeyi ve yüksek motivasyonla devam etmeyi amaçladıkları görülmektedir. Sonuç odaklı hedefler ise başarı elde etmek, iyi not alma odaklı hedeflerdir ve öğrenme, yetenek hedefleriyle bağlantılıdır (Dweck, 2003).

Bireylerin zekaları ve çabaları övüldüğü zaman onların performans veya öğrenme odaklı hedefler geliştirimesi açısından farklılıklar görülmektedir. Bireylerin zekası ve çabası övüldüğü zaman onların performans veya öğrenme odaklı hedefler geliştirmesi açısından farklılıklar görülmektedir. Örneğin, zekasına ilişkin övgü alan bireylerin zekayı sabit, değişmez özellik olarak görmeleri, başarısızılığa ilişkin olumsuz bakış açısına sahip olmaları, motivasyonlarının düşük olması ve genel olarak da performans odaklı hedefler tercih ettikleri bilinmektedir. Çabaya ilişkin övgü alan bireylerin ise öğrenme odaklı hedefler benimsediği, başarısız olma nedenlerinin yeteri kadar çaba harcamamak ile ilgili olduğunu kabul ettikleri ve öğrenmek için daha dirençli oldukları görülmektedir (Mueller ve Dweck, 1998).

2.4.2. John Nicholls: Görev ve Ego Yönelimi

Bireylerin başarıyı algılama düzeyleri ve başarıya yönelik motivasyonlarının şekillenmesinde farklılıklar vardır. Bu farklılıkların yaş, gelişim süreci açısından ele alınması için John Graham Nicholls (1984) çalışmalar yürütmüştür. Başarı algısının çocukluk ve yetişkinlik döneminde farklı algılandığını vurgulamıştır. Çocukluk döneminde başarı, çaba ve yetenek kavramlarının ise neredeyse aynı algılandığını görmüştür. Başarı, çaba ve yeteneği birbiriyle eşdeğer anlamda kullanılan ve anlaşılan kavramlar olarak ele almıştır (Nicholls, 1984).

Herhangi bir faaliyet için yeteri kadar çaba harcamak, sonuç olarak yetenekli ve başarılı olmak anlamına gelmektedir. Bu durum yaklaşık olarak 12 yaşa kadar devam etmekte, sonraki gelişim süreçlerinde ise bu kavramlara yüklenen anlamlar ve başarıya ilişkin bakış açısı da değişmektedir. Yüksek çaba harcamak yetenekle ilişkilendirilmemekte ve bunun sonucunun başarı ile bitmeyebileceği kabullenilmektedir (Murayama vd., 2012). Başarı ve yetenek algısındaki farklılıklar

bireylerin başarı hedeflerini de etkilemekte ve başlıca olarak iki yönelime sahip başarı hedefi oluşturmaktadır (Nicholls, 1985):

1. Görev yönelimli (Task-oriented).
2. Ego yönelimli (Ego-oriented).

Görev yönelimli başarı hedefine sahip bireyler, performanslarını, yeteneklerini kendileriyle karşılaştırarak değerlendirmekte ve başarılı olmak için çaba harcamayı, öğrenmeyi ön planda tutmaktadırlar. Bu bireyler için öğrenme süreci ve süreç boyunca içsel motivasyon önemlidir. Görev yönelimli bireyler, hedef seçiminde zor ve aynı zamanda ulaşılabilirliği mümkün hedefleri tercih etmektedirler. Ego yönelimli başarı hedefi olan bireyler ise performans ve yeteneklerini diğer insanlarla karşılaştırmaktadırlar (Nicholls, 1984). Ego yönelimli bireylerde dışsal motivasyonun etkisi önemlidir. Ayrıca az çaba harcamalarının karşılığında başarı elde etseler bile kendilerini yetenekli olarak değerlendirmektedirler. Bu bireyler görev seçiminde başkalarından daha yetenekli, başarılı olarak bilinmek için kolay veya diğerlerinin başarısız olabildiği zor görevleri tercih etmektedirler (Canpolat ve Kazak Çetinkalp, 2011).

Görev yönelimli başarı hedefine sahip bireyler için başarının temelinde kendi kişisel gelişimleri durmaktadır. Bu bireyler, yeni tecrübeler elde etmek, beceriler kazanmak için çaba harcamaktadırlar. Ego yönelimli başarı hedefine sahip olanlar ise başkalarından başarılı olmayı ve yüksek değerlendirilmeyi istemektedirler. Burada temel amaç, başkalarından daha yetenekli olarak görülmektir (Dale, 2018; Dagsdottir vd., 2023). Bu iki başarı hedef yöneliminin yanında işten kaçınma yönelimi de vardır. Bu yönelim, görev yönelimi ile negatif, ego yönelimi ile ise pozitif ilişkiye sahiptir (Nicholls vd., 1990).

Görev ve ego yönelimli başarı hedef yönelimine sahip bireyler eğitim kurumlarında da farklılık göstermektedirler. Onların başarıya ilişkin bakış açıları, çabaları ve kendi yeteneklerini değerlendirmeleri hedeflerine ulaşım süreci için önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenme ve performans hedeflerini belirlemeleri, bu süreçte görev veya ego yönelimine sahip olmaları onların hem başarıları, hem de başarısızlığa ilişkin yaklaşımlarını etkilemektedir (Nicholls, 1990). Öğrenme hedefli ve görev yönelimli olan öğrenciler, kendilerini geliştirmeye odaklanmakta ve akademik olarak motive olmaktadırlar. Bu öğrenciler, belirli hedef için yeteri kadar çaba göstermeye ve başkalarının desteğini de almaya açıktırlar.

Performans hedefli ve ego yönelimli öğrencilerde ise başkalarını geçmeye ilişkin düşünceler daha baskındır, ayrıca akademik motivasyonları da düşük düzeydedir (Nicholls, 1985).

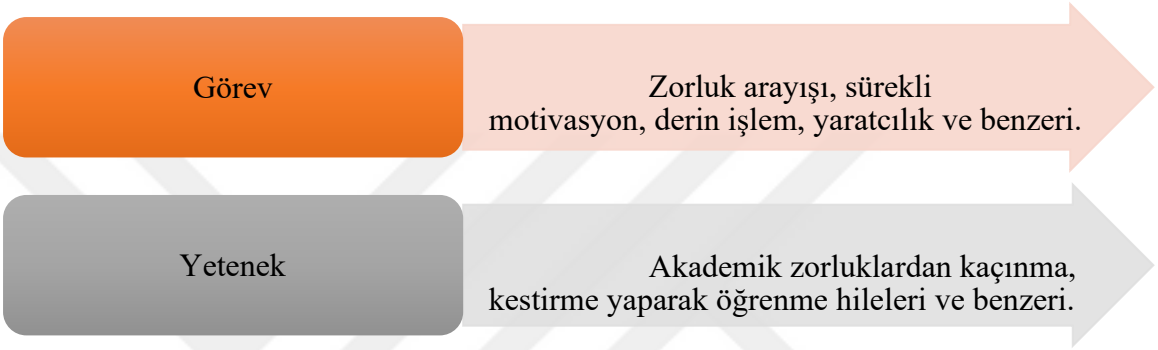
2.4.3. Martin Maehr: Başarı Hedef Yönelimine Kültürel ve Motivasyonel Bakış

Martin L. Maehr bir eğitim psikoloğudur ve bireylerin başarı motivasyonu üzerinde çevresel, kültürel, politik faktörlerin etkili olduğuna ilişkin yaklaşıma sahiptir. Orijinalinde, Motivational Factors in School Achievement (Okul Başarısında Motivasyonel Faktörler) isimli çalışması ile öğrencilerin eğitim başarısını etkileyen çevresel faktörleri ve iç-dış motivasyonlarını araştırmıştır (Maehr, 1982). Bununla birlikte, öğrencilerin başarı yönelimlerini etkileyen faktörleri de incelemiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin başarı yönelimleri ve başarıya yönelik motivasyonlarında kültür (değerler, ideolojiler), okul yapısı, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, öğrencilerin performans değerlendirmeleri yöntemlerinin önemli etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Maehr, 1998).

Öğrencilerin başarı motivasyonunda dış, çevresel etkenlerin beraberinde içsel faktörler de etkilidir. İçsel motivasyonu etkileyen faktörler, öğrencinin kişilik özellikleri, başarı ve yetenek algısı sayesinde şekillenmektedir (Maehr, 1998). Maehr'in çalışmalarında, öğrencilerin içsel kontrolünün, kendilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının motivasyonlarını ve dolayısıyla başarı yönelimini etkilediği açıklanmıştır (Murayama vd., 2012).

Görev, ego, sosyal dayanışma ve dışsal ödüller de başarı için önemlidir. Görev ve ego yönelimi, Nicholls'un (1984) aynı isimlendirdiği, Dweck'in (1986) ise performans ve öğrenme adlandırdığı kavramlarla benzer niteliktedir. Ego yönelimi, bireyin başkalarından daha iyi olmayı başarılı olarak tanımlaması; görev yönelimi ise bilgi, beceri ve tecrübe ediniminin öğrenme süreci için olumluluğunu kabul etmekle ilişkilidir. Sosyal dayanışma, bireyin çevresinden onay alma ihtiyacı ve isteği ile ilgili bir durumdur. Buna önem veren bireylere göre, başka insanların gerçekleştirilen faaliyetten, gösterilen çabalardan memnuniyeti dışsal ödül niteliği taşımakta ve başarılı adlandırılmak için yeterli bulunmaktadır (Maehr, 1985). Örneğin, okulda öğretmeni tarafından iyi, çalışkan olduğu belirtilen ve takdir gören öğrenci, çevresi tarafından onay alma ihitiyacını karşılayabilir. Bu durum öğrencinin diğer faaliyetleri için ödül niteliğinde olabilir ve başarı motivasyonunu besleyebilir.

Bu etkenlerin beraberinde, okul ve aile ortamının öğrenci motivasyonu, başarısı üzerinde tesiri vardır (Maehr, 1987). Bireylerin öğrenme ve başarı elde etme motivasyonu ile görev veya ego yönelimli olması arasında ilişki bulunmaktadır. Burada bireylerin göreve ve kendi yeteneklerine ilişkin algıları da önemlidir. Bu algılar doğrultusunda, hedefler belirlenmekte ve başarı ve başarısızlığa ilişkin bakış açıları ortaya çıkmaktadır (Maehr, 1992). Başarı hedefleri, ‘’hedef yönelimleri’’ olarak da tanımlanmakta, görev ve yetenek bazında ele alınmaktadır. Bunlar aşağıdaki Şekil 8’de yer almaktadır (Tutaş, 2011):



Şekil 8. Farklı Hedef-Motivasyon Niteliği

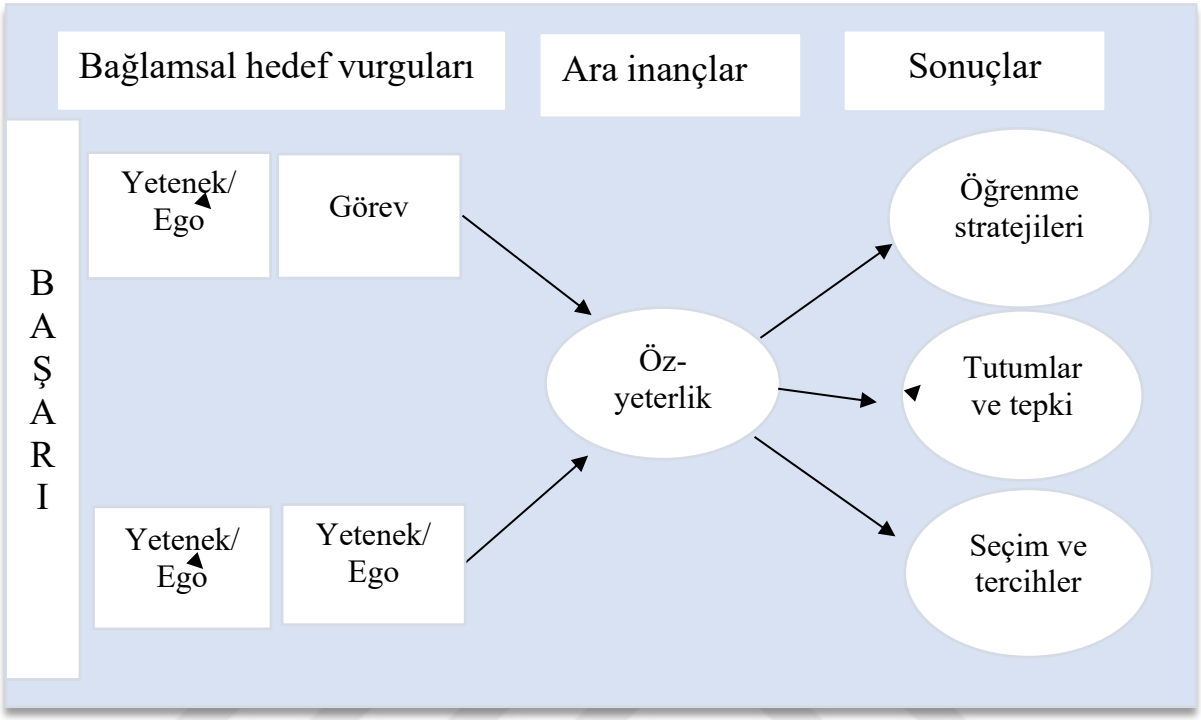
Şekil 8’de bireylerin görev ve yetenek yönelimlerine ilişkin farklılıklara yer verilmiştir. Görev odaklı hedef yöneliminde bireylerin zor görevleri üstlendiği, tamamladığı ve bu süreçte motivasyonunu kaybetmediği; yetenek odaklı hedef yöneliminde ise zorluktan kaçınıldığı özetlenmiştir.

McInerney vd. (2017) tarafından ise üç temel hedef yönelimi belirtilmiştir:

1. Yetenek odaklı (performans) hedef yönelimi.
2. Görev odaklı (ustalık) hedef yönelimi.
3. Sosyal odaklı (sosyal) hedef yönelimi.

Yetenek odaklı bireyler, gerçekleştirdikleri faaliyetlerde kendilerinin yüksek yetenek sahibi olarak bilinmesine ve kendi yeterliliklerinin başkaları tarafından onaylanmasına ihtiyaç duymaktadır. Görev odaklı bireyler, kendi yeterliliklerinin başkaları tarafından yüksek değerlendirilmesini değil, süreç boyunca yeni beceriler, bilgiler edinmelerine öncelik vermektedir. Bu bireyler, attıkları adımları ustaca atmayı, süreç sonunda da ustalaşmayı hedeflemektedirler. Sosyal odaklı bireyler ise sosyal onay alma konusunda yetenek odaklı bireylere benzeseler de, başkaları tarafından saygı, tanınırlığın artması için sosyal normlara uymaktadırlar. Bu bireyler kendi yetenekleri, yeterliliklerine odaklanmanın yanı sıra, bir hedef doğrultusunda

gereken çabayı da yüksek düzeyde gösterirler (Tutaş, 2011). Kaplan ve Maehr (1999) bireylerin hedef yönelimlerine göre elde ettikleri sonuçlar, Şekil 9'da açıklamıştır:



Şekil 9. Hedef Teorisi Modelinin Şematik Simgesi

Şekil 9'da görüldüğü üzere, görev ve yetenek (ego) hedef yönelimlerine sahip bireylerin öz-yeterlik algısı ve bir takım duygusal, davranışsal tepkileri arasında farklılıklar da gözlenmektedir. Bu farklılıklar, bireylerde gelişmiş öğrenme stratejileri, tutum ve tepkiler, ayrıca seçim ve tercihlerinde kendini göstermektedir. Belirtilen hedef yönelimleri ve aracı rol yapan inançlar (öz-yeterlikle ilişkili) sayesinde başarı veya başarısızlık sonuçları ortaya çıkmaktadır.

2.4.4. Carole Ames: Başarı Hedef Yöneliminde Sınıf Ortamı ve Motivasyon

Başarı hedef yönelimleri araştırmacılar (Nicholls, 1985; Dweck, 1986; Maehr, 1988) tarafından çeşitli çalışmalar sonucunda tanımlanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda, bireylerin öğrenme ve performans odaklı hedef yönelimleri (Dweck, 1986), görev ve ego odaklı hedef yönelimleri (Nicholls,1985; Maehr, 1988) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen öğrenme, performans, görev ve ego odaklı hedef

yönelimlerinin aynı anlamda ancak farklı kavramlarla tanımlandığı bilinmiştir (Tutaş, 2011). Bu bağlamda, araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak yürüttüğü çalışmalarda aynı sonuçlara ulaştıkları görülmüştür.

Carole Ames ve Jeniffer Archer (1988) tarafından Sınıfta Başarı Hedefleri: Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri ve Motivasyon Süreçleri adlandırılan araştırma bir takım sorulara cevap aramıştır. Bu çalışmada öğrenme stratejileri, öğrencilerin bulundukları sınıf ortamında hedef yönelimlerinin belirginliği, hedef yönelimlerinin sınıfa ilişkin algıları, öğrencilerin sınıfın genel hedeflerine ilişkin algılarının öğrenme stratejilerini, görev tercihlerini, tutumlarını ve başarı inançlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır (Ames ve Archer, 1988).

Ames ve Archer (1988) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin ustalık ve performans hedef yönelimlerinin sınıf ortamını algılamada ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Çalışma, 8-11.sınıfta eğitim gören 176 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her öğrenciye sınıf ortamında algıladığı ustalık veya performans hedef yöneliminin, onun öğrenme stratejileri ve görev tercihi arasındaki ilişkiyi belirlemek için sorular yöneltilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, sınıf ortamında ustalık hedef yönelimini algılayan öğrencilerin ileri düzey öğrenme stratejileri kullandıkları, zor görevleri seçtikleri ve ders çalışmaya ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Performans hedef yönelimini algılayan öğrencilerin ise kendi yetenekleri, ders çalışmaya ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu ve öğrenme stratejilerinin düşük düzeyde kullanıldığı bilinmiştir. Bu öğrenciler, başarısızlıklarını kendi yeteneksizliklerine bağlamış ve zor görevleri tercihte ise tereddüt etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin benimsedikleri hedef yönelimlerinin sınıf ortamını algılamaları ve öğrenme stratejilerini etkilediği bulunmuştur.

Ustalık ve performans hedef yönelimini benimseyen öğrencilerin sınıf ortamını algılamaları arasında bir takım farklılıklar dikkat çekmektedir. Ustalık hedef yönelimli öğrenciler için sınıf, başarı elde etme sürecinde gelişim ve ilerlemeyi destekleyen ortamdır. Burada çaba, zorluklarla mücadele etmek, yapılan hataların öğrenmenin bir parçası olduğunu anlamak, yaşanan olumsuzluklara rağmen devam etmek önemlidir. Performans hedef yönelimini benimseyen öğrencilere göre, sınıf, başkalarından daha iyi olmak için yüksek notların alınması gereken ve bunun için de yüksek düzeyde yeteneğin, becerilerin olmasını talep eden, kaygılı bir ortamdır (Ames, 1992; Hofverberg ve Winberg, 2020). Bu bağlamda, ustalık hedef yönelimine sahip

öğrencilere göre, sınıf ortamının öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebildiklerine, performans hedef yönelimine sahip öğrencilere göre, nasıl daha iyi performans gösterilebileceğine odaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin şekillenmesinde sınıfa ilişkin algıları önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin hedef yönelimlerinin değişmesi veya daha faydalı şekil alması sınıf içinde yaşadığı deneyimlerle ilişkilidir (Hofverberg ve Winberg, 2020). Öğrencilerin deneyimlerinin niteliği, sınıf yapısının değişmesi ve sınıf hedeflerindeki belirginliğin artması sayesinde öğrencilerin algıları da değişebilmekte ve başarı hedef yönelimleri şekillenmektedir. Öğrencilerin sınıfa ilişkin deneyimlerinin oluşumunda öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, desteği ve öğrencilerin hedeflerine verdikleri dikkatten bahsedilmektedir (Ames, 1992). Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri öğrenme için önemlidir. Öğretmenleriyle ilişkileri olumlu olan öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım sağladıkları ve yüksek düzeyde çaba harcayabildikleri ifade edilmektedir. Bunun aksine, öğretmeni ile destekleyici, teşvik edici ve olumlu duyguları barındırmayan ilişkiye sahip öğrencilerde ise öğrenme sürecine düşük katılım, kendine güven sorunları, çaba eksikliği ve başarısızlıkla ilgili endişelerin olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler, başarısızlıktan korktukları için hedefleri için çaba harcamaktan kaçınmaktadırlar (Sun vd., 2020).

Öğretmenlerin hedef yönelimlerinin de öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin ustalık hedeflerine sahip olmasının öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini ve olumlu öz-yeterlik algısını şekillendirmede güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, performans hedeflerini benimseyen öğretmenin ise öğrencilerin başarı motivasyonu, hedef yönelimleri ve öz-yeterlilik algısı üzerinde zayıf etkisi olduğu bilinmektedir (Jiang, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin kendi öğretmenlerinin başarı hedef yönelimlerini önemsediği ve öz-yeterlilik algılarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin hedef yönelimleri, motivasyonu ve sınıf içi değerlendirmeleri üzerinden kendilerini izleyebilir ve yollarını seçebilirler.

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeleri doğrultusunda öğrencilerin hedef yönelimleri, motivasyonları, başarıya ilişkin yaklaşımları farklılaşmaktadır. Örneğin, sosyal karşılaştırmaların, notlar üzerinden değerlendirmelerin olduğu sınıflarda

öğrencilerin kendi yeteneklerini başkaları üzerinden değerlendirdikleri, öz-yeterlik algılarının etkilendiği, düşük düzeyde öğrenme stratejileri kullandıkları ve başarısızlıktan kaçınma davranışları sergilemektedirler (Ames, 1992). Bu sınıflar, performans odaklı sınıflar olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bilgi, becerilerini geliştirmek, öğrenme sürecini faydalı deneyimler kazanmak için kullanmak, ustalaşmayı ve ilerlemeyi sağlamak ise öğrencilerde çaba, başarı, başarısızlık ve kendi yetenek algılarına ilişkin olumlu fikirler yaratmaktadır. Bu sınıflar ise ustalık odaklı sınıflar olarak vurgulanmaktadır (Meece vd., 2006).

Kaplan ve Maehr (2007) ustalık ve performans hedef yönelimleri üzerinde bazı faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler, Ames'in (1992) TARGET modeli ile benzer niteliktedir. Bu modelde de ''target'' (hedef),''authority'' (otorite), ''recognition'' (tanıma), ''grouping'' (gruplama), ''evaluation'' (değerlendirme) ve ''time'' (zaman) yer almıştır. Bu faktörler, Şekil 10'da açıklanmıştır (Kaplan ve Maehr, 2007):

Çevre Alanı	Konu	Ustalık hedeflerini geliştirmek	Performans hedeflerini geliştirmek
Görev	Birey ne yapmaktadır? Ürün, katılım yapısı ve görevin talepleri nedir? Bireyin kendisi için görev ne kadar anlamlıdır?	Birey anlamlı görev için teşvik edilir. Katılım yapısı esnektir ve anlamlı sonuç elde edebilir. Görevler herkes çin farklı anlama gelir.	Birey, fazla kolay, rutin veya değerlendirme amaçlı görev için teşvik edilir. Herkes için görevler aynıdır.
Otorite	Bireyin görevi ne zaman ve nasıl gerçekleştirebilmekle ilgili yetkisi var mı? Düzenleme ve kurallar değiştirilebilir mı? Birey karar sürecine nasıl katılmaktadır?	Birey, davranışlarını etkileyen kural ve düzenlemelerle ilgili karar sürecine katılım sağlar. Görevlere ilişkin kendi stratejilerini belirler.	Birey, belirlenen görevlere uymalıdır ve seçim yetkisi yoktur.
Tanıma	Hangi davranışlar ve ödüller	Çabayı artırmak, risk almak, yaratıcılık, fikir paylaşımı, hatalardan	Az çaba ile yüksek performans göstermek, hata yapmamak ve kurallara uyum sağlamak

	ödüllendirilmekte ve tanınmaktadır?	ders çıkarmak gibi davranışlar tanınır.	gibi davranışlar tanınır. Tanıma herkesin önünde gerçekleşir.
Gruplama	İnsanlar hangi özelliklere göre gruplara ayrılmaktadır? Grup üyelerinin etkileşimi ve kurallara uyum süreci nasıldır?	İlgi alanları, üyeler arası farklılıklar, öğrenme ve grup içi etkileşimi destekleyen etkenler üzerinden gruplama yapılır.	Gruplar, yetenek seviyesine, performansa ve sosyal tanınırlığa göre oluşturulur. Gruplar arası etkileşim sınırlıdır. Bireyler rekabet içindedirler.
Değerlendirme	Görevler nasıl değerlendirilmektedir? Değerlendirme süreci ve hedefler arasında bağlantı nasıldır?	İlerleme, yaratıcılık ve beceri açısından kişiye özel değerlendirme yapılır.	Bireylerin kıyaslanarak değerlendirilmesi yapılır. Değerlendirme karşılaştırmalı olarak gerçekleşir.
Zaman	Zaman nasıl yönetilmektedir? Program ne kadar esnektir? Zaman sınırlaması hangi anlama gelmektedir?	Esnek zaman vardır ve bireyler kendi hızlarında çalışırlar. Program, öğrenme sürecine uyum sağlamak amacıyla değiştirilebilir.	Zaman baskısı ve sert sınırlamalar vardır. Zaman baskısı ise öğrenme sürecini olumsuz etkiler.

Şekil 10. Hedef Yönelimlerini Etkileyen Faktörler

Şekil 10'da ustalık ve performans hedef yönelimlerini etkileyen faktörler özetlenmektedir. Ustalık hedef yöneliminin desteklendiği ortamlarda görevlerin anlamlı olması, bireylerin çabaları ve işbirliklerinin değerlendirilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra bireylerin zaman açısından esnekliğe sahip olması da önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Performans hedef yöneliminin desteklendiği yerlerde ise bireylerin genellikle kolay görevler üstlendiği, kurallara tabi olduğu ve başarısızlık korkusunun baskın olduğu görülmektedir. Bireyler zaman baskısına maruz kalabilmekte ve olumsuz öğrenme süreci yaşamaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007).

2.4.5. Elliot: 2x2 ve 3x2 Başarı Hedef Yönelimi Modelleri

Başarı motivasyonunun temel belirleyicileri ‘’kaçınma’’ ve ‘’yaklaşma’’ kavramları ile açıklanmıştır. McClelland yaklaşma ve kaçınma davranışlarının iki farklı başarı motivasyonunu oluşturduğunu, Atkinson ise İhtiyaç Teorisi’nde başarı ve başarısızlıkla ilgili eylemler için etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, yaklaşma ve kaçınmanın başarı ve bireylerin hedef yönelimlerinin belirlenmesinde önemli yer edindiği belirlenmiştir (Murayama vd., 2012). Ustalık ve performans ayrımının başarı hedef yönelimleri literatürü için yetersiz olduğunu düşünülmüş ve yaklaşma-kaçınma ayrımı da eklenerek yeni model ileri sürülmüştür. Bu modelde yaklaşma-kaçınma ayrımı, performans hedeflerine ilişkin performans-kaçınma ve performans-yaklaşma hedefleri olarak yapılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Yaklaşma ve kaçınma ayrımı, bireylerin olumlu bir duruma, başarıya yönelip yönelmediğine, başarısızlıktan kaçıp kaçmadığına odaklanmaktadır (Suprayogi vd., 2019). Bu model, üçlü başarı hedef yönelimleri modeli olarak adlanmaktadır. Performans-kaçınma hedef yönelimi, başarısızlıktan veya yetersizlikten kaçınan davranışları, performans-yaklaşma ise başarı elde etmeye yönelen davranışları kapsamaktadır (David, 2012). Performans-yaklaşma hedef yönelimine sahip bireyler başarılı olmaya ve başkalarından yüksek performans göstermeye çalışmakta; performans-kaçınma yönelimi olanlar kendilerini yetersiz hissedebilecekleri ve başarısız olabileceklerine olan inançları nedeniyle kaçınmaya odaklanmaktadırlar (Sevim-Çırak vd., 2023).

Performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin ustalık hedef yönelimi ile benzer nitelikte olduğu vurgulanmaktadır. Ustalık hedef yöneliminde birey, yeterli ve başarılı olmak için devamlı çaba harcamakta, performans-yaklaşma hedef yöneliminde ise başarılı olmak için başkalarından daha iyi performans sergilenmektedir. Bu bağlamda, her iki bireyin başarı odaklı olumlu içsel motivasyona sahip olduğu bilinmektedir. Performans-kaçınma hedef yöneliminde ise bireyler, başkaları tarafından kendi yeteneklerinin olumsuz değerlendirilmesi, yargılanmasından kaçınmaktadırlar (Elliot ve Church, 1997; Elliot, 1999). Ustalık hedef yöneliminde, birey süreç boyunca olumsuzlukla karşılaşsa da çaba göstermeye, çalışmaya devam etmekte; performans-kaçınma yöneliminde, yetersiz olduğu taraflarını göstermemek için uğraşmakta ve başarısızlık korkusundan dolayı dikkati başka yetenekli olduğu yönlere çekmeye çalışmaktadır (Berger ve Archer, 2018). Belirtilen hedef yönelimlerinin bireylerin

öğrenme ve hedef belirleme süreçleri üzerinde önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bu süreçteki eylemlerin temel amacını, odağını da açıklamaktadır (Yeh vd., 2019).

Öğrencilerin başarısı ve başarıya ulaşma sürecinde en faydalı başarı hedef yönelimi ustalık-yaklaşma yönelimidir. Öğrenciye zararlı olarak bilinen başarı hedef yönelimi ise performans-kaçınma yönelimidir. Ustalık-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimleri ise ustalık-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri arasında orta yer edinmektedir (Scherre vd., 2020). Ustalık-yaklaşma ve ustalık-kaçınma hedef yönelimine sahip öğrenciler, akademik süreçte ve elde ettikleri başarılarda göreve daha fazla odaklanmaktadır. Ayrıca icra ettikleri işe kendi özerkliklerini kattıkları da bilinmektedir. Ustalık-kaçınma hedef yönelimi olan öğrencilerin önemli farkı ise başarısızlık korkusu dolayısıyla kaçınma davranışı sergilemeleridir. Başarı hedef yönelimlerinin bir diğeri olan, performans-kaçınma yöneliminde ise öğrenci diğerlerinden geri, yetersiz kalmamak için çalışmaktadır. Bu süreçte esas odak noktasını kaçırmakta ve olumsuz duygulara bürünmektedir. Performans-yaklaşmaı yöneliminde ise öğrenci ustalık yönelimindeki gibi olumlu sonuçlar elde etmekte, ayrıca performanstan kaçınma yönelimine ait olumsuzlukları da içermektedir (Elliot vd., 2017).

Başarı hedef yönelimlerinin üçlü modelinin ardından Elliot ve McGregor (2001) tarafından yürütülen çalışmada ‘’yaklaşma-kaçınma’’ ayrımı ustalık ve performans hedeflerini de kapsamaya başlamıştır. Değer başlığı altında (olumlu, olumsuz) yeterlilik ve tanım (mutlak/kişisel ve normatif) kavramları ile açıklanan model, 2 x 2 Başarı Hedef çerçevesi adlandırılmıştır (David, 2012; Frumos vd., 2024). Elliot ve McGregor’un (2001) geliştirdiği 2 x 2 Başarı Hedef Çerçevesi aşağıdaki şekildedir (Şekil 11):

		Tanım	
		Mutlak/ Kişisel (Ustalık)	Normatif (Performans)
Değer	Olumlu (Başarıya yaklaşma)	Ustalık-yaklaşma	Performans-yaklaşma
	Olumsuz (Başarısızlıktan kaçınma)	Ustalık-kaçınma	Performans-kaçınma

Şekil 11. 2 x 2 Başarı Hedef Çerçevesi

Şekil 11'den de görüldüğü üzere, 2 x 2 Başarı Hedef Çerçevesi, genel hattıyla başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma davranışlarına uygun olarak ustalık ve performans hedeflerini belirtmektedir (Turgut, 2013). Bu çerçevede dört başarı hedefi vurgulanmakta ve aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001; Murayama vd., 2012):

1. Ustalık-yaklaşma hedefi (görevleri gerçekleştirmek için çaba harcamaya ve süreç boyunca öğrenmeye odaklanma).
2. Performans-yaklaşma hedefi (daha iyi performans göstererek başarılı olmaya odaklanma).
3. Ustalık-kaçınma hedefi (görevleri gerçekleştirirken çaba harcamanın beraberinde başarısız olmaktan kaçınma).
4. Performans-kaçınma hedefi (daha iyi performans gösterememekten, başarısız olmaktan kaçınma).

Başarı Hedef Teorisi bireylerin öğrenme süreçlerinin gelişimi ve hedef odaklı çalışmaları için önemli olduğundan bahsetmektedir (Heo vd., 2018). 2 x 2 Başarı Hedef Çerçevesi'nde yer alan dört hedefin de ayrı ayrı öğrenme süreci ve başarı, başarısızlıkla ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır. Ustalık ve performans hedefleri bu çerçevenin temel taşları kabul edilmektedir (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001). Bu iki temel hedefin ‘’yaklaşma’’ ve ‘’kaçınma’’ ile etkileşiminden ortaya çıkan

hedefler ise kendine has özelliklere sahiptir. Ustalık-yaklaşma hedefi, içsel motivasyonun, çabanın ve öğrenme isteğinin yüksek düzeyde olmasıyla karakterize edilmektedir. Performans-yaklaşma hedefi, başkalarından daha iyi performans göstermeyi, kıyaslamayı önde tutan ego odaklı hedeflerdir. Ustalık-kaçınma hedefi, öğrenme sürecinden ve bu süreçte olası başarısızlıktan kaçınmaya odaklanmaktadır. Performans-kaçınma hedefi ise diğer insanlara kıyasla daha kötü performans sergilemekten kaçınmayı kapsamaktadır (Tutaş, 2011; Murayama vd., 2012; Heo vd., 2018).

Ağbuğa (2014) ve Denktaş (2019) tarafından yaklaşmayı kapsayan hedeflerin, başarılı olmayı amaçladığı ve bu süreç boyunca yeteri kadar çaba göstermeye odaklandığı ifade edilmektedir. Kaçınma temelli hedef yönelimlerinde ise başarısız olmaktan, hata yapmaktan kaçınan davranışlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, ustalık-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedeflerinin öğrenme sürecini olumlu anlamda etkilediği, ustalık-kaçınma ve performans-kaçınma hedeflerinin ise başarısızlık korkusu nedeniyle olumsuz tesiri olduğu bilinmektedir.

2 x 2 Başarı Hedef Çerçevesi'nin öne sürülmesinin ardından tanım boyutunun yeteri kadar detaylı anlatılmadığı belirtilmiştir. Elliot vd. (2011) bunun için çalışmaları genişletmiş ve tanım boyutunu, mutlak (görev), kişisel (öz) ve kişilerarası (başkaları) başlıkları ile belirtmişlerdir. Ardından ''Görev-temelli'', ''öz-temelli'' ve ''başkalarıyla kıyaslama'' boyutları ile ''başarıya yaklaşma'' ve ''başarısızlıktan kaçınma''yı ele alan 3 x2 Başarı Hedef Modelini ileri sürmüşler. Bu modelde altı başarı hedefi vurgulanmaktadır (Şekil 12):

		Tanım	
	Mutlak (Görev)	Kişisel (Öz)	Kişilerarası (Başkaları)
Olumlu (Başarıya yaklaşma) **Değer**	Görev-yaklaşma hedefi	Öz-yaklaşma hedefi	Başkaları-yaklaşma hedefi
Olumsuz (Başarısızlıktan kaçınma)	Görev-kaçınma hedefi	Öz-kaçınma hedefi	Başkaları-kaçınma hedefi

Şekil 12. 3 x 2 Başarı Hedefi Modeli

Şekil 12'de 3x2 Başarı Hedef Modeli görülmektedir**.** 3 x 2 Başarı Hedef Modeli'nde tanım (görev, öz, başkaları) ve değer (olumlu, olumsuz) boyutlarının karşılıklı etkileşimi sonucunda altı başarı hedefi ortaya çıkmaktadır. Bu altı hedef, öğrencilerin sınavlardaki davranışları üzerinden açıklanmaktadır. Görev-yaklaşım hedefi olan öğrenciler, sınavlarda soruları doğru cevaplamaya çalışmakta; görev-kaçınma hedefine sahip öğrenciler ise yanlış cevaplamak, hatalar yapmaktan kaçınmaktadırlar. Öz-yaklaşma hedefli öğrenciler, önceki sınavlarda olduğundan daha iyi performans göstermeye, sonuç elde etmeye; öz-kaçınma hedefliler ise normalde elde ettikleri sonuçlardan daha kötüsünü yapmamaya odaklanmaktadırlar. Başkalarıyla-yaklaşma hedefine sahip olanlar, diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı, daha iyi performans göstermeyi; başkalarıyla-kaçınma hedefli öğrenciler ise diğer öğrencilerle aynı olsa bile, onlardan kötü performans göstermemeyi amaçlamaktadır (Lewis, 2018).

2.5. LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE DANIŞMAN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ

2.5.1. Lisansüstü Eğitim

Lisansüstü eğitim, öğrencilerin akademik gelişiminde en önemli rol üstlenmekte olan yükseköğretim parçasıdır. Lisansüstü eğitim, Türk Dil Kurumu'nda (2012) ''lisans eğitimi bittikten sonra yapılan yükseköğretim'' olarak tanımlanmaktadır. Lisansüstü eğitim, İlter (2019) tarafından ''herhangi bir bilim dalında uzmanlaşmak için belirli entelektüel, akademik bilgi ve becerilerin geliştirilmesini amaçlayan eğitim türü'' olarak belirtilmektedir. Lisansüstü eğitimin önemli rol oynamasının başlıca nedeni, bu eğitim türünün belirli alanlarda uzmanlaşmış kişiler yetiştirmeyi ve akademik boşlukların doldurulmasını hedeflemesidir (Bozan, 2012). Lisansüstü eğitimin toplumun belirli eğitim dallarında uzmanlaşmış nitelikli insana olan ihtiyacı karşıladığı belirtilmektedir. Nitekim gittikçe gelişen ve değişen çağın en önemli gereksinimi olarak da nitelikli insan gücü başlıca yer edinmektedir (Koşar vd., 2019). Lisansüstü eğitim, sadece toplumun insan gücü ihtiyacını karşılamakla kalmamakta, ayrıca bireylerin de mesleki gelişimleri ve kariyerlerinde ilerlemeleri için yeni kapılar açmaktadır (Battie ve Steelman, 2014; Türköz vd., 2021).

Lisans eğitiminden sonra gerçekleştirilen bu eğitim, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik, tıp, diş hekimliği, eczacılık, veteriner hekimlik alanlarında yapılan uzmanlık eğitimi olarak yer almıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim 1970'lerden sonraki dönemde yaygınlaşmıştır. Bu döneme kadar lisansüstü eğitimde yüksek lisans eğitimine yer verilmemiş, sadece 3-4 yıllık doktora eğitimi uygulanmıştır. Doktora eğitiminden mezun olma durumu ise profesör rehberliği ile yürütülen doktora tezi ile gerçekleşmiştir. Lisansüstü eğitime yüksek lisans programlarının ilave edilmesi ise 1970-1982 senelerinde Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) eğitimi model alınarak olmuştur. Ardından yüksek lisans ve doktoradan mezun olmak için tez yazımı şartı konulmuş ve kurulan enstitüler sayesinde kontroller yapılmıştır. Yüksek lisans ve doktora döneminde yapılan çalışmalar ve entstitüler Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'ne tabi tutulmuştur (Bozan, 2012).

Lisansüstü eğitim birkaç kademeden oluşmaktadır. Bunlar aşağıdaki şekildedir (YÖK, 2018):

1. Yüksek Lisans: lisans eğitimi sonrasında gerçekleştirilen ve araştırma sonuçlarını sunmayı amaçlayan eğitim kademesidir.
2. Doktora: en az altı senelik lisans ya da yüksek lisans eğitimi mezunlarının aldığı, bilimsel araştırma odaklı dört senelik eğitim programıdır.
3. Tıpta Uzmanlık: tıp doktorlarının yetenek gelişimini hedefleyen ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yükseköğretim kademesidir.
4. Sanatta Yeterlik: özgün bir sanat eserinin yaratılmasını hedefleyen ve lisans eğitimine dayalı olarak altı, yüksek lisans eğitimine sahip oldukta ise dört yıl süren eğitim programıdır. Bu yükseköğretim, doktora eğitimine eşdeğerdir.
5. Veteriner Hekimlikte Uzmanlık: veteriner hekimlerin yetenek gelişimine odaklanan ve Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nca yürütülen eğitim programıdır.

Lisansüstü eğitim kademelerinin amacı, kapsamı ve yürütülmesine dair kararlar Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne göre düzenlenmektedir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na (YÖK, 2018) ilişkin hazırlanan ve Resmi Gazete'de (2016) yayımlanan yönetmelikde yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarına ilişkin temel bilgiler, işlem süreçleri yer almaktadır. Burada lisansüstü eğitim kademesinden biri olan yüksek lisans programlarına da değinilmektedir. Yüksek lisans eğitimi tezli ve tezsiz olarak yürütülmektedir. Tezli yüksek lisans eğitimi almak için Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavından (ALES) minimum 55 puan kazanılması, lisans dönemi not ortalaması ve mülakat gerekmektedir. Bu değerlendirmeler, üniversitelerin senatoları tarafından yapılmaktadır. Tezli yüksek lisans eğitimine başladıktan sonra ise mezun olmak için 21 krediden ibaret yedi ders, bir seminer, tez çalışması ve toplam 120 Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS) uygun kredi alınması gerekmektedir. Eğitim süresi, en az dört yarıyıldan en fazla altı yarıyıla kadardır. Bu süre, üniversite yönetmeliklerine göre, sekiz yarıyıla kadar uzamaktadır. Süre sonunda tezini başarılı şekilde savunamayan öğrencilerin ise üniversite ile ilişiği kesilmektedir. Tezsiz yüksek lisans eğitimi, lisansüstü eğitim programlarının bir türü olup; öğrencilerin mesleki açıdan bilgi ve beceri kazanımını hedeflemektedir. Bu eğitim programı, bilimsel hazırlık

süresi dahil edilmeden en az iki, en fazla ise üç yarıyıl sürmektedir. Öğrencilerin en az 10 ders ve bir dönem projesi vermeleri gereklidir. Bu süre boyunca, toplam en az 30 kredilik ders alınması ve 60 AKTS kazanılması talep edilmektedir. Belirtilen hususlar karşılanmadığı zaman eğitim programından öğrencinin kaydı silinmektedir.

Lisansüstü eğitimin diğer bir kademesi kabul edilen doktora programı, öğrencilerin bağımsız şekilde araştırmalar yapmasını, bilimsel açıdan analiz etme ve yorumlama becerileri kazanmasını amaçlamaktadır. Programa kabul şartlarında, tezli yüksek lisans mezunu öğrenciler için ALES'ten minimum 55 puan, lisans mezunu öğrenciler dört üzerinden en düşük 3.00 ortalama ve ALES'ten en az 80 puan kazanmaları gerektiği yer almaktadır. Eğitim süresi boyunca tezli yüksek lisans derecesi olan katılımcıların 240 AKTS, lisans derecesiyle başvuru yapanların 300 AKTS kazanması talep edilmektedir. Tezli yüksek lisans mezunu öğrenciler için doktora programı süresi en fazla 12 yıl, lisans mezunu öğrenciler için ise 14 yarıyıldır. Tez döneminin dışında alınması gereken dersler yüksek lisans mezunları için en fazla dört, lisans mezunları için ise altı yarıyılda bitmelidir. Doktora programına denk olan sanatta yeterlik eğitim programı ise orijinal bir sanat eserinin üretimini, öğrencilerin yaratıcılık faaliyetlerinde başarılı olmasını hedeflemektedir. Sanatta yeterlik programının kabul şartları doktora programının şartlarıyla benzer niteliktedir. Bu programın tek farklı yanı, eğitim süresinin sonunda sanatsal çalışmanın yer aldığı tez, sergi veya konser çalışmalarının yer alması, savunulmasıdır. Savunmayı başarılı olarak yapan öğrenciler sanatta yeterlik diploması kazanırken, başarısız olan lisans mezunları ise tezsiz yüksek lisans diploması kazanmaktadır (RG, 2016).

Lisansüstü eğitim kademelerine dahil edilen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarının her biri proje veya tez sürecini de içermektedir. Bu süreç boyunca akademik danışman atanmakta ve tez süreci yürütülmektedir (Koşar vd., 2019). Bu bağlamda tez aşamasının tamamlanmasında sorumluluğu başlıca üstlenen iki kişi vardır. Bunlar, tez aşamasında atanan akademik danışman ve bu süreci yürütmeyi üstlenen lisansüstü öğrencidir. Tez aşamasının başarılı olmasında danışman ve öğrencinin görev, sorumluluklarını icra etmesi, ayrıca onlar arasındaki etkileşim önemli rol oynamaktadır. Özellikle, kurulan informal iletişimler, işbirliği her iki taraf için bu sürecin kolay ilerlemesini olumlu etkilemektedir (Yılmaz vd., 2017).

2.5.2. Lisansüstü Öğrenci

Lisansüstü öğrenci, yükseköğretim kurumlarının lisansüstü programlarına kayıtlı olan ve öğrenim görerek akademik bilgi, becerilerini geliştiren yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik öğrencisidir (RG, 2023). Lisansüstü öğrenci, sorgulama yeteneğine sahip olan ve karşılaştığı sorunları çözebilen, ayrıca kazandığı bilgi, becerileri de başarılı şekilde uygulaması beklenilen öğrencidir. Belirtilen özellikler doğrultusunda lisansüstü öğrenci yetiştirmek, lisansüstü eğitimin temel amaçlarından kabul edilmektedir (Sezgin vd., 2012).

Lisansüstü eğitimde öğrencilerin akademik çalışmalar yürütmeleri ve uygulamalar gerçekleştirmeleri için çeşitli olanaklar tanınmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere sunulan öğretim hizmetleri lisans eğitiminden farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere danışmanlık, teknolojik destek ve kütüphane aracılığıyla literatüre erişim olanağı sunulmaktadır. Lisansüstü öğrenciler bu olanaklar sayesinde, bilimsel süreci kendi akademik ve kişisel gelişimleri adına olumlu yürütmektedir (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013). Bursalıoğlu (2015: s.169) öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini uzmanlaşma olarak tanımlamaktadır. Kişisel olarak uzmanlaşma, öğrencinin kendi kişisel yaşamını, yaşam koşullarını iyileştirmesi; akademik olarak uzmanlaşma ise kariyer ve statü açısından ele alınmaktadır.

Lisansüstü öğrenciler eğitim süresi boyunca belirli zorluklarla da karşılaşmaktadırlar. Sulak vd. (2017) bu zorlukların izin süreçleri, çalışma için uygun ölçek bulunması, alanyazına erişim engelleri, akademik yazımla ilgili olduğunu belirtmektedir. Shahsavar ve Korepaz (2020) ise alanyazın taramasının zorluğunu vurgulamakta ve tez sürecinin en zorlu kısmı olduğunu ifade etmektedir. Karşılaşılan zorluklar öğrencilerin araştırma için ayırdıkları süreyi olumsuz etkileyebilmekte ve çalışmalarına karşı isteksizlik de yaratmaktadır. Avcı ve Akdeniz (2021) ise bu zorluklara karşın öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, mesleki ustalaşmalarının ve kariyer gelişimlerinin olumlu etkilendiğini vurgulamaktadır. Lisansüstü eğitim zorunluluk taşımadığı halde öğrencilerin bu eğitimi alması, gelecek nesillerin de bilimsel ve yenilikçi yetişmesine katkı sağlamaktadır.

2.5.3. Danışmanlık Süreci, Önemi ve İşlevi

Lisansüstü eğitim, öğrencilerin mesleki ve araştırma becerilerini geliştirilmesine katkı sağlayan yükseköğretimdir. Bu eğitim, lisansüstü öğrenci ve

akademik danışmanın işbirliği ile ilerleyen süreçtir. Bu süreç, temel olarak ders ve tez aşamasından ibarettir. Her iki aşamanın başarılı bir şekilde ilerlemesinde öğrenci katkısının yanı sıra danışmanlık eylemlerinin de kaliteli yürütülmesi gereklidir. Bu eğitim süreci, lisansüstü öğrencilerin kendi alanlarında daha özgün ve nitelikli çalışmalar yürütebilmesini etkileyen önemli bir süreç olarak belirtilmektedir. Bu süreç ilk olarak danışmanın atanması ile başlamakta ve araştırma konusu belirleme ve işleme süreçleriyle devam etmektedir (Ali vd., 2019).

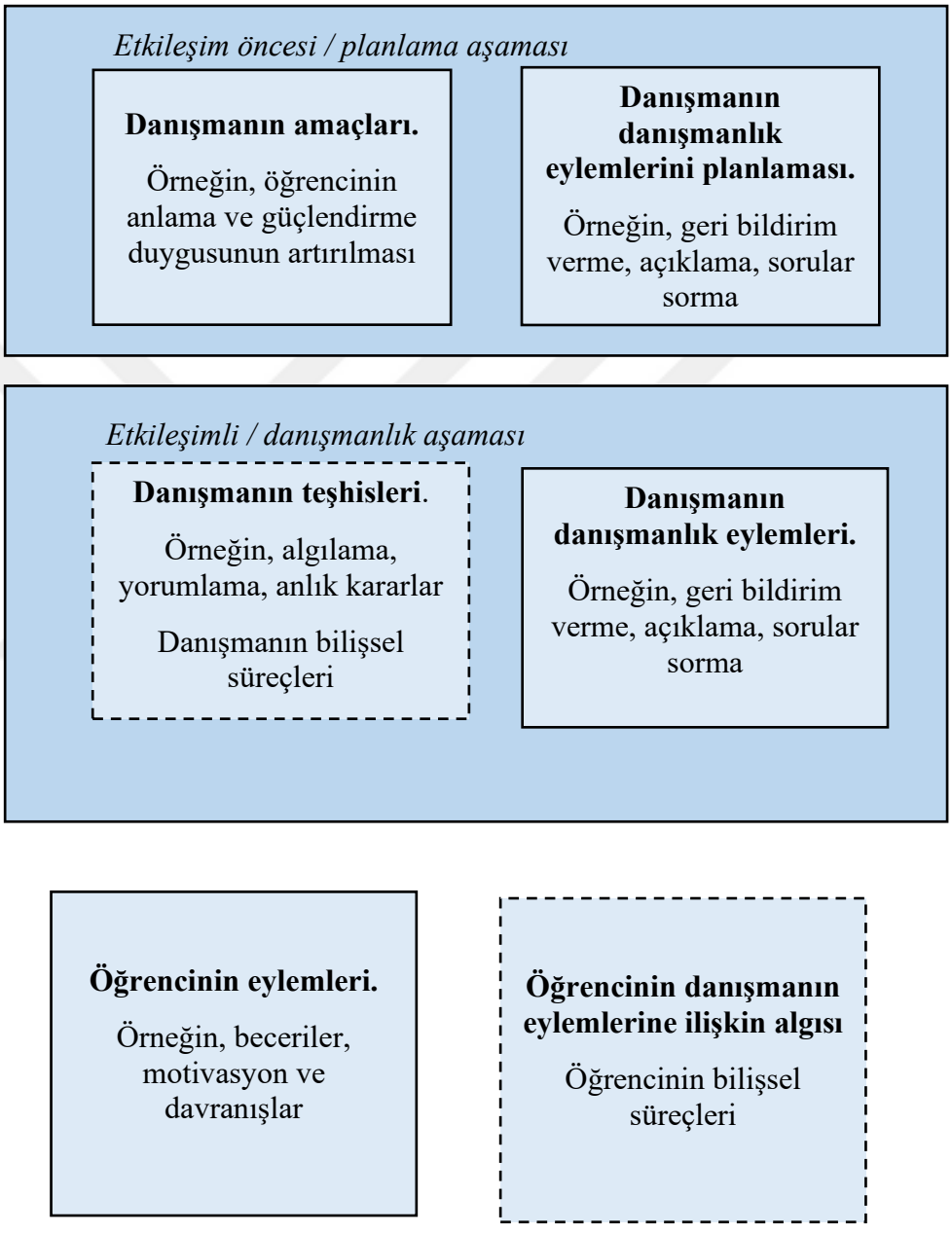
2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa dayanarak hazırlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde lisansüstü eğitim sürecinde danışmanın atanması, tez süreci, savunma sınavı ve diploma ile ilgili gerekli bilgiler yer almaktadır. Tez danışmanının atanması, tezli yüksek lisans eğitiminde azami olarak ilk yarıyılda, doktora ve sanatta yeterlikte lisansüstü öğrencinin de katılımıyla ikinci yarıyılın sonunda yapılmaktadır. Tez yazım süresinde ise üniversite tarafından belirlenen yazım kurallarına uyulmakta ve savunma için danışman onayı, intihal raporları alınmaktadır. Hazırlanan tez enstitüye teslim edilmektedir. Tez savunma sınavları jüri üyelerinin önünde sözlü olarak yapılmaktadır. Tez savunması başarılı ve başarısız olarak değerlendirilmektedir. Sınavda başarılı olan ve mezuniyet şartlarını yerine getiren lisansüstü öğrenci yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik diplomasını alırken, başarısız olan öğrenciye yeniden savunma için üç ay süre verilmektedir. Bu sürenin sonunda başarısız olan lisansüstü öğrencinin üniversite ile ilişiği kesilmektedir. Lisansüstü eğitimde hazırlanan tez çalışmaları YÖK'e eklenmektedir (RG, 2016).

McCallina ve Nayar (2011) lisansüstü eğitim sürecinde etkili olan unsurlardan birinin danışmanlık modelleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu modeller şöyledir:

1. Otorite merkezli (güç dinamiklerine odaklı geleneksel danışmanlık).
2. Grup danışmanlığı (destek, kolaylaştırma odaklı ve işbirlikçi yaklaşıma sahip danışmanlık).
3. Karma (otorite merkezli ve grup danışmanlığı modellerinin özelliklerini beraberinde taşır).

Her üç danışmanlık modeli eğitim sürecini iyileştirmek ve öğrencileri akademik açıdan doğru istikamete yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Danışmanlık uygulamaları sayesinde lisansüstü öğrencilerin elde ettiği bilgi ve becerilerin niteliği, verimliliği belirlenmektedir (Ab vd., 2022).

Lisansüstü eğitimin en önemli kısmı tez aşaması olarak bilinmektedir. Bu aşamaya danışmanlık aşaması da denilmektedir. Bu süreçte danışman ve öğrencinin bilişsel süreçleri, ayrıca amaçları ve eylemleri ele alınmaktadır (Agricola vd., 2021) (Şekil 13):



Şekil 13. Algılama-Yorumlama-Karar verme Modeli

Şekil 13'ten görüldüğü gibi, Algılama-Yorumlama-Kararverme Modeli, akademik danışmanlık sürecini aşamalı şekilde ele almaktadır. Bu aşamalardan ilki danışmanın danışmanlık süreci ile ilgili planlamalarını, amaç ve hedeflerini

kapsamaktadır. Bu aşama danışman ve öğrenci etkileşiminin öncesini içermektedir. Modelin ikinci aşaması döngüsel olarak devam eden dört adımdan oluşmakta olup danışman ve öğrenci etkileşiminin gerçekleştiği bölümü kapsamaktadır. Bu aşamanın ilk adımında danışmanlar öğrencilerinin yeteneklerini, bilgi, beceri ve motivasyonları algılamaya çalışır ve bu durumda verebilecekleri geri bildirimler, açıklamalarla ilgili kararlar verirler. İkinci adımda ilk adım sırasında elde edilen bilgiler sayesinde danışmanlık sürecini yürütmeye ve bilgilerini uygulamaya çalışırlar. Üçüncü adımda danışmanlar, danışmanlık faaliyetlerini algılar ve yorumlar; dördüncü adımda ise değerlendirmelere dayanarak tepkilerini belirlerler.

Lisansüstü eğitimin önemli bir parçası kabul edilen danışmanlık süreci, sadece öğrencilerin akademik rehberlik hizmeti aldığı bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Bu süreç, öğrencileri kişisel, bilimsel, araştırma etiği, disiplinli çalışma, özgünlük ve üretkenlik bakımından da desteklemektedir (Longcroft, 2020). Bu bağlamda, etkili bir danışmanlık sürecinin lisansüstü eğitim başarısı için kilit nokta olduğu ifade edilebilir.

2.5.4. Danışman Öğrenci İlişkisi: Görev, Sorumluluk ve Beklentiler

Lisansüstü eğitim sürecinin danışman desteği ile yürütülmesi öğrenci için kolaylaştırıcı tesire sahiptir. Elbette bu süreçte hem danışmanın hem de öğrencinin karşılıklı olarak beklentileri mevcuttur. Lisansüstü öğrencilerin olası beklentilerine, danışmanın ulaşılabilirliği, destekleyici ve güvenli bir ilişki kurması, alanla ilgili bilgi sahibi olması, geri dönüşlerde ve yapıcı eleştirilerde bulunması dahildir (Lindgreen vd., 2003). Bu beklentiler arsında özellikle danışmanın geri bildirim sağlaması ön plana çıkmaktadır. Danışmanın geri bildirimlerde bulunmasının hem danışman-öğrenci ilişkisini, hem de eğitim sürecini iyileştirdiği, geliştirebildiği bilinmektedir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin daha yaratıcı ve özgün çalışmalar ortaya koyması desteklenmektedir (Su vd., 2022). Lisansüstü öğrencilerin beklentilerine karşılık danışmanların da öğrencilerin araştırma yapmaya ilgi duymaları, verilen geri bildirimleri dikkate almaları ve bu süreç boyunca düzenli, disiplinli şekilde çalışmalarına ilişkin beklentileri vardır (Lindgreen vd., 2003).

Danışman ile lisansüstü öğrenci arasında destek ve işbirliğine dayalı ilişkinin kurulması akademik sürecin daha kolay ilerlemesinde, başarıyla sonuçlanmasında

önemli rol oynamaktadır. Bu tür bir ilişkinin lisansüstü öğrencilerin özgüveni ve motivasyonu, ayrıca akademik yazma ve araştırma becerilerinin olumlu gelişimi açısından önemli tesiri vardır. Bu sayede öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra, topluma nitelikli insan gücünün katılımı da artmaktadır. Ne yazık ki, bu sürecin olumlu yanlarının beraberinde, öğrenci, danışman, teknik ve idari sebeplerden dolayı sorunlar da ortaya çıkmaktadır (Sibiya ve Mahosi, 2025). Ismail vd. (2011) tarafından bu sorunlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Araştırma tasarımı, bilgi toplanması ve işlenmesi sürecinde yaşanılan sorunlar;
- Öğrencilerin psikolojik rahatsızlıkları, çalışmaları tamamlayamama endişesi;
- Danışmanın akademik deneyim, zaman ve ilişki kurma konusunda yetersizliği;
- Danışman ve öğrenci ilişkisinde iletişim sorunları;
- Danışman ve öğrencinin motivasyon eksikliği.

Yukarıda belirtilen hususlardan görüldüğü üzere, danışmanlık süreci boyunca danışmanların yalnızca akademik bilgi ve becerilere sahip olması yeterli değildir. Akademik yeterliliklerin, alanında uzman biri olmanın yanı sıra, danışmanların öğrencileriyle kurdukları saygı, samimiyet, güven merkezli ilişki de önemli etkiye sahiptir. Danışmanın o zamana kadar kazandığı pedagojik ve psikolojik bilgiler doğrultusunda hareket etmesi de gerekmektedir. Bu, danışmanın hem işini profesyonel şekilde yürütmesine, hem de sürecin başarılı sonuçlanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca danışmanın bu becerileri sayesinde öğrenciler de farklı bir pedagojik ve öğrenme anlayışı kazanmaktadır (Grant vd., 2014; Hadi ve Muhammad, 2017; Motshoane, 2023).

Bu kapsamda, lisansüstü eğitim sürecinin danışman desteği ile yürütülmesinin öğrenciler için büyük kolaylık sağladığı ifade edilmektedir. Nitekim bu süreç sadece danışmanın akademik bilgisi ile değil, aynı zamanda öğrencilerle kurduğu güvene ve işbirliğine dayalı ilişkiye de bağlıdır (Longcroft, 2020). Danışmanın pedagojik ve psikolojik becerilerini sürece yansıtması, olası iletişim sorunlarının, çalışma motivasyonunun ve bir dizi teknik zorluğun da önüne geçmektedir (Elatla, 2025). Bu sayede, lisansüstü eğitim süreci daha nitelikli ilerleyebilir ve öğrencinin sadece akademik değil, kişisel gelişimini de desteklemiş olur.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Uluslararası araştırmalar

Jamieson (2006), Hodza (2007), Abiddin (2009), Linde (2012) Gill ve Burnard (2014) akademik sürecin başarılı şekilde yürütülebilmesi için danışman-öğrenci ilişkisinin denetimi, denetim sürecini etkileyen faktörler, danışman ve öğrencilerin denetimle ilgili beklentilerine ilişkin çalışmalar yapmıştır. Ayrıca Birleşik Krallık'da Mainhard vd. (2009), Malazya'da Linge ve Baillie (2015), Vietnam'da Ali vd. (2016), Güney Afrika'da Mesek (2017), Çin'de Adedakun ve Oyetunde-Johua (2024), lisansüstünde okuyan öğrencilerin danışmanlarına ilişkin algılarını, deneyimlerini ve danışman-öğrenci ilişkisinin öğrenme sürecine etkisini araştırmıştır.

Dreher ve Ash (1990) danışman-öğrenci ilişkilerinin anlaşılması için 18 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Söz konusu yazarlar, 320 kişi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin ihtiyacı olan danışmanlık hizmetlerini belirlemiştir. Vandewalle (1997) yetişkinlerin iş ortamlarında sahip oldukları başarı hedef yönelimlerini belirlemeyi hedefleyerek, 13 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek, başarı hedef yönelimleri üç boyutta ele almaktadır: öğrenme, kanıtlama ve kaçınma hedef yönelimi.

Taylor ve Dawson (1999) fen eğitim alanında lisansüstünde öğrenim gören öğrenci ve danışman ilişkisindeki sorunları ele almışlar. Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim sürecinde, danışman ve öğrenci ilişkisinde bazı sorunları tespit etmişler. Bu sorunlar, danışmanın otoriter yaklaşım sergilemesi, işbirlikçi yaklaşmaması, danışman-öğrenci arasında karşılıklı fikir alışverişinin ve açık iletişimin olmamasına ilişkindir. Bu sorunların hem lisansüstü eğitim sürecini hem de öğrenci gelişimini etkilediğini vurgulamışlar.

Tenenbaum vd. (2001) Kaliforniya Üniversitesi'nde eğitim gören lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisi ve bu ilişkinin öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerinde etkisini inceleyen 19 maddelik ölçek geliştirmiştir. Ölçek, danışmanlık hizmetini üç boyutta ele almaktadır: Psikososyal destek, ağ kurmak ve araçsal destek. Ölçek, danışmanlık hizmetlerinin lisansüstü öğrencilerin akademik başarısını ve bu hizmetten memnuniyet düzeyini belirlemektedir.

Elliot ve McGregor (2001) öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini ortaya koymak amacıyla 2x 2 Başarı Hedef Çerçevesi ölçeğini geliştirmişler. Ölçek, 16 madde içermekte ve başarı hedef yönelimlerini dört boyutta ele almaktadır: ustalık-yaklaşma, ustalık-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma. Söz konusu yazarlar ilk olarak, dört başarı hedef yönelimi belirlemiştir. Ardından bireylerin başarı ihtiyacı, başarısızlık korkusu ve sınav kaygısı, çalışma stratejilerinde değişikliği ele almıştır. Son olarak ise ebeveynlerin ve sağlık merkezlerinin bireylerin başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisini incelemişler.

Schlosser ve Gelso (2001) Danışmanlık Çalışma İttifakı Ölçeği'ni (Advisory Working Alliance Inventory, AWAI) geliştirmiştir. Bu ölçek, lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisini öğrenci açısından belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, danışman-öğrenci ilişkisini rapport, usta-çırak ve kimlik-bireyleşme boyutlarıyla ele almaktadır. Rose (2003) doktora öğrencilerinin danışmanlık seçimini hangi kriterlere göre belirlediğini bulmak için İdeal Mentor Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır ve üç boyutludur: dürüstlük-bütünlük, rehberlik ve ilişki. Armstrong (2004) ise danışman-öğrenci ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, analitik ve destekleyici özellikleri bulunan danışman, öğrencinin akademik performansını olumlu anlamda etkilemektedir.

Elliot ve Murayama (2008) Başarı Hedef Anketini (Achievement Goal Questionnaire (AGQ)) revize ederek, 2 x 2 Başarı Hedefi Modeli'ne uygun şekilde geliştirmişler. Bu anket, üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında başarı hedeflerini belirlemek amacı ile kullanılmaktadır. 2x 2 Başarı Hedef Çerçevesi'ne benzer şekilde, bu ankette de başarı hedef yönelimleri dört boyutta ele alınmakta ve 12 madde içermektedir. Ankette yer alan her bir hedef türü için 3 madde yer almaktadır.

Lessing (2011) Güney Afrika Üniversitesi'nde, danışmanın rolünün ve akademik ve araştırma becerilerinin öğrenciler açısından önemini incelemiştir. Çalışmada, Öğretim üyelerinin danışmanlık süreci ve danışmanlık görevlerine ilikin görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak, öğretim üyeleri danışmanlık görevlerinin çoğunu kendi sorumluluklarının bir kısmı olarak görmediklerini belirtmişler.

Droe (2012) müzik eğitimi gören lisans öğrencilerinde sözlü övgünün başarı hedef yönelimi, motivasyon ve performans üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, 87 üniversite son sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına

göre, çabaya yönelik övgü alan öğrencilerin öğrenme hedefleri seçtiği; yeteneğe yönelik övgü alan öğrencilerin ise performans hedefleri seçtiği belirlenmiştir.

Heo vd. (2018) ise sosyal bilimlerde eğitim gören lisans öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri, yansıma davranışları ve öğrenim kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemişler. Söz konusu araştırma, psikoloji alanında eğitim gören 69 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Wang vd. (2022) Çin'de yaptığı araştırmada danışman-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin akademik erteleme, öz-yeterlik ve öğrenme uyumuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda danışman-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin erteleme davranışını doğrudan etkilediği bulunmuştur.

Lisans öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ve akademik motivasyon, matematik başarısı, matematik kaygısı ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Wolter, 2004; Skaalvik, 2017; Guo ve Leung, 2020). Ayrıca lisans eğitimi gören öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki, öğrencilerin notları üzerinden aralarında farklılıklar olup olmamasını da inceleyen araştırmalar (Goraya ve Hasan, 2012; Suprayogi vd., 2019; Frumos vd., 2024) vardır. Bu araştırmalar Endonezya, Pakistan, Çin gibi ülkelerde lisans eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Lisans öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlilik, akademik performans ve akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı (Lewis, 2018; Cloude vd., 2019; Honicke vd., 2019; Alhadabi ve Karpinski, 2020), ayrıca öğrenme stratejileri, algılanan okul ikliminin aracı rolü de (Chonsalasin ve Khampirat, 2021; Hang vd., 2022) araştırılmıştır.

Bağlanma stillerine ilişkin yurt dışında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, bireylerin çocukluk ve yetişkinlik dönemi bağlanma stilleri ve etkili olduğu alanlara ilişkin gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar başlıca olarak Bowlby (1969) tarafından Bağlanma Kuramı oluşturulduktan sonra alanyazına önemli katkı sağlayan çalışmalar gerçekleştirilmiş ve bağlanma stillerine ilişkin ölçekler geliştirilmiştir.

Bireylerin sahip oldukları bağlanma stillerini belirlemek için Hazan ve Shaver (1987) Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeği'ni, Fraley vd. (2000) Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'ni geliştirmiştir. Griffin ve Bartholomew (1994) ise İlişki Ölçekleri Anketi'ni oluşturmuştur. Sonraki dönemlerde Kesebir vd. (2012) Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeği'ni, Sümer ve Güngör (1999) İlişki Ölçekleri Anketi'ni

Türkçeye uyarlamışlar. Selçuk vd. (2005) ise Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'ni Türkçeye uyarlamıştır.

İlişki Ölçekleri Anketi ise 30 maddeden ibaret olup dört bağlanma stili çerçevesinde ele alınmaktadır. 30 maddelik ölçeğin 17 maddesi bağlanma stillerini, 13 maddesi ise ilişkiyi üç boyutta (yakınlık, dayanma ve kaygı) belirlemektedir. Ölçekte dört bağlanma stili (güvenli, korkulu, saplantılı, kayıtsız) ele alınmaktadır. Bu ölçeğin puanlanması ''Beni hiç tanımlamıyor'', ''Beni kısmen tanımlıyor'' ve ''Tamamıyla beni tanımlıyor'' şeklindedir (Sümer ve Güngör, 1999).

Çocukluk dönemindeki kötü muamelenin bağlanma stilleri üzerindeki etkisi (Finzi vd., 2000), çocukluk ve ergenlik döneminde ebeveynlere ve akranlara bağlanmanın doğası (Freeman ve Braun, 2001; Quiroga ve Hamilton-Giachritsis, 2016; Bureau vd., 2020), yetişkin bağlanma stilleri ile sosyal algılama, sosyal destek, depresyon ve sosyal anksiyete arasındaki ilişki (Florian vd., 1995; Eng vd., 2002), bağlanma stilleri ve benlik, benliği olumsuz etkileyen faktörler (Buren ve Cooley, 2002), bağlanma stillerinin evlilikdeki şiddeti öngörüp görmediğine ilişkin (Band ve Band, 2005), bağlanma stillerinin çatışma ve mizah stilleri romantik ilişkiler açısından (Cann vd., 2008), bağlanma stillerinin romantik ilişkiler üzerindeki etkisi (Simpson, 1990; Yip vd., 2015) de araştırılmıştır.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II ölçeği, bireylerin kurdukları romantik ilişkiler bağlamında bağlanma stillerini değerlendirmektedir. Bu ölçek, 36 madde ve iki boyutdan ibarettir. Ölçeğin iki boyutu her biri 18 maddelik olan kaçıngan ve kaygılı bağlanma stillerini kapsamaktadır. Bu ölçekte çift numaralı maddelerin ortalama puanı hesaplanarak kaçıngan bağlanma stili, tek numaralı maddelerin ortalama puanı ile kaygılı bağlanma stili ölçülmektedir. Ölçekte yer alan bazı maddeler (4, 8, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 30, 32, 34, 36) ters kodlanmaktadır. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II ölçeği, 7'li derecelendirmesine göre değerlendirilmektedir. Burada ''Hiç katılmıyorum'' (1), ''Ne katılıyorum ne katılmıyorum'' (4) ve ''Tamamen katılıyorum'' (7) üzerinden ölçme yapılmaktadır (Selçuk vd., 2005).

Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeği, bireylerin çocukluk döneminde ebeveynleri ve yetişkinlikte başka insanlarla olan ilişkilerini değerlendirmektedir. Bu ölçek, bireylerin bağlanma stillerini üç başlık altında ölçmektedir. Bunlar, güvenli, kaçıngan ve kaygılı bağlanma stilidir. Ölçek, 18 maddeden ibaret olup cevaplar doğru ve yanlış seçimi ile verilmektedir (Kesebir vd., 2012).

Bodner vd. (2013) ise bağlanma stillerinin bireylerin hayat anlamı ve anlam arayışı üzerine etkisine odaklanmışlar. Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin hayat anlamına ilişkin yanıtları olumlu ve yüksek, anlam arayışı ise düşük düzeyde görülmüştür. Ayrıca gençlerde yaşlılardan farklı olarak anlam arayışının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Rahimnia ve Sharifirad (2014) da otantik liderle çalışan bireylerin refahında bağlanma stillerinin önemini araştırmıştır. Bu araştırma, bağlanma stillerinin çalışanların refahı, stres belirtileri gösterip göstermemeleri bakımından önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırma, İran'ın Kuzeydoğusu'nda 212 sağlık çalışanının katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışanların bağlanma stilleri ve iyi oluşları arasında ilişki bulunmuştur.

Park vd. (2014) ise üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar. Araştırma 795 lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, bağlanma stilleri ve özsaygı arasında ilişki bulmuşlar. Ayrıca aile desteği, özdeğer ve Tanrı sevgisinin söz konusu değişenlere önemli etkisinin olduğunu gözlemlemişlerdir.

Japutra vd. (2018) marka sadakati, bağlılığı, marka karşıtı eylemlerle bağlanma stili arasında ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma 432 katılımcı ile yürütülmüştür. Bu araştırma, diğer çalışmalardan özgünlüğü ile farklılaşmış ve bireylerin marka bağlılığı ile bağlanma stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, kaygılı ve kaçıngan bağlanma stiline sahip bireylerin marka bağlılığı düşük düzeydedir.

Moccia vd. (2020) ise İtalya'da Covid-19 pandemisi zamanı insanların pandemi algısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar. Bu araştırma sonucunda pandemiyi algılama, pandemiye verilen psikolojik tepkilerde bağlanma stillerinin yanı sıra mizaç özelliklerinin de etkili olduğu belirlenmiştir. Karatsias (2021) bağlanma stilleri ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güvenli ve kaygılı bağlanan bireylerde TSSB'na az, kaçıngan bağlanan bireylerde ise sık rastlandığını gözlemlemiştir.

2.6.2. Ulusal araştırmalar

Güven (2014) lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerinin de danışmanları ile ilişkilerini incelemiş ve bu ilişkinin mentorluk düzeyinde değerlendirilmesi ile ilgili

yaklaşım ortaya koymuştur. Arısoy (2021) lisansüstü eğitimde danışman öğrenci ilişkisi ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri araştırma ile ilgili kaygısı arasında ilişkiyi araştırmıştır. Çelik (2022) ise doktora eğitimi gören öğrencilerinin görüş ve algılarına göre danışmanların etik dışı davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. İlaveten lisansüstü tezlerin kaliteli olup olmadığı, buna ilişkin danışmanlık uygulamaları (Toprak, 2022), tezden üretilmiş makalelerde ilk yazarın kim olması sorusuna cevap bulunması yönünde (Demir, 2023) çalışma vardır.

Çetinkaya ve Mutlu (2022) Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin işsizlik ve akademik motivasyonu gibi kaygılarında danışmanlarının yönlendirmelerinin önemine ilişkin araştırma yürütmüştür. Söz konusu araştırma, spor bilimlerinde eğitim gören 326 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, danışmanın yönlendirici yaklaşımı öğrencilerin motivasyonunu ve işsizlik kaygısını etkilemektedir. Erdem vd. (2023) lisansüstü eğitim sürecinde danışman desteği alamayan öğrencilerin görüşlerine başvurmuş, onların deneyimlerini anlamaya ve değerlendirmeye çalışmışlar. Tabanasız-Göç vd. (2024) danışman atanması sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların öğrenciler ve danışmanların memnuniyet düzeylerine etkisini incelemişler.

Arısoy vd. (2024), Schlosser ve Gelso (2001) tarafından geliştirilen Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamışlar. Bu ölçek, Türkiye'de lisansüstü öğrencilerin danışmanları ile ilişkilerinin incelenmesi ve bu ilişki üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesine odaklanmaktadır. Ölçek, 16 maddeden ve 5'li liker tipi cevaplandırmadan ibarettir. Bu ölçekte danışman-öğrenci ilişkisi iki boyutta ele alınmaktadır: usta-çırak ve rapport. Ölçeğin sekiz maddesi usta-çırak boyutuna, diğer sekizi ise rapport boyutu ile ilişkilidir.

Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerine ilişkin alanyazın taraması sonucunda da bir takım çalışmalara ulaşılmıştır. Tutaş (2011) ve Kosterelioğlu (2018) üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler (öğrencinin algıladığı sosyal destek, yetenek, akademik başarı, annne-baba tutumu ve cinsiyet) açısından değişip değişmediğini araştırmışlar. Üzde (2013) üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin kendini engelleme düzeyleri ile ilişkisine dair çalışma gerçekleştirmiştir. Şahan (2013) da bulunduğu benlik düzenleme odağı ve geribildirim yönü değişkenlerinin görev performans yöneliminin üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Lisans eğitimi gören öğrencilerin kontrol odağının başarı hedef yönelimi ve akademik başarıdaki rolünü araştırmak (Buluş, 2011); başarı hedef yönelimleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi bulmak (Akın, 2012); öğrencilerin başarı hedef yönelimleri, akademik öz-yeterlilik düzeyleri ve öğrenme yaklaşımlarında umutun yordayıcı rolünü bulmak (Soyer ve Kırıkkanat, 2018); Müzik Eğitimi bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarında başarı hedef yönelimlerinin rolünü incelemek için de yapılan araştırma (Aydıner-Uygun, 2020) vardır.

Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimleriyle ilgili çalışmalar arasında çoğunlukla spor bilimlerinde eğitim alan öğrencileri kapsayanlar araştırmalara rastlanmaktadır (Arıburun ve Aşçı, 2005; Ersöz vd., 2015; Altıparmak, 2015; Denktaş, 2019; Topaloğlu, 2021). Bu çalışmalar lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilere yönelmekle beraber, öğrencilerin öğrenme ve güdülenme stratejilerinde başarı hedef yönelimlerinin rolünün ve farklılıkların belirlenmesi açısından ele alınmaktadır.

Bireylerin başarı hedef yönelimlerini belirlemek için Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yürütülmüştür. Ağbuğa (2014) 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamıştır. Bu ölçek, Türkiye'de eğitim gören lisans öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini belirlemek amacını taşımaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecine Pamukkale Üniversitesi'nde okuyan 303 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Ölçek, başarı hedef yönelimlerini altı başlık altında değerlendirmektedir. Bunlara, görev-yaklaşma, öz-yaklaşma, diğer-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-kaçınma ve diğer kaçınma dahildir.

Arslan ve Akın (2015), Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen 2 x 2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamıştır. Bu ölçek, üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerini değerlendirmektedir. Ölçek, dört alt boyut ve 12 maddeden ibaret olup 450 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, ölçeğin Türkiye'de üniversite eğitimi gören öğrenciler için geçerli olduğu belirlenmiştir.

Arslan vd. (2017), Horst vd. (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması yapmışlar. Bu çalışma, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nde eğitim gören 282 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Ölçek, üç boyutlu (yetenek, performans-yaklaşma ve performans kaçınma) yapıya sahiptir ve uyarlama çalışmasında her üç boyut doğrulanmıştır.

Demirtaş ve Arslan (2018) öğretmenlerin başarı hedeflerini belirlemek için Papaioannou ve Christodoulidis (2007) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Başarı Hedefleri Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamışlar. Ölçek başarı hedeflerini üç boyutta (yetenek, performans-yaklaşma ve performans kaçınma) ele almış ve 235 öğretmenin katılımı üzerine uygulanmıştır.

Çakal ve Aydıner-Uygun (2019), Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin piyano öğrenimindeki rolünü belirlemişler. Ölçek, başarı hedef yönelimlerini, öğrenme yaklaşım, öğrenme kaçınma, performans yaklaşım ve performans kaçınma olarak ele almıştır. Söz konusu araştırma, 461 müzik eğitimi öğrencisinin katılımıyla yapılmıştır.

Türkiye'de bağlanma kuramı çerçevesinde bağlanma stilleri ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Üniversitede lisans eğitimi gören öğrencilerin bağlanma stillerinin onların iletişim şekline etkisi (Kılıç ve Kümbetlioğlu, 2016; Koser, 2019; Subaşı ve Kazan, 2020; Kaser ve Barut, 2020), öz-anlayış düzeyleri (Baykal vd., 2018), ruhsal sağlığı, psikolojik iyi oluşları (Ocak, 2023; Aslan, 2024; Akcüre, 2024) ve sosyal bağlılık, sosyal kaygı (Arslan, 2021), sosyal güvende hissetmeleri arasındaki ilişki (Ayberk, 2011; Karaşar, 2014; Ülken, 2016; Gültekin ve Arıcıoğlu, 2017; Demir, 2017; Pekin, 2017; Çam ve Çelik, 2018; Çelik, 2018; Bilge, 2019; Düşünceli vd., 2023), stresle başa çıkma tarzları (Kara, 2016; Kara, 2018; Abdullayev, 2019; Atakhanlı, 2022; Bahtiyar, 2024) ve bir takım psikolojik belirtilerle ilişkisi (Aydoğdu, 2013; Uğur, 2014; Ülken, 2016; Tolan, 2017; Yaman, 2019; Kara ve Saydam, 2021; Uzbaş Uğur, 2021; Gökmen, 2023), uyum sorunları (Akhunlar, 2010), akademik başarı ve akademik mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi (İşgör, 2017; Gediz vd., 2024) incelenmiştir.

Gerçekleştirilen diğer araştırmadan birinde ise Kaplan (2023) öğrencilerin öğrenme stilleri ve öz-düzenleme becerileri ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler (başarı algısı, ailenin sosyoekonomik durumu,cinsiyet) bakımından incelemiştir. Eş (2023) okul öncesi öğretmeni adayları ile yaptığı araştırmasında, öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaların birçoğu da lisede eğitim gören öğrencilerin başarı hedef yönelimlerinin akademik bağlamda incelenmesine ilişkindir (Şahan, 2019; Genç, 2019; Erenkara, 2023).

Erözkan (2011) üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar stratejileri arasında ilişkiyi incelemiştir. Bu ilişki farklı demografik özellikler açısından araştırılmıştır. Söz konusu özellikler, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne-baba tutumları olarak belirtilmiştir. Ayyıldız ve Elkin (2016) üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve sürekli öfke tarzları arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemiştir. Elde edilen bulgularda, güvenli bağlanan öğrencilerin sürekli öfke düzeyi düşük, kayıtsız ve saplantılı bağlananlarda yüksek bulunmuştur. Korkulu bağlananlarla sürekli öfke değişkeni bakımından ise herhangi ilişki tespit edilmemiştir.

Yağcı (2017) üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve sürekli öfke ifade tarzlarını araştırmıştır. Araştırma, 2016-2017 akademik yılı İstanbul Kültür Üniversitesi'nde eğitim gören 197 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, söz konusu değişkenler arasında ilişkiye rastlanmıştır. Aydın (2018) bağlanma stilleri ve sürekli öfke, öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Kayıtsız ve saplantılı bağlanma stilleriyle öğrencilerin öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ne var ki, korkulu bağlanma stilli öğrencilerde ise anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Kaya ve Kalkan (2019) üniversite öğrencilerinin narsistik eylemleri ile sosyal medya kullanımları, bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, narsistik eylemler ve sosyal medya, bağlanma stilleri arasındaki anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca söz konusu ilişkinin cinsiyet bakımından farklılık gösterdiği belirlendi. Nitekim narsistik eylemler ve sosyal medya kullanım düzeyinin erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve kişilerarası ilişkileri de araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu durum yaş, cinsiyet ve bireysel faktörler açısından incelenmiştir (Saymaz, 2003; Mutlu, 2023). Altı (2022) ve Malgoz-Güçlü (2024) ise bağlanma stilleri ve internet bağımlılığı, sosyal medya kullanımı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra doğum sırasının bağlanma stilleri üzerinde etkisi (Yahşi ve Bayraktar, 2016; Şepşul, 2023), bağlanma stilleri ile eş seçimi (Söyler, 2021; Babahanoğlu, 2021) ve aile aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Ahmadzada, 2023; Güler ve Öksüz-Poplota, 2024) inceleyen çalışmalar da yapılmıştır. Doğum sırası, eş seçimi ve aile aidiyet ile bağlanma stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özellikle güvenli bağlanan bireylerde, kaygılı, kaçıngan bağlanan bireylere göre olumlu ilişki gözlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ait bilgiler bulunmaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri, bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimlerinin düzeylerini belirlemek, değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek ve bağlanma stilleri ile danışman-öğrenci ilişki düzeylerinin başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisini test etmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, nicel araştırma yöntemi benimsenmiş ve ilişkisel (korelasyon) desen kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, belirlenmiş değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla kullanılan ve nesnellik, ölçülebilirlik, sonuçların genellenebilirliğine yönelik bir araştırma yaklaşımıdır. Nicel araştırmalarda katılımcılardan sayısal veriler elde edilmekte ve bu veriler istatistiksel olarak analiz edilmektedir (Creswell, 2012). İlişkisel desende, iki veya daha fazla nicel değişken arasında nasıl ve ne derecede ilişki olduğu, korelasyon katsayısı kullanılarak belirlenmektedir. İki değişken arasında korelasyonun olması durumunda, bu değişkenler arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca iki değişken arasında ilişki belirlendikten sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkisi de bulunabilmektedir (Fraenkel vd., 2011).

Araştırmada bağımsız değişken olarak lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarına yönelik bağlanma stilleri ve danışmanlarıyla ilişkileri; bağımlı değişken olarak ise lisansüstü öğrencilerin başarı hedef yönelimleri belirlenmiştir. Araştırmada değişkenler üzerine herhangi bir müdahalede bulunulmamış, değişkenler mevcut haliyle ölçülmüştür. Bu da araştırmanın nedensel veya deneysel değil, ilişkisel desende yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmada, lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimleri arasında ilişkinin varlığı ve düzeyi incelenmektedir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evreni, 2024 - 2025 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsü'nde tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi gören 4880 öğrenciden oluşmaktadır. Lisansüstü öğrencilerin 3809'i tezli yüksek lisans ve 1071'i doktora eğitimi görmektedir. Araştırma kapsamında evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için Coşkun vd.'nin (2017) örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik tablosu kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Belirleme Tablosu

N	*S*	*N*	*S*	*N*	*S*
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	1000000	384

Coşkun vd. (2017)
N= Evren sayısı, *S*= Örneklem sayısı

Tablo 1'e göre, evreni 5000 kişi olan araştırmalar için örneklem büyüklüğü 357 kişi olmaktadır. Aynı zamanda gerekli örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında, ± %5 örnekleme hatası doğrultusunda n = 357 olarak kabul edilmiştir

(Coşkun vd., 2017). Araştırmanın örneklemi uygun veya elverişlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolay ulaşabildiği katılımcıları kapsamaktadır. Bu yöntem, genellenebilirliği az olmasına rağmen araştırmayı pratikleştiren bir örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yöntemi, sınırlı ve evrene ulaşım güçlüğü yaşanan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2011)

Araştırmacı, lisansüstü eğitim gören katılımcıların çoğuna yalnızca çevrimiçi ortamda ulaşabilmiştir. Veri toplamada, katılımcıların gönüllü olması esas kabul edilmiştir. Araştırmacının ulaştığı öğrenciler araştırmaya katılmaya isteksiz olduklarından araştırmacı ancak 166 katılımcıya ulaşabilmiştir. Bu durumda, araştırmada hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşılamamıştır. Veri analizi sırasında, veri setinde eksik doldurulan bir ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemi 165 kişiden oluşmaktadır. Araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişken Türü		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	90	54,55
	Erkek	75	45,45
Yaş	21-25	48	29,09
	26-30	53	32,12
	31-35	31	18,79
	36 ve üzeri	33	20,00
Uyruk	T.C. vatandaşı	96	58,18
	Yabancı uyruklu	69	41,82
Öğrenim düzeyi	Yüksek Lisans	109	66,06
	Doktora	56	33,94
Eğitim aşaması	Ders aşaması	90	54,55
	Tez aşaması	75	45,45
Çalışma durumu	Tam zamanlı	66	40,00
	Yarı zamanlı	42	25,45
	Çalışmayan	57	34,55
Toplam		165	100,00

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlasının kadın (%54,55) ve T.C. vatandaşı (%58,18) olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu 21-25 (%29,09) ve 26-30 (%32,12) yaş aralığındadır. Ayrıca katılımcıların çoğunun yüksek lisans (%66,06) öğrencisi ve ders aşamasındadır (%54,55).

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma için gereken veri 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, İlişki Ölçekleri Anketi, Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'ni Elliot ve Murayama (2008) geliştirmiş ve 2x2 Başarı Hedef Modeli'ne uygun şekilde güncelleştirmiştir. Ölçek, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Arslan ve Akın (2014) ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) incelemiştir. Söz konusu çalışmada ölçeğin toplam korelasyon katsayıları .50 ve .70 arasında değişmektedir. Cronbach alfa için ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının ise; öğrenme-yaklaşma yöneliminde .84, öğrenme-kaçınma yöneliminde .87, performans yaklaşma yöneliminde .92, performans-kaçınma yöneliminde .94 olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme-yaklaşma yönelimi için .84, öğrenme-kaçınma yönelimi için .73, performans-yaklaşma yönelimi için .82 ve performans-kaçınma yönelimi için .80 bulunmuştur. Genel olarak Cronbach alfa katsayısı ise α=0,79 olarak tespit edilmiştir.

Arslan ve Akın'ın (2014) çalışmasında, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin faktör yükleri .73 ve .93 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine göre 4 boyut ve 12 maddeden oluşan modelin iyi uyum (RMSEA= .076, NNFI=.97, NFI= .98, CFI= .98, IFI= .98, RFI= .96, GFI= .94, SRMR= .048) verdiği belirlenmiştir.

Söz konusu ölçek, dört alt boyut (öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi) ve 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutta üç madde vardır. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmektedir. Burada katılımcı yanıtları '' Kesinlikle katılmıyorum (1)'', ''Katılmıyorum (2)'', ''Kararsızım (3)'', ''Katılıyorum (4)'' ve ''Kesinlikle katılıyorum (5)'' arasında değişebilmektedir. Katılımcının başarı yöneliminin belirlenmesi için her bir alt boyuttan elde edilen toplam puanı, o alt boyuta dahil olan madde sayısına bölmek gerekmektedir. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Ek-1'de yer

almaktadır. Ölçeğin yorumlanması için araştırmacının belirlediği puan aralığı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin Puan Aralığı

Puan Aralığı	2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği
1,00-1,80	Kesinlikle katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum
2,61-3,40	Kararsızım
3,41-4,20	Katılıyorum
4,21-5,00	Kesinlikle katılıyorum

3.3.2. İlişki Ölçekleri Anketi

Griffin ve Bartholomew (1994) yetişkinlerin yakınlık, güven, uzaklık bağlamında genel bağlanma eğilimlerini ölçmek için İlişki Ölçekleri Anketi'ni (İÖA) geliştirmiştir. Sümer ve Güngör (1999) ise bu anketi Türkçe'ye uyarlamıştır. Anket 30 maddeden ibarettir ve anketin 17 maddesi, bağlanma stillerini (güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı) ölçmek için kullanılmaktadır, mevcut araştırmada da anketin 17 maddesi kullanılmaktadır.. Ankette yer alan 3, 9, 10, 15 ve 28'nci maddeler güvenli, 1, 5, 12, 24'ncü maddeler korkulu, 2, 6, 19, 22 ve 26'ncı maddeler kayıtsız, 6, 8, 16 ve 25'nci maddeler ise saplantılı bağlanma stilini ölçmektedir. Anketin 6.maddesi hem kayıtsız, hem de saplantılı bağlanma stilini belirlemektedir (Sümer ve Güngör, 1999).

Sümer ve Güngör'ün (1999) çalışmasında, anketin tekrar test güvenirliğinin .78 olduğu, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısının ise .27 ve .61 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu araştırmada da İÖA'nın Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, güvenli bağlanma için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .31, korkulu bağlanma için .43, saplantılı bağlanma için .41 ve kayıtsız bağlanma için ise .57 bulunmuştur. Genel Cronbach alfa katsayısı ise α=0,45 olarak tespit edilmiştir. Bartholomew ve Horowitz'e (1994) göre, her bir bağlanma stili dahilinde kaygı ve kaçınma gibi iki boyutun birleşmesi nedeniyle, iç tutarlılık katsayılarının düşük olması normal kabul edilmektedir.

Anketteki maddeler 7'li likert tipi ile değerlendirilmektedir. Anketin orijinalinde (Griffin ve Bartholomew, 1994) yanıtlar, ''Beni hiç tanımlamıyor (1)'', ''Beni tanımlamıyor (2)'', ''Beni biraz tanımlamıyor (3)'', ''Beni kısmen tanımlıyor (4)'', ''Beni biraz tanımlıyor (5)'', ''Beni tanımlıyor (6)'' ve ''Tamamıyla beni tanımlıyor (7)'' şeklinde puanlanmaktadır. Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmasında ise yanıtlar katılımcının düşüncesine göre ''Beni hiç tanımlamıyor'' (1),''Beni kısmen tanımlıyor'' (4) ve ''Tamamıyla beni tanımlıyor'' (7) şeklinde olup 1 ile 7 puan arasında değişmektedir.

Ankette yer alan 6, 9 ve 28'nci maddeler tersten, diğer maddeler ise düz puanlanmaktadır. Anketin değerlendirmesinde, her bir bağlanma stiline uygun olarak elde edilen puanlar toplanmakta ve kendi alt boyutundaki madde sayısına bölünmektedir. Daha sonra tüm alt boyutların puanları karşılaştırılarak, en yüksek puana göre bağlanma stili belirlenmektedir. İlişki Ölçekleri Anketi, Ek-2'de yer almaktadır. Bu ölçeğin yorumlanması için belirli puan aralığı kullanılmaktadır. Bu aralıklar araştırmacı tarafından çalışma bağlamına uygun şekilde belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan puan aralığı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. İlişki Ölçekleri Anketinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı

Puan Aralığı	İlişki Ölçekleri Anketi
1,00-1,86	Beni hiç tanımlamıyor
1,87-2,71	Beni tanımlamıyor
2,72-3,57	Beni biraz tanımlamıyor
3,58-4,43	Beni kısmen tanımlıyor
4,44-5,29	Beni biraz tanımlıyor
5,30-6,14	Beni tanımlıyor
6,15-7,00	Tamamıyla beni tanımlıyor

3.3.3. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği

Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği, Schlosser ve Gelso (2001) tarafından geliştirilmiş ve Özer vd. (2024) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Schlosser ve Gelso (2001) ölçeğin orijinalinde üç boyut (rapport, usta-çırak ve kimlik-bireyleşme) belirlemiştir. Bu boyutlar, rapport, usta-çırak ve kimlik-bireyleşme olarak

bilinmektedir. Özer vd.'nin (2024) çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analiziyle yapılmış; geçerlik ve güvenirliği hesaplanmıştır. Kimlik-bireyleşme boyutuna ilişkin maddeler faktör analizinden düşük değer almıştır. Bu nedenle, kimlik-bireyleşme boyutu ölçeğin yapı geçerliliğine zarar vermemesi için çıkarılmıştır. Bu doğrultuda Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği iki boyut (rapport, usta-çırak), 16 madde şeklinde kalmıştır. Rapport boyutu, danışmanın lisansüstü öğrenci ile bağ kurmasını, akademik çalışmaları yürütmek için cesaretlendirmesini ve teşvik etmesini belirlemektedir. Usta-çırak boyutu ise danışmanın profesyonel şekilde öğrenci gelişimine katkı sağladığı ve öğrencinin neyi, nasıl çalışmasına ilişkin yol gösterici yaklaşımlarını kapsayan boyuttur.

Özer vd. (2024) tarafından modelin ölçek ile uyum göstermesi açısından analiz çalışması yapılmıştır. Ölçeğin x2/sd oranı 5'ten küçük, ki kare testinin p değeri .0 bulunmuştur. Ayrıca RMSEA, RMR ve SRMR indeksleri .08'in altında görülmüştür. GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri ise .90'ın üzerinde bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin rapport boyutuna ait olan 8 maddenin faktör yükleri ".641" ile ".855" aralığındadır. Usta-çırak boyutunda yer alan 8 maddenin faktör yükleri ise ".793" ile ".861" değişim göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Test-tekrar test uygulamalarına göre rapport boyutu için korelasyon katsayısı .866, usta-çırak boyutuna ilişkin korelasyon katsayısı ise .884 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizi sonuçlarında ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlılık Cronbach-Alfa katsayısı .95; rapport boyutu için iç tutarlılık katsayısı .91, usta-çırak boyutunun iç tutarlılık katsayısı için .96 bulunmuştur.

Bu araştırmada Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin rapport boyutunda iç tutarlılık katsayısı .88, usta-çırak boyutu için .91 olarak bulunmuştur.

Ölçek ''Hiç katılmıyorum (1)'', ''Az Katılıyorum (2)'', ''Orta Düzeyde Katılıyorum (3)'', ''Çoğunlukla Katılıyorum (4)'', ''Tamamen Katılıyorum (5)'' şeklinde 5'li derecelendirmeli likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin her maddesi danışman-öğrenci ilişkisini rapport ve usta-çırak boyutları açısından temsil etmektedir. Ölçekte yer alan ilk 8 madde olumsuz ifadeleri kapsamakta olup tersten

puanlanmaktadır. Bu maddeler danışman-öğrenci ilişkisinin rapport boyutuna, diğer sekiz madde ise usta-çırak boyutuna ilişkindir. Ölçekte yer alan maddelerden elde edilen puanların yüksek olması her iki boyuta göre danışman-öğrenci ilişkisinin olumlu, puanların düşük olması ise olumsuz olduğunu belirtmektedir. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği, Ek-3'te bulunmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin yorumlanması için oluşturulan puan aralığı Tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 5. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeğinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı

Puan Aralığı	Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği
1,00-1,80	Hiç katılmıyorum
1,81-2,60	Az katılıyorum
2,61-3,40	Orta düzeyde katılıyorum
3,41-4,20	Çoğunlukla katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum

3.3.4. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından veri toplama amacı için geliştirilen demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğrenim aşaması, uyruk ve çalışma durumu gibi bilgiler kapalı uçlu sorular aracılığıyla elde edilmiştir. Demografik Bilgi Formu, Ek-4'te yer almaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma için veri toplamak amacıyla ilk olarak Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuş ve Etik Kurul Onayı Raporu (Ek-5) elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılması için yazarlardan gerekli izinler (Ek-6) alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleşmiştir. Veri toplama araçlarına verilen cevaplar araştırmacı tarafından çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Veri toplama süreci Nisan 2025'te başlamış ve Haziran 2025'te tamamlanmıştır. Araştırma için gereken veriyi elde etmek amacıyla veri toplama araçları, Google Forms üzerinden oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını (Ek-1, Ek-2, Ek-3 ve Ek-4) içeren formun bağlantısı öğrencilere çevrimiçi yöntemlerle ulaştırılmıştır. Bu kapsamda üniversitenin sosyal medya grupları kullanılmış ve öğrencilerin aktif olarak bulunduğu mekanlara gidilerek onlarla kullanılan veri toplama araçlarının bağlantısı paylaşılmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı, içeriği, katılımın gönüllülük esasında olduğu bildirilmiştir. Ayrıca Eğitim Fakültesi'ndeki ilgili bölümlerin öğretim elemanlarına ulaşılmış ve araştırma hakkında bilgilendirmenin ardından Google Forms bağlantısı verilerek paylaşması istenmiştir. Öğrencilere erişimin zor olması nedeniyle Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne dilekçe yazılmış ve anketlerin öğrencilere ulaştırılması konusunda yardım istenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin Google Forms'a ulaşması için araştırma formu, üniversitenin Öğrenci Bilgi Sistemi'ne yerleştirilmiştir. Böylelikle öğrencilerden toplanan veri incelenmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir.

3.5. VERİ ANALİZİ

Araştırmanın veri analizinde, araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimlerine ilişkin betimsel istatistikler, karşılaştırma testleri, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen veri SPSS 25.0 programıyla analiz edilmiştir.

Analizlere başlamadan önce veri setinin analize uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda kayıp veriler incelenmiş, ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler ters puanlanmış ve eksik veriler ortalama atama yöntemi kullanılarak giderilmiştir. Veri setindeki kayıp veri oranı hesaplanmış; bir katılımcıya ait veri, eksik olduğundan bu katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Bunu takiben analizler 165 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi ve çarpıklık ve basıklık katsayıları (Skewness-Kurtosis) birlikte değerlendirilerek incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bağlanma Stilleri, Danışman-Öğrenci İlişkisi, Başarı Hedef Yönelimleri Alt Boyutlarına İlişkin Shapiro-Wilk ve Skewness-Kurtosis Sonuçları

Alt boyutlar	**X**	**Ss**	**Shapiro-Wilk**	**P**	**Skewness**	**Kurtosis**
Güvenli	4,27	,861	,985	,070	0,020	0,895
Korkulu	4,23	1,114	,992	,455	-0,026	-0,400
Saplantılı	3,81	,867	,982	,033	-0,376	0,422
Kayıtsız	4,74	1,016	,987	,129	-0,012	0,199
Öğrenme-yaklaşma	4,23	,918	,814	,000	-1,266	1,119
Öğrenme-kaçınma	3,81	1,028	,913	,000	-0,511	-0,525
Performans-yaklaşma	3,74	1,075	,914	,000	-0,439	-0,788
Performans-kaçınma	3,88	1,050	,893	,000	-0,753	-0,169
Rapport	1,95	,933	,880	,000	,651	-0,695
Usta-çırak	3,58	1,020	,954	,000	-0,428	-0,534

Tablo 6'da görüldüğü gibi, bağlanma stillerinin alt boyutlarından olan güvenli (p= .070), korkulu (p = .455) ve kayıtsız (p = .129) boyutlarının Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak normal dağılım göstermektedir (p > .05). Bu üç alt boyutta Skewness ve Kurtosis değerleri ±1.0 civarında olup dağılımın simetrik ve hafif basık olduğunu göstermektedir. Saplantılı bağlanma boyutunda ise Shapiro-Wilk testi anlamlı bulunmuş (p = .033), bu da normal dağılımdan sapma olduğunu göstermektedir. Ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin göreceli olarak küçük (-0,376 ve 0,422) olması, dağılımın ciddi biçimde çarpık olmadığını ve yaklaşık normal sayılabileceğini düşündürmektedir. Başarı hedef yönelimleri ölçeğinin dört alt boyutundan öğrenme-yaklaşma (p < .001), öğrenme-kaçınma (p < .001), performans-yaklaşma (p < .001) ve performans-kaçınma (p < .001) boyutları Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normal dağılım göstermemiştir. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği'nin iki alt boyutu; rapport (p < .001) ve usta-çırak (p < .001) da normal dağılım göstermemiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeylerini; üçüncü alt probleminde lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stili

düzeylerini; beşinci alt problemde lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimi düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Ölçeklerin yorumlanması, ölçme araçları likert tipi olduğundan değerlendirme madde ortalamaları üzerinden yapılmıştır.

İkinci alt problemde, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri ölçeğinin alt boyutları (rapport ve usta-çırak) Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normal dağılım göstermemiştir ($p < .001$). Bu nedenle danışman-öğrenci ilişkisi alt boyutları ile demografik değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde, ikili gruplar için Mann-Whitney U testi, üç veya daha fazla gruplu değişkenler için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Dördüncü problemde, bağlanma stilleri ölçeğinin alt boyutlarından; güvenli ($p = .070$), korkulu ($p = .455$) ve kayıtsız ($p = .129$) boyutlarının Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Saplantılı bağlanma boyutunun ($p = .033$) çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar dahilinde kalması ve araştırmanın örneklem büyüklüğü (n=165) göz önünde bulundurulduğunda, bu alt boyut için de parametrik test uygulanmıştır. Nitekim büyük örneklemlerde Shapiro-Wilk testinin küçük sapmalar karşısında bile anlamlı sonuç verdiği bilinmektedir (Field, 2013). Bu doğrtultuda bağlanma stili alt boyutlarının demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği parametrik testler (Bağımsız Örneklem T Testi / Tek Yönlü ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Altıncı alt problemde, başarı hedef yönelimleri ölçeğinin dört alt boyutu (öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) Shapiro-Wilk testi sonucuna göre normal dağılım göstermemiştir ($p < .001$). Bu nedenle başarı hedef yönelimleri alt boyutları ile demografik değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde de nonparametrik testler olan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt probleminde, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi; sekizinci alt probleminde ise değişkenlerin başarı hedef yönelimleri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların bağlanma stilleri genel olarak normal dağılım göstermekteyken, başarı hedef yönelimleri ve danışman-öğrenci ilişki ölçeğinin alt boyutları Shapiro-Wilk testine göre normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle, araştırmanın yedinci alt probleminde, değişkenler arasındaki ilişki analizlerinde

Spearman Rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizlerinde korelasyon analizinde bağımlı değişkenle aralarında anlamlı ilişki çıkan değişkenler bağımsız değişken olarak dahil edilmiş; metodolojik tutarlılık sağlanması amacıyla da sıra tabanlı regresyon analizi uygulanmıştır. Field (2013), Conover ve Iman (1981) sıra tabanlı regresyon analizini parametrik ve non-parametrik istatistik arasında köprü olarak nitelendirmiştir. Nitekim normallik varsayımının olmadığı durumlarda güvenilir ve uygulabilir olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda tüm değişkenler önce sıra puanlarına dönüştürülmüş ve dönüştürülmüş puanlar üzerinden regresyon analizi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine cevap vermek amacıyla yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN DANIŞMANLARI İLE İLİŞKİ DÜZEYİ

Araştırmanın birinci alt problemi "Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri hangi düzeydedir?" şeklindedir. Katılımcıların "Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği"ne verdikleri yanıtlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Lisansüstü Öğrenci-Danışman İlişki Düzeyleri

Alt Boyutlar	**N**	**S.O.**	**Ss**
Rapport	165	1,95	,933
Usta-çırak	165	3,58	1,020

Tablo 7'den görüldüğü üzere, katılımcıların danışmanları ile ilişki düzeyi, rapport alt boyutunda (S.O.= 1,95; Ss= ,933) ''az katılıyorum'', Usta-çırak ilişkisi alt boyutunda ise (S.O.= 3,58; Ss= 1,020) ''çoğunlukla katılıyorum'' biçimindedir. Katılımcıların yaş değişkenine göre danışmanlarıyla ilişki düzeyi Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre Tablo 8'de yer almıştır.

Tablo 8. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Grup**	**N**	**Sıra ort.**	**X^2**	**Sd**	**p**
Rapport	21-25	48	92,09	4,98	3	,173
	26-30	53	74,81			
	31-35	31	90,68			
	36 ve üzeri	33	75,71			
Usta-çırak ilişkisi	21-25	48	69,69	7,18	3	,066
	26-30	53	84,94			
	31-35	31	84,13			

	36 ve üzeri	33	98,18			

p<0,05

Tablo 8'de katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeylerinde, rapport (X^2=4,98; p=,173) ve usta-çırak ilişkisi (X^2=7,18 p=,066) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeyinin her iki boyutta yaş değişkenine göre değişmediğini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeyinin cinsiyet değişkeni bağlamında Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**U**	**Z**	**P**
Rapport	Kadın	90	76,51	2791,00	-1,933	,053
	Erkek	75	90,79			
Usta-çırak ilişkisi	Kadın	90	85,92	3112,00	-,862	,389
	Erkek	75	79,49			

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların rapport (U=2791,00; p=,053) ve usta-çırak ilişkisi (U=3112,00; p=,389) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise erkek katılımcıların rapport ilişki düzeyinin, kadın katılımcılardan görece yüksek olduğu görülmüştür. Kadın katılımcıların usta-çırak ilişki düzeyi sıra ortalaması, erkeklerden yüksek olsa da, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeyinin uyruk değişkeni çerçevesinde incelenmesine ait Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 10'da yer almıştır.

Tablo 10. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişkilerinin Uyruğa Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**U**	**Z**	**p**
Rapport	T.C.	95	71,89	2245,00	-3,566	,000*
	YU	69	98,46			

Usta-çırak ilişkisi	T.C.	95	92,78	2373,00	-3,105	,002*
	YU	69	69,39			

p<0,05; T.C.= Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, YU= Yabancı Uyruklu

Tablo 10'da görüldüğü gibi, katılımcıların rapport (U=2245,00; p=,000) ve usta-çırak ilişkisi (U=2373,00; p=,002) alt boyutlarında uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise yabancı uyruklu katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeyinin rapport alt boyutunda (S.O.=98,46), T.C. vatandaşı katılımcıların ise usta-çırak ilişkisi alt boyutunda (S.O.=92,78) yüksek olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeyinin öğrenme düzeyi açısından incelenmesine dair Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**U**	**z**	**p**
Rapport	Yüksek Lisans	109	75,71	2257,00	-2,768	,006*
	Doktora	56	97,20			
Usta-çırak ilişkisi	Yüksek Lisans	109	87,61	2549,00	-1,733	,083
	Doktora	56	74,02			

p<0,05

Tablo 11'de katılımcıların rapport (U=2257,00; p=,006) alt boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Usta-çırak ilişkisi (U=2549,00; p=,083) alt boyutunda ise öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda katılımcıların danışmanları ile rapport tipli ilişkilerinde öğrenim düzeyi değişkeninin farklılık yarattığı, lakin usta-çırak tipli ilişkilerde farklılık yaratmadığı görülmüştür. Katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeyi eğitim aşaması değişkeni bakımından da incelenmiştir. Tablo 12'de yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Eğitim Aşamasına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	Grup	N	S.O.	U	Z	p
Rapport	Ders aşaması	90	84,24	3263,50	-,369	,712
	Tez aşaması	75	81,51			
Usta-çırak ilişkisi	Ders aşaması	90	78,62	2981,00	-1,291	,197
	Tez aşaması	75	88,25			

p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların rapport (U=3263,50; p=,712) ve usta-çırak ilişkisi (U=2981,00; p=,197) alt boyutlarında eğitim aşaması değişkenine açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda katılımcıların danışmanlarıyla rapport tipli ilişkilerinin eğitim aşaması değişkenine göre farklılaşmadığı, ders ve tez aşamasında olan katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcıların danışmanlarıyla ilişki düzeylerinin çalışma durumu açısından incelenmesine ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 13'te yer almıştır.

Tablo 13. Lisansüstü Öğrencilerinin Danışmanlarıyla İlişki Düzeylerinin Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	X^2	p
Rapport	Tam zamanlı çalışan	66	76,50	3,64	,162
	Yarı zamanlı çalışan	42	94,23		
	Çalışmayan	57	82,25		
Usta-çırak ilişkisi	Tam zamanlı çalışan	66	92,36	5,68	,059
	Yarı zamanlı çalışan	42	100,04		
	Çalışmayan	57	81,72		

p<0,05

Tablo 13'te katılımcıların rapport (X^2=3,64; p=,162) ve usta-çırak ilişkisi (X^2=5,68; p=,059) alt boyutlarında çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgu katılımcıların danışmanları ile ilişki düzeylerinin çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir.

4.2. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ

Araştırmanın üçüncü alt problemi katılımcıların bağlanma stili düzeylerin' belirlemeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla katılımcılardan elde edilen cevaplara göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyutlar	**N**	**S.O.**	**Ss**
Güvenli	165	4,27	,861
Korkulu	165	4,23	1,114
Saplantılı	165	3,81	,867
Kayıtsız	165	4,74	1,016

Tablo 14'te her bir bağlanma stili için ayrı ayrı bakıldığında katılımcıların kayıtsız bağlanma stili (S.O.= 4,74; Ss= 1,016) puan ortalaması ''beni biraz tanımlıyor'' aralığındadır. Katılımcıların güvenli (S.O.= 4,27; Ss= ,861**)**, korkulu (S.O.= 4,23 Ss= 1,114**)** ve saplantılı bağlanma stili puan ortalamalarının ise (S.O.= 3,81 Ss= ,867**)** ''beni kısmen tanımlıyor'' aralığına denk geldiği görülmüştür. Katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin yaşa göre ANOVA Testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Güvenli	G.arası	3,251	3	1,084	1,474	,224
	G. içi	118,389	161	,735		
	Toplam	121,640	164			
Korkulu	G.arası	4,717	3	1,572	1,274	,285
	G. içi	198,686	161	1,234		
	Toplam	203,403	164			
Saplantılı	G.arası	1,398	3	,466	,615	,606
	G. içi	121,930	161	,757		
	Toplam	123,328	164			
Kayıtsız	G.arası	2,071	3	,690	,665	,575
	G. içi	167,193	161	1,038		
	Toplam	169,264	164			

$p<0,05$

Tablo 15'te katılımcıların tüm alt boyutlarda güvenli, korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stillerinin yaş değişkeni bağlamında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bundan dolayı, katılımcıların bağlanma stillerinin yaşa göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Yaşa göre gruplar arası farkların etki büyüklüğü incelendiğinde güvenli bağlanma (η^2=,027), korkulu bağlanma (η^2=,023), saplantılı bağlanma (η^2=,011) ve kayıtsız bağlanma (η^2=,012) için düşük düzeyde etki büyüklüğü bulunmuştur. Katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin cinsiyete göre Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Güvenli	Kadın	90	4,26	,821	-,056	163	,955
	Erkek	75	4,27	,913			

Korkulu	Kadın	90	4,34	1,125	1,470	163	,144
	Erkek	75	4,09	1,091			
Saplantılı	Kadın	90	3,96	,826	2,485	163	,014*
	Erkek	75	3,63	,887			
Kayıtsız	Kadın	90	4,74	,996	-,011	163	,991
	Erkek	75	4,74	1,046			

p< 0,05

Tablo 16 incelendiğinde; katılımcıların sadece saplantılı bağlanma stilinde (t=2,485; p=,014) ise cinsiyet açısından farklılık belirlenmiştir. Katılımcıların güvenli, korkulu, kayıtsız bağlanma stillerinde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin uyruk değişkeni bağlamında incelenmesine ait Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 17'de yer almıştır:

Tablo 17. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Uyruğa Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**Ss**	**t**	**Sd**	**P**
Güvenli	T.C.	96	4,32	,881	,858	163	,392
	YU	69	4,20	,835			
Saplantılı	T.C.	96	4,13	1,091	-1,375	163	,171
	YU	69	4,37	1,137			
Korkulu	T.C.	96	3,71	,940	-1,791	163	,075
	YU	69	3,95	,737			
Kayıtsız	T.C.	96	4,73	1,010	-,268	163	,789
	YU	69	4,77	1,032			

p<0,05; T.C.= Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, YU= Yabancı Uyruklu

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların tüm alt boyutlarda uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla, katılımcıların bağlanma stillerinin uyruk değişkenine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular tüm alt boyutlarda, T.C. vatandaşı ve yabancı uyruklu katılımcıların benzer sonuçlar sergilediğini göstermiştir. Katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin öğrenim düzeyi bağlamında incelenmesi ait Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	Grup	N	S.O.	Ss	t	Sd	P
Güvenli	Yüksek Lisans	109	4,34	,838	1,417	163	,158
	Doktora	56	4,14	,897			
Saplantılı	Yüksek Lisans	109	4,25	1,119	,352	163	,725
	Doktora	56	4,18	1,112			
Korkulu	Yüksek Lisans	109	3,75	,854	-1,096	163	,275
	Doktora	56	3,91	,891			
Kayıtsız	Yüksek Lisans	109	4,76	1,014	,357	163	,722
	Doktora	56	4,70	1,028			

p<0,05

Tablo 18'de görüldüğü gibi katılımcıların bağlanma stillerinin tüm alt boyutlarda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar arasında farklılık olsa da, bu farklılık anlamlı olarak değerlendirilmemiştir. Katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin eğitim aşaması değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Eğitim Aşamasına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	Grup	N	S.O.	Ss	t	Sd	P
Güvenli	Ders aşaması	90	4,33	,940	,960	163	,338
	Tez aşaması	75	4,20	,757			
Saplantılı	Ders aşaması	90	4,22	1,139	-,045	163	,965
	Tez aşaması	75	4,23	1,090			
Korkulu	Ders aşaması	90	3,82	,882	,147	163	,883
	Tez aşaması	75	3,80	,855			
Kayıtsız	Ders aşaması	90	4,70	1,064	-,595	163	,553
	Tez aşaması	75	4,79	,960			

p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin eğitim aşaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Katılımcıların aritmetik ortalamaları arasında farklılık olsa da, bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olarak değerlendirilmemiştir. Katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin çalışma durumu değişkenine göre Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları ise Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stili Düzeylerinin Çalışma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Güvenli	G.arası	2,906	2	1,453	1,982	,141
	G. içi	118,734	162	,733		
	Toplam	121,640	164			
Korkulu	G.arası	8,263	2	4,131	3,430	,035*
	G. içi	195,140	162	1,205		
	Toplam	203,403	164			
Saplantılı	G.arası	3,931	2	1,966	2,667	,072
	G. içi	119,397	162	,737		
	Toplam	123,328	164			
Kayıtsız	G.arası	2,074	2	1,037	1,005	,368
	G. içi	167,191	162	1,032		
	Toplam	169,264	164			

p<0,05

Tablo 20'de katılımcıların bağlanma stili düzeylerinin korkulu (p=,035) alt boyutunda çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Güvenli (p=,141), saplantılı (p=,072) ve kayıtsız (p=,368) bağlanma stili boyutlarında ise çalışma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Katılımcıların korkulu bağlanma stili düzeyinde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc (Tukey, Scheffe) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Grup 1 (tam zamanlı çalışan) ve Grup 3 (çalışmayan) arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür (p<,05). Ortalama değerler incelendiğinde ise çalışmayan katılımcıların korkulu bağlanma düzeyinin (S.O.=4,47), tam zamanlı çalışan katılımcılara (S.O.=3,96) kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, korkulu bağlanma stilinin çalışma durumu değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Gruplar arası farkların etki büyüklüğü incelendiğinde ise güvenli bağlanma (η^2=,024), korkulu bağlanma (η^2=,041), saplantılı bağlanma (η^2=,032) ve kayıtsız bağlanma (η^2=,012) için düşük düzeyde etki büyüklüğü görülmüştür.

4.3. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ

Araştırmanın beşinci alt problemi katılımcıların başarı hedef yönelimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'ne verilen cevaplara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimi Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyutlar	**N**	**S.O.**	**Ss**
Öğrenme-yaklaşma	165	4,23	,918
Öğrenme-kaçınma	165	3,81	1,028
Performans-yaklaşma	165	3,74	1,075
Performans-kaçınma	165	3,88	1,050

Tablo 21'de yer aldığı üzere katılımcıların 2 x 2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları değerlendirildiğinde öğrenme-yaklaşma (S.O.= 4,23) alt boyutunun ''kesinlikle katılıyorum'', öğrenme-kaçınma (S.O.= 3,81), performans-yaklaşma (S.O.= 3,74) ve performans-kaçınma (S.O.= 3,88) alt boyutlarının ortalamalarının ise birbirine yakın ve ''katılıyorum'' aralığında olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, katılımcıların tek bir başarı hedef yönelimine sahip olmadığını, birden fazla başarı hedef yönelimine orta-yüksek düzeyde eğilim sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin yaş değişkeni bağlamında incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 22'de yer almıştır.

Tablo 22. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	X^2	Sd	p
Öğrenme-yaklaşma	21-25	48	78,26	1,91	3	,591
	26-30	53	85,78			
	31-35	31	77,87			
	36 ve üzeri	33	90,24			
Öğrenme-kaçınma	21-25	48	73,95	7,94	3	,047*
	26-30	53	86,11			
	31-35	31	73,03			
	36 ve üzeri	33	95,03			
Performans-yaklaşma	21-25	48	83,93	2,55	3	,465
	26-30	53	85,43			
	31-35	31	71,29			
	36 ve üzeri	33	88,74			
Performans-kaçınma	21-25	48	83,54	1,98	3	,576
	26-30	53	85,69			
	31-35	31	72,69			
	36 ve üzeri	33	87,58			

$p<0,05$

Tablo 22'te katılımcıların öğrenme-yaklaşma (X^2=1,91; p=,591), performans-yaklaşma (X^2=2,55; p=,465) ve performans-kaçınmanın (X^2=1,98; p=,576) yaş değişkeni bağlamında farklı olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, katılımcıların öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı hedef yönelimlerinin yaş değişkeni açısından farklı olmadığını göstermiştir. Öğrenme-kaçınma alt boyutunda (X^2=7,94; p=,047) ise yaşa göre anlamlı farklılık olduğu bilinmiştir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 36 yaş ve üzeri katılımcıların başarı hedef yönelimi düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme-kaçınma başarı hedef yöneliminde hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ile ikili incelemeler yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesinin ardından anlamlılık düzeyi $\alpha = .013$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme-Kaçınma Düzeyinin Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	S.O.	U	z	p
21-25	48	47.05	1082.50	-1,300	.193
26-30	53	54.58			
21-25	48	40.14	737.50	-,066	.948
31-35	31	39.79			
21-25	48	35.76	540.50	-2,452	,014
36 ve üzeri	33	48.62			
26-30	53	45.12	682,50	-1,304	,192
31-35	31	38.02			
26-30	53	40.42	711,00	-1,485	,138
36 ve üzeri	33	48.45			
31-35	31	27.23	348,00	-2,249	,024
36 ve üzeri	33	37.45			

*p<0,013

Tablo 23'ten görüldüğü gibi, elde edilen p değerleri karşılaştırıldığında, genel olarak farklılığın olduğu fakat hangi gruplar arasında bu farkın bulunduğu kesin olarak belirlenemediği görülmüştür. 21-25 ve 36 yaş ve üzeri (p=,014), 31-35 ve 36 yaş ve üzeri p değeri (p=,024) anlamlılık düzeyine yakın olsa da, anlamlı fark olarak değerlendirilmemiştir. Katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmesine ait Mann- Whitney U Testi sonuçları Tablo 24'te yer almıştır.

Tablo 24. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Cinsiyete Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	Grup	N	S.O.	U	z	p

Öğrenme-yaklaşma	Kadın	90	94,48	2341,50	-3,516	<0,01*
	Erkek	75	69,22			
Öğrenme-kaçınma	Kadın	90	88,53	2877,00	-1,651	,099
	Erkek	75	76,36			
Performans-yaklaşma	Kadın	90	91,71	2591,00	-2,597	,009*
	Erkek	75	72,55			
Performans-kaçınma	Kadın	90	93,77	2406,00	-3,224	,001*
	Erkek	75	70,08			

p< 0,05

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi (U=2341,50; p =0,00), performans-yaklaşma hedef yönelimi (U=2591,00; p=,009) ve performans-kaçınma hedef yönelimi (U=2406,00; p=,001) alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla, katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Öğrenme-kaçınma hedef yönelimi alt boyutunda (U=2877,00; p= ,099) ise anlamlı fark görülmemiştir. Katılımcıların Mann-Whitney U Testi sonuçlarının uyruk değişkeni bağlamında incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 25'te yer almıştır.

Tablo 25. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Uyruğa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**U**	**z**	**P**
Öğrenme-yaklaşma	T.C.	96	92,15	2433,00	-3,017	,003*
	YU	69	70,27			
Öğrenme-kaçınma	T.C.	96	91,14	2530,00	-2,615	,009*
	YU	69	71,67			
Performans-yaklaşma	T.C.	96	88,35	2798,00	-1,717	,086
	YU	69	75,56			

Performans-kaçınma	T.C.	96	85,97	3027,00	-,957	,339
	YU	69	78,87			

p<0,05; T.C.= Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, YU= Yabancı Uyruklu

Tablo 25 incelendiğinde, katılımcıların öğrenme-yaklaşma (U=2433,00; p=,003), öğrenme-kaçınma (U=2530,00; p=,009) alt boyutlarında uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Dolayısıyla, katılımcıların öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma alt boyutlarında T.C. vatandaşı ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında uyruk değişkenine göre fark olduğu anlaşılmıştır. Performans-yaklaşma (U=2798,00; p= ,086) ve performans-kaçınma alt boyutlarında (U=3027,00; p=,339) ise uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Katılımcıların Mann-Whitney U Testi sonuçlarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelenmesine ait bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**U**	**z**	**P**
Öğrenme-yaklaşma	Yüksek Lisans	109	92,10	2060,50	-3,547	<0,01*
	Doktora	56	65,29			
Öğrenme-kaçınma	Yüksek Lisans	109	86,49	2672,00	-1,324	,185
	Doktora	56	76,21			
Performans-yaklaşma	Yüksek Lisans	109	87,15	2599,50	-1,576	,115
	Doktora	56	74,92			
Performans-kaçınma	Yüksek Lisans	109	87,59	2552,00	-1,749	,080
	Doktora	56	74,07			

p<0,05

Tablo 26'da katılımcıların öğrenme-yaklaşma (U=2060,50; p=<0,01) alt boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenme-kaçınma (U=2672,00; p=,185), performans-yaklaşma (U=2599,50; p=,115) ve performans-kaçınma (U=2552,00; p=,080) alt boyutlarının ise öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Katılımcıların eğitim aşaması değişkeni kapsamında incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Eğitim Aşamasına Göre Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Anket Alt Boyutları	**Grup**	**N**	**S.O.**	**U**	**z**	**p**
Öğrenme-yaklaşma	Ders aşaması	90	83,89	3295,00	-,272	,786
	Tez aşaması	75	81,93			
Öğrenme-kaçınma	Ders aşaması	90	82,79	3356,50	-,061	,951
	Tez aşaması	75	83,25			
Performans-yaklaşma	Ders aşaması	90	82,78	3355,50	-,065	,949
	Tez aşaması	75	83,26			
Performans-kaçınma	Ders aşaması	90	82,11	3294,50	-,268	,789
	Tez aşaması	75	84,07			

p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların öğrenme-yaklaşma (U=3295,00; p=,786), öğrenme-kaçınma (U=3356,50; p=,951), performans-yaklaşma (U=3355,50; p=,949) ve performans-kaçınma (U=3294,50; p=,789) alt boyutlarının lisansüstü eğitim aşamasına göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların başarı hedef yönelimlerinde lisansüstü eğitim aşaması değişkenine göre farklılık olmadığı, tez ve ders aşamasında olan katılımcıların başarı hedef yönelimi düzeylerinin benzer olduğu bilinmiştir. Katılımcıların çalışma durumu değişkeni bağlamında incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 28'te sunulmuştur.

Tablo 28. Lisansüstü Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çalışma Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	X^2	Sd	p
Öğrenme-yaklaşma	Tam zamanlı çalışan	66	82,42	12,43	2	,002*
	Yarı zamanlı çalışan	42	64,43			
	Çalışmayan	57	97,35			
Öğrenme-kaçınma	Tam zamanlı çalışan	66	87,70	9,17	2	,010*
	Yarı zamanlı çalışan	42	64,17			
	Çalışmayan	57	91,44			
Performans-yaklaşma	Tam zamanlı çalışan	66	80,99	9,17	2	,010*
	Yarı zamanlı çalışan	42	67,79			
	Çalışmayan	57	96,54			
Performans-kaçınma	Tam zamanlı çalışan	66	78,10	7,33	2	,026*
	Yarı zamanlı çalışan	42	72,64			
	Çalışmayan	57	96,31			

p<0,05

Tablo 28'te katılımcıların başarı hedef yönelimlerinin tüm alt boyutlarında; öğrenme-yaklaşma (X^2=12,43; p=,002), öğrenme-kaçınma (X^2=9,17; p=,010), performans-yaklaşma (X^2=9,17; p=,010) ve performans-kaçınma (X^2=7,33; p=,026) çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu nedenle, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu bilmek için Mann-Whitney ile ikili incelemeler yapılmıştır. Ayrıca Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık düzeyi α = .017 (.05 / 3) olarak kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme-Yaklaşma Yöneliminin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup		N	S.O.	U	z	p
Öğrenme-yaklaşma	Tam çalışan	zamanlı	66	59,17	1981,00	-1,994	,046
	Yarı zamanlı çalışan		42	47,17			
	Tam çalışan	zamanlı	66	56,76	1535,00	-1,856	,063
	Çalışmayan		57	68,07			
	Yarı zamanlı çalışan		42	38,76	725,00	-3,469	,001*
	Çalışmayan		57	58,28			
Öğrenme-kaçınma	Tam çalışan	zamanlı	66	60,53	988,00	-2,534	,011*
	Yarı zamanlı çalışan		42	45,02			
	Tam çalışan	zamanlı	66	60,67	1793,00	-,455	,649
	Çalışmayan		57	63,54			
	Yarı zamanlı çalışan		42	40,64	804,00	-2,812	,005*
	Çalışmayan		57	56,89			
Performans-yaklaşma	Tam çalışan	zamanlı	66	57,44	1192,00	-1,234	,217
	Yarı zamanlı çalışan		42	49,88			
	Tam çalışan	zamanlı	66	57,05	1554,50	-1,684	,092
	Çalışmayan		57	67,73			
	Yarı zamanlı çalışan		42	39,40	752,00	-3,188	,001*

	Çalışmayan		57	57,81			
Performans-kaçınma	Tam zamanlı çalışan		66	55,51	1319,50	-,423	,672
	Yarı zamanlı çalışan		42	52,92			
	Tam zamanlı çalışan		66	56,09	1491,00	-2,029	,042
	Çalışmayan		57	68,84			
	Yarı zamanlı çalışan		42	41,23	828,50	-2,651	,008*
	Çalışmayan		57	56,46			

Tablo 29'dan görüldüğü üzere, öğrenme-yaklaşma boyutunda yarı zamanlı çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında anlamlı fark görülmüştür (p=,001). Öğrenme-kaçınma alt boyutunda hem tam zamanlı çalışan ve yarı zamanlı çalışan katılımcılar (p=,011), hem de yarı zamanlı çalışan ile çalışmayan katılımcılar (p=,005) arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Performans-yaklaşma (p=,001) ve performans-kaçınma (p=,008) alt boyutlarında ise yarı zamanlı çalışan ile çalışmayan katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgular, başarı hedef yönelimlerinin tüm alt boyutlarının çalışma durumu değişkeninden etkilendiğini ortaya koymuştur.

4.4. LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ, DANIŞMANLARIYLA İLİŞKİLERİ VE BAŞARI HEDEF YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Bu araştırmada, katılimcıların bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bundan dolayı, normal dağılım sağlamayan veri bağlamında, Spearman Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre, Spearman Rho korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı -1 ve +1 arası değerler almaktadır. İki değişken arasında ilişki bulunduğu durumda değerler -1 veya +1'e,

ilişki bulunmadığı halde ise 0'a yaklaşmaktadır. Spearman Rho Korelasyon katsayısı negatif değer aldığında değişkenler arasında negatif ilişki, pozitif değer aldığında ise pozitif ilişki bulunmaktadır. Tablo 30'da analiz sonucunda ulaşılan değerler yer almaktadır.

Tablo 30. Lisansüstü Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri, Danışmanlarıyla İlişkileri ve Başarı Hedef Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**	**(6)**	**(7)**	**(8)**	**(9)**	**(10)**
(1) *Güvenli*	1									
(2) *Korkulu*	-,226**	1								
(3) *Saplantılı*	-,052	,128	1							
(4) *Kayıtsız*	-,029	,520**	-,096	1						
(5) *Öğrenme-yaklaşma*	,022	,219**	-,025	,336**	1					
(6) *Öğrenme-kaçınma*	-,008	,044	,013	,231**	,582**	1				
(7) *Performans-yaklaşma*	,016	,252**	-,048	,275**	,620**	,431**	1			
(8) *Performans-kaçınma*	,044	,129	,022	,290**	,565**	,440**	,631**	1		
(9) *Rapport*	-,103	,031	,138	-,112	-,399**	-,366**	-,269**	-,244*	1	
(10) *Usta-çırak*	,004	,048	-,130	,104	,406**	,403**	,273**	,332**	-,635**	1

*p< 0.05 **p< 0.01

Korelasyon analizlerinde değişkenler arasında ilişkinin yorumlanması, korelasyon katsayısının (r) mutlak değer şeklinde bulunduğu aralıklara göre yapılmaktadır. Korelasyon katsayısının 0.00-0.30 arasında olması düşük; 0.30-0.70 arasında olması orta; 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005: s.32).

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların bağlanma stilleri ile danışmanlarıyla ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ayrıca güvenli, saplantılı bağlanma stili ve başarı hedef yönelimleri arasında da bir ilişki tespit edilmemiştir. Bağlanma stillerinin kendi alt boyutları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Güvenli ve korkulu bağlanma stili (p=,003), ayrıca korkulu ve kayıtsız bağlanma stili (p=,000) arasında ilişki bulunmuştur. Tüm başarı hedef yönelimleri de kendi aralarında pozitif ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (p=,000).

Korkulu bağlanma stilinin ise öğrenme-yaklaşma (r=.219, p=,005) ve performans-yaklaşma yönelimi (r=.249, p=,001) ile arasında zayıf ama anlamlı pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, korkulu bağlanma stiline sahip katılımcıların öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma yönelimi eğiliminde olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca katılımcıların korkulu bağlanma düzeyleri yükseldikce, öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma düzeylerinde de artış gözlemlenebileceği görülmüştür.

Kayıtsız bağlanma stili ile tüm başarı hedef yönelimleri; öğrenme-yaklaşma (r=.336, p=,000), öğrenme-kaçınma (r=.231, p=,003), performans-yaklaşma (r=.275, p=,000) ve performans-kaçınma (r=.290, p=,000) arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular, kayıtsız bağlanma stiline sahip katılımcıların öğrenme ve performans hedeflerine yaklaşma ve kaçınma eğilimleri gösterebileceğini belirtmektedir. Katılımcıların danışmanlarıyla olan rapport tipi ilişkisi ile öğrenme-yaklaşma (r=-,399, p=,000), öğrenme-kaçınma (r=-.366, p=,000) ,performans-yaklaşma (r=-,269, p=,000) ve performans-kaçınma (r=-.244, p=,000). başarı hedef yönelimleri arasında negatif ama anlamlı ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların danışmanlarıyla kurdukları usta-çırak ilişkisinin ise öğrenme-yaklaşma (r=,406, p=,000), öğrenme-kaçınma (r=.403, p=,000) , performans-yaklaşma (r=,273, p=,000) ve performans-kaçınma (r=.332, p=,000) başarı hedef yönelimleri

arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Korelasyon katsayısı yorumlandığında, kurulan usta-çırak ilişkisinin öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma yönelimleri ile arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Performans-yaklaşma hedef yönelimi ile ise düşük düzeyde ilişkiye sahip olduğu bilinmiştir. Dolayısıyla, katılımcıların danışmanlarıyla kurdukları usta-çırak ilişkisinin başarı hedef yönelimlerini desteklediği görülmüştür. Ayrıca Tablo 31'de katılımcıların öğrenme-yaklaşma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ait regresyon analizi sonuçları yer almıştır.

Tablo 31. Öğrenme-yaklaşma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata$_B$**	**β**	**t**	**p**	**İkili R**	**Kısmi R**
Sabit	56,29	14,15		3,978	,000		
Korkulu	,087	,076	,091	1,150	,252	,219	,091
Kayıtsız	,231	,076	,239	3,028	,003	,336	,233
Rapport	-,221	,085	-,227	-2,597	,010	-,399	-,201
Usta-Çırak İlişkisi	,224	,084	,233	2,682	,008	,406	,207

R=,534 $F_{(4,160)}$=15,995

R^2=,268 p<,001

Tablo 31'den görüldüğü üzere, öğrenme-yaklaşma başarı hedef yönelimi ile bağımsız değişkenler olan; korkulu, kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Kayıtsız bağlanma ve öğrenme-yaklaşma yönelimi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu (r=0,34), diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyon r=0,23 şeklinde kabul edilmiştir. Usta-çırak ilişkisi ve öğrenme-yaklaşma başarı hedef yönelimi arasında ise pozitif ve orta düzeyde (r=0,41) ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun r=0,21 olduğu görülmüştür.

Katılımcıların danışmanlarıyla rapport tipli ilişkisi ve öğrenme-yaklaşma yönelimi arasındaki korelasyon incelendiğinde, negatif ve orta düzeyde ilişkinin

olduğu (r=-0,40) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiği zaman korelasyonun r=-0,20 olduğu görülmüştür. Kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi değişkenleri birlikte, öğrenme-yaklaşma başarı hedef yönelimi puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir (R=0,534, R^2=0,268, p<,001). Adı geçen üç değişken birlikte, öğrenme-yaklaşmadaki toplam varyansın tahmini %26,8'ni açıklamıştır.

Regresyon katsayısına (β) göre, öğrenme-yaklaşma yöneliminin en güçlü yordayıcısı kayıtsız bağlanma (β=,239; p=,003) ve usta-çırak ilişkisidir (β=,233; p=,008). Danışmanla kurulan rapport tipli ilişki (β=-,227; p=,010) ise öğrenme-yaklaşma yöneliminin negatif yordayıcısıdır. Korkulu bağlanmanın (β=,091; p=,252) ise öğrenme-yaklaşma yönelimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca tablodaki regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında da kayıtsız bağlanmanın öğrenme-yaklaşma yönelimi üzerinde önemli yordayıcı olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme-kaçınma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğrenme-kaçınma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata$_B$**	**β**	**t**	**p**	**İkili R**	**Kısmi R**
Sabit	59,47	15,07		3,944	,000		
Kayıtsız	,181	,070	,183	2,606	,010	,231	,201
Rapport	-,170	,090	-,170	-1,883	,062	-,366	-,147
Usta-Çırak İlişkisi	,272	,089	,276	3,047	,003	,403	,233

R=,465 $F_{(3,161)}$=14,771

R^2=,216 p<,001

Tablo 32'den görüldüğü üzere, kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi ile öğrenme-kaçınma başarı hedef yönelimi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Kayıtsız bağlanma ve öğrenme-kaçınma başarı hedef yönelimi arasında

pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,23), fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun r=0,20 olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Rapport ve öğrenme-kaçınma yönelimi arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki (r=-0,37), diğer değişkenlerin kontrolü zamanı r=-0,15 olarak hesaplanmıştır. Usta-çırak ilişkisi ve öğrenme-kaçınma başarı hedef yönelimi arasında da pozitif ve orta düzeyde (r=0,40) ilişkinin olduğu bulunmuştur. Değişkenlerin kontrolü zamanı ise bu korelasyonun düşük düzeyde (r=0,23) olduğu belirlenmiştir.

Kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi değişkenlerinin beraber, öğrenme-kaçınma puanları ile arasında orta düzeyde ilişki (R=0,465, R^2=0,216, p<,001) bulunmuştur. Ayrıca her üç bağımsız değişkenin birlikte, öğrenme-kaçınmadaki toplam varyansın yaklaşık %21,6'ni açıkladığı bilinmektedir. β'ya (standardize edilmiş regresyon katsayısı) göre kayıtsız bağlanma stili (β=,183; p=,010), usta-çırak ilişkisinin (β=,276; p=,003) öğrenme-kaçınma yöneliminin anlamlı yordayıcıları olduğu; danışmanla kurulan rapport tipli ilişkinin (β=-,170; p=,062) ise öğrenme-kaçınma başarı hedef yönelimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görülmüştür. Tablo 33'te ise katılımcıların performans-yaklaşma başarı hedef yönelimine ait regresyon analizi sonuçları yer almıştır.

Tablo 33. Performans-yaklaşma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata$_B$**	**β**	**t**	**p**	**İkili R**	**Kısmi R**
Sabit	58,39	15,68		3,725	,000		
Korkulu	,169	,084	,171	2,006	,047	,252	,157
Kayıtsız	,152	,084	,153	1,796	,074	,275	,141
Rapport	-,166	,094	-,166	-1,761	,080	-,269	-,138
Usta-Çırak İlişkisi	,142	,093	,143	1,530	,128	,273	,120

R=,411 $F_{(4,160)}$=8,132

R^2=,169 p<,001

Korkulu bağlanma, kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi ile performans-yaklaşma başarı hedef yönelimi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar Tablo 33'te incelenmiştir. Korkulu bağlanma ve performans-yaklaşma başarı hedef yönelimi arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,25), lakin diğer değişkenler kontrol edildiğinde korelasyonun r=0,16 olduğu görülmüştür. Kayıtsız bağlanma ve performans-yaklaşma başarı hedef yönelimi arasında da pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r=0,27) bulunmuştur. Başka değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin r=0,14 olduğu görülmüştür.

Usta-çırak ilişkisi ve performans-yaklaşma başarı hedef yönelimi arasında da pozitif ve düşük düzeyde (r=0,27) ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun r=0,12 olduğu tespit edilmiştir. Rapport ve performans-kaçınma yönelimi arasında ise negatif ve düşük düzeyde ilişkinin olduğu (r=-0,27), diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise ilişkinin r=-0,14 olduğu görülmüştür.

Tüm bağımsız değişkenler ve performans-yaklaşma başarı hedef yönelimi puanları arasında orta, anlamlı bir ilişki görülmüştür (R=0,411, R^2=0,169, p<,001). Bağımsız değişkenlerin üçü beraber, performans-yaklaşmadaki toplam varyansın tahmini %16,9'nu açıklamıştır. β katsayısına göre ise korkulu bağlanmanın (β=,171; p=,047) anlamlı bir yordayıcı olduğu; kayıtsız bağlanma (β=,153; p=,074), rapport (β=-,166; p=,080) ve usta-çırak ilişkisinin (β=,143; p=,128) ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı bilinmiştir. Katılımcıların performans-kaçınma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Performans-kaçınma başarı hedef yöneliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata$_B$**	**β**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi R**
Sabit	42,02	15,39		2,730	,007		
Kayıtsız	,253	,071	,256	3,556	,000	,290	,270
Rapport	-,036	,092	-,037	-,394	,694	-,244	-,031
Usta-Çırak İlişkisi	,277	,091	,282	3,039	,003	,332	,233

R=,420 $F_{(3,161)}$=11,506

R^2=,177 p<,001

Tablo 34'ten görüldüğü üzere, kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi ile performans-kaçınma başarı hedef yönelimi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Kayıtsız bağlanma ve performans-kaçınma başarı hedef yönelimi arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0,29), fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun r=0,27 olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Rapport ve performans-kaçınma yönelimi arasında anlamlı olmayan ilişki (r=-,24) vardır. Usta-çırak ilişkisi ve performans-kaçınma başarı hedef yönelimi arasında ise pozitif ve düşük düzeyde (r=0,33) ilişkinin olduğu bulunmuştur. Değişkenlerin kontrolü zamanı ise bu korelasyonun düşük düzeyde (r=0,23) olduğu belirlenmiştir.

Kayıtsız bağlanma, rapport ve usta-çırak ilişkisi değişkenlerinin beraber, performans-kaçınma puanları ile arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki (R=0,420, R^2=0,177, p<,001) görülmüştür. Ayrıca her üç bağımsız değişkenin birlikte, performans-kaçınmadaki toplam varyansın yaklaşık %17,7'ni açıkladığı bilinmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısı açısından, performans-kaçınma yöneliminin en güçlü yordayıcısı kayıtsız bağlanma stili (β=,256; p=,000) ve usta-çırak ilişkisidir (β=,282; p=,003). Danışmanla kurulan rapport tipli ilişkinin (β=-,037; p=,694) anlamlı yordayıcı olmadığı görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığını tespit etmeye ilişkin t-testi sonuçlarında ise kayıtsız bağlanma stili değişkeninin performans-kaçınma yönelimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara yer verilmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında lisansüstü öğrencilerin danışmanlarıyla ilişkilerinin hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları ışığında, lisansüstü öğrencilerinin danışmanları ile ilişkileri rapport ve usta-çırak tipi ilişki üzerinden analiz edilmiştir. Katılımcıların danışmanları ile usta-çırak tipi ilişki düzeyinin, rapport tipi ilişkiye göre belirgin biçimde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular, danışman-öğrenci ilişkisinin samimi, bir nevi yatay ilişkiden ziyade; rehberlik ve deneyime dayalı hiyerarşik bir yapıda olduğunu göstermiştir. Söz konusu bulgular, geleneksel eğitimde eğitimci-öğrenci ilişkisinin hiyerarşik ve rehberlik odaklı zeminde kurulmasıyla açıklanabilir. Nitekim usta-çırak tipi ilişki de kültürel açıdan içselleştirilmiş bir ilişki biçimi olarak düşünüldüğünde, elde edilen sonuçlar beklenen bir örüntüyü yansıtmıştır.

Alanyazında tarandığında, Arısoy (2021) ve Wang vd.'nin (2022) lisansüstü eğitimde danışman-öğrenci ilişkisinin niteliğini belirlemek amacıyla araştırmalar yaptığı ve danışman-öğrenci ilişkisinin yüksek düzeyde güven, destek temelli olduğu ve karşılıklı olarak etkili iletişimi kapsadığı görülmüştür. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçları ile kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmalarda danışman-öğrenci ilişkisinin yüksek düzeyde, olumlu değerlendirilmesi, öğrencilerin akademik, kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek ortamın varlığını işaret etmiştir. Bu da araştırmanın danışman-öğrenci ilişkisinde rapport düzeyinin düşük çıkmasıyla çelişmiştir. Bu doğrultuda, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla akademik rehberlik dışında, kişisel ve duygusal düzeyde yeterince etkileşim kuramadığı düşünülebilir. Demir (1995) ise farklı örneklemle yürüttüğü çalışmasında, danışman ve öğrencilerin danışmanlık hizmetini nasıl değerlendirdiğini araştırmıştır. Söz konusu araştırmada, danışmanların danışmanlık hizmetini yüksek düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ne var ki, öğrencilerin danışmanlık hizmetine dair değerlendirmelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada rapport tipi ilişki düzeyinin düşük olması bu algısal farklılığın somut örneği olarak

değerlendirilebilir. Seçkin vd. (2014), Ali vd. (2016) ve Mesek (2017) ise lisansüstü öğrencilerin ve danışmanların danışmanlık sürecinde temel ilişkiyi kurabildiğini, ancak karşılıklı iletişim ve uyum sürecine ilişkin sınırlılıklar olduğunu belirlemiştir. Nitekim bu sınırlılıkların araştırmada tespit edilen düşük düzey rapport tipi ilişkinin bir nedeni olabileceği düşünülebilir. Alanyazında danışman-öğrenci ilişkilerine dair çalışmaların çoğunluğunun nitel araştırma yöntemiyle yapılması [Erdem vd. (2023), Çolap (2024) ve Zackariasson ve Magnusson (2024)] danışman-öğrenci ilişkisinin daha kapsamlı, detaylı incelenmesine olanak tanıdığını göstermiştir. Buna karşın nicel bulguların görece sınırlı olması ise mevcut araştırmanın alana özgün bir katkı sunduğunu düşündürebilir. Bu doğrultuda, danışman-öğrenci ilişkisinin sadece akademik işlevsellik değil, iletişim ve karşılıklı etkileşim açısından da ele alınmasının, söz konusu ilişkinin bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmesinde etkili olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, lisansüstü öğrencilerinin danışmanları ile ilişkilerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcı öğrencilerin danışmanları ile ilişkilerinin öğrenim düzeyine göre rapport alt boyutunda; uyruğa göre hem rapport hem usta-çırak alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmada en belirgin bulgu ise rapport alt boyutunda elde edilmiştir. Şöyle ki, yabancı uyruklu katılımcıların rapport tipi ilişki düzeyinin daha yüksek olması, bu katılımcıların yeni bir kültürel ve akademik ortama uyum sürecinde olduklarıyla açıklanabilir. Nitekim yabancı uyruklu katılımcılar kişilerarası iletişim, anlayış ve güvene dayalı ilişkilere daha fazla ihtiyaç duyabilirler. Ayrıca yabancı uyruklu katılımcılar tarafından danışman-öğrenci ilişkisi, yalnızca akademik değil sosyal uyumu kolaylaştıran bir unsur olarak da algılanmış olabilir. Buna karşın Türkiye vatandaşı olan katılımcıların yüksek düzeyde usta-çırak tipi ilişkiye sahip olması ise bu ilişki tipinin kültürel olarak daha tanıdık ve kabul edilebilir olmasıyla ilişkili olabilir. Rose (2005) ve Mainhard vd. (2009) yürüttükleri çalışmalarında, uyruğun danışman-öğrenci ilişkisini biçimlendirdiğini belirtmiştir. Ne var ki, bu çalışmalar danışmanın uyruğu açısından değerlendirme yaparken, mevcut araştırma öğrencinin uyruğunu ele almıştır. Bahsi geçen farklılığa karşın danışman-öğrenci ilişkisinde uyruk farkının ilişki dinamiğini şekillendirdiği sonucu çıkarılabilir. Bu da etnik kimliğin danışman-öğrenci ilişkisinde önem taşıdığını gösterebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda öğrenim düzeyi açısından da farklılık görülmüştür. Doktora eğitimi alan öğrencilerin rapport tipi ilişki düzeyinin, yüksek lisans öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum doktora sürecinin yüksek lisansa göre uzun bir süreç olmasından kaynaklanabilir. Nitekim bu süreç danışman-öğrenci ilişkisini de rehberliğe ve hiyerarşiye dayalı bir yapıdan çıkarıp karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı yapıya dönüştürebilir. Bu bulgu, Arısoy'un (2024) elde ettiği sonuçlarla kısmen örtüşmüştür. Söz konusu araştırma sonuçlarında doktora öğrencilerinin danışmanları ile usta-çırak ilişkisi düzeyi, tezli yüksek lisans öğrencilerinden yüksek olarak belirlenmiştir. Her ne kadar mevcut araştırmada farklılaşma usta-çırak değil, rapport tipi ilişkide gözlemlense de, bu durum akademik olgunlaşmanın danışman-öğrenci ilişkisini dönüştürebildiğini sunarak alana özgün bir katkı sağlayabilir. Elde edilen bulgular bütün olarak incelendiğinde, danışman-öğrenci ilişkisinin kültürel bağlam ve akademik olgunlaşma düzeyiyle de belirlendiğini göstermiştir. Bu durum akademik danışmanlık sürecinin söz konusu etkenler bağlamında yapılandırılmasının önemini ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, lisansüstü öğrencilerin bağlanma stili düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma katılımcılarının bağlanma stilleri dört alt boyutta incelenmiştir: güvenli, korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stili. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların tek bir bağlanma stilinde yoğunlaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Söyler (2021) ve Uzbaş Uğur (2021) gibi araştırmacıların üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarla tutarlılık göstermiştir. Bu bulgular aynı zamanda Koser ve Barut (2020) ve Cinbir Filik'in (2021) elde ettiği bulgularla da örtüşmüştür. Bu araştırmalar desteği, yükseköğretim gören öğrencilerin birden fazla bağlanma stilinin özelliklerini aynı zamanda sergileyebileceğini göstermiştir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerinin saplantılı bağlanmanın diğer bağlanma stillerine göre görece düşük düzeyde olması, öğrencilerin yoğun terkedilme kaygısından ve aşırı bağımlılıktan uzak olduğunu; genel olarak sağlıklı bir ilişkisel zemine sahip olduğunu düşündürebilir. Öte yandan kayıtsız bağlanmanın diğer bağlanma stillerine göre yüksek düzeyde seyretmesi ise lisansüstü öğrencilerinin bazen duygusal mesafe ve özerklik eğiliminde olduğunu gösterebilir. Bu durum lisansüstü eğitimin gerektirdiği akademik bağımsızlık ve bireysel olarak sorumlulukla açıklanabilir. Bahtiyar'ın (2024) araştırmasından elde edilen bulgularda ise öğrencilerde güvensiz bağlanma stillerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, mevcut araştırma

bulgularından farklılık göstermiştir. Söz konusu farklılık, her iki araştırma arasındaki ölçme araçları, farklı örneklem özellikleri ve kültürel etkenlerle ilgili olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stillerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, katılımcı öğrencilerin saplantılı bağlanma stili düzeyinin cinsiyet; korkulu bağlanma stili düzeyinin ise çalışma durumu açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, yaş, uyruk, öğrenim düzeyi ve eğitim aşamasına değişkenlerine göre bağlanma stili düzeylerinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bağlanma stilinin cinsiyete göre farklılık göstermesi, Kara (2018) ve Güler ve Öksüz Poplota (2024), tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermiştir. Bu farklılık, kadınların duygusal yakınlık, onay arayışı ve kaygı yaşama eğilimlerinin erkeklere kıyasla daha belirgin olduğunu düşündürebilir. Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinin, duyguları ifade etme biçimlerinin ve en temelinde bireysel farklılıkların bağlanma stillerini biçimlendiren etkenler arasında yer aldığı değerlendirilebilir. Bununla birlikte alanyazında çalışmalarda, cinsiyet farklılıklarının hangi bağlanma stilinde ortaya çıkmasına ilişkin bulguların homojen olmadığı görülmüştür. Gediz vd. (2024) araştırmasında erkeklerin saplantılı bağlanma düzeylerinin, Köse (2021) kadınların kayıtsız bağlanma düzeylerinin; Mutlu (2023) ise erkeklerin kaçıngan bağlanma stili düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Babahanoğlu (2021), Kara ve Saydam (2023) ve Akcüre'nin (2024) araştırmalarında kadınların güvenli bağlanma düzeyi erkeklere kıyasla yüksek çıkmıştır. Bu durum, cinsiyetin bağlanma stilleri üzerindeki etkisinin tek düze olmadığını göstermiştir. Ayrıca örneklem özellikleri ve ölçme araçlarındaki farklılığın da bu sonuçları etkilediği değerlendirilebilir.

Bunun yanı sıra korkulu bağlanma stili düzeyinin çalışma durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılık, tam zamanlı çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında belirlenmiştir. Bu sonuç, çalışma durumunun bireyler için düzen, ekonomik güven, iş deneyimi sağlaması, sosyal etkileşim fırsatları sunması ile ilişkili olabilir. Çalışmayan bireylerin gelecek belirsizliğinin, ekonomik kaygılarının olması ise kişilerarası ilişkilerde güvensizlik, reddedilme kaygısını yükseltebilir. Bununla birlikte, bu farklılığın sadece bu nedenlere bağlanamayacağı, ayrıca her bir bireyin yaşam koşullarının etkili olabileceğini düşündürebilir. Alanyazında ise Güler ve

Öksüz Poplota (2024) ile Ayyıldız ve Elkin (2016) çalışma durumuna göre farklılaşmanın güvenli ve kaçıngan bağlanma stillerinde ortaya çıktığını belirlemiştir. Söz konusu bulguların mevcut araştırmanın sonuçlarından kısmen ayrıştığı görülmüştür. Bu bulgular, hangi bağlanma stilinin çalışma durumu değişkenine daha duyarlı olduğunu ortaya kesin biçimde belirleyememiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların bağlanma stillerinde yaş, uyruk, öğrenim düzeyi ve eğitim aşaması bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Nitekim Sünetci (2022), Aslan (2024) ve Bahtiyar (2024)) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yaş, eğitim ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Söz konusu farklılıkların, araştırmaların farklı örneklem yapısında ve eğitim düzeyinde yürütülmesi nedeniyle olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimli düzeylerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, başarı hedef yönelimleri dört alt boyutta incelenmiştir: öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma. Katılımcıların öğrenme-yaklaşma başarı hedef yönelimi düzeylerinin yüksek düzeyde olması, onların öğrenme ve başarıya aktif, olumlu bir yönelim sergilediklerini göstermiştir. Bu katılımcıların bilgi edinmeye ve beceri geliştirmeye ilişkin yüksek motivasyona sahip oldukları da düşünülebilir. Öte yandan bu bulgular, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı hedef yöneliminin öğrenme-yaklaşma yönelimine kıyasla daha sınırlı düzeyde benimsendiğine işaret edebilir. Şöyle ki, katılımcı öğrenciler her ne kadar öğrenme-yaklaşma eğilimi gösterseler de, başarısızlık korkusu, performans kaygısı da yaşayabilirler.

Alanyazın incelendiğinde, Altıparmak (2013), Köstereliоğlu (2018) ve Kaplan (2023) tarafından yürütülmüş çalışmalarda da mevcut araştırmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim yükseköğretim öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin dengeli bir motivasyonel dinamiğe sahip olduğu, başarıya ilişkin eğilimlerinin süreklilik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Frumos vd.'nin (2024) lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada tüm başarı hedef yönelimi düzeylerinin yüksek olması mevcut sonuçlardan farklılık göstermiştir. Söz konusu farklılık, öğrenim düzeyi, kurumsal beklentiler ve öğrencilerin akademik sosyalleşme süreçlerinden kaynaklanabilir. Öte yandan Ersöz vd. (2015) kadın ve erkek sporcularla yürüttükleri

araştırmada, ustalık-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedef yönelimlerinin yüksek düzeyde seyrettiğini görmüştür. Bu doğrultuda, sporcuların gelişim, başarı elde etme ve performanslarını sergilemeye ilişkin yüksek motivasyona sahip oldukları; lakin başarısızlıktan kaçınmaya ilişkin yönelimlerini de dengeli şekilde ortaya koydukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarında öğrenme-yaklaşma hedef yöneliminin belirgin biçimde diğer yönelimlerin önüne geçmesi, lisansüstü eğitimin araştırma, bilgi üretimi, merak gibi güdüleri besleyen yapıya sahip olduğuna işaret edebilir. Ayrıca öğrenme-yaklaşma yöneliminin yanı sıra kaçınma yönelimlerinin de göz ardı edilmeyecek öneme sahip olması, lisansüstü öğrencilerinin sadece öğrenme arzusunun değil; başarısızlık korkusu ve yetersizlik kaygısı da taşıdıklarını düşündürebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi çerçevesinde, lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık ortaya koyup koymadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenme-kaçınma başarı hedef yöneliminin yaş değişkenine göre; öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin cinsiyete göre; öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yöneliminin uyruğa göre; öğrenme-yaklaşma yöneliminin öğrenim düzeyine göre; tüm başarı hedef yönelimleri ise çalışma durumu değişkenine göre farklılık göstermiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilerin önüne geçmesi, kadın öğrencilerin akademik sürece daha aktif, motive, başarı odaklı yaklaşma konusunda erkekle kıyasla farkındalıklarının yüksek olduğunu düşündürebilir. Bu bulgu, Soyer ve Kırıkkanat (2018), Kaplan (2023) ve Altıparmak (2015) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermiştir. Söz konusu araştırmalarda da kadın öğrencilerin başarı hedef yönelimi düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, Üzbe'nin (2013) araştırmasında, erkek öğrencilerin performans-kaçınma hedef yönelimi düzeyinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç mevcut araştırma bulguları ile belirgin biçimde farklılık göstermiştir. Araştırma sonuçları arasındaki farklılık, cinsiyetin başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisinin başarı hedef yönelimi alt boyutları, araştırma örneklemleri, katılımcıların öğrenim kademesi gibi değişkenler çerçevesinde ele alınmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre, uyruk açısından Türk vatandaşı öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedef yöneliminin yabancı uyruklu

öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kültürel uyum sürecinin, dil ve eğitim sistemi farklılıklarının öğrencilerin akademik motivasyonunda etkili olduğunu düşündürebilir. Guo ve Leung (2021) iki farklı uyruğa sahip Çinli öğrencilerle yürüttüğü araştırmada, başarı hedef yönelimlerini uyruk değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, performans-yaklaşma yönelimi düzeyinde uyruğa göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Nitekim bu sonuç, uyruğun motivasyona etkisinin evrenselliğini, ancak hangi başarı hedef yöneliminde belirginleşmesinin ise bağlama özgü olduğunu düşündürebilir. Öğrenim düzeyine göre değerlendirildiğinde, öğrenme-yaklaşma başarı hedef yöneliminde yüksek lisans öğrencilerinin lehine farklılık ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılık yüksek lisans öğrencilerinin yapılandırılmış, düzenli ödev,proje takibi ile öğrenim sürecine katılımı; doktora öğrencilerinin ise daha çok kendi stratejilerine göre bağımsız çalışmaya odaklanmalarından ortaya çıkabilir. Böylece yüksek lisans öğrencilerinin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu desteklenirken; doktora sürecinin uzun süreli olması nedeniyle öğrencilerin motivasyonel dönüşüm yaşadığı ve öğrenme yönelimlerinin görece azaldığı düşünülebilir. Ne var ki, Kaplan'ın (2023) araştırmasında öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışma durumuna göre yapılan değerlendirmelerde, tüm başarı hedef yönelimlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme-yaklaşma başarı hedef yöneliminde, yarı zamanlı çalışan ve çalışmayan; öğrenme-kaçınma yöneliminde tam zamanlı çalışan ve yarı zamanlı çalışan, ayrıca yarı zamanlı çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında; performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yöneliminde ise yarı zamanlı çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında belirlenmiştir. Ayrıca çalışmayan katılımcıların tüm alt boyutlarda, tam zamanlı çalışan ve yarı zamanlı çalışan katılımcılardan yüksek sonuç gösterdiği görülmüştür. Bu bulgunun olası nedeni, iş yükü ve zaman kısıtlaması bulunmayan katılımcıların akademik sürece daha fazla odaklanabilmesi ve başarıya ilişkin motivasyonlarının görece yüksek olması olarak değerlendirilebilir. Çalışmayan katılımcılar, tam zamanlı veya yarı zamanlı katılımcılara göre, eğitime ayrılan zamanı daha verimli kullanmış olabilirler.

Araştırmanın yedinci alt problemi çerçevesinde lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiş; bağlanma stilleri ve danışman-öğrenci ilişkisi ile başarı hedef

yönelimleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bu bulgu söz konusu değişkenlerin birbirinden bağımsız işlemediğini göstermiştir. Bağlanma stilleri ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, kayıtsız bağlanmanın tüm başarı hedef yönelimi boyutlarıyla anlamlı ilişki sergilediği; korkulu bağlanmanın ise öğrenme-yaklaşma ve performans-yaklaşma hedef yönelimleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Kayıtsız bağlanma stilinin ilişkilerde mesafe ve duygusal açıdan bağımsızlığıyla tanımlandığı dikkate alındığında, bu bağlanma stilinin hem öğrenme hem de performans yönelimleriyle anlamlı ilişkiye sahip olması önemlidir. Nitekim bu durum öğrencilerin ilişkisel bağa fazla önem vermeden hareket ettiğini, başarı hedeflerini ise içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına göre şekillendirdiğini düşündürebilir. Korkulu bağlanma stili ve performans-yaklaşma yönelimi arasında anlamlı ilişki olması ise reddedilme korkusu ve yetersizlik kaygısı olan öğrencilerin başarıyı onaylanma açısından değerlendirdiğini düşündürebilir.

Danışman-öğrenci ilişkisi bağlamında ise usta-çırak tipi ilişkinin tüm başarı hedef yönelimleriyle anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu ilişki tipinin akademik rol model olma, bilgi aktarımı yoluyla lisansüstü öğrencilerinin motivasyonunu olumlu yönde beslediği düşünülebilir. Bu bulgu, Su vd.'nin (2022) danışmanların geri bildirim vermesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığına ait bulgusu; Sibiya ve Mahosi'nin (2025) danışmanın destekleyici yaklaşımı ve düzenli geri bildirim sağlamasının lisansüstü öğrencinin gelişimine katkısını vurguladığı bulgusuyla tutarlılık göstermiştir. Buna karşın rapport tipi danışman-öğrenci ilişkisinin başarı hedef yönelimleriyle negatif ilişki sergilemesi, duygusal yakınlığı ve güveni temel alan ilişkilerin hedef belirleme açısından her zaman işlevsel katkısı olmadığını, ancak öğrencilerin performans kaygısını azaltabileceğini düşündürebilir. Bu bağlamda Arısoy (2024) lisansüstü danışman-öğrenci ilişkisinde cinsiyet ve danışman seçimi özgürlüğünün araştırma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nitekim tercih özgürlüğü ve cinsiyetin araştırma kaygısı üzerindeki belirleyici rolü olduğu görülmüştür. Bu bulgular da danışman-öğrenci ilişkisinin çok katmanlı olduğunu ve bağlama göre değişkenlik gösterdiğini düşündürebilir. Bahsi geçen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin danışman-öğrenci ilişkisinin niteliği ve bağlanma stilleriyle de etkileşim içinde olduğu görülmüştür. Bağlanma stilleri ve danışman-öğrenci ilişkisi, lisansüstü öğrencilerinin

başarıya ilişkin motivasyonlarını ve hedef belirleme eğilimlerini etkileyen önemli etkenler olarak öne çıkmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stili düzeylerinin ve danışmanlarıyla ilişki düzeylerinin başarı hedef yönelimi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma başarı hedef yönelimlerinin kayıtsız bağlanma stili ve usta-çırak ilişki tipi tarafından yordandığı; performans-yaklaşma hedef yöneliminin ise korkulu bağlanma stili tarafından yordandığı bulunmuştur. Bu bulgular, lisansüstü öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin bağlanma özellikleriyle ilişkili olabileceğini gösterebilir. Kayıtsız bağlanma stiline sahip öğrenciler, bağımsızlık eğilimine sahip olmaları ve kişilerarası yakınlığa az ihtiyaç duymalarından dolayı, öğrenme süreçlerinde hem bireysel gelişime odaklanma hem de başarısız performans sergilemekten kaçınma eğilimi gösterebilir. Ayrıca korkulu bağlanma stilinin performans-yaklaşma yöneliminin yordayıcısı olması ise akademik bağlamda onay odaklı bir motivasyonun da görülebileceğine işaret edebilir. Bartholomew ve Horowitz'in (1991) bağlanma modelinde korkulu bağlanmanın reddedilme kaygısı ve yakınlık isteğinin eş zamanlı olarak ortaya çıktığı görülmüş; bu da yüksek performans sergilemenin sosyal açıdan onay arayışının bir yansıması gibi işlev görebileceğini düşündürebilir.

Söz konusu bulgular, Bal ve Barrus (2011) bağlanmanın başarı hedef yönelimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koyan araştırmasıyla tutarlılık göstermiştir. Ayrıca Maltais vd. (2015) ebeveyne bağlanmanın bireylerin başarı hedef yönelimlerini dolaylı biçimde yordadığını; Özgüngör (2020) ise ergenlerde anne ve babaya bağlanmanın öğrenme ve performans başarı hedef yönelimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Bu araştırmalar ergenleri ve ebeveyne bağlanmayı esas aldığından dolayı mevcut araştırmayla karşılaştırmalı yorumlanmasında metodolojik mesafe olduğu görülmüştür. Oysa mevcut araştırma lisansüstü eğitim bağlamında yetişkin bağlanma stillerini ele alarak yürütülmüştür. Araştırmalar arasında hem örneklem hem de kavramsal farklılığın olması, bağlanmanın başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisinin bireylerin gelişim dönemi ve bağlanma figürüne göre değişebileceğini düşündürebilir. Diğer yandan, güvenli ve saplantılı bağlanma stilleri ile rapport tipi danışman-öğrenci ilişkisinin anlamlı bir yordayıcı olmaması, başarı

hedef yönelimlerinin yalnızca bağlanma ve kişilerarası ilişki bağlamında açıklanamayan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu gösterebilir. Bu bulgu, başarı hedef yönelimlerinin şekillenmesinde öğrencilerinkişisel geçmişinin, değerlendirme kültürünün de belirleyici olabileceğini düşündürebilir.

Usta-çırak tipi danışman-öğrenci ilişkisinin tüm başarı hedef yönelimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olması da araştırmanın önemli bulgularındandır. Bu bulgu, akademik danışmanın rehberlik ve bilgi aktarımının lisansüstü öğrencilerin sadece öğrenmeye ilişkin güdülerini değil, başarısızlıktan kaçınma eğilimlerini de etkilediğini göstermiştir. Su vd. (2022) ile Sibiya ve Mahosi'nin (2025) danışman geri bildirimi ve desteğinin lisansüstü öğrencinin gelişimine olan katkısına dair bulguları da bu yorumu desteklemiştir. Ayrıca usta-çırak tipi ilişkinin öğrencilerin öğrenm-kaçınma yönelimini yordaması da dikkat çekmiştir. Nitekim usta-çırak ilişkisinde danışmanın öğrenciden akademik beklentisinin yüksek olması ve titiz değerlendirme yapması, öğrencinin hata yapmaktan kaçınmaya yönelik duyarlılığını etkileyebilir. Bu durum usta-çırak tipi danışman-öğrenci ilişkisinin başarı motivasyonu üzerinde çok boyutlu etkisinin olduğunu ve yalnızca olumlu yönelimlerle değil kaçınma eğilimleriyle de ilişkisini ortaya koymuştur. Usta-çırak tipi ilişkinin söz konusu yordayıcı etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgunun alanyazına özgün bir katkı sunacağı da düşünülebilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde gelecekte yapılacak uygulamalara ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

1. Uygulayıcılara ve Karar Vericilere Yönelik Öneriler

Lisansüstü öğrencileri tarafından rapport tipi ilişkinin görece düşük algılandığı bulgusu, danışman ile öğrenci arasındaki duygusal bağın yeteri kadar geliştirilemediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, danışman ve öğrenci arasında güven ve bağ oluşturmayı destekleyen iletişim odaklı programların gerçekleştirilmesi önerilir. Söz konusu programlar aracılığıyla akademik danışmanlık sürecinin sadece akademik rehberlik değil, kişilerarası iletişimi de kapsaması hedeflenebilir.

Lisansüstü eğitimde usta-çırak tipi ilişkiye yönelik olumlu algının olduğu bulgusu, söz konusu ilişki tipinin lisansüstü öğrenciler tarafından işlevsel olduğuna işaret etmektedir. Usta-çırak tipi ilişkinin devamlılığı amacıyla yapılandırılmış mentorluk uygulamaları geliştirilebilir. İlgili uygulamaların kurumsal seviyede desteklenmesi de akademik danışmanlık sürecinin niteliğini yükseltebilir.

Yabancı uyruklu lisansüstü öğrencilerinin usta-çırak tipi ilişkiye katılımının düşük olması, ayrıca başarı hedef yönelimi boyutları açısından Türk vatandaşı öğrencilerden farklılaştığı göz önünde bulundurulabilir. Bundan dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin akademik rehberlik sürecine dahil olmasını destekleyecek kültürel uyum ve mentorluk uygulamaları tasarlanabilir. Ayrıca öğrencilerin kültürel farklılık, dil sorunu ve adaptasyon sürecini destekleyecek ve başarıya ilişkin motivasyonunu yükseltecek uygulamalar yapılabilir.

Yüksek lisans öğrencilerinin rapport tipi ilişkiye dair algılarının düşük olması dikkate alınarak, lisansüstü eğitim sürecinin başlangıcında güven temelli ilişki kurmayı destekleyen oryantasyon süreçlerinin yapılandırılması önerilir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin üniversiteye oryantasyon sürecinde, akademik danışmanlarına erken dönemde ulaşabilmesi önerilir. Bu sayede akademik açıdan güven temelli bir ilişki zemininin kurulabilmesi desteklenebilir.

Kayıtsız bağlanma stilinin tüm başarı hedef yönelimlerini, korkulu bağlanmanın ise performans-yaklaşma yönelimini yordadığı bulgusu dikkate alındığında, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) birimlerinin bağlanma stillerini akademik danışmanlık sürecine entegre etmesi önerilir. Korkulu bağlanma

stiline sahip öğrencilerin başarıyı onaylanma ihtiyacıyla ilişkilendirebileceği öngörülerek, eğitimcilerin sınıf içi değerlendirme sürecinde bu örüntüyü gözden geçirmesi önerilir. Lisansüstü eğitim gören kadın öğrencilerin saplantılı bağlanma, öğrenme-yaklaşma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma hedef yönelimlerinin erkek öğrencilerden yüksek ortalamaya sahip olduğu dikkate alındığında ise PDR birimlerinin, kadın öğrencilere yönelik sınav kaygısı ve başarı baskısını ele alan cinsiyet duyarlı programlar geliştirmesi önerilebilir.

36 yaş ve üzeri olan lisansüstü öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı hedef yöneliminde yüksek ortalama sergilediği bulgusundan hareketle, bu yaş grubu öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre hata yapmaktan kaçınmaya daha fazla yöneldiği görülmüştür. Bundan dolayı, yükseköğretim kurumlarının yukarı yaş grubu öğrenciler için psikolojik açıdan güvenli öğrenme ortamları oluşturması önerilir. Ayrıca lisansüstü öğrencilere yönelik olgunluk ve deneyime uygun bireyselleştirilmiş rehberlik sağlaması bu sürecin desteklenmesine katkı sağlayabilir.

Tam zamanlı çalışan ve yarı zamanlı çalışan lisansüstü öğrencilerin birden fazla başarı hedef yönelimi boyutunda farklılaşması, iş yükünün akademik motivasyonu olumsuz olarak etkileyebildiğini işaret etmektedir. Nitekim bu gruba yönelik esnek akademik düzenlemelerin yapılması önerilir. Bunun yanı sıra kariyer danışmanlığı hizmetleri ve zaman yönetimi açısından da destek sunulabilir.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın örneklemi Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler ile Fen Bilimleri Enstitüsü'nde tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi gören 165 lisansüstü öğrenci ile sınırlıdır. Dolayısıyla, büyük örneklemlerle ve farklı üniversitelerde benzer çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Nitekim bu araştırmanın kesitsel niteliği, lisansüstü öğrencilerinin bağlanma stilleri, danışmanlarıyla ilişkileri ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkilerin yönünün ve nedenselliğinin belirlenmesine olanak tanımamıştır. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda bu ilişkilerin deneysel veya boylamsal çalışmalarla sınanması, alanyazına önemli katkı sağlayabilir.

Uyruk açısından gözlemlenen farklılıkların kültüre özgü başarı ve öğrenmeyle ilişkili olup olmadığı bu araştırma kapsamında yanıtlanamamıştır. Bu boşluğun doldurulması amacıyla kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmaların yapılması önerilir.

Ayrıca söz konusu araştırmaların nitel yöntemlerle gerçekleştirilmesi kültürel farklılıkların da derinlemesine anlaşılmasına yardım edebilir.

Araştırma kapsamında cinsiyet açısından ortaya çıkan farklılıkların ise yalnızca istatistiksel düzeyde tespiti, bu farklılıkların arka planını tam olarak açıklayamamaktadır. Gelecek araştırmalarda cinsiyet farklılıklarının toplumsal cinsiyet rolleri, aile beklentileri ve sosyalleşme süreçleriyle birlikte modellenebilir. Bu doğrultuda cinsiyetin başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkisi de kapsamlı şekilde anlaşılabilir.

Güvenli ve saplantılı bağlanma stillerinin hiçbir başarı hedef yönelimi alt boyutuna ilişkin anlamlı yordayıcı olarak öne çıkmaması dikkat çekmektedir. Bu bağlanma stillerinin başarı hedef yönelimleriyle ilişkisinin farklı örneklemler ve ölçme araçlarıyla yeniden ele alınması önerilir. Bunun yanı sıra danışmanların danışman-öğrenci ilişki tipine dair algılarının da araştırma sürecine dahil edilmesi ve bu sayede iki taraflı karşılaştırma yapılabilir. Bu doğrultuda elde edilen bulguların da daha bütüncül yorumlanmasına zemin hazırlanabilir.

Alanyazında lisansüstü danışman-öğrenci ilişkisine özgü psikometrik ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu boşluğun doldurulması için ilişki tiplerini ve dinamiklerini kapsamlı şekilde ölçen ölçek geliştirme çalışmaları yürütülebilir. Bu sayede alanyazının ölçme altyapısı da güçlenebilir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulguları derinleştirmek amacıyla nitel veya karma araştırma desenlerine başvurulabilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, H., Md Zain, F. A., Sheikh Ahmad Tajuddin, S. A. F., ve Mohammed Foziah, N. H. (2024). Developing Employee Motivation Index: McClelland and Maqasid Shariah. *Journal of Islamic Accounting and Business Research. Emerald Publishing Limited*. https://doi.org/10.1108/JIABR-07-2023-0235

Abdullayev, K. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Stresle Başa Çıkma Biçimleri ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Adedokun, T., ve Oyetunde-Joshua, F. (2024). Strengthening Student-Supervisor Relationships: An Examination of Postgraduate Students' Perspectives on Supervisory Supports. *JMSP (Jurnal Manajemen dan Supervisi Pendidikan*, 8(2), 95–104. https://doi.org/10.17977/um025v8i22024p95

Agricola, B. T., Prins, F. J., Schaaf, M. F., ve Tartwijk, J. (2021). Supervisor and Student Perspectives on Undergraduate Thesis Supervision ın Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 877–897.

Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeğinin Türk Lisans Öğrencileri Için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Spor Bilimleri Dergisi / Hacettepe Journal of Sport Sciences, 25(3), 109–117.

Ahmadzada, A. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Aile Aidiyeti, Bağlanma Stilleri Ve Varoluşsal Kaygilari Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Akcüre, E. T. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyinin Çocukluk Travmasi Bağlaminda İncelenmesi. İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Akhunlar, M. N. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Uyum Süreçleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Akın, A. (2012). Achievement Goal Orientations and Math Attitudes. Studia Psychologica, 54(3), 237-254.

Akmaz, N. (2009). Eğitim Yöneticilerinin Bağlanma Stilleri ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of İnfant-Mother Attachments: Antecedents and Effects On Development. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61(9), 221-230.

Alhadabi, A., ve Karpinski, A. C. (2020). Grit, Self-Efficacy, Achievement Orientation Goals, and Academic Performance İn University Students. *International Journal of Adolescence and Youth,* 25(1), 519–535.

Ali, P., Watson, P., ve Dhingra, K. (2016). Postgraduate Research Students' and Their Supervisors' Attitudes Towards Supervision. *International Journal of Doctoral Studies, 11, 227–241.*

Ali, J., Ullah, H., ve Sanauddin, N. (2019). Postgraduate Research Supervision: Exploring The Lived Experience of Pakistani Postgraduate Students. *FWU Journal of Social Sciences,* 13(1), 14–25.

Altı, D. (2022). Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Bağlanma Stilleri ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Almusaed, A., ve Almssad, A. (2020). The Role of the Supervisor on Developing PhD Students' Skills. *International Conference on Humanities, Social and Education Sciences (pp. 25-36), Washington, DC, USA. ISTES Organization*.

Altıparmak, E. (2015). Akademik Kontrol Odağı ve Başarı Hedef Yönelimleri Beden Eğitimi Öğretmenliği Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. *Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi,* 6(2). https://Doi.Org/10.17155/Spd.28168

Ames, C., ve Archer, J. (1988). Achievement Goals ın The Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology,* 84(3), 261-271.

Anderson, J. W. (1988). Henry A. Murray's Early Career: A Psychobiographical Exploration. *Journal of Personality,* 56(1), 140-171.

Antalyalı, Ö. L., Dumlupınar, M., ve Özkul, A. S. (2017). Yetişkin Bağlanma Stillerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4):1679-1702.

Arıburun, B., ve Aşçı, H. F. (2005). Amerikan Futbolu Oyuncularında Hedef Yönelimi ve Algılanan Güdüsel İklim. A Study of Goal Orientation and Motivational Climate in American Football. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri, Vol*. III (Issue 3).

Arısoy, E., Özer, N., ve Şad, S. N. (2024). Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.*

Armstrong, S. J. (2004). The Effects Of Cognitive Style on Research Supervision: A Study of Student-Supervisor Dyads ın Management Education. *Management Education Research Journal,* 1(2), 1-17.

Arogundade, A. M., ve Akpa, V. O. (2023). Alderfer's ERG and McClelland's Acquired Needs Theories - Relevance in Today's Organization. *Scholars Journal of Economics, Business and Management,* 10(10), 232-239.

Arslan, S., ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1).

Aslan, D. (2024). Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Kabul Red Değişkeni ve Bağlanma Stilleri ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Duyguları İfade Etmenin Aracı Rolü. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Atakhanlı, N. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi ile İkili İlişki Uyumu Arasındaki İlişkide Bağlanma Stillerinin Aracı Rolünün İncelenmesi. İstanbul Gedik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Atkinson, J. W. (1953). The Achievement Motive and Recall of İnterrupted and Completed Tasks. *Journal of Experimental Psychology*, 46(6), 381-389

Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. *Psychological Review,* 64(6), 359–372.

Avcı, F. ve Akdeniz, E.C. (2021). Lisansüstü Eğitimlerine Devam Eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *JRES,* 8(1), 122-141. https://doi.org/10.51725/etad.840267

Aydın, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stillerinin Damgalama Davranışıyla İlişkisinin Öfke İfade Tarzı Açısından İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Aydıner-Uygun, M. (2020). Achievement Goal Orientations of Students Studying İnstrument Education As Predictors of Their Learning Approaches. Music Education Research, Doi: 10.1080/14613808.2020.1713735

Aydoğdu, T. (2013). Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Ayyıldız, E., ve Elkin, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(1), 51-68. https://doi.org/10.17336/igusbd.76761

Babahanoğlu, R. (2021). Gençlerin Bağlanma Stilleri İle Eş Seçimi Arasindaki İlişkinin İncelenmesi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (17), 98-118. https://doi.org/10.46218/tshd.900972

Bahtiyar, R. (2024). Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Şiddetinin Bağlanma Stilleri Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Bağlamında İncelenmesi. Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Bal, M., ve Barušs, I. (2011). Perceived Parental Attachment and Achievement Motivation. Psychology, 6. https://ir.lib.uwo.ca/kingspsychologypub/6

Baptista, J. A. d. A., Formigoni, A., Silva, S. A. d., Stettiner, C. F., ve Novais, R. A. B. d. (2021). Analysis of The Theory of Acquired Needs From Mcclelland As A Means of Work Satisfaction. *Timor-Leste Journal of Business and Management*, 3(2), 54-59. https://tljbm.org/jurnal/index.php/tljbm

Bartholomew, K., ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A test of A Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.

Bartholomew, K., ve Shaver, P. R. (1998). Methods of Assessing Adult Attachment. In J. A. Simpson ve W. S. Rholes (Eds.), Attachment theory and close relationships (pp. 25–45). New York: Guilford Press.

Bayhan Karapınar, P. (2015). Okul Yöneticisine Güven: Bağlanma Stili ile İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3):73-86.

Baykal, N., Kalay Usta, T., Kılıç Memur, H. N., Şirin, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının, Bağlanma Stilleri ve İlişki Durumları Bakımından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1023-1032. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2524

Bayraktar, S., ve Yahşi, G. (2016). The effect of birth order on attachment style according to attachment theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 209-218. https://doi.org/10.24289/ijsser.279098

Beck, L., ve Madresh, E. (2008). Romantic Partners and Four-Legged Friends an Extension of Attachment Theory to Relationships with Pets. Anthrozoös, 21, 43-56.

Berger, N., ve Archer, J. (2018). Qualitative İnsights into The Relationship Between Socioeconomic Status and Students' Academic Achievement Goals. *Social Psychology of Education,* 21(4), 787–803.

Bilge, Y. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Ruh Sağlığının Belirleyicisi Olarak Bağlanma Stillerinin İncelenmesi. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(16), 1-18.

Bodner, E., Bergman, Y. S., ve Cohen-Fridel, S. (2013). Do Attachment Styles Affect The Presence and Search For Meaning in Life? *Journal of Happiness Studies,* 15(5), 1041–1059.

Bonache, H., Gonzalez-Mendez, R., ve Krahé, B. (2016). Adult Attachment Styles, Destructive Conflict Resolution, and The Experience of İntimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–23. https://doi.org/10.1177/0886260516640776

Bond, S. B., ve Bond, M. (2005). Attachment Styles and Violence Within Couples. *The Journal of Nervous and Mental Disease,* 193(1), 22–29.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 4(2).
Bowlby, J. (2013). Bağlanma. Pinhan Yayıncılık, İstanbul.

Bowlby, J. (2015). Attachment Theory, Separation Anxiety, and Mourning. In S. Arieti (Ed.), American Handbook of Psychiatry.
Buluş, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. Educational Sciences: Theory ve Practice, 11(2), 540-546.
Buren, V. A. ve Cooley, E.L. (2002). Attachment Styles, View of Self and Negative Affect. *North American Journal of Psychology* 4(3), 417-430.
Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
Bureau, J. F., Deneault, A. A., ve Yurkowski, K. (2020). Preschool Father-Child Attachment And Its Relation to Self-Reported Child Socioemotional Adaptation in Middle Childhood. Attachment ve Human Development, 22(1), 90–104. https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589065
Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. Developmental Psychology*, 28*(5), 759-775.
Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
Canpolat, A. M., ve Kazak Çetinkalp, Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrenci-Sporcuların Başarı Algısı ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13(1), 14–19.
Cann, A., Norman, M. A., Welbourne, J. L., ve Calhoun, L. G. (2008). Attachment Styles, Conflict Styles, and Humour Styles: Interrelationships and Associations With Relationship Satisfaction. *European Journal of Personality, 22*(2), 131–146. https://doi.org/10.1002/per.666
Cengiz, B., Açıl, D., Çal, A., Bahar, Z. (2021). Lisansüstü Tez Konusuna Karar Vermede Danışman Deneyimleri: Nitel Bir İnceleme. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 163-171.
Chapman, S. (2021). Analysing Mindset Theory and Strategies Supporting The Implementation Of Real PE to Develop A Growth Mindset Culture. *Polish Journal of Educational Studies, III (LXXIII), 39-62,*
Chonsalasin, D., ve Pirat, B. (2022). The İmpact Of Achievement Goal Orientation, Learning Strategies, and Digital Skill On Engineering Skill Self-Efficacy in Thailand. IEEE Access, 10, 10234–10245.
Cinbir Filik, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Çocukluk Çağı Deneyimlerinin Duygulari Yönetme Becerileri ile İlişkisi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
Cloninger, S. (2009). Conceptual Issues in Personality Theory. In J. M. Oldham ve A. E. Korman (Eds.), The Cambridge Handbook of Personality Psychology (pp. 3-26). Cambridge University Press.
Cloude, E. B., Taub, M., Lester, J., ve Azevedo, R. (2019). The role of achievement goal orientation on metacognitive process use in game-based learning. AIED 2019: Advances in intelligent systems and computing (Vol. 11626, pp. 36–40).
Creswell, J. W. (2012). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Bostan, MA: Pearson.

Conover, W. J., & Iman, R. L. (1981). Rank Transformations as a Bridge Between Parametric and Nonparametric Statistics. The American Statistician, 35(3), 124–129.
Çam, Z., ve Çelik, G. Ş. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stillerinin İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaları Yordama Gücünün İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(6), 787–797.*
Çelik, Ç. (2018). Bağlanma Stilleri, Psikolojik İyi Olma ve Sosyal Güvende Hissetme: Aralarındaki İlişki Ne?. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(25), 27-40.
Çetinkaya, A., ve Mutlu, T. O. (2022). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve İşsizlik Kaygılarının Danışman Yönlendirme Rolü Açısından İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 17(1), 96-112. https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1118893
Dagsdottir, B. E., Kristjansdottir, H., Vesteinsdottir, V., ve Thorsdottir, F. (2023). Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: A Mokken Scale Analysis. SAGE Open, 13(3), 1–14.
Dale, C. S. (2018). The Relationship Between Motivational Interventions and Task-Oriented and Ego-Oriented Learners (Doctoral dissertation). Ypsilanti, Michigan.
D'Arienzo, M. C., Boursier, V., ve Griffiths, M. D. (2019). Addiction to Social Media and Attachment Styles: A Systematic Literature Review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17(6), 1094–1118.*
Delius, A., Bovenschen, I., ve Spangler, G. (2008). The İnner Working Model As A Theory of Attachment: Development During The Preschool Years. *Attachment and Human Development, 10(4), 395–414.*
Demir, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Kaygı Düzeyleri ve Yetersizlik Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).
Demir, A. (2023). Yazarlık anlaşmazlıkları: Öğrenci Mi Danışman Mı İlk Yazar Olmalı? Eskiyeni, 51, 933–940.
Denktaş, S. (2019). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerini Belirlemedeki Rolü. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).
Doinita, N. E. (2015). Adult Attachment, Self-Esteem, and Emotional İntelligence. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 187, 570–574.
Dozier, M., ve Bernard, K. (2021). The Impact of Attachment-Based İnterventions on The Quality of Attachment Among Infants and Young Children. CEECD | Attachment.
Dutton, D. G., Starzomski, A., Saunders, K., ve Bartholomew, K. (1994). Intimacy-Anger and Insecure Attachment As Precursors of Abuse In Intimate Relationships. *Journal of Applied Social Psychology, 24(15), 1367–1386.*
Düşünceli, B., Kaya, G. Ö., ve Yaşa Sumeli, M. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi (11-27).* https://doi.org/10.58637/egebad.1378646
Drath, A.-F. (2017). Attachment Styles, Resource Control Strategies, and Achievement Motives Predict Adjustment to College: A Quantitative Study (Doctoral dissertation). University of Bridgeport Repository.
Dreher, G. E., ve Ash, R. A. (1990). A Comparative Study Of Mentoring Among Men and Women in Managerial, Professional, and Technical Positions. *Journal of Applied Psychology, 75(5), 539–546.*
Droe, K. L. (2012). Effect of Verbal Praise On Achievement Goal Orientation, Motivation, And Performance Attribution. *Journal Of Music Teacher Education*, *23*(1), 63–78.

Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040
Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. Psychological Review, *95*(2), 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256
Dweck, C. S. (1992). The Study of Goals in Psychology. Psychological Science, *3*(3), 165-167.
Dweck, C. (2008). Mindsets and Math/Science Achievement. New York: Carnegie Corporation of New York, Institute for Advanced Study, Commission on Mathematics and Science Education.
Dweck, C. S. (2016). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House Publishing Group.
Dweck, C. S., ve Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. Perspectives on Psychological Science, 14(3), 481–496.
Edelstein, S. R., ve Shaver, R. P. (2009). Avoidant Attachment: Exploration of an Oxymoron. Handbook of Closeness and Intimacy (pp 1-35). Psychology Press.
Elatla, A. A. (2025). Academic Advising and Students' Experience in KFU's Preparatory Year. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 8(2), 74–79.* http://Www.İjirss.Com
Elliot, E. S., ve Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal Of Personality And Social Psychology,* 54(1), 5-12.
Elliot, A. J., ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 461–475.*
Elliot, A. J., ve Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, *72*(1), 218–232.
Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. Educational Psychologist, 34, 149–169.
Elliot, A. J., ve Murayama, K. (2008). On The Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology,* 100(3), 613–628. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613
Elliot, A. J., Murayama, K., ve Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology, 103(3), 632–648.*
Eng, W., Heimberg, R. G., Hart, T. A., Schneier, F. R., ve Liebowitz, M. R. (2002). Attachment in İndividuals With Social Anxiety Disorder: The Relationship Among Adult Attachment Styles, Social Anxiety, and Depression. Emotion, 1(4), 365–380.
Erdem, R., Kaya, R. R., ve Yıldırım, S. (2024). Lisansüstü Eğitimde Danışman Yitimi: Bir Kanadı Kırık Garip Boşluklara Düşmüş Öğrenciler. *Yükseköğretim Dergisi,* 14(2), 125-136. https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1364333
Erol, Ö., Ünsar, S., ve Yacan, L. (2020). Hemşirelik Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları ve Etkileyen Faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 10(3), 608-614.
Erözkan, A. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Karar Stratejileri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 61-74.
Ersöz, G., Çetinkalp, Z. K., ve Eklund, R. (2015). Kadın ve Erkek Sporcularda Başarı Hedeflerini Öngörmede Kendini Fiziksel Algılama ve Yaşam Doyumunun Rolü. Spor Bilimleri Dergisi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 26 (2), 65–76.
Field, A. (2013). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (4th Ed.)

Finzi, R., Cohen, O., Sapir, Y., ve Weizman, A. (2000). Attachment Styles in Maltreated Children: A Comparative Study. Child Psychiatry and Human Development, 30(2), 113–128. https://doi.org/10.1023/A:1001944509409

Florian, V., Mikulincer, M., ve Buchbinder, I. (1995). Effects of Adult Attachment Style on The Perception and Search For Social Support. *Journal Of Psychology*, *129*(6), 664-676.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill Humanities.

Fragouli, E. (2021). Postgraduate Supervision: A Practical Reflection on How To Support Students' Engagement. *International Journal Of Higher Education Management,* 7(2).

Frankenhuis, W. E., Gergely, G., ve Watson, J. S. (2013). Infants May Use Contingency Analysis To Estimate Environmental States: An Evolutionary, Life-History Perspective. Child Development Perspectives, 7(2), 115–120.

Freeman, H., ve Brown, B. B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 653–674.

Frumos, F.-V., Leonte, R., Candel, O. S., Ciochin˘a-Carasevici, L., Ghia¸t˘au, R., ve Onu, C. (2024). The Relationship Between University Students' Goal Orientation and Academic Achievement: The Mediating Role of Motivational Components and The Moderating Role Of Achievement Emotions. Frontiers İn Psychology, 14, 1296346.

Fyans, L. J., Jr., ve Maehr, M. L. (1987). Sources of Student Achievement: Student Motivation, School Context, and Family Background. American Psychological Association, New York, NY.

Gediz, C. N., Gülas, H., Fırat, K., Kaplan, S. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Mükemmeliyetçilikleri ile Bağlanma Stilleri Arasindaki İlişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (69), 205-226. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1358405

Getz, M. J. (2012). On The Mind's Foreign Shores: The Origins of Henry A. Murray's Personology (Doctoral dissertation, University of Houston). ProQuest Dissertations and Theses.

Gillath, O., Selcuk, E., ve Shaver, P. R. (2008). Moving Toward A Secure Attachment Style: Can Repeated Security Priming Help? Social And Personality Psychology Compass, 2(4), 1651–1666.

Gizir, C. A. ve Gizir, S. (2020). Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısından Akademik Danışmanlık Uygulaması: Bir Odak Grup Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(4), 1165-1195.*

Goldsmith, K. M., Dunkley, C. R., Dang, S. S., ve Gorzalka, B. B. (2016). Sexuality and Romantic Relationships: Investigating the Relation Between Attachment Style and Sexual Satisfaction. Sexual and Relationship Therapy. Https://Doi.Org/10.1080/14681994.2016.1158804

Goraya, F., ve Hasan, S. S. (2012). Achievement Goal Orientation and Academic Performance in Undergraduate Students. *Pakistan Journal Of Social and Clinical Psychology, 10(2), 27–31.*

Gökmen, G. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stillerine Etki Eden Faktörlerin Karşılaştırılması. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Gömleksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 68-74.

Grant, H., ve Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their İmpact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(3), 541–553.* https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541

Grant, K., Hackney, R., ve Edgar, D. (2014). Postgraduate Research Supervision: An 'Agreed' Con Ceptual View of Good Practice Through Derived Metaphors. *International Journal of Doctoral Studies,* 9, 43-60.

Griffin, D., ve Bartholomew, K. (1994). Metaphysics of Measurement: The Case of Adult Attachment. In K. Bartholomew, ve D. Perlman (Eds.), Advances in Personal Relationships, Vol. 5: Attachment Processes in Adulthood (pp. 17-52). London: Jessica Kingsley.

Guo, M., ve Leung, F. K. S. (2020). Achievement Goal Orientations, Learning Strategies and Mathematics Achievement: A comparison of Chinese Miao and Han students. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 875–890.

Güler, Y., ve Öksüz-Poplota, S. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Aile Aidiyetleri İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul Örneği. *Toplumsal Politika Dergisi, 5(1), 18-44.*

Gültekin, F., ve Arıcıoğlu, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Sosyal Bağlılık İlişkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*,7(2), 373-384.

Gürel Erdoğdu, S. (2020). Öğretmenlerin Değişime Karşı Tutumlarında Örgütsel Adanmışılığın ve Bağlanma Stillerinin Rolü. İstanbul Sabahhatin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Hadi, N. U., ve Muhammad, B. (2017). Role of Supervisor in The Performance of Postgraduate Research Students. Journal of Research And Reflections in Education, 11(2), 178–186.

Harlow, H. F. (1958). The Nature of Love. American Psychologist, *13*(12), 573–685.

Hashworth, T., Reis, S., ve Grenyer, B. F. S. (2021). Personal Agency in Borderline Personality Disorder: The Impact of Adult Attachment Style. Frontiers in Psychology, 12, 669512.

Hazan, C., ve Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process.
Journal of Personality and Social Psychology; 52:511-524

Hazan, C., ve Shaver, P. R. (1994). Attachment As An Organizational Framework for Research on Close Relationships. Psychological Inquiry, 5(1), 1-22.

Henderson, A., Bartholomew, K., Trinke, S., ve Kwang, M. (2005). When Loving Means Hurting: An Exploration of Attachment and Intimate Abuse in a Community Sample. Journal of Family Violence, 20(4), 219-230.

Heo, D., Anwar, S., ve Menekse, M. (2018). The Relationship Between Engineering Students' Achievement Goals, Reflection Behaviors, and Learning Outcomes. International Journal of Engineering Education, 34(5), 1634–1643.

Hofverberg, A., ve Winberg, M. (2020). Achievement Goals and Classroom Goal Structures: Do They Need To Match? The Journal of Educational Research, 113(2), 145-162.

Honicke, T., Broadbent, J., ve Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). Learner Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement: Exploring Mediating and Moderating Relationships. Higher Education Research and Development, 1-15.

Hossein, S., Iqbal, A., Karban, A., ve Turkmen, D. (2024). Examining The Relationship Between Attachment Styles, Academic Performance, and Mental Well-Being in Mcmaster University Undergraduate Students. Mcmaster Undergraduate. *Journal of Social Psychology, 5(1).*

Horst, F. C. P., Rosmalen, L., ve Veer, R. (2019). John Bowlby's Critical Evaluation of the Work of René Spitz. American Psychological Association, 2 (22), 205–215.

Hu, J., Liu, Y., Zheng, Q., ve Liu, F. (2023). Emotional Mechanisms In Supervisor-Student Relationship: Evidence From Machine Learning and İnvestigation. *Journal Of Social Computing, 4(1), 30–45.* https://Doi.Org/10.23919/JSC.2023.0005

Hu, D., Park, H. J., Ruberton, P. M., Smyth, J. M., Cohen, G. L., Purdie-Greenaway, V., ve Cook, J. E. (2026). Trust in Advisor Predicts Ph.D. Students' Academic Motivation, Well-Being, and Achievement: A Prospective Longitudinal Study. PNAS Nexus, 5 (411). https://Doi.Org/10.1093/Pnasnexus/Pgaf411

IJzendoorn, M. H. van, ve Kroonenberg, P. M. (1990). Cross-Cultural Consistency in Coding The Strange Situation. Infant Behavior And Development, 13, 469-485.

İlter, İ. (2020). Akademik Başarı, Lisansüstü Eğitim Farkındalığı ve Lisansüstü Eğitim Niyeti Arasındaki İlişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156. https://Doi.Org/10.30964/Auebfd.582502

İşgör, İ. Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Akademik Başarının Merhamet Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 82-99.*

İsmail, A., Abiddin, N. Z., ve Hassan, A. (2011). Improving The Development of Postgraduates' Research and Supervision. *International Education Studies, 4(1), 78–89.*

Japutraa, A., Ekinci, Y., ve Simkin, L. (2018). Positive and Negative Behaviors Resulting From Brand Attachment: The Moderating Effects of Attachment Styles. European Journal of Marketing.

Jiang, Y., Song, J., Lee, M., ve Bong, M. (2014). Self-Efficacy and Achievement Goals As Motivational Links Between Perceived Contexts and Achievement. *Educational Psychology, 34(1), 92-117.*

Jones, D. J., Cassidy, J., ve Shaver, R. P. (2015). An Attachment-Theoretical Perspective on Optimal Dependence in Close Relationships (pp. 195-233). Attachment Theory and Research edited by Simpson J. A, Steven Rholes W.

Johnson, S. C., Dweck, C. S., Chen, F. S., Stern, H. L., Ok, S.-J., ve Barth, M. (2010). At The İntersection Of Social and Cognitive Development: Internal Working Models of Attachment in İnfancy. *Cognitive Science, 34(5), 807–825*.

Kapasi, A., ve Pei, J. (2022). Mindset Theory and School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 37(1), 57–74.*

Kaplan, A., ve Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology, 24(4), 330–358.*

Kaplan, A., ve Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects Of Goal Orientation Theory. Educational Psychologist Review, 19(2), 141–184.

Kaplan, S. N. (2023). Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Beceri Düzeyinin Başarı Hedefleri Üzerindeki Etkisi. Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Kara, E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bağlanma Stilleri ve Bilinçli Farkındalık ile İlişkisi: Öz Kontrolün Aracılık Rolü. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Kara, Y. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Çatışma Eylem Stillerine Etkisi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Kara, Y., ve Saydam, R. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 27(1), 151-170.*

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Karaşar, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Bağlanma Stilleri ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 27-49. https://doi.org/10.17539/aej.33866

Karatzias, T., Shevlin, M., Ford, J. D., Fyvie, C., Grandison, G., Hyland, P., ve Cloitre, M. (2022). Childhood Trauma, Attachment Orientation, and Complex PTSD (CPTSD) Symptoms in A Clinical Sample: Implications For Treatment. Development and Psychopathology, 34(4), 1192–1197. https://doi.org/10.1017/S0954579420001509

Kaya, L., ve Kalkan, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Narsisistik Eğilimler, Bağlanma Stilleri ve Sosyal Medya Kullanımı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9(2), 243-249.*

Kaura, A., & Mahapatra, M. (2025). Impact of Attachment Styles on Academic Performance and Self-Esteem. *The International Journal of Indian Psychology*, 13(2). Https://Doi.Org/10.25215/1302.173

Kesebir, S., Özdoğan Kavzoğlu, S., ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 3(2), 321–342.

Kesebir, S., Kökçü, F., ve Dereboy, F. (2012). Erişkin Bağlanma Biçimi Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *New Symposium Journal, 50(2).*

Kılıç, T., ve Kümbetlioğlu, M. (2016). Bağlanma Stillerinin İletişim Becerilerine Etkisini Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3), 381-396.*

Kırs, F., ve Kinay, İ. (2024). Lisansüstü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Yükseköğretim Dergisi, 14(2), 107-124. https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1369505

Koser, İ. E. (2019). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Bağlanma Stilleri İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Koser, İ. E., ve Barut, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Bağlanma Stilleri İlişkisi. *OPUS International Journal of Society Researches, 15(23), 1765-1789.* https://doi.org/10.26466/opus.622867

Kosterelioglu, I. (2018). Effects of Parenting Style on Students' Achievement Goal Orientation: A Study on High School Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13(4), 91-107.* doi: 10.29329/epasr.2018.178.5

Koşar, D., Er, E., ve Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin Lisansüstü Öğrenim Görme Nedenleri: Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (53), 370–392.*

Köser, D. B., ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik Danışmanlık Hizmetinin Önemi Ve Türkiye'deki Üniversitelerde Akademik Danışmanlık Hizmetinin Değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 2(2), 27-36.*

Knox, J. (1999). The Relevance of Attachment Theory To A Contemporary Jungian View of The İnternal World: Internal Working Models, Implicit Memory, and Internal Objects. *Journal Of Analytical Psychology, 44(4), 511–530.*

Kumar, O., Usama, M., ve Ali, R. (2024). Applying McClelland's Theory of Needs To Shakespeare's Macbeth: Analyzing The Pursuit of Power, Achievement, And Affiliation in The Tragic Downfall of Key Characters. *International Journal of Sustainable Applied Sciences, 2(10), 973-980.*

Lange, K., ve Baillie, C. (2008). Exploring Graduate Student Learning in Applied Science and Student-Supervisor Relationships: Views of Supervisors and Their Students. *Engineering Education,3(1),30–43*. https://Doi.Org/10.11120/Ened.2008.03010030

Larose, S., Bernier, A., ve Tarabulsy, G. M. (2005). Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance During The College Transition. *Developmental Psychology, 41(1), 281–289.* https://Doi.Org/10.1037/0012-1649.41.1.281

Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment During The High School-College Transition. *Journal of Research on Adolescence, 8 (1), 1–27.*

Le, M., Pham, L., Kim, K., ve Bui, N. (2021). The Impacts of Supervisor–Phd Student Relationships on Phd Students' Satisfaction: A Case Study of Vietnamese Universities. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 18(4).* https://doi.org/10.53761/1.18.4.18

Lessing, A. C. (2011). The Role of The Supervisor in The Supervisory Process. *South African Journal of Higher Education, 25(5), 921–936.*

Lewis, S. E. (2018). Goal Orientations of General Chemistry Students Via The Achievement Goal Framework. Chemistry Education Research and Practice, 19, 199–212.

Lindgreen, A., Palmer, R., Vanhamme, J., and Beverland, M.B. (2003), "Finding and Choosing A Supervisor", The Marketing Review, Vol. 3, No. 2, Pp. 147-166.

Longcroft, A., ve Pratt-Adams, S. (2020). Enhancing The Supervision of Undergraduate Major Projects. Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 8(1), 135–146.

Lawrence, T. L., Akshay, R., ve Mary, K.L. (2019). Attachment Problems in Childhood and The Development of Anxiety in Adolescents: A Systematic Review of Longitudinal and Prospective Studies. Mental Health and Prevention,14,100154.

Ludwikowska-Świeboda, K. (2022). Adult Attachment Styles and Psychosocial Health. *Journal of Education, Health and Sport, 12(8), 36–51.* https://Dx.Doi.Org/10.12775/JEHS.2022.12.08.004

Maehr, M. L. (1982). Motivational Factors in School Achievement. National Commission on Excellence in Education, Washington, DC.

Maehr, M. L., ve Archer, J. (1985). Motivation and school achievement. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Office of Educational Research and Improvement (ED).

Maehr, M. L. (1992). Transforming School Culture To Enhance Motivation. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC.

Maehr, M. L. (1998). Confronting Culture With Culture: Creating Optimum Learning Environments For Students of Diverse Sociocultural Backgrounds. Annual Meeting of The American Educational Research Association, San Diego, CA

Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., ve Wubbels, T. (2009). A Model For The Supervisor–Doctoral Student Relationship. *Higher Education, 58, 359–373.*

Malgaz Güçlü, D. (2024). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının Depresyon, Bağlanma Stilleri ve Sosyal Kaygi ile İlişkisi. Doğuş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Doktora Tezi).

Masek, A. (2017). Establishing Supervisor-Students' Relationships Through Mutual Expectation: A Study From Supervisors' Point of View. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 226, 012200. https://Doi.Org/10.1088/1757-899X/226/1/012200

Mccallin, A., Ve Nayar, S. (2012). Postgraduate Research Supervision: A Critical Review of Current Practice. *Teaching in Higher Education, 17(1), 63–74.*

Meece, J. L., Anderman, E. M., ve Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology, 57, 487–503.*

Miniati, M., Callari, A., ve Pini, S. (2017). Adult Attachment Style and Suicidality. *Psychiatria Danubina, 29(3), 250–259.*

Moccia, L., Janiri, D., Pepe, M., Dattoli, L., Molinaro, M., De Martino, V., Chieffo, D., Janiri, L., Fiorillo, A., Sani, G., ve Di Nicola, M. (2020). Affective Temperament,

Attachment Style, and The Psychological Impact of The COVID-19 Outbreak: An Early Report on The Italian General Population. *Brain, Behavior, and Immunity, 87, 75–79*. https://Doi.Org/10.1016/J.Bbi.2020.05.051

Motshoane, P. (2023). The Need For The Development of Emerging Postgraduate Supervisors. Journal For New Generation Sciences, 21(1)\ 74-85.

Mueller, C. M., ve Dweck, C. S. (1998). Praise For Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75(1), 33-52*. Https://Doi.Org/10.1037/0022-3514.75.1.33

Muşdal Çelebi, B. (2018). The Impacts of Adult Attachment Styles on Marital Relationships. *The International Journal of Human and Behavioral Science, 4(1), 1–8.* https://Doi.Org/10.19148/İjhbs.413233

Mutlu, C. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Tarzlarının Bağlanma Stilleri Veduygusal Zeka Açısından İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review, 91(3), 328–346.*

Nicholls, J. G., Patashnick, M., ve Nolen, S. B. (1985). Adolescents' Theories of Education. *Journal of Educational Psychology, 77(6), 683-692.*

Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., ve Patashnick, M. (1990). Teaching For Meaning and Understanding in Mathematics. *Journal For Research in Mathematics Education, 21(2), 109-122.*

Ocak, A. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Olumsuz Değerlendirilme Korkuları Arasındaki İlişkide Psikolojik İyi Oluş ve Öz-Anlayışın Aracılık Etkisinin İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Osemeke, M., ve Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparison Between Maslow, Herzberg, and Mcclelland's Theory Of Needs. *FUNAI Journal of Accounting, Business and Finance (FUJABF), 1(1), 161-173.*

Özen, F., Ve Altunbay, M. (2021). ÖğRencilerin Lisansüstü EğİtimdenBeklentileri ile Ders Ve Danışman Seçme Süreçlerini Etkileyen Etmenler: Bir Şehir Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi, 11(1), 97–110*. Doi:10.2399/Yod.20.722456

Özkalp, E., Kırel,Ç., Sungur, Z. ve Özdemir, A. (2007). Yöneticiler Mentorluk Fonksiyonları Açısından Kendilerini Nasıl Değerlendiriyorlar? Bir İşletme İncelemesi. XV. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sakarya.

Özgüngör, S. (2020). The Analysis of The Relationships of Attachment To Mothers and Fathers and Achievement Goal Orientation and Life Satisfaction Of Adolescents. *Eğitim ve Bilim, 45(203), 253–273.*

Özyürek, R., Arıkan, D., ve Şahin, M. (2016). Ege Üniversitesi Öğrencilerinin Oryantasyon ve Akademik Danışmanlık Hizmetleri ile İlgili Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences, 13(1), 1233-1270*. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3592

Pang, J. S. (2010). The Achievement Motive: A Review of Theory qnd Assessment of N Achievement, Hope of Success, and Fear of Failure. In O. C. Schultheiss ve J. C. Brunstein (Eds.), Implicit Motives. Oxford University Press.

Parada, S., Legrand, E., Taschini, E., Laqueille, X., ve Verlhiac, J.-F. (2022). Dweck's Mindset Theory Applied To Addictions: A Scoping Review. Journal of Addiction.

Park, L. E., Crocker, J., Ve Mickelson, K. D. (2014). Attachment Styles and Contingencies of Self-Worth. Personality and Social Psychology Bulletin, 30(5), 506–520.

Pekdemir, E ve Aktay, S. (2024). Expectations, Problems and Solutions For Postgraduate Academic Advisory in The Field of Primary School Teacher Education. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), 8(2), 651-685.*

Pekin, Z. (2017). Examining The Predictive Roles of University Students‟ Attachment Styles, Subjective Well-Being and Locus of Control Levels on Their Social Appearance Anxiety Levels. Yeditepe University, Department of Guidance and Psychological Counseling (Master Dissetation).

Purkait, D., ve Development, H. (2019). A Study on Gender and Class Difference in Parent and Peer Attachment and Its Relation With Achievement Motivation of Adolescent. *International Journal of Home Science, 5(1), 137.*

Quiroga, M. G., ve Hamilton-Giachritsis, C. (2016). Attachment Styles İn Children Living İn Alternative Care: A Systematic Review Of The Literature. *Child and Youth Care Forum, 45(5), 625–653.*

Rammstedt, B., Grüning, D. J., ve Lechner, C. M. (2024). Measuring Growth Mindset: Validation of A Three-İtem and A Single-İtem Scale in Adolescents and Adults. *European Journal Of Psychological Assessment, 40(1), 84–95*

Resmî Gazete. (2023, 18 Eylül). Kocaeli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği(Sayı:32312). https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2023/09/20230918-1.Htm

Rodriguez, L. M., Dibello, A. M., Øverup, C. S., ve Neighbors, C. (2015). The Price of Distrust: Trust, Anxious Attachment, Jealousy, and Partner Abuse 6(3), 298–319. https://Doi.Org/10.1891/1946-6560.6.3.298

Romeo, A., Tesio, V., Castelnuovo, G., Ve Castelli, L. (2017). Attachment Style and Chronic Pain: Toward An Interpersonal Model of Pain. Frontiers in Psychology, 8, 284

Rosalina, G., Tiatri, S., ve Verauli, R. (2019). Correlation Between Internal Working Model of Attachment and Marital Satisfaction of Young Adults. In Advances in Social Science, Education and Humanities Research (Vol. 439).

Rose, G. L. (2003). Enhancement of Mentor Selection Using The Ideal Mentor Scale. Research in Higher Education, 44(4), 473–493.

Rusdiman, A. B., Siburian, P., Purba, S., Ve Sinaga, O. (2022). Academic Supervision Model in İmproving Teacher Performance. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS), 1(6), 863–871.*

Sagone, E., Commodari, E., Indiana, M. L., ve La Rosa, V. L. (2023). Exploring The Association Between Attachment Style, Psychological Well-Being, and Relationship Status in Young Adults and Adults—A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13(3), 525–539.*

Schlosser, L. Z. ve Gelso, C. J. (2001). Measuring The Working Alliance in Advisor Advisee Relationships in Graduate School. *Journal of Counseling Psychology, 48(2), 157-167*. Doi: 10.1037/0022-0167.48.2.157

Seçkin, M., Aypay, A., ve Apaydın, Ç. (2014). Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Akademik Danışmanlık Hakkındaki Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (1), 28-35.*

Sektnan, M., Mcclelland, M. M., Acock, A. C., ve Morrison, F. J. (2010). Relations Between Early Family Risk, Children's Behavioral Regulation, and Academic Achievement. Early Childhood Research Quarterly, 25(4), 464–479. https://Doi.Org/10.1016/J.Ecresq.2010.02.005

Sevim-Cirak, N., Erol, O. ve Baser-Gulsoy, V. G. (2023). Examination of The Correlation Between E-Learning Readiness and Achievement Goal Orientation of College Students. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 6(1), 184-201.*

Sezgin, F., Kılınç, A. Ve Kavgacı, H. (2012). Yüksek Lisans Öğrencilerinin İyi Bir Tez Danışmanından Beklentilerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(3), 129-148.*

Shahsavar, Z. ve Kourepaz, H. (2020) Postgraduate Students' Difficulties in Writing Their Theses Literature Review, Cogent Education, 7:1, 1784620, DOI: 10.1080/2331186X.2020.1784620

Sherman, L. J., Rice, K., ve Cassidy, J. (2015). Infant Capacities Related To Building İnternal Working Models of Attachment Figures: A Theoretical and Empirical Review. Developmental Review, 37, 109–141.

Skaalvik, E. M. (2018). Mathematics Anxiety and Coping Strategies Among Middle School Students: Relations With Students' Achievement Goal Orientations and Level of Performance. Social Psychology Of Education, 21, 709–723.

Smith, R. L., ve Karaman, M. A. (2019). Development and Validation of The Contextual Achievement Motivation Measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 6(3), 16-28.*

Sibiya, A., ve Mahosi, B. (2025). The Role of Supervisors in Developing Postgraduate Literacies. Preprints. Https://Doi.Org/10.20944/Preprints202501.1321.V1

Simpson, J. A. (1990). Influence of Attachment Styles on Romantic Relationships. *Journal Of Personality and Social Psychology, 59(5), 971–980.*

Soyer, M., ve Kirikkanat, B. (2019). Undergraduates' Achievement Goal Orientations, Academic Self-Efficacy and Hope As The Predictors of Their Learning Approaches. *European Journal of Educational Research, 8(1), 99-106.* Doi: 10.12973/Eu Jer.8.1.99

Söyler, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri, Kimlik Statüleri ve Eş Seçim Tercihleri. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Stoll, J. D. (2017). The Mediating Role of Anxiety on The Relationship Between Attachment Styles and Lifespan Development. University of Liverpool.

Su, W.; Qi, Q.; Yuan, S. A. (2022) Moderated Mediation Model of Academic Supervisor Developmental Feedback and Postgraduate Student Creativity: Evidence From China. Behavioral Science, 12, 484. Https:// Doi.Org/10.3390/Bs12120484

Subaşı, N. G., ve Kazan, H. (2020). Çocukluk Dönemi Bağlanma Stillerinin Yetişkin İletişimindeki Etkisi. The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 10(2), 147-162.

Sun, X., Hendrickx, M. M. H. G., Goetz, T., Wubbels, T., Ve Mainhard, T. (2020). Classroom Social Environment As Student Emotions' Antecedent: Mediating Role of Achievement Goals. *The Journal of Experimental Education, 90(1), 146-157.*

Suprayogi, M. N., Ratriana, L., ve Wulandari, A. P. J. (2019). The Interplay of Academic Efficacy and Goal Orientation Toward Academic Achievement. 1st International Conference on Advance and Scientific Innovation (ICASI), IOP Conf. Series. *Journal Of Physics: Conf. Series, 1175, 012132.*

Sulak, S.E., Sönmez, Y., ve Varan, S. (2017). Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Yapan Akademisyen ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi. I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 61-70.

Sümer, N., Ve Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemi Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi, 14(43), 71-106.*

Sünetçi, M. (2022). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ile Çocukluk Çağı Travma ve Kaygı Düzeyleri Arasındakı İlişki. İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Şepşul, M. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Doğum Sırası ve Erişkin Bağlanma Stilleri İlişkisi. Altınbaş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Tabansız-Göç, G., Sebatlı-Sağlam, A., ve Çavdur, F. (2024). Analyzing The Effects of Different Problem Settings on The Satisfaction Levels of Students and Supervisors in The Student-Supervisor Allocation Problem. Journal of The Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University 40(2), 1131-1145.

Taylor, P. C., ve Dawson, V. (1999). Critical Reflections on A Problematic Student-Supervisor Relationship. In J. Malone, W. Atweh, Ve J. Northfield (Eds.), Research and Supervision in Mathematics and Science Education (Pp. 105–127). https://Researchportal.Murdoch.Edu.Au/Esploro/Outputs/Bookchapter/Critical-Reflections-On-A-Problematic-Student-Supervisor/991005544737207891

Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., ve Gliner, M. D. (2001). Mentoring Relationships in Graduate School. Journal of Vocational Behavior, 59(3), 326–341. https://Doi.Org/10.1006/Jvbe.2001.1804

Tolan, Ö. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Biçimleri, Stresle Başa Çıkma ve Bazı Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (19), 221-242.*

Turgut, T. (2013). Başarı Hedef Yönelimleri ve İş Özelliklerinin Çalışmaya Tutkunluk Üzerindeki Katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 42(1), 1-25.*

Tutaş, S. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Tunay Gül, Z., Gürol, M., & Alcı, B. (2024). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Yazma Öz-Yeterliliklerine İlişkin Değerlendirmeleri. *The Journal of Social Science, 8(15), 26-34.* https://doi.org/10.30520/tjsosci.1425429

Türköz, O., Bektaş, M., ve Çiçek, H. (2021). Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerde Gelecek Kaygısı. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi, 4(2), 132-152.* https://Doi.Org/10.38057/Bifd.936821

Uğur, H. (2014). The Mediating Role of Affect Regulation in The Relationship Between Attachment Styles and Defense Mechanisms. Boğaziçi University, Institute For Graduate Studies in The Social Sciences (Master Of Arts).

Urhahne, D., ve Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework. *Educational Psychology Review, 35(45).* https://Doi.Org/10.1007/S10648-023-09767-9

Uzbaş Uğur, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri, Öz Şefkat, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Ülken, E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Tutumlarının Bağlanma Stilleri, Kişilik Özellikleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Üzbe, N. (2013). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Vandewalle, D., ve Cummings, L. L. (1997). Development and Validation of A Work Domain Goal Orientation İnstrument. *Educational and Psychological Measurement, 57(6), 995–1015.* https://Doi.Org/10.1177/0013164497057006009

Vicedo, M. (2017). The Strange Situation of The Ethological Theory of Attachment: A Historical Perspective. In H. Keller Ve K. A. Bard (Eds.), The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships And Development (Pp. 15-31). Strüngmann Forum Reports, Vol. 22. Cambridge, MA: MIT Press.

Yağcı, İ. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkide Aleksitiminin Aracı Rolü. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Yaman, Y. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin Umutsuzluk Düzeyi ve Benlik Saygısı ile İlişkisinin İncelenmesi. Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Yaozong, R. (2022). The İnfluence of Smartphone Addiction, Personality Traits, and Achievement Motivation on Problem-Solving Ability of University Students. *Journal Of Psychology And Behavior Studies (JPBS)*. ISSN: 2753-2364. DOI: 10.32996/Jpbs.

Yasin, A. Ve Ashraf, R. (2019). Attachment Styles and Interpersonal Problems in Patıents Wıth Conversıon Disorder. *European Journal of Research in Social Sciences, 7(1), 27-35,*

Yeh, Y.-C., Kwok, O.-M., Chien, H.-Y., Sweany, N.W., Baek, E., ve Mcıntosh, W.A. (2019). How College Students' Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors. *Online Learning, 23(4), 23-41.* https://Doi.Org/10.24059/Olj.V23i4.2076

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yip, J., Ehrhardt, K., ve Black, H. (2017). Attachment Theory At Work: A Review And Directions For Future Research. *Journal Of Organizational Behavior, 39(2), 185–198*. https://Doi.Org/10.1002/Job.2204

Wang, R. (2021). The İnfluence of Attachment Types on Academic Performance of Children. In Proceedings of The 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021) (Vol. 615, Pp. 512-517). Advances in Social Science, Education and Humanities Research.

Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., ve Wang, M. (2022). The Effect of The Supervisor–Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(5), 2621*. https://Doi.Org/10.3390/İjerph19052621

Werdhiastutie, A., Suhariadi, F., ve Partiwi, S. G. (2020). Achievement Motivation As Antecedents of Quality Improvement of Organizational Human Resources. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal), 3(2), 747-752.* https://Doi.Org/10.33258/Birci.V3i2.886

Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 96(2), 236–250.*

EKLER

EK-1. 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir					
1.Derste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
2.Dersin içeriğini anlamak için gayret sarf ederim.	1	2	3	4	5
3.Ders süresi içerisinde mümkün olduğunca fazla şey öğrenmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
4.Öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
5.Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
6.Bir konuyu olabildiğinden daha az öğrenmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7.Sınıfımdaki öğrencilere göre daha iyi performans göstermeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
8.Diğer öğrencilere göre daha başarılı olmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
9.Diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeyi hedeflerim	1	2	3	4	5
10.Diğer öğrencilere göre başarısız görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11.Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeye gayret ederim.	1	2	3	4	5
12.Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5

EK-2. İlişki Ölçekleri Anketi (Relationship Scales Questionnaire; RSQ)

Aşağıda ilişkilerinizde kendinizi nasıl hissettiğinize ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. İlişkilerden kastedilen arkadaşlık, dostluk, romantik ilişkiler ve benzerleridir. Lütfen her bir ifadeyi ilişkilerinizi düşünerek okuyun ve her bir ifadenin sizi ne ölçüde tanımladığını aşağıdaki 7 aralıklı ölçek üzerinde değerlendiriniz.

1----------2----------3----------4----------5----------6----------7

Beni hiç tanımlamıyor — Beni kısmen tanımlıyor — Tamamıyla beni tanımlıyor

1. Başkalarına kolaylıkla güvenemem. (Korkulu)
2. Kendimi bağımsız hissetmem benim için çok önemli. (Kayıtsız)
3. Başkalarıyla kolaylıkla duygusal yakınlık kurarım. (Güvenli)

4. Bir başka kişiyle tam anlamıyla kaynaşıp bütünleşmek isterim.
5. Başkalarıyla çok yakınlaşırsam incitileceğimden korkuyorum. (Korkulu)
6. Başkalarıyla yakın duygusal ilişkilerim olmadığı sürece oldukça rahatım.(Kayıtsız, Saplantılı t)
7. İhtiyacım olduğunda yardıma koşacakları konusunda başkalarına her zaman güvenebileceğimden emin değilim.
8. Başkalarıyla tam anlamıyla duygusal yakınlık kurmak istiyorum. (Saplantılı)
9. Yalnız kalmaktan korkarım. (Güvenli-t)
10. Başkalarına rahatlıkla güvenip bağlanabilirim. (Güvenli)
11. Çoğu zaman, romantik ilişkide olduğum insanların beni gerçekten sevmediği konusunda endişelenirim.
12. Başkalarına tamamıyla güvenmekte zorlanırım. (Korkulu)
13. Başkalarının bana çok yakınlaşması beni endişelendirir.
14. Duygusal yönden yakın ilişkilerim olsun isterim.
15. Başkalarının bana dayanıp bel bağlaması konusunda oldukça rahatımdır. (Güvenli)
16.Başkalarının bana, benim onlara verdiğim kadar değer vermediğinden kaygılanırım.(Saplantılı)
17. İhtiyacınız olduğunda hiç kimseyi yanınızda bulamazsınız.
18.Başkalarıyla tam olarak kaynaşıp bütünleşme arzum bazen onları ürkütüp benden uzaklaştırıyor.
19. Kendi kendime yettiğimi hissetmem benim için çok önemli. (Kayıtsız)
20. Birisi bana çok fazla yakınlaştığında rahatsızlık duyarım.
21. Romantik ilişkide olduğum insanların benimle kalmak istemeyeceklerinden korkarım.
22. Başkalarının bana bağlanmamalarını tercih ederim. (Kayıtsız)
23. Terk edilmekten korkarım.
24. Başkalarıyla yakın olmak beni rahatsız eder. (Korkulu)
25. Başkalarının bana, benim istediğim kadar yakınlaşmakta gönülsüz olduklarını düşünüyorum. (Saplantılı)
26. Başkalarına bağlanmamayı tercih ederim. (Kayıtsız)
27. İhtiyacım olduğunda insanları yanımda bulacağımı biliyorum.
28. Başkaları beni kabul etmeyecek diye korkarım. (Güvenli-t)
29. Romantik ilişkide olduğum insanlar, genellikle onlarla, benim kendimi rahat hissettiğimden daha yakın olmamı isterler.
30. Başkalarıyla yakınlaşmayı nispeten kolay bulurum.

EK-3. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Öğrenci İlişkileri Ölçeği

Katılım düzeyinizin puan karşılığı aşağıdaki gibidir:

‘’ Hiç Katılmıyorum (1), ‘’Az Katılıyorum (2)’’, ‘’Orta Düzeyde Katılıyorum (3)’’,

‘’ Çoğunlukla Katılıyorum (4)’’, ‘’ Tamamen Katılıyorum (5)’’

1. Danışmanımın beni pek sevmediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Danışmanımın bana inanmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Danışmanım düşüncelerimi ifade etmeme fırsat vermez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Danışmanım çalışmalarım hakkında yorum yaparken kırıcıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Danışmanımın bana saygı duyduğunu düşünmüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Danışmanımın, çıkarlarımı düşündüğünü sanmıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Danışmanımla çalışırken kendimi rahat hissetmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Danışmanımla yaptığım görüşmelerde kafam allak bullak olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Danışmanım beni akademik faaliyetler (örn. konferanslar, akademik dergilere makale gönderme) konusunda yetiştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Danışmanım çalışmalarımı bir plan dahilinde yapmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

11. Danışmanım birlikte çalışma yapma konusunda beni sorumluluk almaya teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Danışmanım, lisansüstü eğitim sürecimi planlamam konusunda bana yol gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Danışmanım kendimi geliştirmem gereken konuları görmem konusunda bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Danışmanım kişisel bağlantılarını kullanarak meslekî açıdan yetişmeme yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Danışmanımı gözlemleyerek ondan çok şey öğrendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Danışmanımla aramda bir usta-çırak ilişkisi vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Aşağıda, lisansüstü öğrenciilerinin demografik bilgilerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen eçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz

Kadın ( ) Erkek ( ) Belirtmek istemiyorum ( )

2. Yaşınız

21-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36 ve üzeri ( )

3.Uyruğunuz

T.C. vatandaşı ( ) Yabancı Uyruklu ( )

4. Öğrenim Düzeyiniz

Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

5. Lisansüstü Eğitim Aşamanız

Ders aşaması ( ) Tez aşaması ( )

6. Çalışma Durumunuz

Tam zamanlı çalışıyorum ( ) Yarı zamanlı çalışıyorum ( ) Çalışmıyorum ( )

EK-5. Etik Kurul Onayı Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.03.2025-E.752812

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-94094268-204.01.07-752812
Konu : Etik Kurul Onayı hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.02.2025 tarihli ve E-78783421-204.01.07-741258 sayılı yazı.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 21/03/2025 tarih ve 2025/03 no lu toplantısında alınan 18 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 18: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 28.02.2025 tarih ve 741258 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gulchin GAFARLI'nın, Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'nin danışmanlığında yürüteceği "Bağlanma Stilleri ve Başarı Hedef Yönelimleri: Lisansüstü Öğrenciler ve Danışman İlişkisi Üzerinde Bir İnceleme" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Mine HALİS
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar
MİNE HALİS (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 22.03.2025 13:41

Belge Doğrulama Kodu :BSL1UK84PZ Belge Doğrulama Adresi :https://turkiye.gov.tr/kocaeli-universitesi-ebys

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi 41380, Kocaeli
Bilgi için: Pelin ÜNALDI DOLGUN
Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33
E-Posta :rektiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://www.kocaeli.edu.tr
Kep Adresi: kocaeliuniversitesi@hs01.kep.tr
Raportör
Telefon No: 303 10 49

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6. Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzni Formu

