



The Predictors of Academic Motivation of University Students During COVID-19 Pandemic*

Şerife AYHAN^{a**} (ORCID ID - 0000-0002-5292-9474)

Nurten KARACAN OZDEMİR^b (ORCID ID - 0000-0002-2909-6857)

^aŞehit Fuat Oğuzcan Primary School, Gaziantep/Türkiye
^bHacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1264288

Article history:

Received 13.03.2023
Revised 09.03.2024
Accepted 15.03.2024

Keywords:

Academic motivation,
Positive future expectations,
Social emotional learning,
Perceived social support,
COVID-19.

Research Article

Abstract

Given the salience of personal and environmental-related factors in young people's motivation during COVID-19, this study investigated if positive future expectations, social-emotional learning (SEL) skills, and perceived social support were related to university students' intrinsic and extrinsic academic motivation and amotivation as well as if their academic motivations differed according to gender. Using a convenient sampling method, 805 university students (54% female) participated in the study in the spring semester of 2020-2021, during COVID-19 lockdowns. The results of multiple linear regression showed positive relations of positive future expectations and SEL skills with intrinsic and extrinsic academic motivations and negative relations with amotivation levels of university students. In addition, the results indicated a significant positive relationship between perceived social support and extrinsic motivation, yet no significant relation between intrinsic motivation and amotivation levels. Moreover, female students' intrinsic and extrinsic motivation levels were higher and their amotivation levels were lower than those of male students, with low effect sizes. The findings pointed to theoretical, research, and practical implications, which could be interpreted in a cultural context during COVID-19.

COVID-19 Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları Yordayan Değişkenler

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1264288

Makale Geçmişi:

Geliş 13.03.2023
Düzeltilme 09.03.2024
Kabul 15.03.2024

Anahtar Kelimeler:

Akademik motivasyon,
Olumlu gelecek beklentisi,
Sosyal duygusal öğrenme,
Algılanan sosyal destek,
COVID-19.

Araştırma Makalesi

Öz

COVID-19 sürecinde kişisel ve çevresel faktörlerin gençlerin motivasyonları üzerindeki rolleri göz önünde bulundurularak, bu çalışmada olumlu gelecek beklentileri, sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ve algılanan sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal akademik motivasyonu ve motivasyonsuzluğu ile ilişkili olup olmadığı ve akademik motivasyonlarının cinsiyete göre fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmaya, 2020-2021 akademik yılının bahar döneminde COVID-19 karantinaları sırasında, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 805 üniversite öğrencisi (%54'ü kadın) katılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları, olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerilerinin üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal akademik motivasyonları ile pozitif, motivasyonsuzluk düzeyleri ile negatif yönde ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, algılanan sosyal desteğin dışsal motivasyon ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ancak içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını göstermiştir. Son olarak, düşük etki büyüklüğü oranları ile kadın öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek, motivasyonsuzluk düzeyleri ise daha düşük bulunmuştur. Bulgular, COVID-19 sırasında kültürel bağlamda yorumlanabilecek teorik, araştırma ve uygulamaya dair çıkarımlara işaret etmektedir.

*This study was based on the first author's master thesis.

**Corresponding Author: nurtenkaracan@hacettepe.edu.tr

Introduction

Motivation is defined as the driving force that drives individuals to take action towards their goals (Ryan & Deci, 2000a). In education, academic motivation is related to learning behavior, fulfillment of academic responsibilities, and active participation in class, thus contributing to student engagement in school (Wentzel & Wigfield, 2009). Academic motivation is crucial for students' interest in learning and school activities (Ryan & Deci, 2000b), otherwise students' lack of motivation has a negative impact on their school life (Grunschel et al., 2016).

Self-determination theory, which forms the theoretical basis of this study, divides motivation into two domains: autonomous and controlled (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2008). When a behavior is self-determined, the regulatory process at work is choice and the perceived locus of causality is internal (Schultz & Ryan, 2015). When a behavior is controlled or caused by a challenging situation, the regulatory process involves adaptation (Deci et al., 1991). In this case, an interpersonal or internal pressure causes the individual to engage in a controlled behavior, which means that the locus of causality is external (Deci & Ryan, 2012). Accordingly, motivation based on different reasons and goals underlying behavior is classified as intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation (Deci & Ryan, 2008). Intrinsic motivation refers to students who perform an activity with pleasure and because of the satisfaction they derive from the activity itself. Extrinsic motivation refers to students who perform an activity because of an external control mechanism and/or to achieve a goal. Amotivation, on the other hand, emphasizes the absence of any motivating factors that would lead a student to perform an activity (Ryan & Deci, 2000a).

Self-determination theory emphasizes that individuals have some universal psychological needs. These needs are divided into three: Competence, Autonomy, and Relatedness (Deci & Ryan, 1985). Individuals' need for autonomy refers to having a say in their own actions; the need for competence refers to feeling competent after their actions in interaction with their environment; and the need for relatedness refers to being connected to their social environment (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2017). Satisfying people's basic psychological needs increases their well-being and enhances the quality of the relationship and the satisfaction they derive from the relationship (Patrick et al., 2007). In this direction, Ryan and Deci (2017) found in their study that meeting students' basic psychological needs in the school environment also increases their academic motivation.

Research has shown that motivation is related to students' fulfillment of academic responsibilities (Wentzel & Wigfield, 2009), school attendance (Rump et al., 2017), and academic achievement (Bailey & Phillips, 2016). Therefore, the critical importance of motivational factors in preventing school dropout and reducing risky behaviors in students is highlighted (Lee et al., 2019). It has been reported that students' high intrinsic motivation towards academic activities increases school attendance and reduce the risk of dropping out (Rump et al., 2017), while a lack of motivation is considered a risk factor for students' declining interest in class (Pintrich, 2003).

In particular, the COVID-19 pandemic has brought about a great change in students' learning experiences by shifting learning and teaching processes to online platforms around the world (Huang & Wang, 2023), but it has also brought many risk factors, such as a decrease in young people's academic motivation (Günaydin, 2022). It is noteworthy that the COVID-19 pandemic has brought many risk factors for young people's academic motivation. In Türkiye, distance education was offered to more than four million higher education students on March 23, 2020, when the pandemic was declared (Council of Higher Education [CoHE], 2021a). However, the effectiveness of distance education is controversial as it can cause various problems in the delivery of learning activities for college students (Bao, 2020), inequalities in access to the Internet and many technical problems in the Covid-19 process (Savaş, 2021), as well as low student motivation (Munir et al., 2021). In addition, the fact that students had to stay at home due to the closure of schools caused them to have negative experiences with their families from time to time, which led them to feel disconnected from school (Killian, 2020), resulting in a decrease in students' engagement in school (Çelik, 2020). Similarly, in another study conducted with college students, it was also found that students' distance from the school campus led to a decrease in their social experiences, which negatively affected their academic self-concept (Wolniak & Burman, 2022). In this direction,

motivation has been reported to play an important role in students' online learning behaviors (Malinauskus & Pozerience, 2020). In another study, it was found that students' increasing anxiety about the future in this process negatively affected their motivation, which was the basis for their studies in line with their future goals (Ali et al., 2022). Therefore, this study aims to investigate the variables that predict academic motivation (intrinsic and extrinsic) and amotivation of college students during the Covid-19 pandemic process, which can provide insightful results for more efficient design of educational and training processes in times of crisis.

Positive Future Expectation

The concept of future expectation refers to individuals' cognitive maps that encompass their thoughts, concerns and interests about the future and form the basis of their future orientation (Nurmi, 1991). Students' optimistic perspectives and positive future expectations contribute to their academic achievement by maintaining their motivation to fulfill these expectations (Fong Lam et al., 2015). Therefore, young people's positive future expectations (PFE) play an important role in developing their motivation to learn (Nursi, 2019) and help regulate their behavior in line with their expectations (Yowell, 2000). A previous study has shown that positive expectations increase students' motivation and achievement, while negative expectations decrease their motivation and lead to lower achievement (Hammoudi, 2019). Similarly, it has been reported that when students' motivation increases, their positive expectations for the future also increase (e.g., Aydın & İşlek, 2021).

It has been reported that young adults suffer from more negative effects of COVID-19 (Evans et al., 2021), including loneliness, friendships, and mental health problems, as well as uncertainty about the future and a lack of decent job opportunities (Kawohl & Nordt, 2020). According to a study conducted in Türkiye among young people, 81% of respondents expressed that their psychological state was poor and that their expectations for the future were negatively affected by the pandemic (Community Volunteers Foundation [TOG], 2020). Accordingly, this study investigated the relationship between university students' PFE and academic motivation during the Covid-19 pandemic based on these findings.

Social-Emotional Learning Skills

Social-emotional learning (SEL), which combines behaviors, cognitions, and emotions, is the ability to recognize and manage emotions, deal effectively with problems, and build positive relationships. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) proposed a five-dimensional model of SEL: (1) self-awareness (e.g., awareness of one's own strengths and limitations), (2) self-management (e.g., managing emotions, thoughts, and behaviors), (3) social awareness (e.g., awareness of others' feelings, needs, and social cues), (4) relationship skills (e.g., building and maintaining effective relationships with others), and (5) responsible decision-making (e.g., making responsible and ethical choices). A study by Zins et al. (2007) concluded that the use of SEL skills can enable students to enjoy school life, increase motivation, and cultivate a supportive learning environment. They promote school engagement, motivation, and academic success for students in the classroom, school environment, family life, and social life (Elias & Mocerri, 2012; Greenberg et al., 2003; Taylor et al., 2017).

To cope with emotional, social, financial, and academic challenges, students need a set of specific SEL skills (Walton & Murano, 2020). They may even be critical to the effective management of distance education (CASEL, 2020; Hadar et al., 2020). A previous study revealed that students' social problem-solving skills positively influenced their academic learning outcomes and motivation by facilitating their adaptation to challenging life events (Günaydın, 2022). This background prompted the current study to examine the relationship between SEL skills and academic motivation among university students during Covid-19.

Perceived Social Support

The concept of perceived social support (PSS) refers to the belief of individuals that parents, friends, and other significant people in their lives provide them with psychosocial and general support (Zimet et al., 1988). It can be regarded as a subjective measure that depends on individuals' characteristics and

expectations (Connell & D'Augelli, 1990). There is evidence that PSS from friends, family, and significant others such as teachers and administrators improves academic resilience (Wilks & Spivey, 2010), student interest in learning (Bempechat & Shernoff, 2012), and students' motivation (Fatima et al., 2018; Hang et al., 2017). Similar findings were found in some pandemic-era studies. A research study conducted during the pandemic period found that students who did not receive adequate support from their families as well as had difficulty accessing online courses experienced learning loss (Amorim & Junior, 2020). As a result of these studies, it was observed that understanding adequate social support from friends and family played a significant role in increasing students' academic interest and motivation (Christ & Gray, 2022; Klootwijk et al., 2021). Although PSS is crucial to academic development, social isolation may have resulted in a reduction in the diversity of individuals' sources of social support. Furthermore, university students who are at a developmental stage of separation from their families staying with their families due to curfews may encounter various problems with their families and may not be able to establish satisfactory relationships with them as a result. It is possible that students who grow up in both individualist and collectivist cultures may experience different difficulties in relation to PSS, even if both individualism and collectivism are present in the Turkish culture (Kağıtçıbaşı, 2005). Hence, this study aims to examine PSS's role in academic motivation in the Covid-19 process.

The Role of Gender

Although studies show that academic motivation differs by gender (e.g., Akbaşı et al., 2017), the results are also controversial. Several studies have shown that female students have higher intrinsic motivation (Brouse et al., 2010) and extrinsic motivation than male students. Conversely, some studies have shown that male students have higher levels of intrinsic and extrinsic motivation than female students. To support young people's academic motivation, it is therefore crucial to examine whether there are differences in motivation by gender during the pandemic process as outlined in this study.

Method

Using a correlational research design, this study examined the relationships between PFE, SEL and PSS and university students' levels of academic motivation (intrinsic, extrinsic and amotivation) and whether academic motivation differs by gender.

The Sample

In this study, the participants included 805 students (54% female) from public and private universities from different regions of Türkiye, after 48 participants who gave incomplete answers to some items, coded the same options, or used rhythmic coding in all items, and 21 outliers were removed to ensure the normality assumption. Participants were recruited using convenient sampling from all years of study, including 13% first-year students, 24% second-year students, 25% third-year students, 35% fourth-year students, and 3% students in their upper years from engineering (43.5%), education (19.5%), health sciences (15.2%), arts and sciences (5.5%), business and administration (3.9%), law (2.9%), physical education (1.4%), and other (6.6%).

Data Collection Tools

Demographic Information Form: This form includes questions about the participants' demographic characteristics such as age, gender, major, grade level.

Academic Motivation Scale: The scale (Vallerand et al., 1989, 1992) is used to measure the academic motivation of university students on the basis of self-determination theory. The scale consists of 28 items that are answered on a seven-point Likert scale (1: strongly disagree, 7: strongly agree). The scale consists of three main subscales: intrinsic motivation, which consists of three subscales: intrinsic motivation to know, to achieve and to stimulate; extrinsic motivation, which consists of three subscales: external regulation, introjected regulation and identified regulation; and amotivation. The scale includes the question "Why do you go to school?" and accompanying questions following the statement "Because...". The participant is asked to read these statements and mark the appropriate answer. Scores range from four to 28, with higher scores representing higher values in each dimension. The internal consistency

coefficient of the scale was reported as .80 and the test-retest correlation as .75 (Vallerand et al., 1992). The Turkish adaptation of the scale (Ünal-Karagüven, 2012) confirmed three main dimensions. In terms of criterion validity, the intrinsic and extrinsic motivation subscales were positively related to environmental support, while the amotivation subscale showed a positive correlation with test anxiety (Ünal-Karagüven, 2012). In this study, the internal reliability coefficients of the scale were .93 for intrinsic motivation, .81 for extrinsic motivation, .85 for amotivation and finally .87 for the whole scale.

Positive Future Expectation Scale: This scale (İmamoğlu, 2001) is used to measure the degree of positivity of individuals' expectations of their personal future. This scale consists of five one-dimensional Likert-type items with five or seven points (1 = strongly disagree; 5 or 7 = strongly agree). The sample item is: "I am optimistic that I will achieve what I want to do in the future." There is one reverse item. Higher scores mean higher positive expectations for the future. The Cronbach's alpha value of the scale was reported as .85 (İmamoğlu, 2001) and .92 (İmamoğlu, 2005). In this study, the internal consistency value of the scale was found to be .91.

Social-Emotional Learning Scale – Young Adult Form: The scale (Karacan- Ozdemir & Büyükçolpan, 2021) is used to measure the social-emotional learning skill levels of young adults. The scale is a 20-item five-point Likert scale (1: never, 5: always) consisting of five dimensions: self-awareness, academic self-regulation, social awareness, relationship skills, and responsible decision making. The sample item is "I am aware of my strengths" Higher scores reflect a higher level of social-emotional learning. In terms of criterion validity, the scale showed a positive correlation with the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale. The Cronbach's alpha coefficient was reported as .77 for self-awareness, .73 for academic self-regulation, .74 for relationship skills, .65 for social awareness, .71 for responsible decision making, and .86 for the total scale (Karacan-Ozdemir & Büyükçolpan, 2021). The Cronbach alpha coefficients were .85 for self-awareness, .72 for relationship skills, .77 for academic self-regulation, .55 for social awareness, .68 for responsible decision making, and .91 for the total scale.

Multidimensional Scale of Perceived Social Support-Revised Form: The scale (Zimet et al., 1988) is used to measure the degree of perceived social support of individuals. The scale consists of 12 seven-point Likert-type items (1: Absolutely no; 7: Definitely yes). The scale consists of three sub-dimensions: perceived social support from family, friends and significant others. The sample item is: "My family (e.g., my mother, my father, my spouse, my children, my siblings) really tries to help me." Scores on the scale range from 12 to 84, with higher scores indicating higher perceived social support. The reliability coefficient of Cronbach's alpha was reported to be between .84 and .92 (Zimet et al., 1988). The Turkish adaptation of the scale (Eker & Arkar, 1995; Eker et al., 2001) confirmed the three-dimensional structure. For criterion validity, negative and significant correlations were found with the U.C.L.A. Loneliness Scale, the Beck Hopelessness Scale and the Symptom Checklist (Eker et al., 2001; Eskin, 1993). Reliability coefficients were reported as .85 for family, .88 for friends, .92 for the significant others subscales and .89 for the total scale. In this study, the internal consistency values were between .72 and .90.

Procedure and Data Analysis

An ethics committee approval dated 04.01.2021, numbered "E-35853172-300-00001521971" from Hacettepe University was obtained prior to data collection. Subsequently, the link to the online survey with informed consent was shared with potential participants via email and WhatsApp groups. Volunteer students participated in the study. It took approximately 10 minutes to complete the survey. Data collection was conducted online between April 1 and May 30, 2021.

A multiple linear regression analysis was used to analyse the data. This method explains the extent to which a set of independent variables (predictors) in conjunction with the dependent variable (predicted) predicts the dependent variable (Büyüköztürk, 2017). In addition, an independent samples t-test was used to determine whether the academic motivation of university students differs according to gender.

Results

Descriptive Statistics and Bivariate Correlations

Table 1
Bivariate Correlations among Study Variables

Study Variables	M	SD	Skewness	Kurtosis	1	2	3	4	5	6
1. PFE	17.9				1					
	7	4.49	-.599	.011		.504**	.280**	.319**	.186**	-.422**
2. SEL skills	78.5					1				
	9	10.15	-.182	.027			.382	.308	.223**	-.273**
3. PSS	60.0						1			
	3	15.82	-.386	-.525				.180**	.227**	-.107**
4. Intrinsic motivation	58.6							1		
	3	15.31	-.437	-.300					.633	-.329**
5. Extrinsic motivation	62.1								1	
	6	11.73	-.405	-.053						-.238**
6. Amotivation	10.4									1
	4	6.26	.919	-.027						

Note: PFE= Positive future expectations; SEL skills= Social emotional learning skills, PSS= Perceived social support **p < .01, *p < .05

According to the zero-order correlations between the study variables, intrinsic and extrinsic motivation were positively associated with PFE ($r = .32, r = .19$, respectively; $p < .01$ for both), SEL skills ($r = .31, r = .22$, respectively; $p < .01$ for both), and PSS ($r = .18, r = .23$, respectively; $p < .01$ for both). Amotivation was negatively associated with PFE ($r = -.42, p < .01$), SEL skills ($r = -.27, p < .01$), and PSS ($r = -.11, p < .01$). PFE had positive associations with SEL skills ($r = .50, p < .01$) and PSS ($r = .28, p < .01$). The relationships between SEL and PSS ($r = .38, p < .01$) were also positive as shown in Table 1.

Table 2
The Results Multiple Linear Regression Analysis

Study Variables	B	SE	CI		β	t	p
			Lower	Upper			
Intrinsic Motivation							
PFE	.305	.055	.198	.412	.214	5.59	.000
SEL skills	.453	.100	.256	.649	.180	4.523	.000
PSS	.050	.035	-.018	.118	.051	1.435	.152
$F(3,801) = 40.98, p < .000, R^2 = 0.13$							
Extrinsic Motivation							
PFE	.087	.043	.003	.172	.080	2.021	.044
SEL skills	.236	.079	.081	.392	.123	2.991	.003
PSS	.117	.027	.063	.171	.158	4.27	.000
$F(3,801) = 22.60, p < .000, R^2 = 0.08$							
Amotivation							
PFE	-.672	.065	-.799	-.544	-.385	-10.4	.000
SEL skills	-.285	.119	-.519	-.052	-.093	-2.40	.017
PSS	.042	.041	-.039	.123	.036	1.026	.305
$F(3,801) = 60.06, p < .000, R^2 = 0.18$							

Note: CIs are at the 95% confidence level.

The results of multiple regression analysis (See Table 2) showed that PFE ($\beta = .214$; $p < .05$) and SEL skills ($\beta = .180$; $p < .05$) had significant and positive relationships with university students' intrinsic motivation, but PSS scores ($\beta = .051$; $p > .05$) did not have a statistically significant result. On the other hand, PFE ($\beta = .080$; $p < .05$), SEL skills ($\beta = .123$; $p < .05$), and PSS ($\beta = .158$; $p < .05$) were positively related to students' extrinsic motivations. Finally, PFE ($\beta = -.385$; $p < .05$) and SEL skills ($\beta = -.093$; $p < .05$) had a significant negative relationship with amotivation scores, while PSS ($\beta = .036$; $p > .05$) did not have a statistically significant relationship. Overall, the model explained 13%, 8%, and 18% of variance of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation, respectively.

Table 3*The Results of Independent Samples t-Test*

Dimensions of								
Academic Motivation	Gender	n	\bar{X}	SS	df	t	p	η^2
Intrinsic motivation	Female	440	61.83	14.95	803	6.72	.000	.053
	Male	365	54.78	14.87				
Extrinsic Motivation	Female	440	64.62	11.07	803	6.713	.000	.053
	Male	365	59.2	11.83				
Amotivation	Female	440	9.327	5.83	803	-5.6	.000	.038
	Male	365	11.786	6.49				

The independent samples t-test results (See Table 3), showed that there were significant differences between students' intrinsic motivation ($t(803) = 6.672$, $p < .001$), extrinsic motivation ($t(803) = 6.713$, $p < .001$) and amotivation ($t(803) = -5.601$, $p < .001$) according to gender. Accordingly, female students had higher levels of intrinsic and extrinsic motivation and lower levels of amotivation than male students. However, the effect size of the difference in the academic motivation sub-dimensions of female and male students was low (Cohen, 1988).

Discussion & Conclusion

The findings showed that students' positive future expectations were positively related to their intrinsic and extrinsic motivation levels, and negatively related to their amotivation levels. Consistent with these findings, the literature has shown that students' expectations of achieving their goals contribute to their intrinsic motivation, autonomous behavior regulation, and thus higher performance (Simons et al., 2004). In this direction, previous results have shown a positive relationship between university students' future expectations and their intrinsic motivation (e.g., Aydın & İşlek, 2021). Furthermore, when students believe their academic studies will benefit their future, they are extrinsically motivated to achieve their goals (Deci & Ryan, 2012; Phalet et al., 2004), which somewhat justifies the present results. Similarly, previous studies have shown that students' low expectations for the future increase their level of amotivation and decrease their interest in school and lessons (Aydın & İşlek, 2021), while high expectations for the future and having a positive outlook towards the future decrease their level of amotivation (Akbaşı et al., 2017; Ali et al., 2022). Consequently, the current findings suggest that positive future expectations play a positive role in supporting young people's intrinsic and extrinsic motivation and reducing their amotivation during the Covid-19, which entails various disadvantages, challenges, and risks.

Second, the results showed that students' SEL skills were positively associated with their intrinsic and extrinsic motivation and negatively associated with their amotivation level. In support of the current findings, relevant literature has emphasised that students with high SEL skills strive to achieve their goals (Zins et al., 2004) and this contributes to their academic success (Denham & Brown, 2010; Norris, 2003). Previous studies have also shown positive academic outcomes of SEL skills such as school adjustment, successful academic performance (e.g., Esen-Aygün, 2017; Zins et al., 2007), and active participation in learning processes (CASEL, 2012). Similarly, previous studies have shown positive relationships between some specific SEL skills such as relationship building (e.g., Demirdağ, 2021), self-regulation (e.g., Kickert et al., 2019), and problem solving (e.g., Günaydın, 2022; Munir et al., 2021) and academic motivation.

Furthermore, research has shown that students with high SEL skills have higher extrinsic motivation (Turki, 2017) and lower levels of amotivation (Payton et al., 2000). Considering that the pandemic required the use of a variety of SEL skills to effectively manage this process (Walton & Murano, 2020), the current findings demonstrated the role of SEL skills in promoting both intrinsic and extrinsic motivation and reducing amotivation during the pandemic.

Third, the results showed that perceived social support was not related to the intrinsic motivation and amotivation levels of university students, but was positively related to extrinsic motivations. In contrast to these findings, the literature has indicated that the supportive relationship students have with their social environment is essential to their motivation (Bempechat & Shernoff, 2012; Christ & Gray, 2022; Klootwijk et al., 2021) and contributes to the internalisation of their motivation through the development of their autonomy and competence (Fatima et al., 2018). However, there are also similar findings that show no relationship between perceived social support and intrinsic motivation (Costa-Lobo et al., 2017). There may therefore be several explanations for the current results. First, there may be many other factors besides perceived social support that influence students' intrinsic motivation. For example, students may have had less social interaction with their environment due to their developmental characteristics and needs during the pandemic (Wolniak & Burman, 2022), may have had issues with personal boundaries with their families, and may not have established satisfying relationships, which may not have positively impacted their intrinsic motivation. However, their perception of higher social support from their parents could contribute to their extrinsic motivation.

Furthermore, considering that Türkiye has a mixture of individualistic and collectivistic cultures (Kağıtçıbaşı, 2005), perceived social support might be more important for the academic motivation, especially extrinsic motivation, of students who grew up in a collectivistic culture. For students who grew up in an individualistic culture, perceived social support may not have an impact on their academic motivation. Also, the fact that the participants in this study studied at both public and private universities suggests that their socioeconomic levels may differ. Accordingly, students attending public universities and living with their families in Türkiye were reported to perceive the distance learning process as less efficient than students attending private universities and living with their families (Savaş, 2021). Considering that most of the participants in this study came from public universities, it can be assumed that the social support perceived during the Covid-19 process plays a greater role in students' extrinsic motivation. Considering that motivation is related to the expected instrumental value of a behavior, it is also discussed that external factors and social contexts have a strong influence on students' extrinsic motivation (Vansteenkiste et al., 2010). Similar to these results, the previous study also suggests that students' extrinsic motivation was significantly predicted by PSS (Song et al., 2015). To summarize, these results may suggest that although there are many different intrinsic processes that can influence intrinsic motivation and amotivation, perceived social support is crucial for extrinsic motivation, which enables university students to be more committed to their studies during Covid-19.

Finally, the findings showed that the intrinsic and extrinsic motivation of female students was higher and their amotivation was lower than that of male students. Previous studies have shown that the intrinsic (Brouse et al., 2010) and extrinsic motivation (Akbaşlı et al., 2017) of female students is higher and their amotivation is lower (Karabıyık, 2020) than male students, which is consistent with the current results. Although some studies have emphasized that female students had more difficulty focusing on distance learning during the Covid-19 process than male students (Savaş, 2021), the current results can be explained by the fact that female students set their own internal goals and control their own learning (Pintrich, 2000). In the cultural context, it has been emphasized that it can be a motivating factor for female students to see their participation in academic activities as a way to achieve their goals in future life (Akbaşlı et al., 2017). On the other hand, learning environments in which the needs for autonomy, competence and relationship building are met have a strong and positive effect on students' motivation (Ryan & Deci, 2000b). In this sense, it can be assumed that in the online learning processes carried out due to the Covid-19 pandemic, there is a possibility that these basic psychological needs of male students in particular were not met, which may have affected their level of amotivation.

When interpreting the current results, some limitations of the study must be taken into account. Firstly, the data was collected during the period when curfews were in place and classes were only held remotely due to Covid-19 measures. Therefore, while the findings can contribute to the understanding of the predictors of academic motivation under these conditions, their generalizability to other conditions is limited. For this reason, it would be useful to examine the academic motivation of students during the period of the so-called new normal and the hybrid educational process and, in this context, to address possible differences, if any, according to the pandemic process. Secondly, the study involved students continuing their education at public and private universities. Although some studies have shown that there is no difference between the two groups in terms of satisfaction with distance learning during the Covid-19 process (Karadağ & Yücel, 2020), the socioeconomic status of students at private universities and the opportunities provided to them at the schools may differ from those of students at public universities (Savaş, 2021), which should be taken into account when interpreting the results. Finally, the use of self-report may impose some limitations in terms of reporting bias and social desirability of participants.

Despite these limitations, the study has important implications for theory, research and practice. First, the study contributed to self-determination theory by revealing the individual (SEL skills and positive future expectations) and environmental (perceived social support) predictors of college students' intrinsic and extrinsic motivation and amotivation during Covid-19 study, suggesting in some ways that the role of individual variables in academic motivation is more significant than perceived social support. This study contributed to the theory that emphasizes intrinsic and autonomous processes (Ryan & Deci, 2000a), pointing to the positive role of SEL skills with positive future expectations, which have social, emotional, and cognitive aspects, on individuals' intrinsic motivation and thus self-determination. In terms of implications for the study, although perceived social support during the Covid-19 period is not related to intrinsic motivation and amotivation, its positive correlation with extrinsic motivation is significant within the framework of self-determination theory. Therefore, the relationships between intrinsic and extrinsic motivation as well as amotivation and perceived social support from parents, friends and significant others can be further investigated in the future. In addition, future research could examine the effects of the five dimensions of the SEL model on three dimensions of academic motivation through experimental and longitudinal studies. Finally, the practical results showed the importance of developing positive future expectations and SEL skills to support young adults' academic motivation and reduce amotivation during COVID-19. At this point, hope-centered interventions can be implemented in college counseling centers. Considering that SEL skills develop gradually at different developmental stages (Dusenbury & Weissberg, 2017), SEL interventions can be developed and implemented in college counseling centers and SEL skills can be included in college curricula as mentioned in the literature (e.g., Elias & Mocerri, 2012; Greenberg et al., 2003). In summary, this study provides theoretical, research, and practical implications for fostering college students' academic motivation in times of crisis and highlights the critical importance of individual strengths such as positive future expectations and SEL skills that can be supported by well-established programs and interventions in higher education.

Author Contribution Rates

This article is based on the master's thesis of the first author, supervised by the second author. The first author contributed 70% and the second author contributed 30% to this study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Motivasyon, bireylerin ulaşmayı hedefledikleri amaca yönelik harekete geçmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000a). Akademik motivasyon ise eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme davranışları göstermesi, akademik görevleri yerine getirmesi, sınıfta aktif olması ve dolayısıyla okula bağlılık göstermesi gibi değişkenlerle ilişkilidir (Wentzel & Wigfield, 2009). Öğrencilerin öğrenme ve okula ilişkin faaliyetlere ilgi duyması adına akademik motivasyon oldukça önemli bir faktör olarak öne çıkarken (Ryan & Deci, 2000b), öğrencilerin bu motivasyondan yoksun olması eğitim hayatında olumsuz durumlara neden olmaktadır (Grunschel vd., 2016).

Bu çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan, Öz Belirleme Kuramı, insan davranışlarının altında yatan motivasyonu, özerk ve kontrollü olarak iki açıdan ele almaktadır (Deci vd., 1991; Deci & Ryan, 2008). Bu bağlamda, eğer bir davranış bireyin kendisi tarafından belirleniyorsa düzenleyici süreç bir seçimi içerir ve algılanan nedensellik odağı içseldir (Schultz & Ryan, 2015). Ancak davranış kontrol edildiğinde ya da zorlayıcı bir durum nedeniyle ortaya çıktığında düzenleyici süreç uyumu içerir (Deci vd., 1991). Bu durumda bazı kişilerarası ya da içsel baskılar bireyin kontrollü davranışlar sergilemesine neden olur. Bu da nedensellik odağının dışsal olduğu anlamına gelir (Deci & Ryan, 2012). Bu doğrultuda, davranışların altında yatan farklı nedenler ve amaçlara göre motivasyon; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk (Deci & Ryan, 2008) olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel motivasyon, bir aktivitenin zevk alarak yerine getirilmesini ve bu faaliyetin kendisinden sağlanacak doyum için gerçekleştirilmesini ifade eder. Dışsal motivasyon, bir faaliyetin dışsal bir kontrol mekanizması aracılığıyla ve/veya elde edilecek sonuç için yapılması anlamına gelir. Motivasyonsuzluk ise bir aktiviteyi yapmaya teşvik edecek herhangi bir motive edicinin yokluğuna vurgu yapar (Ryan & Deci, 2000a).

Öz Belirleme kuramında bireylerin evrensel bazı psikolojik ihtiyaçları olduğu vurgulanır. Bu ihtiyaçlar yetkinlik, özerklik ve ilişkililik olmak üzere üçe ayrılır (Deci & Ryan, 1985). Bireylerin özerklik ihtiyacı onların kendi eylemleri üzerinde söz sahibi olmalarını; yetkinlik ihtiyacı sergiledikleri eylemlerden sonra çevreleriyle kurdukları etkileşimde yeterlilik duygusunu hissetmelerini; ilişkililik ihtiyacı ise sosyal çevreleriyle bağlantılı olma hallerini ifade eder (Deci vd., 1991; Deci & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2017). Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması onların iyi oluş düzeylerini yükselterek ilişki kalitesini ve ilişkiden aldıkları doyumunu artırır (Patrick vd., 2007). Bu doğrultuda Ryan ve Deci (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının onların akademik motivasyon düzeylerini de arttıracaklarını ifade etmektedirler.

Araştırmalar, motivasyonun öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmeleri (Wentzel & Wigfield, 2009), okula devamlılıklarını sürdürmeleri (Rump vd., 2017) ve akademik başarıları (Bailey & Phillips, 2016) ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, okul terkinin önlenmesinde ve öğrencilerdeki riskli davranışların azaltılmasında motivasyon faktörlerinin kritik önemi vurgulanmaktadır (Lee vd., 2019). Özellikle, öğrencilerin akademik çalışmalara yönelik iç motivasyonlarının olmasının okula devamlılıklarını artırdığı ve okulu bırakma risklerini azalttığı (Rump vd., 2017), motivasyonsuzluklarının ise derslere olan ilgilerinin azalmasında bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Pintrich, 2003).

Özellikle COVID-19 pandemi dönemi, tüm dünyada öğrenme ve öğretme süreçlerini çevrimiçi platformlara taşıyarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde büyük ölçüde değişime neden olmuş (Huang ve Wang, 2023) ve aynı zamanda gençlerin akademik motivasyonlarında bir düşüşe yol açmıştır (Günaydin, 2022). Türkiye’de pandeminin ilan edildiği 23 Mart 2020 tarihinden itibaren 4 milyondan fazla üniversite öğrencisine uzaktan eğitim sağlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021a). Bununla birlikte, üniversite öğrencileri için öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesinde çeşitli sorunlara (Bao, 2020), internete erişimde eşitsizliklere ve bu süreçte birçok teknik soruna (Savaş, 2021) aynı zamanda da öğrencilerde düşük motivasyona (Munir vd., 2021) neden olan bu uygulamaların etkililiği tartışmalıdır. Ayrıca, okulların

kapanmasıyla birlikte öğrencilerin evde kalmak zorunda kalmaları, zaman zaman aileleriyle olumsuz deneyimler yaşamalarına neden olmuş, bu da okuldan kopuk hissetmelerine (Killian, 2020) ve dolayısıyla öğrencilerin okula olan bağlılıklarının azalmasına yol açmıştır (Çelik, 2020). Benzer şekilde üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada da öğrencilerin okul kampüslerinden uzaklaşmalarının sosyal deneyimlerinde bir azalmaya neden olduğu ve bu durumun da akademik benlik algılarını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Wolniak ve Burman, 2022). Bu doğrultuda, öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeye yönelik olumlu davranışlar sergilemesinde motivasyonlarının önemli bir rol oynadığı bildirilmiştir (Malinauskus ve Pozerience, 2020). Dolayısıyla bu çalışma, kriz zamanlarında eğitim ve öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi için ufuk açıcı sonuçlar sağlayabilecek COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını (içsel ve dışsal) ve motivasyonsuzluklarını yordayan değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır.

Olumlu Gelecek Beklentisi

Gelecek beklentisi, bireylerin gelecekle ilgili düşüncelerini, kaygılarını ve ilgilerini içeren, gelecek yönelimlerine temel oluşturan bilişsel haritaları ifade etmektedir (Nurmi, 1991). Öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu ve iyimser düşüncelere ve beklentilere sahip olmaları, motivasyonlarını canlı tutarak akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Fong Lam vd., 2015). Dolayısıyla, gençlerin olumlu gelecek beklentileri (OGB) öğrenme motivasyonlarının gelişmesinde önemli bir rol oynamakta (Nursi, 2019) ve davranışlarını beklentileri doğrultusunda düzenlenmelerine katkıda bulunmaktadır (Yowell, 2000). Yapılan bir araştırma, olumlu beklentilerin öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırırken, olumsuz beklentilerin motivasyonlarını düşürdüğünü ve başarılarının azalmasına neden olduğunu göstermiştir (Hammoudi, 2019). Benzer şekilde, öğrencilerin motivasyonları arttıkça geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin de yüksek olduğu görülmüştür (e.g., Aydın & İşlek, 2021).

Genç yetişkinlerin, yalnızlık, arkadaşlıklar ve ruh sağlığı sorunlarının yanı sıra geleceğin belirsizliği ve iyi iş fırsatlarının eksikliği de dahil olmak üzere COVID-19'un olumsuz etkilerinden daha fazla etkilendiği belirtilmektedir (Evans vd., 2021; Kawohl & Nordt, 2020). Türkiye'de gençlerle yapılan bir çalışmada, katılımcıların %81'i psikolojik durumlarının iyi olmadığını ve geleceğe yönelik beklentilerinin de pandemi sürecinden olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir (Toplum Gönüllüleri Vakfı [TOG], 2020). Nitekim yapılan başka bir çalışmada da bu süreçte öğrencilerin geleceğe yönelik kaygılarının artmasının gelecek hedefleri doğrultusundaki çalışmalarına temel oluşturan motivasyonlarını da olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Ali vd., 2022). Dolayısıyla, bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, bu çalışmada Covid-19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin OGB ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Davranışlar, bilişler ve duyguların bir birleşimi olan sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ), duyguları tanıma ve yönetme, sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkma ve başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme becerisini ifade eder (CASEL, 2003). Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL, 2020) beş boyutlu bir SDÖ modeli önermiştir: (1) öz farkındalık (örn. kişinin kendi güçlü yönlerinin ve sınırlılıklarının farkında olması), (2) öz yönetim (örn. duygu, düşünce ve davranışların yönetilmesi), (3) sosyal farkındalık (örn. başkalarının duygularının, ihtiyaçlarının ve sosyal ipuçlarının farkında olma), (4) ilişki becerileri (örn. başkalarıyla etkili ilişkiler kurma ve sürdürme) ve (5) sorumlu karar verme (örn. sorumlu ve etik seçimler yapma). Zins ve arkadaşları (2007) SDÖ becerilerinin kullanımının öğrencilerin okul yaşamından keyif almalarının önünü açtığını, motivasyon düzeylerini artırdığını ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu beceriler, okula bağlılığı, motivasyonu ve akademik başarıyı teşvik ederek öğrencilerin sınıfta, okul ortamında, aile yaşamında ve sosyal hayatta başarılı olmaları için kritik öneme sahiptir (Elias & Moceris, 2012) (ör. Greenberg vd., 2003; Taylor vd., 2017).

COVID-19 süreciyle ilgili olarak ilgili alanyazında, öğrencilerin duygusal, sosyal, finansal ve akademik zorluklarla başa çıkmak için bir dizi özel SDÖ becerisine ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır (Walton & Murano, 2020). Bu beceriler uzaktan eğitim sürecini etkili bir şekilde yönetmek için de kritik görünmektedir (CASEL, 2020; Hadar vd., 2020). Bu noktada yapılan bir çalışmada öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olmasının zorlu yaşam olaylarına uyum sağlamalarını kolaylaştırarak

akademik öğrenme sonuçlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Günaydın, 2022). Bu arka plana dayanarak, mevcut çalışmada COVID-19 salgını sırasında üniversite öğrencilerinin SDÖ becerileri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Algılanan Sosyal Destek

Algılanan sosyal destek (ASS), bireylerin ebeveynlerinin, arkadaşlarının ve hayatlarındaki diğer önemli kişilerin ihtiyaçları için ne ölçüde psikososyal ve genel destek sağladıklarına dair inançları olarak tanımlanmakta (Zimet vd., 1988) ve bu algının bireysel özelliklere ve beklentilere göre değişebilen öznel bir değerlendirmeyi içerdiği belirtilmektedir (Connell & D'Augelli, 1990). Araştırmalar; aile, arkadaşlar, öğretmenler ve yöneticiler gibi önemli kişilerden algılanan desteğin akademik dayanıklılığı (Wilks & Spivey, 2010), öğrenmeye olan ilgiyi (Bempechat & Shernoff, 2012) ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığını göstermiştir (Fatima vd., 2018; Hang vd., 2017). Bu durum pandemi döneminde yapılan bazı araştırmalarda da benzer şekilde görülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin bu süreçte arkadaşlarından ve ailelerinden yeterli sosyal desteği almalarının akademik ilgilerini ve motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Christ & Gray, 2022; Klootwijk vd, 2021). Fakat ASS'nin akademik gelişim üzerindeki önemine rağmen, pandemi süreci, alınan diğer önlemlerin yanı sıra sosyal izolasyon nedeniyle bireylerin sosyal destek kaynaklarının çeşitliliğinde de bir azalmaya neden olmuş olabilir. Öte yandan, gelişim görevleri açısından aileden ayrışma sürecini deneyimleyen üniversite öğrencilerinin sokağa çıkma yasakları nedeniyle aileleriyle problemler yaşayabileceği ve tatmin edici ilişkiler kuramayabileceği söylenebilir. Türkiye'nin bireyci ve toplulukçu karma bir kültüre sahip olduğuna dair vurgular göz önünde bulundurulduğunda (Kağıtçıbaşı, 2005), karma bir kültürde yetişen öğrencilerin pandemi sürecinde algıladıkları sosyal destek açısından da bireysel farklılıkları olabilecektir. Nitekim pandemi döneminde yapılan bir çalışmada da ailelerinden yeterli desteği alamayan ve internet üzerinden sunulan derslere erişmekte zorlanan öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadıkları vurgulanmıştır (Amorim ve Junior, 2020). Bu nedenle, bu çalışmada COVID-19 sürecinde ASS'nin akademik motivasyon üzerindeki rolünün incelenmesi önemli olacaktır.

Cinsiyetin Rolü

Akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan (örn., Akbaşlı vd., 2017) fakat aynı zamanda tartışmalı sonuçlara da işaret eden birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalar kadın öğrencilerin içsel (Brouse vd., 2010) ve dışsal motivasyonlarının (Akbaşlı vd., 2017) erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösterirken, bazı çalışmalar erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Karataş & Erden, 2012). Bu nedenle, bu çalışmada amaçlandığı gibi, pandemi sürecinde cinsiyete göre akademik motivasyonda bir fark olup olmadığının incelenmesi, gençlerin akademik motivasyonunu destekleyecek müdahalelerin tasarlanması açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlişkisel araştırma deseni kullanılarak yapılan bu çalışmada OGB, SDÖ becerileri ve ASS'nin üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri (içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk) ile ilişkileri ve akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmaya Türkiye'nin farklı bölgelerindeki devlet ve vakıf üniversitelerinden 805 (%55'i kadın) lisans öğrencisi dahil edilmiş olup ardından bazı maddelere eksik cevap veren, tüm maddelerde aynı seçenekleri kodlayan veya ritmik kodlama yapan 48 katılımcı ve normallik varsayımının sağlanması için 21 aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile lisans eğitiminin tüm düzeylerinden (%13 birinci sınıf, %24 ikinci sınıf, %25 üçüncü sınıf, %35 dördüncü sınıf ve %3 beşinci sınıf ve üzeri) katılımcılar araştırmada yer almıştır. Ayrıca, katılımcılar Mühendislik (%43.5), Eğitim (%19.5), Sağlık Bilimleri (%15.2), Fen-Edebiyat (%5.5), İktisadi ve İdari Bilimler (%3.9), Hukuk (%2.9), Spor (%1.4) ve diğer (%6.6) olmak üzere çeşitli fakültelere devam etmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu formda katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ): Ölçek, Öz-Belirleme Kuramına dayalı olarak üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Vallerand vd., 1989, 1992). Ölçek, yedili Likert tipi (1: kesinlikle katılmıyorum, 7: kesinlikle katılıyorum) yanıtlanan 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içsel motivasyon (bilmeye yönelik, başarmaya yönelik ve uyarılmayla yönelik içsel motivasyon), dışsal motivasyon (dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşleşme) ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır. Form, "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu ve "Çünkü..." şeklinde devam eden maddelerden oluşur. Katılımcıdan bu ifadeleri okuması ve kendisine uygun olan cevabı işaretlemesi istenmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek puanlar dört ile 28 arasında olup, yüksek puanlar ilgili boyutta yüksek sonuçlara işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80, test-tekrar test korelasyonu ise .75 olarak rapor edilmiştir (Vallerand vd., 1992). Ölçeğin Türkçeye uyarılma çalışmaları kapsamında (Ünal-Karagüven, 2012) üç temel boyutu doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliliği çalışmaları, içsel ve dışsal motivasyon alt ölçeklerinin çevresel destek ile motivasyonsuzluk alt ölçeğinin ise sınav kaygısı ile pozitif korelasyona sahip olduğunu göstermiştir (Ünal-Karagüven, 2012). Bu çalışmada ölçeğin iç güvenilirlik katsayıları içsel motivasyon için .93, dışsal motivasyon için .81, motivasyonsuzluk için .85 ve son olarak ölçeğin tamamı için .87 olarak elde edilmiştir.

Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği (OGBÖ): Bu ölçek bireylerin kişisel geleceklerine ilişkin beklentilerinin olumluluk derecesini ölçmek için kullanılmaktadır (İmamoğlu, 2001). Ölçek beş veya yedili Likert tipi (1 = kesinlikle katılmıyorum; 5 veya 7 = tamamen katılıyorum) kullanıma uygun olarak tek boyutlu beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bir örnek maddesi "Gelecekte yapmak istediklerimi başarma konusunda iyimserim" şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, daha yüksek olumlu gelecek beklentilerini göstermektedir. Bir tane ters puanlanan madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .85 (İmamoğlu, 2001) ve .92 (İmamoğlu, 2005) olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık değeri .91 olarak bulunmuştur.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği-Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GF): Ölçek genç yetişkinlerin sosyal-duygusal öğrenme beceri düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır (Karacan- Özdemir & Büyükçolpan, 2021). Bu ölçek, öz farkındalık, akademik öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki kurma becerisi ve sosyal farkındalık olmak üzere beş boyuttan oluşan 20 maddelik beşli Likert tipi bir ölçektir (1: Hiçbir zaman, 5: Her zaman). Örneğin bir maddesi "Güçlü yönlerimin farkındayım" ifadesini içermektedir. Yüksek puanlar daha yüksek düzeyde sosyal-duygusal öğrenmeyi yansıtmaktadır. Ölçüt geçerliliği incelemeleri ölçeğin Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha katsayıları, öz farkındalık için .77, ilişki kurma becerileri için .74, sorumlu karar verme için .71, akademik öz düzenleme için .73, sosyal farkındalık için .65 ve ölçeğin tamamı için .86 olarak rapor edilmiştir (Karacan-Özdemir ve Büyükçolpan, 2021). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayıları, öz farkındalık için .85, ilişki kurma becerileri için .72, sorumlu karar verme için .68, akademik öz düzenleme için .77, sosyal farkındalık için .55 ve ölçeğin tamamı için .91 olarak elde edilmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (ÇBASDÖ): Bu ölçek bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeylerini değerlendirmek için kullanılmaktadır ölçek (Zimet vd., 1988). Ölçek, yedili Likert tipi (1: Kesinlikle hayır, 7: Kesinlikle evet) 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, aileden, arkadaşlardan ve önemli diğerlerinden algılanan sosyal desteği değerlendiren üç alt boyuttan oluşmaktadır. Örnek maddelerinden biri "Ailem (örn. annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana gerçekten yardım etmeye çalışır." şeklindedir. Ölçekten alınan puanlar 12 ile 84 arasında değişmekte olup, alınan yüksek puanlar algılanan sosyal desteğin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84 ile .92 arasında bildirilmiştir (Zimet vd., 1988). Ölçeğin Türkçe uyarlaması (Eker & Arkar, 1995; Eker vd., 2001) üç boyutlu yapıyı doğrulamıştır. Ölçüt geçerliliği için ölçeğin U.C.L.A Yalnızlık Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Belirti Tarama Listesi ile negatif ve anlamlı ilişkileri bulunmuştur (Eker ve ark., 2001; Eskin, 1993). Yapılan bu çalışmada ise güvenilirlik katsayıları aile için .85, arkadaşlar için .88,

önemli diğer kişiler alt ölçekleri için .92 ve toplam ölçek için .89 olarak bildirilmiştir. Yine bu çalışmada iç tutarlılık değerleri .72 ile .90 arasında değişmektedir.

Yöntem ve Veri Analizi

Veri toplama sürecine geçilmeden önce, Hacettepe Üniversitesi'nden 04.01.2021 tarih ve "E-35853172-300-00001521971" sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Ardından, bilgilendirilmiş onam içeren çevrimiçi anket bağlantısı e-posta ve WhatsApp öğrenci grupları aracılığıyla potansiyel katılımcılarla paylaşılmıştır. Çalışmaya gönüllü öğrenciler katılmış olup ölçek setini yanıtlamaları yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Veri toplama işlemi 2021 yılında 1 Nisan- 30 Mayıs tarihleri arasında çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu yöntem, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle arasındaki ilişkileri inceleyerek bağımlı değişkeni ne ölçüde yordadığını açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 1

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Tablosu

Ölçekler ve Alt Boyutları	M	SD	Skewness	Kurtosis	1	2	3	4	5	6
1. Olumlu Gelecek Beklentisi	17.97	4.49	-.599	.011	1	.504**	.280*	.319**	.186*	-.422**
2. SDÖ Becerileri	78.59	10.15	-.182	.027		1	.382	.308	.223*	-.273**
3. Algılanan Sosyal Destek	60.03	15.82	-.386	-.525			1	.180**	.227*	-.107**
4. İçsel Motivasyon	58.63	15.31	-.437	-.300				1	.633	-.329**
5. Dışsal Motivasyon	62.16	11.73	-.405	-.053					1	-.238**
6. Motivasyonsuzluk	10.44	6.256	.919	-.027						1

Not: **p < .01, *p < .05

Tablo 1'de sunulan çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, içsel ve dışsal motivasyonun OGB ile (sırasıyla $r = .32$, $r = .19$; her ikisi için de $p < .01$), SDÖ becerileri ile (sırasıyla $r = .31$, $r = .22$; her ikisi için de $p < .01$) ve ASS ile (sırasıyla $r = .18$, $r = .23$; her ikisi için de $p < .01$) ile olumlu yönde ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk puanlarının ise OGB ile ($r = -.42$, $p < .01$), SDÖ becerileri ile ($r = -.27$, $p < .01$) ve ASS ile ($r = -.11$, $p < .01$) ile negatif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. OGB puanları ile SDÖ becerileri ($r = .50$, $p < .01$) ve ASS puanları ($r = .28$, $p < .01$) arasında ve SDÖ becerileri ile ASS ($r = .38$, $p < .01$) arasındaki olumlu yönde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	SE	CI		β	T	p
			Alt	Üst			
İçsel Motivasyon							
Olumlu Gelecek Beklentisi	.305	.055	.198	.412	.214	5.59	.000
SDÖ Becerileri	.453	.100	.256	.649	.180	4.523	.000
Algılanan Sosyal Destek	.050	.035	-.018	.118	.051	1.435	.152
$F(3,801) = 40.98, p < .000, R^2 = 0.13$							
Dışsal Motivasyon							
Olumlu Gelecek Beklentisi	.087	.043	.003	.172	.080	2.021	.044
SDÖ Becerileri	.236	.079	.081	.392	.123	2.991	.003
Algılanan Sosyal Destek	.117	.027	.063	.171	.158	4.27	.000
$F(3,801) = 22.60, p < .000, R^2 = 0.08$							
Motivasyonsuzluk							
Olumlu Gelecek Beklentisi	-.672	.065	-.799	-.544	-.385	-10.4	.000
SDÖ Becerileri	-.285	.119	-.519	-.052	-.093	-2.40	.017
Algılanan Sosyal Destek	.042	.041	-.039	.123	.036	1.026	.305
$F(3,801) = 60.06, p < .000, R^2 = 0.18$							

Not: CI değerleri %95 güven düzeyindedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çoklu regresyon analizi sonuçları üniversite öğrencilerinin OGB ($\beta = .214$; $p < .05$) ve SDÖ becerilerinin ($\beta = .180$; $p < .05$) içsel motivasyon düzeyleri ile anlamlı ve pozitif ilişkilere sahip olduğunu, ancak ASS puanlarının ($\beta = .051$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca sahip olmadığını göstermiştir. Öte yandan, OGB ($\beta = .080$; $p < .05$), SDÖ becerileri ($\beta = .123$; $p < .05$) ve ASS ($\beta = .158$; $p < .05$) öğrencilerin dışsal motivasyonları ile pozitif yönde ilişkilidir. Son olarak, OGB ($\beta = -.385$; $p < .05$) ve SDÖ becerileri ($\beta = -.093$; $p < .05$) motivasyonsuzluk puanları ile anlamlı derecede negatif ilişkiye sahipken, ASS ($\beta = .036$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip değildir. Genel olarak, bu model içsel ve dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk varyansının sırasıyla %13, %8 ve %18’ini açıklamıştır.

Tablo 3*Bağımsız Örneklem için T testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	df	t	p	η^2
İçsel motivasyon	Kadın	440	61.83	14.951	803	6.72	.000	.053
	Erkek	365	54.78	14.872				
Dışsal motivasyon	Kadın	440	64.62	11.066	803	6.713	.000	.053
	Erkek	365	59.2	11.831				
Motivasyonsuzluk	Kadın	440	9.327	5.832	803	-5.6	.000	.038
	Erkek	365	11.786	6.49				

Tablo 3’te verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları, üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonları ($t(803) = 6.672, p < .001$), dışsal motivasyonları ($t(803) = 6.713, p < .001$) ve motivasyonsuzlukları ($t(803) = -5.601, p < .001$) arasında cinsiyete göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, kadın öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek, motivasyonsuzluk düzeyleri ise daha düşüktür. Ancak kadın ve erkek öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutlarındaki farkın etki büyüklüğünün düşük olduğu (Cohen, 1988) görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre bulgular, ilk olarak, Covid-19 sürecinde öğrencilerin olumlu gelecek beklentilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarıyla olumlu, motivasyonsuzluk düzeyleriyle ise olumsuz yönde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak, ilgili alanyazın öğrencilerin hedeflerine ulaşma yönündeki beklentilerinin içsel motivasyonlarına, davranışlarını özerk bir şekilde düzenlemelerine ve dolayısıyla daha yüksek akademik performans göstermelerine katkıda bulunduğuna işaret etmektedir (Simons vd., 2004). Bu doğrultuda, önceki bulgular da benzer şekilde üniversite öğrencilerinin gelecek beklentileri ile içsel motivasyonları arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir (örn., Aydın & İşlek, 2021). Buna ek olarak, öğrencilerin akademik çalışmalarını gelecekleri açısından önemli gördüklerinde kısa ve uzun vadedeki hedeflerine ulaşmak için dışsal olarak motive oldukları belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2012; Phalet vd., 2004), ki bu da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, önceki çalışmalar öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri düşük olduğunda motivasyonsuzluk düzeylerinin arttığını, derslere ve okula olan ilgilerinin azaldığını (Aydın ve İşlek, 2021), gelecekte beklenenleri yüksek olduğunda ve geleceğe olumlu baktıklarında ise motivasyonsuzluk düzeylerinin azaldığını göstermiştir (Akbaşlı vd., 2017; Ali vd., 2022). Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen bulgular, gençlerin geleceği için çeşitli dezavantajları, zorlukları ve riskleri beraberinde getiren COVID-19 sürecinde olumlu gelecek beklentilerinin gençlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını desteklemede ve motivasyonsuzluklarını azaltmada olumlu bir rol oynadığını göstermektedir.

Bulgular, ikinci olarak, üniversite öğrencilerinin SDÖ becerilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarıyla olumlu, motivasyonsuzluk düzeyleriyle ise olumsuz bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu bulguları destekler şekilde, ilgili alanyazında yüksek SDÖ becerilerine sahip öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için çaba gösterdiklerine (Zins vd., 2004) ve bunun akademik başarılarına katkıda bulunduğuna işaret edilmektedir (Denham & Brown, 2010; Norris, 2003). Yapılan bazı çalışmalar da SDÖ becerilerinin okula uyum, başarılı akademik performans (örn. Esen-Aygün, 2017; Zins vd., 2007) ve öğrenme süreçlerine aktif katılım (CASEL, 2012) gibi olumlu akademik sonuçları olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalar da ilişki kurma (örn., Demirdağ, 2021), öz düzenleme (örn., Kickert vd., 2019) ve problem çözme (örn., Munir vd., 2021; Günaydın, 2022) gibi bazı spesifik SDÖ becerileri ile akademik motivasyon arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar, yüksek SDÖ becerilerine sahip öğrencilerin daha yüksek dışsal motivasyona (Turki, 2017) ve daha düşük motivasyonsuzluk seviyelerine sahip olduğunu göstermektedir (Payton vd., 2000). COVID-19 pandemisinin, bu süreçle etkili bir şekilde başa çıkmak için çeşitli SDÖ becerilerinin kullanılmasını gerektirdiğine dair vurgular (Walton & Murano, 2020) göz önünde bulundurulduğunda, mevcut sonuçlar, SDÖ becerilerinin pandemi sırasında öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını artırmadaki ve aynı zamanda motivasyonsuzluk düzeylerini azaltmadaki rolünü ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulguları üçüncü olarak, algılanan sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleriyle ilişkili olmadığını, ancak dışsal motivasyon düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulguların aksine, ilgili alanyazın öğrencilerin sosyal çevreleriyle kurdukları destekleyici ilişkilerin motivasyonları için gerekli olduğuna (Bempechat & Shernoff, 2012; Christ & Gray, 2022; Klootwijk vd., 2021) ve bunun özerklik ve yeterliliklerini geliştirerek motivasyonlarını içselleştirmelerine katkıda bulunduğuna (Fatima vd., 2018) işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, algılanan sosyal destek ile üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonu arasında bir ilişki olmadığını gösteren bulgular da bulunmaktadır (örn., Costa-Lobo vd., 2017). Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar birkaç bağlamda açıklanabilir. İlk olarak, öğrencilerin içsel motivasyonu üzerinde algılanan sosyal destek dışında birçok karıştırıcı faktörün etkisi söz konusu olabilir. Örneğin, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda üniversite öğrencileri pandemi sürecindeki sokağa çıkma yasakları sırasında çevreleriyle daha az sosyal etkileşim kurmuş (Wolniak & Burman, 2022), aileleriyle kişisel sınırlar konusunda sorunlar yaşamış ve tatmin edici ilişkiler kuramamış olabilirler ve bu da içsel motivasyonları üzerinde herhangi bir iyileştirici etkiye neden olmamış olabilir. Buna ek olarak, Türkiye'nin bireyci ve toplulukçu özellikler gösteren karma bir kültüre sahip olduğu (Kağıtçıbaşı, 2005) göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde, toplulukçu bir kültürle yetişen öğrencilerin akademik motivasyonları özellikle de dışsal

motivasyonları üzerinde, algılanan sosyal destek daha önemli bir role sahip olmuş olabilir. Bu açıdan bakıldığında bireyci kültür özellikleri taşıyan bir çevrede yetişen öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin akademik motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmaması muhtemeldir. Benzer şekilde, bu çalışmanın katılımcılarının hem devlet hem de özel üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden oluşması, sosyoekonomik düzeylerinin farklı olabileceğini ve dolayısıyla algıladıkları sosyal destek mekanizmalarında bir farklılaşma meydana getirebileceği ve bunun da bu araştırmanın bulgularına yansımış olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, başka bir araştırma, Türkiye'de devlet üniversitesine giden ve ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilerin pandemide uzaktan eğitim sürecini, özel üniversiteye giden ve ailesiyle birlikte yaşayan öğrencilere göre daha verimsiz bulduklarını rapor etmektedir (Savaş, 2021). Bu çalışmanın katılımcılarının çoğunun devlet üniversitelerinden olduğu düşünüldüğünde, COVID-19 sürecinde algılanan sosyal desteğin öğrencilerin dışsal motivasyonlarında daha büyük bir role sahip olması olasıdır. Ayrıca, yine bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde, motivasyonun davranışın beklenen araçsal değeriyle ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dış faktörlerin ve sosyal bağlamların öğrencilerin dışsal motivasyonu üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu da ifade edilmektedir (Vansteenkiste vd., 2010). Benzer şekilde, daha önce yapılan bir çalışma da öğrencilerin dışsal motivasyonlarının algılanan sosyal destek tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını göstermiştir (Song vd., 2015). Özetle, bu sonuçlar, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerinde etkili olabilecek birçok farklı içsel süreç olsa da, algılanan sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin COVID-19 döneminde akademik çalışmalara daha fazla katılmalarını sağlayacak dışsal motivasyonları için çok önemli olduğunu gösterebilir.

Son olarak, bulgular kadın öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin daha yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermiştir. Önceki çalışmalarda da kadın öğrencilerin içsel (Brouse vd., 2010) ve dışsal motivasyonlarının (Akbaşlı vd., 2017) erkek öğrencilere göre daha yüksek, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise daha düşük olduğu (Karabıyık, 2020) belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda Covid-19 sürecinde kadın öğrencilerin erkeklere göre uzaktan eğitime odaklanmakta daha fazla güçlük çektiği vurgulansa da (Savaş, 2021), mevcut sonuçlar kadın öğrencilerin içselleştirilmiş hedefler belirledikleri ve bu doğrultuda öğrenme süreçlerini kendilerinin yönettiklerine işaret etmektedir (Pintrich, 2000). Kültürel bağlamda bakıldığında, kadın öğrencilerin akademik çalışmaları gelecek hedeflerine ulaşmanın bir yolu olarak görmelerinin onlar için motive edici bir unsur olabileceği vurgulanmaktadır (Akbaşlı vd., 2017). Öte yandan, özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılandığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonu üzerinde güçlü ve olumlu bir etkiye sahip olduğu da ifade edilmektedir (Ryan & Deci, 2000b). Bu anlamda, COVID-19 pandemisi nedeniyle yürütülen çevrimiçi öğrenme süreçlerinde, özellikle erkek öğrencilerin belirtilen bu temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmamış olma olasılığının motivasyonsuzluk düzeylerine etki etmiş olabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması önerilir. İlk olarak, bu araştırmanın verileri sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı ve COVID-19 önlemleri nedeniyle eğitimin uzaktan devam ettiği dönemde toplanmıştır. Dolayısıyla bulgular, bu koşullar altında akademik motivasyonun yordayıcılarını anlamaya bir girdi sağlayabilirken, diğer koşullara genellenebilirliği açısından sınırlıdır. Bu nedenle, yeni normal ve hibrit eğitim süreci olarak adlandırılan dönemde öğrencilerin akademik motivasyonlarının incelenmesi ve bu bağlamda pandemi sürecine göre varsa olası farklılıklarının ele alınması anlamlı olacaktır. İkinci olarak, çalışmaya devlet ve vakıf üniversitelerinde eğitimlerine devam eden üniversite öğrencileri katılmıştır. Her ne kadar bazı çalışmalar COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimden memnuniyet açısından iki grup arasında fark olmadığını gösterse de (Karadağ ve Yücel, 2020), özel üniversitelerdeki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve okullarda kendilerine sağlanan imkânların devlet üniversitelerindeki öğrencilerden farklı olabileceği (Savaş, 2021) göz önünde bulundularak sonuçlar yorumlanmalıdır. Son olarak yapılan çalışmada öz bildirim ölçümlerinin kullanılmış olması, katılımcılar tarafından raporlama yanlılığı ve sosyal beğenililik açısından bazı kısıtlılıklara neden olmuş olabilir.

Bu sınırlılıklara rağmen, bu çalışmanın kuram, araştırma ve uygulama için önemli sonuçları bulunmaktadır. İlk olarak, yapılan çalışma COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarının ve motivasyonsuzluklarının bireysel (SDÖ becerileri ve olumlu gelecek beklentisi) ve

çevresel (algılanan sosyal destek) yordayıcılarını ortaya koyarak Öz Belirleme Kuramına katkıda bulunmuş, bir bakıma akademik motivasyon üzerinde bireysel değişkenlerin rolünün algılanan sosyal destekten daha fazla ön plana çıktığını ima etmiştir. Özellikle bu çalışma, sosyal, duygusal ve bilişsel yönleri olan SDÖ becerilerinin ve olumlu gelecek beklentilerinin bireylerin içsel motivasyonu ve dolayısıyla özerkliği üzerindeki olumlu rolüne işaret ederek içsel ve özerk süreçlere vurgu yapan bu kurama (Ryan & Deci, 2000a) katkı sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen çıkarımlar göz önünde bulundurulduğunda, algılanan sosyal desteğin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk ile ilişkili olmamasına rağmen, dışsal motivasyon ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olması, COVID-19 döneminde Öz Belirleme Kuramı açısından da anlamlı görünmektedir. Dolayısıyla, içsel ve dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile ebeveynler, arkadaşlar ve önemli diğer kişilerden algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiler gelecekte ayrıntılı olarak araştırılabilir. Buna ek olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda SDÖ modelinin beş boyutunun akademik motivasyonun üç boyutu üzerindeki etkileri deneysel ve boylamsal çalışmalarla incelenebilir. Son olarak, uygulamaya yönelik sonuçlar, COVID-19 gibi kriz dönemlerinde genç yetişkinlerin akademik motivasyonlarını desteklemek ve motivasyonsuzluğunu azaltmak için olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerilerini geliştirmenin önemine işaret etmiştir. Bu noktada, üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde umut temelli müdahaleler uygulanabilir. Ayrıca, SDÖ becerilerinin farklı gelişim aşamalarında kademeli olarak geliştiği (Dusenbury & Weissberg, 2017) göz önünde bulundurularak üniversite psikolojik danışma merkezlerinde SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik psiko eğitim programları uygulanabilir ve SDÖ becerileri ilgili alanyazında da belirtildiği gibi yükseköğretim müfredatına dâhil edilebilir (ör. Elias & Moceri, 2012; Greenberg vd., 2003). Özetle, bu araştırma, yükseköğretimde köklü programlar ve müdahalelerle desteklenebilecek olumlu gelecek beklentileri ve SDÖ becerileri gibi bireysel faktörlerin kritik önemini vurgulayarak, kriz dönemlerinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu desteklemek için teorik, araştırma ve uygulamaya yönelik çıkarımlar sağlamıştır.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın mastır tezinden üretilmiştir. Çalışmanın makaleye dönüştürülmesinde birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranında katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akbaşı, S., Kubilay, S., & Durnalı, M. (2017). Investigation on the future expectations and academic motivations of students attending associate degree programs. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4678–4693. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5003>
- Ali, N. A., Feroz, A. S., Akber, N., & Khoja, A. (2022). Role of COVID-19 pandemic in the academic life and well-being of private sector university students: An exploratory qualitative study. *BMJ open*, 12(5), e055678. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-055678>
- Amorim, V. Piza, C., Lautharte J., & Ildo, J. (2020). *The effect of the H1N1 pandemic on learning: What to expect with COVID-19*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33997>
- Aydın, R., & İşlek, M. (2021). A comparative examination of relationship between motivation levels and future expectations of preservice mathematics and science teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 119–136. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.119>

- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.108747>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1–10.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Christ, C. C., & Gray, J. M. (2022). Factors contributing to adolescents' COVID-19-related loneliness, distress, and worries. *Current Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02752-5>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2012). 2013 *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning (SEL) Roadmap for Reopening School*. <https://casel.org/reopening-with-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs—Illinois edition*. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true>
- Connell, C. M., & D'Augelli, A. R. (1990). The contribution of personality characteristics to the relationship between social support and perceived physical health. *Health Psychology*, 9(2), 192–207. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.9.2.192>
- Costa-Lobo, C., Silva, P., Ribeiro, A., & Silva, S. (2017). *The impact of social support on academic motivation levels in higher education*. Proceedings of the 11th annual International Technology, Education and Development Conference (INTED2017), 2593-2602. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.0721>
- Council of Higher Education. (2021, October 6). *Number of students by education level*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Çelik, Z. (2020). Pandemi sonrası dünyada ve Türkiye'de eğitim. *Perspektif Online*. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(34), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Demirdağ, S. (2021). Communication skills and time management as the predictors of student motivation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 38–50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.222>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Perceived social support: psychometric properties of the MSPSS in normal and pathological groups in a developing country. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 30, 121–126. <https://doi.org/10.1007/BF00802040>
- Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Factorial structure, validity, and reliability of revised form of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17–25.
- Elias, M. J., & Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>
- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Eskin, M. (1993). Reliability of the Turkish version of the perceived social support from friends and family scales, scale for interpersonal behavior, and suicide probability scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 515–522. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199307\)49:4<515::AID-JCLP2270490408>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199307)49:4<515::AID-JCLP2270490408>3.0.CO;2-K)
- Evans, L., Rhodes, A., Alhazzani, W., Antonelli, M., Coopersmith, C.M., French, C., Machado, F.R., McIntyre, L., Ostermann, M., Prescott, H.C., Schorr, C., Simpson, S., Wiersinga, W.J., Alshamsi, F., Angus, D.C., Arabi, Y., Azevedo, L., Beale, R., Beilman, G., ... Levy, M. (2021). Surviving sepsis campaign: International guidelines for management of sepsis and septic shock 2021. *Intensive Care Medicine*, 47, 1181–1247. <https://doi.org/10.1007/s00134-021-06506-y>
- Fatima, S., Sharif, H., & Zimet, G. (2018). Personal and social resources interplay synergistically to enhance academic motivation. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 196–226. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3017>
- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393–409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Günaydın, H. D. (2022). The impact of social problem skills on academic motivation by means of Covid-19 fear. *Current Psychology*, 41, 427–436. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01665-z>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hammoudi, M. M. (2019) Predictive factors of students' motivation to succeed in introductory mathematics courses: Evidence from higher education in the UAE. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(5), 647–664. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1529339>

- Hang, B., Kaur, A., & Nur, A. H. B. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1–21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.1.1>
- Huang Y., & Wang S. (2023). How to motivate student engagement in emergency online learning? Evidence from the COVID-19 situation. *Higher Education*, 85(5), 1101–1123. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00880-2>.
- İmamoğlu, E. O. (2001). *Need for cognition versus recognition: Self and family related correlates* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- İmamoğlu, S. (2005). *Secure exploration: Conceptualization, types, and relationships with secure attachment, self-construals and other self-related variables* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Kağitçibaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422. <https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Karabıyık, C. (2020). The interplay between academic motivation and academic achievement of teacher trainees. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 209–225. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/363/189>
- Karacan-Özdemir, N. & Büyükçolpan, H. (2021). A scale development study: Social Emotional Learning Scale-Young Adult Form (SELS-YF). *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 205–218. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.822770>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Distance education at universities during the novel coronavirus pandemic: An analysis of undergraduate students' perceptions. *Journal of Higher Education*, 10(2), 181–192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karataş, H. & Erden, M. (2012). Bilingual equivalence, validity and reliability of academic motivation scale. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Kawohl, W., & Nordt, C. (2020). COVID-19, unemployment, and suicide. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 389–390. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30141-3](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30141-3)
- Kickert, R., Meeuwisse, M., M. Stegers-Jager, K., V. Koppenol-Gonzalez, G., R. Arends, L., & Prinzie, P. (2019). Assessment policies and academic performance within a single course: The role of motivation and self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1580674>
- Killian, J. (2020). *College students, professors adjust to COVID-19 life*. NC Policy Watch, 1. <http://www.ncpolicywatch.com/2020/04/01/college-students-professorsadjust-to-covid-19-life/>
- Klootwijk, C. L., Koele, I. J., Van Hoorn, J., Güroglu, B., & van Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental support and positive mood buffer Adolescents' academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31, 780–795. <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
- Lee, J., Chang, E. C., Lucas, A. G., & Hirsch, J. K. (2019). Academic motivation and psychological needs as predictors of suicidal risk. *Journal of College Counseling*, 22(2), 98–109. <https://doi.org/10.1002/jocc.12123>
- Malinauskus, R. K., & Pozeriene, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 584–591. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>
- Munir, F., Saeed, I., Shuja, A., & Aslam, F. (2021). Students fear of COVID-19, psychological motivation, cognitive problem-solving skills and social presence in online learning. *International Journal of Education*, 9, 141–154. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.141.154>
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313–318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8

- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nursi, M. (2019). The effect of future expectations on student motivation in pancasila and citizenship education study program at higher education in the city of Padang, West Sumatera. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 373, 32–35. <https://doi.org/10.2991/iccelst-ss-19.2019.7>
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434–457. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.434>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59–89. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012345.71645.d4>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 341–355. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic Definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Savaş, G. (2021). University students' perceptions of their distance education experience during the covid-19 pandemic. *Journal of Higher Education*, 11(2 Pt 1), 309–320. <https://doi.org/10.2399/yod.20.744889>
- Schultz P. P., Ryan R. M. (2015). The “why,” “what,” and “how” of healthy self-regulation: Mindfulness and well-being from a self-determination theory perspective. In Ostafin B. D. (Ed.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 81–94). Springer.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121–139. <https://doi.org/10.1023/b:edpr.0000026609.948>
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. İ. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*, 1156–1171.
- Toplum Gönüllüleri Vakfı. (2020). *Toplum Gönüllüleri Vakfı Faaliyet Raporu*. <https://www.tog.org.tr/wp-content/uploads/2020/07/Koronavir%C3%BCs-Pandemi-S%C3%BCreci-ve-Gen%C3%A7lerin-%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1.pdf>
- Turki, F. J., Jdaitawi, M., & Sheta, H. (2017). Fostering positive adjustment behaviour: Social connectedness, achievement motivation and emotional-social learning among male and female university students. *Active Learning in Higher Education, 19*(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/1469787417731202>
- Ünal-Karagüven, M. H. (2012). The Adaptation of academic motivation scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2599–2620. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/61db108de245cb62a5d692762abe8a9baguven.pdf>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Motivation toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Biere, N. M., Senecal, C., & Valleries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement, 52*, 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement, 16*, 105–165. [https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a007)
- Walton, K. E., & Murano, D. (2020). *Students have shown significant social and emotional skill development during COVID-19*. ACT Research & Policy. ACT, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610230.pdf>
- Wentzel, R. K., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* (pp. 1–9). <https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch3>
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education, 29*(3), 276–288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Wolniak, G. C., & Burman, S. C. (2022). COVID-19 disruptions: Evaluating the early impacts of campus closure on academic self-efficacy and motivation. *Journal of College Student Development, 63*, 455–460. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0038>
- Yowell, C. M. (2000). Possible selves and future orientation: Exploring hopes and fears of latino boys and girls. *The Journal of Early Adolescence, 20*(3), 245–280. <https://doi.org/10.1177/0272431600020003001>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.