

PAPER DETAILS

TITLE: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Rekabet ve Hedef Belirleme Yaklaşımları: Ölçek
Geliştirme Arastırması

AUTHORS: İbrahim Durmus

PAGES: 14-40

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3221219>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK REKABET VE HEDEF BELİRLEME YAKLAŞIMLARI: ÖLÇEK GELİŞTİRME ARAŞTIRMASI*

ACADEMIC COMPETITION AND GOAL SETTING APPROACHES OF UNIVERSITY STUDENTS: A SCALE DEVELOPMENT RESEARCH

Doç. Dr. İbrahim DURMUŞ¹

ÖZ

Üniversiteler, öğrencilerin gelecek hedeflerini inşa etmelerinde oldukça değerli bir yere sahiptir. Öğrenciler eğitim-öğrenim faaliyetlerinde birçok etkenle rekabet halindedir. Araştırmada literatürde oldukça sınırlı çalışılan, üniversite öğrencilerinin akademik rekabetlerini ve hedef belirleme yaklaşımlarını ölçmek amacı ile beş farklı değişken oluşturulmuştur. Bu değişkenlerden birinde öğrencilerin hedef belirlemede etkili olan; hedeflerine bağlılıkları ve akademik çabaları incelenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin akademik rekabet düzeyleri; pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve akademik kıskançlık rekabeti ölçekleri oluşturulmuştur. Araştırma örneklemini Bayburt Üniversitesi'nde farklı seviyelerde eğitimi devam eden 391 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın genel modelinde öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeylerinin; hedeflerine bağlılığı, kişisel gelişim rekabetlerini ve akademik kıskançlık rekabetlerini pozitif yönde etkilemiştir. Öğrencilerin akademik kıskançlık rekabetleri hedeflerine bağlılıklarını negatif, hedeflerine bağlılıkları ise akademik çabalarını pozitif yönde etkilemiştir. Spesifik modellerde öğrencilerin akademik çaba, akademik kıskançlık rekabeti, not ortalaması, hedef sayısı, eğitim düzeyi ve aylık gelirlerinin düzenleyici, kişisel gelişim rekabetinin ise aracı etkileri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Çaba, Hedefe Bağlılık, Pozitif Akademik Rekabet, Kişisel Gelişim Rekabeti, Akademik Kıskançlık Rekabeti.

JEL Sınıflandırma Kodları: I20, I21, I23, I26.

ABSTRACT

Universities have a very valuable place in helping students build their future goals. Students compete with many factors in their educational activities. In the study, five different variables are created to measure the academic competition and goal-setting approaches of university students, which are very limited in the literature. One of these variables, which is effective in students' goal setting; their commitment to their goals and academic efforts are examined. On the other hand, the academic competition levels of the students; positive academic competition, personal development competition, and academic jealousy competition scales are created. The research sample consists of 391 students studying at different levels at Bayburt University. In the general model of the study, positive academic competition levels of students; commitment to their goals, personal development rivalries, and academic jealousy rivalries affect positively. Students' academic jealousy rivalries negatively affect their commitment to their goals, and their commitment to their goals positively affect their academic efforts. In specific models, students' academic effort, academic jealousy competition, grade point average, number of goals, education level, and monthly incomes are the moderators, while personal development competition has mediator effects.

Keywords: Academic Effort, Goal Commitment, Positive Academic Competition, Personal Growth Competition, Academic Jealousy Competition.

JEL Classification Codes: I20, I21, I23, I26.

* Bu çalışma için Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan 122626-51 karar sayılı ve 07.03.2023 tarihli etik kurul onayı alınmıştır.

¹  Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, ibrahimdurmus@bayburt.edu.tr

EXTENDED SUMMARY

Purpose and Scope:

University students can set one or more goals for the future and carry out activities in line with these goals. Students put forward some efforts to reach these goals. In addition, they may make changes in their goals in some cases, depending on time and their wishes (or expectations). This makes it necessary to examine their commitment to the goal. Students can compete with many of their friends in the education process in line with their goals. This indicates that competition can have both positive and negative consequences. Students may also compete with themselves in terms of their personal development. In this respect, university students' positive academic competition, personal development competition, and jealousy competition towards their other friends can be examined. Students' efforts, commitment, and performance determine the direction of their goals. Academic effort contributes to the development of students in terms of their education. Especially the success they have achieved in their actions toward their lessons is the result of this effort. On the other hand, there may be many factors (material or moral) that students sacrifice for their goal or goals. Variables such as their future goals, and which profession or job they will prefer to play a role in their commitment to their goals. In terms of these relations, it is aimed to clarify the academic competition and goal-setting approaches of university students with the scales developed in the study.

Design/methodology/approach:

The study is applied to students studying at Bayburt University in Turkey in 2023. The voluntary participation of students participating in the study is taken into account. In the study, the variables of academic effort and goal commitment related to students' future goal-setting approaches are examined. In terms of academic competition among university students, positive academic competition for their education, personal development competition, and jealousy competition variables are included. In the study, the electronic questionnaire method is applied to the students. All of the students who participated in the research have previously taught face-to-face training at the university. Students are accessed via their e-mail accounts.

Findings:

The study is carried out with the participation of 391 students in total. The majority of the students who voluntarily participated in the research are males (225 people - 57.5%). Considering the continuing education of the students, they are listed as an undergraduate (176 people - 45%), associate degree (134 people - 34.3%), and graduate (81 people - 20.7%) education levels. In terms of age, it is seen that the majority of students are between the ages of 19-22 (186 people - 47.6%). When the monthly income is taken into account, the majority of students with an income of 1,500TL and below (168 people - 43%) and 4,501TL and above (151 people 38.6%) constitute the majority. Considering the number of students' goals for the future, it is observed that there are quite a lot of people who set 2 goals (132 people - 33.8%) and 3 goals (123 people - 31.5%). When the grade point averages, which are generally evaluated out of 4, are taken into account, it is understood that there are quite a lot of students with 2-3 grades (221 people - 56.5%). In the development of the scales, it is observed that factor analysis, discriminant validity, reliability variables, and model fit meet the literature.

Conclusion and Discussion:

In the direct effect hypotheses of the study; it is concluded that students' positive academic competition levels affect their commitment to their goals positively and significantly. Students' positive academic competition levels strongly and significantly affect their personal development competition. Students' positive academic competition levels affect their academic jealousy competition positively and significantly. In the analysis, the personal development competitions of the students affect their commitment to their goals positively and significantly. Students' academic jealousy rivalries negatively and significantly affect their commitment to their goals. In the study, students' commitment to their goals affects their academic efforts in a very strong, positive, and meaningful way. In research moderator-effective analysis; academic effort has a moderating effect on the effect of students' positive academic competition levels on their personal development competition and their commitment to their goals, and on the relationship between personal development competition and goal commitment. Academic jealousy competition has a moderating effect on the effect of students' positive academic competition levels on their personal development competition and their commitment to their goals and on the relationship between personal development competition and goal commitment. In the study, it is observed that grade point averages have a negative and significant moderator effect on the effect of the positive academic competition of students on their commitment to their goals. Education level has a negative and significant moderator effect on the effect of students' positive academic competition on their commitment to their goals. Grade point averages have a positive and significant moderator effect on the effect of students' goal commitment on their academic efforts. It is observed that the number of goals has a positive and significant moderator effect on the effect of students' goal commitment on their academic efforts. In the study, education levels have a positive and significant moderator effect on the effect of students' goal commitment on their academic efforts. It is observed that income has a positive and significant regulatory effect on the effect of students' goal commitment to their academic efforts. In the analysis, it is seen that academic jealousy rivalries have a positive and significant moderator effect on the effect of students' positive academic rivalries on their commitment to their goals. In the study, it is observed that students' academic efforts have a negative and significant moderator effect on the effect of positive academic competition on their commitment to their goals.

1. GİRİŞ

Üniversite öğrencileri, geleceğe yönelik bir veya birçok hedef belirleyebilmekte ve bu hedefleri doğrultusunda faaliyetler yürütmektedir. Öğrenciler bu hedeflere erişmek için birtakım çabalar ortaya koymaktadır. Ayrıca zamana ve isteklerine (veya beklentilerine) bağlı olarak bazı durumlarda hedeflerinde değişiklikler yapabilmektedirler. Bu durum hedefe bağlılıklarının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenciler hedefleri doğrultusunda eğitim süreçlerinde birçok arkadaşı ile rekabete girebilmektedir. Bu durum rekabetin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarının olabileceğini gösterir. Öğrenciler kişisel gelişimleri açısından kendileri ile de rekabet halinde olabilir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinin pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve diğer arkadaşlarına yönelik kıskançlık rekabetleri incelenebilir.

Literatürde hedef belirleme yaklaşımında; hedefler çaba, bağlılık ve performansa göre şekil almaktadır (Ordenez vd., 2009, s. 9). Öğrencilerin çabaları, bağlılıkları ve performansları hedeflerinin yönünü belirler. Akademik çaba, öğrencilerin eğitimleri açısından gelişimlerine katkı sağlar. Özellikle derslerine yönelik eylemlerinde elde ettikleri başarılar, bu çabanın neticesidir. Hedefe bağlılıkta ise öğrencilerin hedef ya da hedefleri için fedakârlıkta bulundukları birçok faktör (maddi veya manevi) olabilir. Hedeflerine bağlılıklarında geleceğe yönelik amaçları, hangi mesleği veya işi tercih edecekleri gibi değişkenler rol oynar.

Akademik rekabet kaçınılmaz olduğu için öğrencilerin rekabeti anlamaları, doğru rekabet etmeyi öğrenmeleri gerekir (Zhao, 2016, s. 10). Öğrenciler doğru rekabet etmeyi öğrenememeleri durumunda, arzu edilmeyen neticeler oluşabilir. Özellikle çevrelerine zarar verici davranışlar ile rekabet halinde olmaları olumsuz sonuçlara yol açar. Bu çerçevede öğrencilerin kıskançlık rekabeti davranışları görülebilir. Akademik kıskançlık, öğrencilerin eğitim hayatlarında ciddi problemlere yol açar. Kıskançlık rekabeti yoğun olan öğrenciler, çevrelerine zarar verir. Eğitim açısından arkadaşını kıskanan öğrenci, sınıf ortamında gizli veya açık olumsuz duygular sergileyebilir. Bu durum öğrencilerdeki akademik rekabet algısında, kıskançlığın etkili olabileceğini gösterir.

Eğitim dünyası, insan kaynağını geliştirme fonksiyonuna sahiptir. Öğrenciler okullarında iyi neticeler almak için sürekli bir yarış içerisinde (Sitiñjak, 2016, s. 716). Bu durum öğrenciler arasında akademik rekabete yol açmaktadır. Eğitimleri açısından pozitif akademik rekabet ve kişisel gelişim rekabetlerinin, akademik kazanımlar oluşturmaları oldukça yüksektir. Pozitif akademik rekabet sergileyen öğrenciler, olumlu duygular ile daha fazla performans sergiler. Öğrencilerin kişisel gelişimleri için ortaya koydukları rekabet, pozitif ve tatmine yönelik duygular oluşturur. Kişisel gelişimine sürekli yatırım yapan öğrenciler, eğitimleri açısından daha motive olabilir.

Üniversite öğrencilerinin; iş hayatına atılmalarında dikkate değer bir yeri olan eğitimlerinin, rekabet ve hedefleri arasındaki etkileşim açısından incelenmesi literatüre değerli katkılar sağlayabilir. Öğrencilerin hedef belirleme yaklaşımlarında akademik çabaları ve hedeflerine bağlılıkları etkilidir. Onların akademik rekabet davranışlarında ise eğitim açısından pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve kıskançlık rekabetlerinin rolü araştırılabilir. Araştırma bu çerçevede üniversite öğrencilerinin, gelecek hedeflerine erişmek için rekabetleri açısından ortaya koydukları davranışlara yeni bir perspektif katmaktadır.

2. HEDEF BELİRLEME YAKLAŞIMI

Hedef, genel olarak belirli bir süre içerisinde elde edilmek istenen performans yeterlilik seviyesidir (Latham ve Locke, 2006, s. 332). Hedefler bireylerin başarmaya ya da kaçınmaya çalıştıkları hedefin içeriğini, zihinsel olarak temsil etme işlevine sahiptir. Bireylerin eylemlerini yönlendirir, duygularına rehberlik eder ve bireylerin çabasını düzenlemek için beklenti ve değer inançları ile birlikte işlev görür (Liem ve Senko, 2022, s. 2168). Üniversite öğrencilerinin hedef belirleme ve bu hedefler çerçevesinde faaliyetlerini yürütmek için birçok çaba sarf edebilirler. Öğrencilerin hedefleri için sergiledikleri performans, hedefe erişmek için ortaya koyulan mücadelenin (veya çabanın) bir yansımasıdır.

Hedef belirleme, bireylerin hangi hedefleri takip etmek istediklerini ve başarıyı değerlendirmek için hangi kriterlerin belirlenmesi gerektiğini ortaya koyar (Mann vd., 2013, s. 488). Hedeflerin netice olarak başarıya dönüşebilmesi için öğrencilerin, çaba ve bağlılık sergilemesi gerekebilir. Öğrencilerin gelecek kariyerleri için günden güne yaptıkları eylemler ve hedeflerine bağlılıkları, sabır ve çaba ile şekillenir. Özellikle eğitim hayatlarında kendilerini geleceğe hazırlayan dersler, hedeflerine erişmelerinde aracılık görevine sahiptir. Öğrencilerin akademik faaliyetlerinde notları, gelecek hedeflerine erişmek için değerli bir kriter olabilir.

Öğrencilerin belirlemiş oldukları hedeflerin; kötü, düşük veya başarı açısından motivasyon eksikliğine sebep olabilecek nitelikte olması, kötü notlara yol açar (Morisano, 2013, s. 503). Ayrıca çok yüksek hedeflerin belirlenmesi de moral bozucu niteliğe sahip olur (Locke, 1996, s. 123). Her iki durum öğrencilerin hedeflerini dengeli bir amaç güderek belirlemeleri gerektiğini gösterir. Çok yüksek, düşük veya yanlış hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerde başarısızlığa ve motivasyon eksikliğine sebep olur. Bu açıdan üniversitede eğitimi devam eden öğrencilerin eğitim aldıkları alana ilişkin dengeli hedefler belirlemeleri, uyumlu ve etkili (veya başarılı) sonuçlar doğurabilir.

Üniversite öğrencilerinin belirlediği hedeflerde, ailelerinin, arkadaş çevrelerinin, toplumsal koşulların, genel olarak çevrenin ve eğitimcilerin (özellikle öğretmenlerinin) etkisi olabilir. Hedef belirlemede genellikle nihai kararı öğrencilerin kendilerine ait olsa da bazı durumlarda baskın olan farklı etkenler (aile gibi) olabilir. Literatürde Zimmerman vd. (1992, s. 672) ailelerin öğrencileri için hedefler belirlemelerinde önceki sınıf başarılarına güvendiklerini, öğrencilerin ise hedef belirlerken öz-yeterlik inançlarına ve ailelerinin onlar için istekli olmalarına güvendiklerini ortaya koymuşlardır.

2.1. Akademik Çaba

Hedefler için sergilenen çaba, hedefe erişmeyi destekleyen, koruyan, eylemleri planlayan ve yürüten bir sistemdir (Mann vd., 2013, s. 488). Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip olan bireyler, başarıyı görselleştirerek daha fazla çaba sergiler (Shih, 2019, s. 25). Öğrencilerin sergilediği çabanın miktarı, bilgi ve yeteneklerinin bir uygulaması olarak değerlendirilebilir (Fisher ve Ford, 1998, s. 398). Bu açıdan öğrencilerin akademik yönden hedeflerine erişmeleri için ortaya koydukları çaba, birçok fedakârlığı beraberinde getirir. Öğrenciler kariyerleri için eğitim gördükleri üniversitelerde yıllarca eğitim almakta, kendilerini geleceğe hazırlamaktadır. Bu durum öğrencilerin yeteneklerinin yanında, kişisel gelişimleri için ortaya koydukları çabanın (emeğin) bir yansımasıdır. Eğitim faaliyetlerinde bilgi seviyelerini artırmalarının yanında, eğitim ve gelişimlerine yönelik yeni tecrübeler edinirler.

İşbirlikçi öğrenme tecrübesi olmayan öğrenciler, birlikte çalışma konusunda eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim açısından planlamalara ve uygulamalara fazla katılım öğrencilerin iyiliğinedir. Öğrenciler için sorumlulukların paylaşılması, gerçek çabanın ortaya konulması demektir (Wynne, 1995, s. 11). Bu durum üniversite öğrencilerinin gerek öğretmenleri gerek farklı eğitimciler tarafından destek almalarının akademik çabalarını yönlendirebileceğini gösterir. Öğrencilerin geleceğe yönelik meslek seçimlerinde, kariyer planlarında ve faaliyetlerini gerçekleştirme şekillerinde eğitimci desteğine ihtiyaçları söz konusu olabilir.

Öğrencilerin görevlerine odaklandıkları bilgiler; yetenekleri, stratejileri uygulama çabaları ve memnuniyet duygularını ortaya koyar (Ames, 1992, s. 263). Öğrencilerin bu bilgiler ile ortaya koydukları çabanın bir bütün olarak başarılarını ve geleceklerini etkilemesi söz konusudur. Literatürde çaba ve sabrın; tercih, karar verme, planlama ve hedef belirlemede etkili olduğu ifade edilmektedir (Berry ve West, 1993, s. 367). Bu açıdan Campion ve Lord (1982, s. 268) düşük performansın çabada bir değişiklik oluşturmayacağını belirtmişlerdir. Brophy (1983, s. 201) birçok motivasyon araştırmasında sosyal öğrenmenin öğrencilerde pekiştirme davranışına katkıda bulunduğunu, öğrencilerin faaliyetleri için gerçekleştirdikleri çabanın, ödüllendirilecek sonuçlar üretme arzusu ile motive edildiklerini (görev dışı ödüller aracılığı ile) ifade etmiştir. Miller vd. (1993, s. 11) öğrencilerin bilgiler açısından konuya verdikleri değerin, çabalarını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Üniversite öğrencilerinin çabalarında; iç, dış, maddi veya manevi etkenler faaliyetlerini etkileyebilir. Aile baskısı bir iç sebep faktörü olabilirken, yakın veya uzak çevrenin toplumsal beklentileri önemli bir dış etken olabilir. Öğrencinin eğitimini devam ettirebilmesi için gerekli olan parasal destek maddi bir faktörden, geleceğe yönelik hedeflerini gerçekleştirmek için sergilenen çaba manevi bir etken olabilir. Literatürde Pekrun vd. (2002, s. 99) öğrencilerin akademik motivasyonlarında can sıkıntısı ve umutsuzluğun, akademik çabayla negatif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Khoo ve Oakes (2003, s. 272) öğrencilerde başarısızlığın çaba eksikliğinden kaynaklanması, başka bir çalışma girişimini (bireysel rekabet stratejisini) destekleyen başa çıkma stratejisinin tercih edilmesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

2.2. Hedefe Bağlılık

Öğrencilerin akademik çalışmalarının sosyal açıdan koordine etmelerinde bilişsel, duygusal ve motivasyonel yetenekleri ile hedeflerine bağlılıkları arasında ilişkiler söz konusudur (Volet, 1997, s. 252). Öğrencilerin akademik faaliyetleri açısından hedeflerine bağlılıkları, eğitim hayatları boyunca amaçları doğrultusunda hareket etmeleri ile ilişkilidir. Bu hedeflere bağlılıkta öğrencilerin; akademik rekabet ortamı, bilinçli faaliyetleri, inançları, duygusal edinimleri, sosyo-kültürel değerleri ve yetenekleri gibi birçok faktör etkili olabilir.

Zorlu hedefler olumlu sonuçlar üretir (Ordenez vd., 2009, s. 7). Ayrıca yakın hedefler uzak hedeflere göre daha çok motivasyon sağlar (Schunk, 1990, s. 74). Bireyler belirledikleri hedefe erişemediklerinde, hedefe bağlılıkları açısından, çabalarını artıracak ve hedefe erişmek için stratejilerini değiştireceklerdir (Latham ve Locke, 2006, s. 332). Bu durum öğrencilerin hedef ya da hedeflerinin içeriğine hakim olmaları ile daha net sonuçlar alabileceklerini gösterir. Hedeflerinin zorluk derecesi, ortaya koydukları çabanın bir sonucu olacaktır.

Hedefe bağlılık, üniversite öğrencilerinin akademik faaliyetlerinin yönünü ve sınırını belirler. Bağlılık eğitim açısından daha fazla merak, bilgi, araştırma, öğrenme ve uygulama alanı oluşturur. Literatürde Sen (1985, s. 351-352) kişisel hedeflerin seçiminin red edilmesinin hedeflerin genişlemesi ile yakalanamayan bir bağlılık oluşturduğunu belirtmiştir. Hollenbeck vd. (1989, s. 21) öğrencilerin akademik hedeflerini inceledikleri araştırmalarında hedefe bağlılık ile başarı ihtiyacı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Volet (1997, s. 251) öğrencilerin kişisel bağlılıklarının öğrenme süreçleri ve çıktıları üzerinde katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Andriessen vd. (2006, s. 842) geleceğe yönelik hedeflerinde olumlu bağlantı algılayan öğrencilerin, okullarındaki görevlerine daha fazla motive olduklarını ve derin öğrenmeye daha istekli davrandıklarını ortaya koymuşlardır. Sharma ve Yukhymenko-Lescroart (2018, s. 489) ise amaç duygusu yüksek olan öğrencilerin daha fazla bağlılık davranışı sergilediğini ortaya koymuşlardır.

3. AKADEMİK REKABET

Farklı geçmişlere sahip insanoğlu kendisini başkaları ile karşılaştırması normaldir. İnsanlar farklı deneyimlere, yeteneklere, programlara, öz düzenlemelere ve motivasyon stratejilerine sahiptir. Rekabetin sağlıklı olması için bireylere karşı değil, kişisel sınırlamalara yönelik mücadele etmek gerekir (Reyna ve Designer, 2021, s. 359). Bu açıdan akademik rekabet, üniversite öğrencilerinin çalışma alanlarında akranlarına yönelik geliştirdikleri duygusal bir iç davranış şeklidir. Akademik rekabette hem pozitif hem de negatif duyguların gelişmesi söz konusudur. Pozitif duygular, öğrencilerin akademik çabalarına ve hedefe bağlılıklarına katkı sağlayacaktır. Negatif duygular ise öğrencilerin akademik faaliyetlerinin birçok açıdan sekteye uğramasına neden olur.

Bazı araştırmalarda öğrencilerin sergiledikleri rekabetin amacının biyolojik (hayatta kalmak için) olduğu, sosyal anlamda ise etki veya güç gibi hakimiyet sağlamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca idealist teori açısından rekabetin, toplumun sosyal yapısından kaynaklandığını, toplum tarafından öğretilen bir tutum veya davranış stratejisi olduğu ifade edilmektedir (Fülöp, 2004, s. 135). Literatürde Watkins (2010, s. 81) öğrencilerin birçoğunun (%81,3) okullarının kendilerini birbirleri ile rekabet etmeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Tholen (2013, s. 12) öğrencilerin eğitimleri ve işgücü rekabetinin birbirleri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Zhao (2016, s. 21) yapılan birçok çalışma ile (Çin toplumu için) eğitimde rekabetin; öğrencilerde bireysel özgürlüğe, yaratıcılığa, yetenek gelişimine ve sıkı çalışmanın gerçekleşmesine yol açacağını vurgulamıştır. Bu açıklamalardan yola çıkılarak akademik rekabette, öğrencilerin toplum tarafından etkilendiği, eğitim kurumlarının bu rekabeti oluşturmada etkili olduğu, rekabetin bireyin gelişimine genel olarak katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

3.1. Pozitif Akademik Rekabet

Eğitim açısından akademik rekabet, öğrencilerin yeteneklerini test etmelerine imkân veren ve onları motive eden bir unsurdur. Öğrencilerin hayatları boyunca başarılı olmaları için eğitim, onların potansiyellerini güçlü bir şekilde zorlamalıdır (Eker, 2022, s. 82). Bu çerçevede öğrenciler yeteneklerini ortaya koyabilmek için, eğitimlerine yönelik birçok çaba sergilemektedirler. Birçok zorluğun üstesinden gelebilen öğrenciler için gelecek hedeflere yönelik başarı kaçınılmaz olacaktır. Özellikle hedefleri ve sorumlulukları açısından farkındalığa sahip öğrencilerde, mücadele ruhu oldukça yoğun yaşanır.

Öğrenciler yüksek çalışma performansı ile disiplin gerektiren rekabetçi bir eğitim ortamına erişemediklerinde, ilerleyen hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek adına başarısızlık sergileyebilir (Eker, 2022, s. 76). Bu durum akademik rekabetin öğrencilerin gelişimlerine ve geleceğe yönelik hedeflerine ciddi katkıları olabileceğini gösterir. Rekabetin olmadığı ortamlarda, öğrencileri tetikleyen ve aktif olmaları sağlayan bir etken olmayacaktır. Öğrencilerin pozitif akademik rekabeti; faaliyetleri ve gelecekleri için doğru bir şekilde kullanmaları hedeflerine katkı sağlar.

Eğitim için gerçekleştirilen pozitif rekabet ortamı, öğrencilerin derslerine ve diğer bütün faaliyetlerine yansiyabilir. Özellikle sınıf ortamında, sınıf arkadaşları ile olan akademik rekabet, öğrencilerin motivasyonlarına katkıda bulunabilir. Literatürde Kitsantas vd. (2017, s. 283) belirli bir dereceye kadar kontrollü rekabet faaliyetlerinin bazı öğrenciler için

ilgi çekici olduğunu, öğretmenlerin rekabeti teşvik etmeden önce öğrencilerin rekabetin olmadığı ortamlarda kavramsal olarak anlayış geliştirme, uygulama ve pratik yapma özelliklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

3.2. Kişisel Gelişim Rekabeti

Bilgi, beceri ve tecrübe, öğrencilerin üniversite yıllarında akademik deneyimleri ve okulları aracılığı ile geliştirilir (Tholen, 2013, s. 8). Yani üniversiteler öğrencilerin kişisel gelişimlerinde etkili bir role sahiptir. Üniversitelerin hem akademik hem sosyal açıdan öğrencilere sağladığı olanaklar, öğrencilerin kişisel gelişimlerine yön verir. Bu durum öğrencileri ve akranları arasında kişisel gelişim açısından bir rekabet oluşturabilir.

Artan üretkenlik gereksinimleri, öğrencilerin gereksinimlerine daha az, kariyerlerine ve gelişimlerine daha fazla odaklanmalarına yol açar (Cleary vd., 2016, s. 17). Bu durum öğrencilerin geleceğe yönelik aktiviteleri veya hedefleri için kişisel gelişimlerini dikkate almaları gerektiğini gösterir. Üretkenliğin birçok alan için değer arz etmesi, alanında uzmanlaşan elemanlara çok fazla gereksinim olduğunu ortaya koyar. Üniversite öğrencileri için kişisel gelişim, özellikle benzer faaliyetler için bir rekabet oluşturabilir.

Akademik rekabet öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur. Öğrencilerin kişisel gelişim rekabeti çerçevesinde kendilerine sağladıkları katma değer, genel olarak topluma da fayda sağlar. Ancak rekabette aşırıya gidilmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin dışında farklı sonuçlara sebep olabilir. Özellikle kişisel gelişimin hırsa dönüşmesi, öğrencilerin kendilerine içten zarar verici bir niteliğe dönüşebilir. Literatürde Watkins (2010, s. 84) akademik rekabete olumlu bakmayan öğrencilerin genel olarak düşük başarıya sahip oldukları, motivasyon problemi yaşadıklarını ifade etmiştir. Menesini vd. (2018, s. 243) kişisel gelişim rekabetinin toplum yanlısı davranışla pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Humphrey ve Vaillancourt (2021, s. 257) aşırı rekabetçiliğin (her şeyde en iyi olmak açısından okul, spor, iş gibi) bireylerin kullandıkları ifadelerle yansıdığını belirtmişlerdir. Araştırmalarında bireyin aşırı rekabet ile dedikodu, dışlama ve aşağılama gibi tepkileri olduğu (dolaylı saldırganlık olarak ifade etmişlerdir), bu açıdan dolaylı saldırganlığının sadece önemli ilişkileri kaybetmeye yönelik davranışsal bir strateji olmadığını, diğerlerinden daha fazla performans sergilemek için uygulanan bir strateji olduğunu vurgulamışlardır.

3.3. Akademik Kıskançlık Rekabeti

Rekabetin çalışmak, çabalamak ve performans artışı açısından yararlı sonuçları olduğu gibi, yalan söylemek ve hile yapmak gibi potansiyel olarak yıkıcı ve zararlı sonuçları da olabilmektedir (Kesebir vd., 2019, s. 720). Öğrenciler için yıkıcı rekabet, zihinsel ve fiziki yorgunluğa, duygusal olarak bireyleri düşmanlaştırmaya ve kıskançlık gibi kötü duygulara yol açar (Fülöp, 2004, s. 135). Bu durum öğrencilerin akademik rekabetlerinde, kıskançlık davranışlarının incelenebileceğini gösterir. Kıskançlık rekabeti, öğrencilerin hem kendilerine hem de sınıf arkadaşlarına zarar vermesine yol açabilir.

Kıskançlığın genellikle gizlenmesi ve tespit edilememesi durumlarında, öğrencilerde öğrenme sorunlarına sebep olduğu ifade edilmektedir (Heikkinen vd., 2003, s. 267). Eğitim açısından kıskançlık duygularını yönetmek; kişinin zayıflıklarını anlaması, kabul etmesi, sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürmesi için değerlidir (Fazaldad vd., 2020, s. 497). Bu açıdan okullarda rekabetin oluşturduğu kıskançlık davranışının incelenmesi değerli olabilir. Öğrencilerin kıskançlıkla baş edebilmeleri için yönlendirilmeleri; eğitim-öğrenimlerine, çabalarına, hedeflerine ve gelişimlerine katkıda bulunabilir.

Öğrenciler akademik ortamlarda hem başarıları hem de geleceğe yönelik hedefler gerçekleştirebilmeleri için birçok çaba sarf etmektedirler. Öğrencilerin bu faaliyetlerinde daha başarılı kişiler ile kendilerini kıyaslamaları, akademik kıskançlık oluşturabilir. Bu durum öğrencilerin rekabet halinde oldukları kişileri rakip olarak değerlendirmeleri ile ilişkilidir. Rakip ne kadar başarılı olur ise kıskançlık seviyesi o kadar artar. Literatürde Buunk vd. (2016, s. 800) birey için rakip olarak görülen kişi ne kadar düşmanca algılanır ise o kadar fazla kıskançlığa sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Reyna ve Designer (2021, s. 359) akademik kıskançlığın herkesi etkileyebilecek olumsuz sonuçlara (üretkenliği, yaratıcılığı azaltıcı, ilişkiler ve sağlık durumlarını olumsuz etkileyici) sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Yayla ve Çevik (2022, s. 973) ise öğrenciler arasındaki rekabetin, kin ve kıskançlık gibi birçok olumsuz duyguya sebep olabileceğini vurgulamışlardır.

4. HİPOTEZLERİN GELİŞTİRMESİNDE LİTERATÜR ARAŞTIRMALARI

Literatürde hedef belirleme yaklaşımının ilgilenmediği birçok motivasyonel problem ve araştırılabilecek ilginç teorik konuların var olduğu ifade edilmektedir (Locke, 1996, s. 123). Literatürde ayrıca rekabetin başarı ihtiyacı

ve hakimiyet için önemli yapılar oluştursa da rekabet için etkili olabilecek başka faktörlerin de araştırılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Houston vd., 2002, s. 296). Hedef belirleme ve rekabete ilişkin boşluk dikkate alınarak araştırmada; akademik rekabeti temsil edebileceği düşünülen değişkenlerin (pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve kıskançlık rekabeti) ve öğrencilerin hedef belirleme yaklaşımlarının (akademik çaba ve hedefe bağlılık) etkileşimi incelenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin hedef (veya hedefler) oluşturmalarında, çevrelerinde gözlemledikleri veya tecrübe edindikleri rekabet anlayışlarının ve başarı faktörlerinin etkisi olabilir. Ayrıca öğrencilerin hedeflerine yönelik çabaları hedeflerinin önemli bir belirleyicisi olarak değerlendirilebilir. Literatürde Campion ve Lord (1982, s. 283) öğrencilerin başarısızlıklarının hem büyüklüğü hem de sıklığının çabalarındaki artışlar ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalarında başarının yükseltilmesi ile başarısızlıkla sonuçlanan hedeflerin düşme eğiliminde olduğunu, hedef seviyelerinin sık ve ardışık başarısızlıklardan etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Brophy (1983, s. 200) bireylerin belirli hedeflere ulaşma girişimlerinde sergileyecekleri çabanın, amaca ulaşmaya verdikleri değer ve hedefe ulaşma beklentisinin bir fonksiyonu olduğunu vurgulamıştır. Volet (1997, s. 236) öğrencilerin hedefleri çerçevesinde, gerekli zaman ve çabayı sergileyebileceklerini, motivasyonları ile rakiplerinin (rekabet açısından) eylemlerine rağmen öğrenme niyetlerini hayata geçirebileceklerini ifade etmiştir. Oettingen vd. (2000, s. 709) bireylerin başarı beklentilerinin düşük olması durumunda çok çaba sarf edeceklerini, başarı beklentilerinin yüksek olması durumunda ise yeterince çaba göstermeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Literatürde Vecchio (2000, s. 164) Makyavelist bireylerin rekabetçi yönleri açısından duygularını gizleme eğiliminde olacaklarını, bu durumun kıskançlığı artırabileceğini belirtmiştir. Klein vd. (2001, s. 52) hedefe bağlılığın davranışlar ve hedefler arasındaki ilişkinin arabulucusu olduğunu ifade etmişlerdir. Oettingen vd. (2001, s. 745) hedef belirleme ve hedefe erişme açısından; öğrencilerin olumlu başarı beklentileri hissettiklerinde kendilerini enerjik ve eylemi hızlı bir şekilde gerçekleştirme eğiliminde olduklarını, oysa düşük başarı beklentileri olduğunda daha az enerjik hissettiklerini ve eyleme geçmeyi red ettiklerini belirtmişlerdir. Khoo ve Oakes (2003, s. 258) akademik yönden zayıf olan öğrencilerde; karşılaştırma boyutunun rekabetle manipüle edilmesinin, başarılı olma ihtimalini düşüreceğini ve etkisiz olacağını ifade etmişlerdir. Onlar bu öğrencilerin yakınlığı azaltmak için başkaları ile ilişkilerini değiştirecekleri, çalışmalara çaba (veya ilgi) ve motivasyon göstermeyeceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmalarda Sideridis (2005, s. 373) öğrencilerdeki çoklu hedef oryantasyonunun, çabaları ve bağlılıkları üzerinde pozitif etkileri olduğunu, bağlılığın matematik başarısına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Latham ve Locke (2006, s. 337) bireylerde değerli bir hedef ne kadar zor olur ise ona erişmek için gösterilen çabanın o kadar yoğun olacağını ve elde edildikten sonra aynı düzeyde başarı hissiyatı yaşatacağını vurgulamışlardır. Pizzolato (2006, s. 65) eğitim ve becerileri açısından öğrencilerin benliklerine olan bağlılıklarının, rekabetçi süreçleri ve karşılaştırmalar ile çalışmaları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Morisano vd. (2010, s. 260) öğrencilerin akademik performanslarının iyileştirilmesi için gerçekleştirilen müdahaleler (hedef belirleme programı ile) ile kişisel hedef belirlemenin, akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmalarında müdahale edilen öğrencilerin not ortalamalarının arttığı eğitimi devam ettirme olasılıklarının arttığı ve olumsuz duyguların azaldığını belirtmişlerdir. Komarraju ve Nadler (2013, s. 70) öğrencilerdeki düzenli çabanın genel not ortalamalarına pozitif ve anlamlı katkıları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Literatürde Tebeanu ve Macarie (2013, s. 815) rekabetin motive edici olduğunu ifade eden öğrencilerde, rekabetin birçok değişken içerisinde (olgunluk, sorumluluk gibi) öğrencilerin çabalarına ve üretkenliklerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. West vd. (2013, s. 440) bireylerin daha zorlu hedefler için daha fazla çaba sergilediklerini ifade etmişlerdir. Newby ve Klein (2014, s. 890) bireylerin rekabetleri ile kişisel tatmin ve motivasyon yaşadıkları, performanslarının rekabetleri tarafından arttığını ifade etmişlerdir. Zhao (2015, s. 63) akademik rekabette öğrencilerin avantaj elde etmeleri için bilgi saklayabildiklerini, bu durum özellikle farklı okul türlerinde güvensizliğe ve kıskançlığa sebep olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada yüksek başarı ortaya koyan okullarda ise öğrencilerin bilginin var olduğu konulara daha fazla yoğunlaştıklarını açıklamıştır.

Araştırmalarda Menesini vd. (2018, s. 243) kişisel rekabetin eğitim ve kariyer kimliğinin oluşmasına yardımcı olsa da kontrole ve başarı ihtiyacına dayalı başkaları ile karşılaştırmayı içerdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmalarında bu durumun olumlu ilişkilere müdahale edebileceğini ve olumsuz, baskın davranışlara yol açabileceğini açıklamışlardır. Sonuç olarak bireyin kişisel gelişimi üzerinde zararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Kesebir vd. (2019, s. 734) kadınların kişilerarası rekabetin olumlu sonuçlarına inanma olasılığının erkeklerden daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Fazalddad vd. (2020, s. 496) öğrencilerdeki başarı için akademik rekabet ortamının motive edici bir yanı olduğunu, aşırı rekabetin öğrencilerde kıskançlık duygusunun gelişmesine sebep

olabileceğini ifade etmişlerdir. Simamora (2021, s. 18) insanların rakip olarak değerlendirdikleri kişilerin duygularını tahmin ettiklerini, kıskançlık duygusunu kullandıklarını ve rekabetçi konumlarını artırmak için çabaları neticesinde başkalarının mutsuzluğuna sevindiklerini ifade etmiştir.

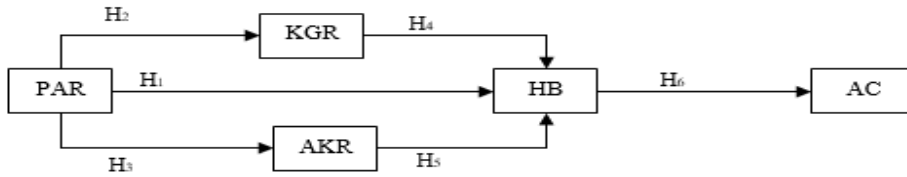
Literatürde Liem ve Senko (2022, s. 2184) öğrencilerin öğretmenleri, ebeveynleri ve sınıf arkadaşları gibi sosyal araçların, öğrencilerin akademik hedefler belirlemelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalarında sınıf arkadaşlarının akademik başarı, eğitim ve tutum açısından öğrencilerin akademik hedeflerini benimsemelerinde, tamamlayıcı veya zıt bir role sahip olabileceklerini vurgulamışlardır. Wang vd. (2022, s. 7-8) Çin kültüründe yetişen erkek öğrencilerin rekabetçi davranışlarının aileleri tarafından desteklendiğini, erkek öğrencilerin sosyal rekabetçi davranışlarının zorbalığa yol açmasının (başarı için diğer insanlara zorbalık yapmanızda problem değildir anlayışı) kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Onlar akademik rekabetin sosyal bilişsel ve zorbalık davranışları açısından değerlendirilmesinin ilginç olabileceğini vurgulamışlardır. Mensah vd. (2023, s. 13) öğrencilerin araştırmalarına ilişkin yararlılık algısının ve öz-yeterliliklerinin çabalarını artırdığını ortaya koymuşlardır.

5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZ MODELLERİ

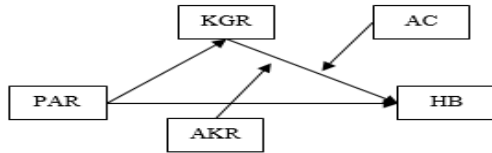
Aşağıda Şekil 1’de araştırmanın amacına yönelik modellere ilişkin değişkenlere ve hipotezlere yer verilmiştir.

Şekil 1. Araştırmanın Hipotez Modelleri

Araştırmanın Direkt Etkili Genel Modeli



Araştırmanın Aracı ve Düzenleyici Etkili Modeli (Hayes Model 16)



PAR-HB ilişkisinde *KGR*’nin aracı, PAR-KGR-HB ilişkisinde *AC* ve *AKR*’nin düzenleyici (moderator) etkileri:

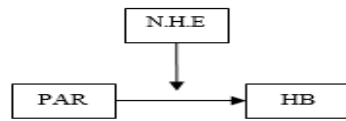
H7: PAR → KGR → AC → HB (Moderator)

H8: PAR → KGR → AKR → HB (Moderator)

H9: PAR → KGR → AC → HB (Mediator)

H10: PAR → KGR → AKR → HB (Mediator)

PAR-HB ilişkisinde Not Ortalaması, Hedef Sayısı ve Eğitimin Düzenleyici Etkili Modeli (Hayes Model 1)



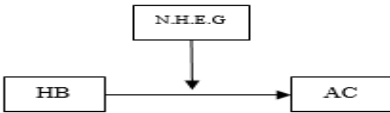
PAR-HB ilişkisinde öğrencilerin *not ortalaması*, *hedef sayısı* ve *eğitim seviyelerinin* düzenleyici etkileri:

H11: PAR → N → HB (Moderator)

H12: PAR → H → HB (Moderator)

H13: PAR → E → HB (Moderator)

HB-AC ilişkisinde Not, Hedef, Eğitim ve Aylık Gelirin Düzenleyici Etkili Modeli (Hayes Model 1)



HB-AC ilişkisinde öğrencilerin *not ortalaması*, *hedef sayısı*, *eğitim seviyesi* ve *aylık gelirlerinin* düzenleyici etkileri:

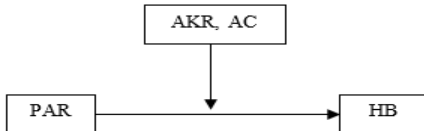
H14: HB → N → AC (Moderator)

H15: HB → H → AC (Moderator)

H16: HB → E → AC (Moderator)

H17: HB → G → AC (Moderator)

PAR-HB ilişkisinde AKR ve AC’nin Düzenleyici Etkili Modeli (Hayes Model 1)



PAR-HB ilişkisinde öğrencilerin *akademik kıskançlık rekabeti* ve *akademik çabalarının* düzenleyici etkileri:

H18: PAR → AKR → HB (Moderator)

H19: PAR → AC → HB (Moderator)

Araştırma modelleri ile hem doğrudan (direkt) etkiler hem de düzenleyici ve aracı etkiler ortaya koyulmuştur. Araştırmanın spesifik modellerine öğrencilerin demografik bilgileri dahil edilmiştir. Uygulamada özellikle eğitim durumu, not ortalaması, gelir ve geleceğe yönelik hedeflerinin sayısına ilişkin düzenleyici etkiler incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada; PAR=Pozitif Akademik Rekabet; KGR=Kişisel Gelişim Rekabeti; AKR=Akademik Kıskançlık Rekabeti; HB=Hedefe Bağlılık; AC=Akademik Çaba; N=Not Ortalaması; H=Hedef Sayısı; E=Eğitim Düzeyi; G=Aylık Gelir; Aracı=Mediator; Düzenleyici=Moderator temsil etmektedir.

5.1. Araştırma Ölçeklerinin Geliştirilmesi

Araştırmada üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik hedefleri ve diğer öğrencilere yönelik rekabet edebilme durumları incelenmiştir. Araştırmada Hedefe Bağlılık Ölçeği Hollenbeck vd.'nin (1989, s. 20) araştırmalarında, Akademik Çaba Ölçeği Akmal vd. (2020, s. 8), Eğitime İlişkin Pozitif Rekabet Ölçeği Newby ve Klein (2014, s. 888), Kişisel Gelişim Rekabeti Kesbir vd. (2019, s. 723) ve Akademik Kıskançlık Rekabeti Ölçeği Vecchio'nun (2000, s. 169) araştırmalarından türetilerek yeni ölçek soruları geliştirilmiştir. Ölçeklere ilişkin oluşturulan maddeler, özellikle üniversite eğitimi devam eden öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek soruları geliştirilirken öğrencilerin beklentileri ve geleceğe yönelik kariyerleri açısından hedeflerinin neler olabileceği dikkate alınmıştır. Araştırma ölçeklerine ilişkin öncelikle 60 öğrenciye ölçek soruları yöneltilmiş ve açılımlayıcı faktör analizi sonucu ilgili ölçek sorularının nihai hali öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerine özellikle eğitim ortamlarına yönelik ölçek maddeleri yöneltilmiştir. Öğrencilerin hem geleceğe yönelik hedefleri hem de bugünden hedefleri için eğitim ortamlarındaki davranış şekilleri irdelenmiştir. Ölçek maddelerinde öğrencilere yönlendirilen bazı ifadelerde, ders ortamında öğretmenin ve sınıf ortamının etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

5.2. Araştırma Metodolojisi

Araştırma 2023 yılı içerisinde Türkiye'de Bayburt Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin gönüllü katılımları dikkate alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin geleceğe yönelik hedef belirleme yaklaşımlarına ilişkin akademik çaba ve hedefe bağlılık değişkenleri incelemeye alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik rekabetleri açısından ise eğitimlerine yönelik pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve kıskançlık rekabeti değişkenlerine yer verilmiştir. Literatürde Krejcie ve Morgan (1970, ss. 607-608) araştırmalarında ' $s = \frac{X^2NP(1-P)}{d^2(N-1) + X^2P(1-P)}$ ' formülünü dikkate alarak, evren ve örneklem karşılaştırmasında pratik bir tablo oluşturmuşlardır. Bu tabloda ortalama 20000 kişilik evren için 377 örneklemin yeterli olabileceğini vurgulamışlardır. Araştırma uygulaması 391 kişi ile gerçekleştirilmesi yeterli örnekleme karşılamaktadır. Araştırmanın ölçekleri ve demografik bilgilerine ilişkin etik kurul izni, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 07.03.2023 karar tarihli (evrak tarihi 08.03.2023), 122626 sayı numarası (karar sayısı 51) ve etik kurul üyelerinin oy birliği ile etik ilkelere uygun bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilere elektronik anket yöntemi uygulanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin hepsi üniversitede daha önce yüz yüze eğitimle ders işlemişlerdir. Öğrencilere mail hesapları ile erişim sağlanmıştır. Literatürde Simsek ve Veiga (2000, s. 96) elektronik anket yönteminde araştırmanın evren ve örneklemi çerçevesinin belirlenmesi ile örnekleme seçimi ve örnek boyutunun e-posta yolu ile toplanan veriler için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalarında örneklemin çerçevesinin belirlenmesi ile örneklemin kontrolünün sağlanabileceğini ve zorlukların azaltılabileceğini vurgulamışlardır. Jansen vd. (2007, s. 4) e-posta yolu ile gönderilen elektronik anketlerin çok sayıda kişiye hızlı ve ucuz bir erişim imkânı sağladığını vurgulamışlardır. Mcpeake vd. (2014, s. 24) elektronik anketlerin avantajlarına vurgu yapmış, e-posta yolu ile gönderilen anketlerin tanıtımlar aracılığı ile ilgili kişilere sunulabileceği ifade edilmiştir.

5.3. Verilerin Analizi ve Bulgular

Araştırmada elde edilen verilere ilişkin analizler gerçekleştirilirken 3 farklı programdan 4 farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle ölçek sorularının geliştirilmesinde; açılımlayıcı faktör analizleri (AFA) ve katılımcıların demografik bilgilerini ölçmek için SPSS paket programından faydalanılmıştır. Araştırmada daha sonra oluşturulan modellerde direkt etkilerin ortaya koyulduğu genel modele ilişkin sonuçlar GSCA ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır. Analizde genel model dışında spesifik ilişkileri ortaya koymak için Hayes'in Model 1 ve Model 16'ya ilişkin SPSS bağlantılı process macro uygulamasından faydalanılmıştır (Hayes, 2018, s. 584-592).

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%	Devam Eden Eğitim Durumu	f	%
Kadın	166	42.5	Önlisans	134	34.3
Erkek	225	57.5	Lisans	176	45.0
			Lisansüstü	81	20.7
Toplam	391	100.0	Toplam	391	100.0
Yaş	f	%	Aylık Gelir	f	%
28 veya altı	21	5.4	1500TL veya altı	168	43.0
19-22 yaş	186	47.6	1501-2500TL	44	11.3
23-26 yaş	92	23.5	2501-3500TL	14	3.6
27-30 yaş	54	13.8	3501-4500TL	14	3.6
31 ve üzeri yaş	38	9.7	4501TL ve üzeri	151	38.6
Toplam	391	100.0	Toplam	391	100.0
Hedef Sayısı	f	%	Not Ortalaması	f	%
En az 1 hedef	60	15.3	0-1	27	6.9
2 hedef	132	33.8	1-2	39	10.0
3 hedef	123	31.5	2-3	221	56.5
4 hedef	27	6.9	3-4	104	26.6
5 ve üzeri hedef	49	12.5	Toplam	391	100.0
Toplam	391	100.0			

Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrencilerin çoğunluğu erkeklerden (225 kişi - %57.5) oluşmaktadır. Öğrencilerin devam eden eğitimleri dikkate alındığında lisans (176 kişi - %45), önlisans (134 kişi - %34.3) ve lisansüstü (81 kişi - %20.7) eğitim düzeyi olarak sıralanmaktadır. Yaş açısından en fazla 19-22 yaş (186 kişi - %47.6) aralığında olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Aylık gelir dikkate alındığında 1500TL ve altında (168 kişi - %43) ve 4501TL ve üzerinde (151 kişi %38.6) gelire sahip olan öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilerin geleceğe yönelik hedef sayıları dikkate alındığında 2 hedef (132 kişi - %33.8) ve 3 hedef (123 kişi - %31.5) koyanların oldukça fazla olduğu gözlemlenmektedir. Genel olarak 4 üzerinden değerlendirilen not ortalamaları dikkate alındığında ise 2-3 not aralığına (221 kişi - %56.5) sahip öğrencilerin oldukça fazla olduğu anlaşılmaktadır.

5.4. Araştırmanın Ölçüm Modeli Sonuçları

Literatürde GSCA uygulamalarında model uyumu için gösterilen değişkenler incelendiğinde; FIT ve AFIT değerlerinin oluşturulan modelin açıklanan varyansını ve AFIT değerinin aynı zamanda model karmaşıklığını hesapladığı açıklanmaktadır. GFI ve SRMR değerlerinin model parametreleri tarafından üretilen kovaryanslar arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu ifade edilmektedir. OPE'nin araştırma modellerinde genel çapraz doğrulama indeksi olduğu belirtilmektedir. Bu endeksin belirli bir modelin görünmeyen gözlemlerinin (örnek dışı tahmin hatalarını) tahmin gücünü gösterdiği ve farklı modelleri karşılaştırmak için kullanılabileceği ifade edilmektedir. OPEm ölçüm modelinin tahmin gücünü, OPEs ise yapısal modelin tahmin gücünü gösterdiği vurgulanmaktadır (Cho vd., 2019, s. 506-511). Araştırmalarda SRMR değerinin 0.08'den küçük olması gerektiği belirtilmektedir (Henseler vd., 2016, s. 12). Ayrıca tüm değişkenlerin (gösterge ve bileşen) açıklanan toplam varyansı ifade eden FIT değerinin 0 ile 1 arasında değerler aldığı, değer ne kadar büyük olur ise belirtilen modelin değişkenlerde varyansı o kadar açıkladığı ifade edilmektedir. FIT'in kabul edilebilir bir aralığının olmadığı da vurgulanmaktadır (Hwang vd., 2023, s. 13). Analizlerde GFI değerinin ise 0.90'ın üzerinde değerler alması ile model uyumunun gerçekleşebileceği belirtilmektedir (Suryani vd., 2014, s. 192). Araştırma genelinde %95 güven aralığı ve 0.05 hata payı dikkate alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Model Uyumu Analiz Sonucu

Model Fit	Estimate	SE	95%CI	
SRMR	0.049	0.003	0.05	0.063
FIT	0.682	0.011	0.659	0.706
AFIT	0.681	0.012	0.657	0.704
FITs	0.273	0.021	0.234	0.313
FITm	0.755	0.011	0.733	0.779
GFI	0.988	0.003	0.978	0.989

OPE=0.322 / OPEs=0.736 / OPEm=0.248

Analiz sonucu SRMR değerinin 0.08'den düşük (0.049) olduğu kovaryanslar arasında sergilenen ilişkide uyumun olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama sonucunda genel olarak FIT, AFIT, FITs ve FITm değerleri açısından, modeldeki değişkenlerin açıklanan varyansı karşıladığı gözlemlenmektedir. Analizde GFI değerinin 0.90'ın üzerinde (0.988) olduğu ve kovaryanslar arasındaki ilişkiler ile model uyumuna katkıda bulunduğu görülmektedir. Araştırmada OPE, OPEs ve OPEm değerlerinin modelin tahmin gücünü, hem ölçüm hem de yapısal model için uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Erişilen sonuçlar genel olarak araştırmanın uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Literatürde GSCA'da ortaya koyulan güvenilirlik ölçütleri ile araştırma modelinin kalitesinin ortaya koyulduğu belirtilmektedir (Yudha ve Pradana, 2022, s. 230). Araştırmanın iç tutarlılığına ilişkin güvenilirliği ortaya koyan Cronbach Alpha değerinin 0.7'den büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (Henseler vd., 2016, s. 12). Farklı araştırmalarda ise Alpha değerinin ve Rho değerinin 0.6'nın üzerinde değerler alması ile güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu vurgulanmaktadır (Yusnita ve Nurlinawaty, 2022, s. 263). Araştırmalarda AVE değerinin gizil değişkenler tarafından açıklanan göstergelerdeki varyans miktarını ifade ettiğini ve bu değer 0.5'ten büyük olması gerektiği belirtilmektedir. AVE'nin bu oranın üzerinde değer alması ile gösterge varyansının %50'den fazlasının gizil değişkenler tarafından açıklandığı vurgulanmaktadır (Benitez vd., 2020, s. 10).

Tablo 3. Araştırma Genel Modeline İlişkin Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Faktörler	Alpha	Rho	AVE	Dimensionality
PAR	0.953	0.963	0.811	1.0
KGR	0.947	0.959	0.825	1.0
AKR	0.904	0.926	0.677	1.0
HB	0.926	0.942	0.73	1.0
AC	0.913	0.935	0.743	1.0

PAR=Pozitif Akademik Rekabet, KGR=Kişisel Gelişim Rekabeti, AKR=Akademik Kıskançlık Rekabeti, HB=Hedefe Bağlılık, AC=Akademik Çaba.

Analizde güvenilirlik ölçütleri sonucu, araştırma modelinin kaliteli olduğunu göstermektedir. Araştırmada hem Alpha değerlerinin hem de Rho değerlerinin 0.70 veya 0.60'ın çok üzerinde değerlere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada en güvenilir değişkenin öğrencilerin pozitif akademik rekabeti (PAR; Alpha=0.953; Rho=0.963) ölçeğinin olduğu anlaşılmaktadır. AVE değerleri açısından incelendiğinde bütün değerlerin 0.5'in üzerinde değerler aldığı, en fazla gizil değişkenler tarafından açıklanan değişkenin öğrencilerin kişisel gelişim rekabeti (KGR; AVE=0.825) olduğu gözlemlenmektedir. Erişilen sonuçlar genel modelin güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Araştırmalarda Fornell Larcker kriteri ayırt edici geçerliliğinde, köşegen değerlerinin satır ve sütun içerisindeki çapraz öğelerden büyük değerler alması gerektiği belirtilmektedir (Lowry ve Gaskin, 2014, s. 136). Literatürde HTMT ayırma geçerliliğinin iki gizil değişkenin istatistiksel olarak farklı olup olmadığını ortaya koyduğu belirtilmektedir. HTMT değerinin 0.85'ten veya 1'den küçük olması durumunda değişkenlerin istatistiksel olarak farklı oldukları ve ayırt edici geçerliliğe sahip oldukları vurgulanmaktadır (Benitez vd., 2020, s. 10).

Tablo 4. Fornell-Larcker Kriteri ve HTMT Ayırışma Geçerliliği

Faktörler	F-L C					HTMT		
	PAR	KGR	AKR	HB	AC	İlişkiler	Oran	İlişkiler
PAR	0.901					PAR-KGR	0.812	KGR-HB
KGR	0.788	0.908				PAR-AKR	0.258	KGR-AC
AKR	0.244	0.239	0.823			PAR-HB	0.46	AKR-HB
HB	0.44	0.438	0.001	0.855		PAR-AC	0.411	AKR-AC
AC	0.385	0.349	0.09	0.674	0.862	KGR-AKR	0.253	HB-AC

Araştırma sonucunda Fornell-Larcker kriterinde bütün köşegen değerlerinin satır ve sütunlar içerisindeki çapraz öğelerden büyük değerlere sahip olduğunu, dolayısı ile ayırt edici geçerliliği sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın ayırışma geçerliliği sonucunda ise bütün ilişkiler HTMT oranının 0.85 değerinin altında değerlere sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar araştırma modelinin hem Fornell-Larcker kriterini hem de HTMT ayırışma geçerliliklerini sağladığını ortaya koyar.

5.5. Araştırmanın Ölçüm Modeli Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Literatürde faktör analizlerinde tek boyutlu ölçeklerde tüm maddelerin faktör yüklerinin en az 0.60'ın üzerinde pozitif değerler alması gerektiği ve KMO değerinin de 0.6'dan büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Hoque vd., 2018, s. 26; Bankia vd., 2019, s. 5). Araştırma ölçüm modeline ilişkin AFA sonuçları hem SPSS hem de GSCA analiz programları ile gerçekleştirilmiştir. SPSS'de her bir ölçeğin hem ayrı ayrı hem de genel model uyumu olarak sonuçları ortaya koyulmuştur. GSCA analiz programında ise genel model uyumu dikkate alınarak faktör yükleri ortaya koyulmuştur. İlgili sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Hedefe Bağlılık Ölçeği AFA Sonuçları

HB	Hedefe Bağlılık Ölçek Maddeleri	SPSS	GSCA
HB1	Geleceğe yönelik hedeflerime (veya hedefime) önem veririm.	.840	.837
HB2	Geleceğe yönelik gerçekçi hedefler belirlerim.	.872	.872
HB3	Geleceğe yönelik hedeflerimden asla vazgeçmem.	.863	.868
HB4	Geleceğe yönelik hedeflerimi sürekli aklıma getiririm.	.838	.844
HB5	Geleceğe yönelik hedeflerime erişebileceğime inancım tamdır.	.870	.864
HB6	Maddi ya da manevi geleceğe yönelik hedeflerim bana birçok şey kazandırır.	.847	.842

KMO=.905, Chi-Square=1679.939, Sig.=.000, Variance=73.077, Cronbach's Alpha=.925

Hedefe bağlılık ölçeğinde bütün değişkenlerin literatürde genel olarak ifade edilen 0.60'ın üzerinde faktör yüklerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hedefe bağlılık ölçeğinde en yüksek faktör yüküne sahip değişken ise HB2 (.872) olmuştur. Bu değişkende öğrenciler geleceğe yönelik gerçekçi hedefler belirlediklerini ifade etmişlerdir. Hedefe bağlılık ölçeğinin KMO ve Alpha değerlerinin literatürde belirtilen değerlerin üzerinde değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Akademik Çaba Ölçeği AFA Sonuçları

AC	Akademik Çaba Ölçek Maddeleri	SPSS	GSCA
AC1	Geleceğe yönelik hedeflerime erişebilmem için fazla çaba gösteririm.	.875	.876
AC2	Hedeflerim için günden güne çok çaba göstermem, beni daha fazla motive eder.	.863	.868
AC4	Hedeflerime kolaylıkla erişebilmem ders ortamındaki performansıma bağlıdır.	.792	.774
AC5	Hedeflerim çerçevesinde üstesinden gelmem gereken engeller için mücadele ederim.	.909	.909
AC6	Eğitim açısından gelecek hedeflerim için bugünden mücadele etmeyi severim.	.868	.877

KMO=.887, Chi-Square=1322.458, Sig.=.000, Variance=74.358, Cronbach's Alpha=.913

Çıkarılan Ölçek Maddesi AC3 = Hedeflerime erişebilmem için akademik olarak daha fazla çaba göstermem gerekir.

Öğrencilerin akademik çaba ölçeği literatürde kabul edilen faktör yüklerinin üzerinde değerlere sahip olduğu, geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Faktör analizi sonucu AC3 değişkeni faktör yükü ve

genel model uyumu dikkate alınarak ölçek maddelerinde çıkartılmıştır. Literatürde faktör yükü düşük olan değerlerin yapı geçerliği açısından tek boyutta incelenen ölçeğe herhangi bir katkı sağlamadığı ifade edilmiştir. Ayrıca ,30'un altında kalan faktör yüklerinin ölçekten çıkarılabileceği belirtilmiştir (Kayri ve Günüş, 2009, s. 166). AC3 değişkeninin faktör yükü (.47) düşük olduğu düşünülerek araştırmadan çıkartılmıştır. Öğrencilerin akademik çabalarında en yüksek faktör yüküne sahip olan madde AC5 (.909) olmuştur. Bu madde ile öğrenciler hedefleri çerçevesinde üstesinden gelmeleri gereken engeller için mücadele ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. Pozitif Akademik Rekabet Ölçeği AFA Sonuçları

PAR	Pozitif Akademik Rekabet Ölçek Maddeleri	SPSS	GSCA
PAR1	Sınıf ortamında arkadaşlarım ile eğitime yönelik rekabetin oluşması güzeldir.	.887	.883
PAR2	Sınıfta ders notlarımın arkadaşlarımdan notundan yüksek olması hoşuma gider.	.832	.821
PAR3	Eğitimim açısından rekabet etmeyi severim.	.909	.899
PAR4	Sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı olmam için rekabete girmem beni mutlu eder.	.929	.928
PAR5	Eğitimime yönelik rekabet beni daha fazla çalışmaya motive eder.	.947	.955
PAR6	Eğitim hayatımda sınıf arkadaşlarımla rekabete girmemin notlarıma pozitif katkısı vardır.	.900	.913

KMO=.891, Chi-Square=2563.571, Sig.=.000, Variance=81.252, Cronbach's Alpha=.954

Öğrencilerin pozitif akademik rekabet ölçeğinde tüm maddelerin literatürde kabul edilen faktör yüküne sahip olduğu ve geçerli, güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Pozitif akademik rekabet maddelerinde en yüksek faktör yükü PAR5 (.947; .955) maddesi ile sağlanmıştır. Bu madde ile öğrenciler eğitimlerine yönelik rekabetlerinin onları daha fazla çalışmaya motive ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Kişisel Gelişim Rekabeti Ölçeği AFA Sonuçları

KGR	Kişisel Gelişim Rekabeti Ölçek Maddeleri	SPSS	GSCA
KGR1	Eğitim açısından rekabetin insanları daha güçlü yaptığına inanırım.	.927	.937
KGR2	Eğitimde rekabetin varlığı pozitif karakter oluşturur.	.906	.896
KGR3	Eğitimde rekabet bireyin kendine güvenini artırır.	.915	.907
KGR4	Sınıf ortamında var olan rekabet gelişimime katkıda bulunur.	.921	.927
KGR5	Eğitim açısından sınıf arkadaşlarımla olan rekabetim, algı düzeyimi geliştirir.	.875	.873

KMO=.892, Chi-Square=1893.138, Sig.=.000, Variance=82.625, Cronbach's Alpha=.947

Çıkarılan Ölçek Maddesi KGR6 = Eğitim hayatım beni diğer insanlardan hep bir adım öne taşımıştır.

Öğrencilerin kişisel gelişimleri ölçeğinde tüm maddelerin literatürde ifade edilen faktör yüklerine sahip olduğu, geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Kişisel gelişim rekabetinde en yüksek değere sahip madde KGR1 (.927; .937) olmuştur. Öğrenciler bu seçenekte eğitim açısından rekabetin insanları daha güçlü yaptığı ifade etmişlerdir. Kişisel gelişim ölçeğinde KGR6 maddesi modelin genel uyumu ve faktör yükü dikkate alınarak araştırma uygulamasından çıkartılmıştır. Araştırmada yapı geçerliliğinin tam anlamı ile sağlanabilmesi için KGR6 maddesi ölçekten çıkartılmıştır (Kayri ve Günüş, 2009, s. 166).

Tablo 9. Akademik Kıskançlık Rekabeti Ölçeği AFA Sonuçları

AKR	Akademik Kıskançlık Rekabeti Ölçek Maddeleri	SPSS	GSCA
AKR1	Eğitim açısından okulda herhangi bir öğretmenin sınıf arkadaşlarımla hakkında pozitif konuşması beni rahatsız eder.	.818	.808
AKR2	Eğitim açısından okulda herhangi bir öğretmenin sınıf arkadaşlarıma daha fazla ilgi göstermesi beni huzursuz eder.	.797	.796
AKR3	Ben varken öğretmenin sınıf arkadaşlarımdan herhangi birinden yardım istemesi, beni gücendirir.	.857	.859
AKR4	Herhangi bir öğretmenin sınıfındaki arkadaşlarımdan birinin benden daha zeki olduğunu düşünmesi hoşuma gitmez.	.778	.78
AKR5	Sınıftaki arkadaşlarımdan biri veya daha fazlasının sınav notlarının benden yüksek olması hiç hoşuma gitmez.	.832	.838
AKR6	Sınıfta benden daha başarılı olan öğrencileri hiç sevmem.	.851	.852

KMO=.854, Chi-Square=1462.911, Sig.=.000, Variance=67.702, Cronbach's Alpha=.901

Akademik kıskançlık rekabeti ölçeğinde tüm maddeler literatürde kabul edilen faktör yüklerinin üzerinde değerlere sahip olup, geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik kıskançlık rekabeti ölçeğinde en yüksek faktör yüküne sahip olan madde AKR3 (.857; .859) olmuştur. Bu madde öğrenciler kendileri varken öğretmenlerinin sınıf arkadaşlarının herhangi birinden yardım istemelerinin, kendilerini gücendirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 10. Araştırma Ölçeklerinin Tamamı AFA Sonucu (SPSS)

Madde	HB	V	Madde	AC	V	Madde	PAR	V	Madde	KGR	V	Madde	AKR	V
HB1	.776		AC1	.788		PAR1	.785		KGR1	.732		AKR1	.833	
HB2	.813		AC2	.748		PAR2	.794		KGR2	.830		AKR2	.793	
HB3	.777	18.245	AC4	.786	16.719	PAR3	.874	14.878	KGR3	.821	14.104	AKR3	.845	12.966
HB4	.738		AC5	.824		PAR4	.835		KGR4	.729		AKR4	.765	
HB5	.829		AC6	.738		PAR5	.799		KGR5	.731		AKR5	.804	
HB6	.784					PAR6	.724					AKR6	.844	

KMO=.905, Chi-Square=10666.432, Sig.=.000, Variance=76.912, Cronbac's Alpha=.935 / Ölçekten Çık.; AC3 ve KGR6, V=Varyans

AFA sonucu tüm maddelerinin ait oldukları ölçekler altında toplandığı görülmektedir. Araştırmada model uyumunun sağlanması için iki ölçekten iki madde (AC3 ve KGR6) çıkartılmıştır. Araştırma ölçek maddeleri hem faktör yükleri, hem de geçerlik ve güvenilirlik değerleri açısından literatürü karşıladığı gözlemlenmektedir. Bu sonuç araştırma modelinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Araştırma modelinin toplam açıklanan varyans değeri 76.912'dir. Ayrıca ayrı ayrı ölçekler dışında genel model uyumunda faktör yüklerinde değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin hedefe bağlılıkları ölçeğinde en yüksek faktör yükü HB5 (.829) maddesi ile sağlanmıştır. Bu madde ile öğrenciler geleceğe yönelik hedeflerine erişebileceklerine inançlarının tam olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik çabalarında en yüksek faktör yüküne sahip madde AC5 (.824) olmuştur. Öğrenciler hedefleri çerçevesinde üstesinden gelmeleri gereken engeller için mücadele ettiklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerin pozitif akademik rekabetleri ölçeğinde en yüksek değere PAR3 (.874) sahip olmuştur. Öğrenciler eğitimleri açısından rekabet etmeyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kişisel gelişim rekabeti ölçeğinde en yüksek değere KGR2 (.830) sahip olmuştur. Öğrenciler eğitimde rekabetin varlığının pozitif karakter oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik kıskançlık rekabetlerinde ise en yüksek değere AKR3 (.845) maddesi sahip olmuştur. Öğrenciler kendileri varken öğretmenlerinin sınıf arkadaşlarının herhangi birinden yardım istemelerinin, kendilerini gücendirdiğini ifade etmişlerdir.

5.6. Araştırmanın Yapısal Modeli Sonuçları

Literatürde GSCA ile uygulanan yapısal eşitlik modellemelerinde yapısal modelin, yapılar ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi test ettiğini, modelin uygulanabilirliğini ölçmeyi ve deneysel verilere göre doğrulamayı amaçladığı ifade edilmektedir (Purwanto vd., 2020, s. 528). Araştırmalarda f^2 değerinin 0.02'den küçük olması durumunda önemli bir etkinin olmadığı, 0.02 ile 0.15 arasında zayıf etkinin olduğu, 0.15 ile 0.35 arasındaki değerlerde orta etki ve 0.35'in üzerindeki değerlerde güçlü etki olduğu vurgulanmaktadır (Hair vd., 2013, s. 7). Araştırmalarda ayrıca R^2 değerlerinin 0.02'de küçük, 0.13'te orta ve 0.26'da büyük etkiler ortaya koyduğunu belirtilmektedir (Cohen, 1988, s. 414).

Tablo 11. Araştırmanın Yapısal Modeline İlişkin f^2 ve R^2 Değerleri

f^2	PAR	KGR	AKR	HB	AC	R^2	R^2
PAR		1.638	0.063	0.078		PAR	-0.0
KGR				0.069		KGR	0.621
AKR				0.016		AKR	0.06
HB					0.833	HB	0.23
AC						AC	0.454

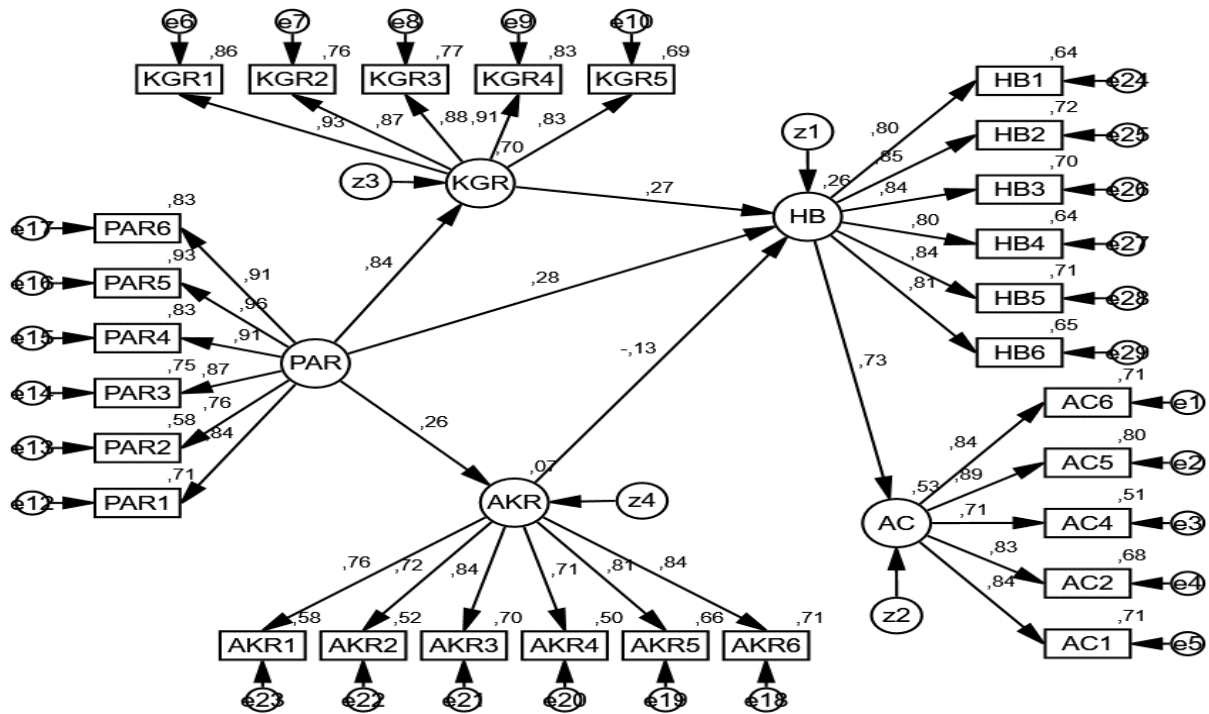
PAR=Pozitif Akademik Rekabet, KGR=Kişisel Gelişim Rekabeti, AKR=Akademik Kıskançlık Rekabeti, HB=Hedefe Bağlılık, AC=Akademik Çaba

Araştırmada f^2 değerleri incelendiğinde; AKR-HB (0.016) ilişkisinde f^2 değerinde önemli bir etkinin olmadığı, KGR-HB (0.069), PAR-HB (0.078), PAR-AKR (0.063) ilişkilerinde f^2 değerleri arasında zayıf bir etkinin olduğu, HB-AC (0.833) ve PAR-KGR (1.638) ilişkisinde f^2 değerleri arasında güçlü etkilerin olduğu anlaşılmaktadır. Analizde R^2 değerleri incelendiğinde AKR'nin (0.06) küçük ve orta etki arasında, HB'nin (0.23) orta ve büyük etki arasında, AC (0.454) ve KGR'nin (0.621) ise büyük etkiler ortaya koyduğu anlaşılmaktadır.

5.7. Araştırmanın Yol Katsayıları Genel Yapısal Modeli Sonucu

Araştırmanın direkt etkilerine ilişkin genel model sonuçları aşağıdaki gibidir.

Şekil 2. Genel Model Yol Katsayıları



Araştırma direkt etkili genel modele ilişkin sonuçlar dikkate alındığında; öğrencilerin pozitif akademik rekabetlerinin hedefe bağlılıkları üzerinde pozitif etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin pozitif akademik rekabetlerinin kişisel gelişim rekabetleri üzerinde de pozitif etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Analizde pozitif akademik rekabetin akademik kıskançlık rekabeti üzerinde de pozitif bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada öğrencilerin kişisel gelişim rekabetlerinin hedefe bağlılıkları üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik kıskançlık rekabetleri ise hedefe bağlılıkları üzerinde negatif etkiye sahip olmuştur. Araştırmada öğrencilerin hedeflerine bağlılıklarının akademik çabaları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın hem direkt etkili hem de detaylı etkilerinin ortaya koyulduğu hipotez modellerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 12. Araştırmanın Yol Katsayıları ve Hipotez Modellerine İlişkin Genel Sonuçlar

Hipotez	İlişki	Direkt Etkili Model Sonuçları				P	Sonuç
		Etki	S.E.	C.R.			
H1: PAR → HB	(+)	0.189	0.063	2.989		0.003	Kabul
H2: PAR → KGR	(+)	0.926	0.049	18.826		0.000	Kabul
H3: PAR → AKR	(-)	0.235	0.049	4.790		0.000	Red
H4: KGR → HB	(+)	0.162	0.057	2.843		0.004	Kabul
H5: AKR → HB	(-)	-0.92	0.037	-2.465		0.014	Kabul
H6: HB → AC	(+)	0.941	0.070	13.445		0.000	Kabul

Düzenleyici ve Aracı Etkili Model (Hayes Model 16) Sonuçları								
Düzenleyici Etkiler	İlişki	Etki	se	t	P	LLCI	ULCI	Sonuç
H7: PAR->KGR ->AC->HB	(Moderator)	-.1096	.0269	-4.0778	.0001	-.1625	-.0568	Kabul
H8: PAR->KGR ->AKR->HB	(Moderator)	.0803	.0243	3.3056	.0010	.0325	.1281	Kabul
Aracı Etkiler	İlişki	Etki	BootSE	BootLLCI		BootULCI		Sonuç
H9: PAR->KGR -> AC->HB	(Moderated Mediation)	-.0848	.0303		-.1400		-.0210	Kabul
H10: PAR->KGR->AKR->HB	(Moderated Mediation)	.0621	.0237		.0141		.1087	Kabul
PAR-HB İlişkisinde Not Ortalaması, Hedef Sayısı ve Eğitimin Düzenleyici Etkileri (Hayes Model 1)								
	İlişki	Etki	se	t	P	LLCI	ULCI	Sonuç
H11: PAR -> N -> HB	(Moderator)	-.0939	.0429	-2.1868	.0294	-.1783	-.0095	Kabul
(PAR-HB İlişkisinde Not Ortalamasının Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.3955	.0506	7.8125	.0000	.2960	.4951	
	Orta	.3203	.0338	9.4645	.0000	.2537	.3868	
	Üst	.2450	.0458	5.3511	.0000	.1550	.3350	
H12: PAR -> H -> HB	(Moderator)	-.0461	.0261	-1.7669	.0780	-.0975	.0052	Red
(PAR-HB İlişkisinde Hedef Sayısının Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.3676	.0492	7.4709	.0000	.2708	.4643	
	Orta	.3126	.0340	9.1943	.0000	.2458	.3794	
	Üst	.2576	.0428	6.0259	.0000	.1736	.3417	
H13: PAR -> E -> HB	(Moderator)	-.1606	.0513	-3.1299	.0019	-.2615	-.0597	Kabul
(PAR-HB İlişkisinde Eğitim Düzeyinin Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.4520	.0517	8.7458	.0000	.3504	.5536	
	Orta	.3347	.0338	9.9076	.0000	.2683	.4011	
	Üst	.2175	.0492	4.4212	.0000	.1208	.3142	
HB-AC İlişkisinde Not Ortalaması, Hedef Sayısı, Eğitim ve Aylık Gelirin Düzenleyici Etkileri (Hayes Model 1)								
	İlişki	Etki	se	t	P	LLCI	ULCI	Sonuç
H14: HB -> N -> AC	(Moderator)	.1468	.0407	3.6051	.0000	.0667	.2269	Kabul
(HB-AC İlişkisinde Not Ortalamasının Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.6503	.0458	14.2114	.0000	.5603	.7403	
	Orta	.7680	.0417	18.4078	.0000	.6860	.8500	
	Üst	.8857	.0539	14.9290	.0000	.7691	1.0024	
H15: HB -> H -> AC	(Moderator)	.1108	.0409	2.7068	.0071	.0303	.1913	Kabul
(HB-AC İlişkisinde Hedef Sayısının Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.5927	.0518	11.4500	.0000	.4909	.6944	
	Orta	.7247	.0441	16.4466	.0000	.6380	.8113	
	Üst	.8567	.0772	11.0954	.0000	.7049	1.0085	
H16: HB -> E -> AC	(Moderator)	.2282	.0549	4.1585	.0000	.1203	.3361	Kabul
(HB-AC İlişkisinde Eğitim Düzeyinin Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.5889	.0497	11.8453	.0000	.4911	.6866	
	Orta	.7555	.0408	18.5210	.0000	.6753	.8357	
	Üst	.9221	.0638	14.4596	.0000	.7967	1.0475	
H17: HB -> G -> AC	(Moderator)	.0685	.0216	3.1681	.0017	.0260	.1111	Kabul
(HB-AC İlişkisinde Aylık Gelirin Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.5836	.0570	10.2364	.0000	.4715	.6957	
	Orta	.7095	.0397	17.8780	.0000	.6314	.7875	
	Üst	.8357	.0554	15.0976	.0000	.7269	.9445	
PAR-HB İlişkisinde Akademik Kıskançlık Rekabeti ve Akademik Çabının Ayrı Ayrı Düzenleyici Etkileri (Hayes Model 1)								
	İlişki	Etki	se	t	P	LLCI	ULCI	Sonuç
H18: PAR -> AKR -> HB	(Moderator)	.1451	.0337	4.3028	.0000	.0788	.2114	Kabul
(PAR-HB İlişkisinde AKR'nin Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.2188	.0446	4.9005	.0000	.1310	.3066	
	Orta	.3686	.0347	10.6223	.0000	.3004	.4368	
	Üst	.5248	.0544	9.6411	.0000	.4178	.6318	
H19: PAR -> AC -> HB	(Moderator)	-.0917	.0261	-3.5188	.0005	-.1429	-.0405	Kabul
(PAR-HB İlişkisinde AC'nin Alt, Orta ve Üst Seviyelerdeki Değişimi)	Alt	.2474	.0391	6.3240	.0000	.1705	.3243	
	Orta	.1629	.0292	5.5825	.0000	.1055	.2203	
	Üst	.0784	.0364	2.1538	.0319	.0068	.1500	

PAR=Pozitif Akademik Rekabet, KGR=Kişisel Gelişim Rekabeti, AKR=Akademik Kıskançlık Rekabeti, HB=Hedefe Bağlılık, AC=Akademik Çaba, N=Not Ortalaması, H=Hedef Sayısı, E=Eğitim Düzeyi, G=Aylık Gelir, Aracı=Mediator, Düzenleyici=Moderator P<0.05

Araştırmmanın doğrudan etkilerinin ortaya koyulduğu sonuçlar dikkate alındığında; PAR'ın HB'yi pozitif (0.189) ve anlamlı ($p=0.003$) yönde etkilediği (H1 kabul) gözlemlenmektedir. Analizde PAR'ın KGR'yi pozitif (0.926) ve anlamlı ($p=0.000$) yönde etkilediği (H2 kabul) görülmektedir. Araştırmada PAR'ın AKR'yi pozitif (0.235) ve anlamlı ($p=0.000$) olarak etkilediği (H3 red) anlaşılmaktadır. Uygulamada KGR'nin HB'yi pozitif (0.162) ve anlamlı ($p=0.004$) bir şekilde etkilediği (H4 kabul) gözlemlenmektedir. Araştırmada AKR'nin HB'yi negatif (-0.92) ve anlamlı ($p=0.014$) bir şekilde etkilediği (H5 kabul) görülmektedir. Çalışmada HB'nin AC'yi pozitif (0.941) ve anlamlı ($p=0.000$) olarak etkilediği anlaşılmaktadır.

Analizde düzenleyici ve aracı etkili model sonucu incelendiğinde; PAR-KGR-AC-HB ilişkisinde AC'nin negatif (-.1096) ve anlamlı ($p=.0001$) bir düzenleyici etkisi (H7 kabul) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada PAR-KGR-AKR-HB ilişkisinde AKR'nin pozitif (.0803) ve anlamlı ($p=.0010$) bir düzenleyici etkiye (H8 kabul) sahip olduğu görülmektedir. Uygulamada PAR-KGR-AC-HB ilişkisinde KGR'nin negatif (-.0848) ve anlamlı bir aracı etkisinin (H9 kabul) olduğu görülmektedir. Analizde PAR-KGR-AKR-HB ilişkisinde ise KGR'nin pozitif (.0621) ve anlamlı bir aracı etki ortaya koyduğu (H10 kabul) anlaşılmaktadır.

Araştırmada PAR-HB ilişkisinde not ortalaması (N), hedef sayısı (H) ve eğitim düzeyinin (E) etkileri dikkate alındığında; PAR-N-HB ilişkisinde N'nin negatif (-.0939) ve anlamlı ($p=.0294$) düzenleyici etkisi (H11 kabul) olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca N'nin alt (.3955), orta (.3203) ve üst (.2450) seviyelerde ayrı ayrı pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) etkiler ortaya koyduğu görülmektedir. Analizde PAR-H-HB ilişkisinde H'nin negatif (-.0461) ve anlamsız ($p=.0780$) bir etkisi (H12 red) olduğu anlaşılmaktadır. Ancak H'nin alt (.3676), orta (.3126) ve üst (.2576) seviyelerde pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) etkilere sahip olduğu görülmektedir. Uygulamada PAR-E-HB ilişkisinde E'nin negatif (-.1606) ve anlamlı ($p=.0019$) düzenleyici bir etkiye (H13 kabul) sahip olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca E'nin alt (.4520), orta (.3347) ve üst (.2175) seviyelerde pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Analizde HB-AC ilişkisinde not ortalaması (N), hedef sayısı (H), eğitim (E) ve aylık gelirin (G) düzenleyici etkileri incelendiğinde; HB-N-AC ilişkisinde N'nin pozitif (.1468) ve anlamlı bir düzenleyici etkiye (H14 kabul) sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca N'nin alt (.6503), orta (.7680) ve üst (8857) seviyelerde pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) düzenleyici etkileri olduğu anlaşılmaktadır. HB-H-AC ilişkisinde ise H'nin pozitif (.1108) ve anlamlı ($p=.0071$) bir düzenleyici etkisi (H15 kabul) olduğu gözlemlenmektedir. H'nin alt (.5927), orta (.7247) ve üst (.8567) seviyelerde pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) düzenleyici etkileri olduğu görülmektedir. Araştırmada HB-E-AC ilişkisinde E'nin pozitif (.2282) ve anlamlı ($p=.0000$) düzenleyici etkisi (H16 kabul) olduğu görülmektedir. E'nin alt (.5889), orta (.7555) ve üst (.9221) seviyelerde pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) düzenleyici etkisi olduğu anlaşılmaktadır. HB-G-AC ilişkisinde G'nin pozitif (.0685) ve anlamlı ($p=.0017$) düzenleyici etkisi (H17 kabul) gözlemlenmektedir. Ayrıca G, alt (.5836), orta (.7095) ve üst (.8357) seviyelerde pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) etkilere sahip olmaktadır.

Araştırmada PAR-HB ilişkisinde akademik kıskançlık rekabeti ve akademik çabanın düzenleyici etkileri dikkate alındığında; PAR-AKR-HB ilişkisinde AKR'nin pozitif (.1451) ve anlamlı ($p=.0000$) düzenleyici etkisi (H18 kabul) olduğu görülmektedir. AKR'nin alt (.2188), orta (.3686) ve üst (.5248) seviyelerde de pozitif ve anlamlı ($p=.0000$) etkiler ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Analizde PAR-AC-HB ilişkisinde AC'nin negatif (-.0917) ve anlamlı ($p=.0005$) düzenleyici etkisi (H19 kabul) olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca AC'nin alt (.2474; $p=.0000$), orta (.1629; $p=.0000$) ve üst (.0784; $p=.0319$) seviyelerde pozitif ve anlamlı düzenleyici etkilere sahip olduğu görülmektedir.

6. SONUÇ

Araştırmada ortaya koyulan modelde üniversite öğrencilerinin hedef belirleme yaklaşımları açısından farklı akademik rekabet düzeylerinin etkileri incelenmiştir. Bu açıdan öğrencilerin akademik çabaları ve hedeflerine bağlılıklarının; pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve akademik kıskançlık rekabetleri açısından etkilenme düzeyleri ortaya koyulmuştur. Araştırmada bu ilişkilerde etkili olabilecek demografik (not ortalaması, eğitim düzeyi, aylık gelir ve geleceğe yönelik hedef sayısı) değişkenler de araştırmanın spesifik modellerine dahil edilmiştir. Araştırmada hem geliştirilen ölçekler hem de uygulama sonuçları ile özellikle eğitim açısından literatüre ciddi katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırma ilişkin bulgular ve tartışmalar aşağıdaki gibidir.

Araştırmada öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeylerinin hedeflerine bağlılıklarını pozitif ve anlamlı yönde etkilediği sonucuna erişilmiştir. Bu durum öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerine bağlılıklarında; sınıf

ortamında sınıf arkadaşları ile oluşan rekabetin, eğitim açısından rekabet etmenin, rekabetin bir motivasyon kaynağı olmasının ve rekabetin okuldaki notlarına olumlu yansımalarının etkileri olduğunu göstermektedir. Literatürde Pizzolato (2006) eğitim ve beceri açısından öğrencilerin benliklerine olan bağlılıklarının, rekabetçi süreçleri ile çalışmalarını üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu durum hedefe bağlılığın öğrenciler tarafından özümsemesi ile rekabet açısından faaliyetlerinin şekillenmesini sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeyleri, kişisel gelişim rekabetlerini oldukça güçlü bir şekilde pozitif ve anlamlı olarak etkilemiştir. Bu durum öğrencilerin pozitif akademik rekabet ile aynı zamanda kendilerini kişisel olarak geliştirdiklerini ortaya koyar. Pozitif akademik rekabet; öğrencilerin kendilerini daha güçlü hissetmelerine, kendilerinde pozitif karakter oluşturmalarına, kendilerine güveni artırmaya ve algı düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Literatürde Newby ve Klein (2014) bireylerin rekabetleri sayesinde, kişisel tatmin ve motivasyon yaşadıkları, performanslarının arttığını belirtmişlerdir. Analizde rekabetin kişisel gelişime katkısı, motivasyon ve performansında etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeyleri akademik kıskançlık rekabetini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemiştir. Bu sonuç oldukça ilginçtir. Öğrencilerin eğitimleri ve sınıf ortamlarına ilişkin pozitif rekabet algıları akademik kıskançlıklarını artırmıştır. Bu durumu rekabetin seviyesi etkilemiş olabilir. Yani rekabet duygusunun güçlü olması, kıskançlık rekabetinin oluşmasını tetikleyebilir. Özellikle öğrencilerin sınıf arkadaşları ile girdiği rekabet ne kadar yoğun ise kıskançlığı artırması da o kadar fazla olabilir. Literatürde Vecchio (2000) Makyavelist bireylerin rekabetçi yönleri açısından duygularını gizleme eğiliminde olduklarını, bu durumun kıskançlığı artırabildiğini vurgulamıştır. Bu sonuca öğrencilerdeki makyavelist (veya manipülatif) davranışların etkisi olabilir. Zhao (2015) ise akademik rekabette öğrencilerin avantaj elde etmeleri için bilgi saklayabildiklerini, bu durumun kıskançlığa sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerde rekabete bağlı olarak bilgi saklama davranışından ötürü kıskançlığın artabileceğini göstermektedir. Fazaldad vd. (2020) öğrencilerdeki başarı için akademik rekabet ortamının motive edici bir yanı olduğunu, aşırı rekabetin öğrencilerde kıskançlık duygusunun gelişmesine neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum analiz sonucunu desteklemektedir.

Analizde öğrencilerin kişisel gelişim rekabeti, hedeflerine bağlılıklarını pozitif ve anlamlı yönde etkilemiştir. Bu durum kişisel gelişimin hedefe bağlılığı güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin gelecek hedeflerine erişebilmeleri için kendilerini kişisel olarak geliştirmeleri; hedeflerine önem vermelerine, gerçekçi hedefler belirlemelerine, hedeflerinden vazgeçmemelerine, hedeflerinin sürekliliğine ve hedeflerine erişebileceklerine olan inançlarına katkıda bulunmaktadır. Kişisel gelişim ile hedefe bağlılık arasında doğru bir orantı söz konusudur. Literatürde Menesini vd. (2018) kişisel rekabetin, eğitim ve kariyer kimliğinin oluşmasına yardımcı olsa da kontrole ve başarı ihtiyacına dayalı olduğunu vurgulamışlardır. Analizde kişisel gelişim rekabetinin hedefe bağlılığa olan katkısı, öğrencilerin başarı ihtiyacından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin akademik kıskançlık rekabetleri, hedeflerine bağlılıklarını negatif ve anlamlı yönde etkilemiştir. Bu durum öğrencilerde oluşan kıskançlığın verdiği rahatsızlığın (özellikle manevi) bir sonucu olabilir. Akademik kıskançlıkta öğrencilere sadece sınıf arkadaşlarını kıskanmalarını değil öğretmenlerini kıskanmalarına yönelik ifadeler de yöneltmiştir. Bu açıdan öğrencilerin hedeflerine bağlılıkları açısından okullarında; öğretmenlerinin herhangi bir sınıf arkadaşı hakkında pozitif konuşmasının, ona daha fazla ilgi göstermesinin, ondan yardım istemesinin, onun daha zeki olduğunu düşünmesinin verdiği rahatsızlığa ek olarak daha başarılı öğrencilerin ve daha yüksek notlara sahip olanların kıskançlığı tetiklediği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencinin hedefine bağlılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Akademik kıskançlıkta sadece sınıf arkadaşının durumu değil öğretmenin sergilediği tutum da kıskançlığın oluşmasında oldukça etkili olmuştur. Liem ve Senko (2022) öğrencilerin öğretmenleri, ebeveynleri ve sınıf arkadaşları gibi sosyal araçların, öğrencilerin akademik hedefler belirlemelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda sınıf arkadaşlarına yönelik kıskançlık davranışı etkili olabilir. Araştırmada akademik kıskançlığın hedefe bağlılığı düşürücü etkisi söz konusudur.

Araştırmada öğrencilerin hedeflerine bağlılıklarının akademik çabalarını oldukça güçlü pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemiştir. Öğrencilerin hedeflerine bağlılığı; geleceğe yönelik fazla çaba göstermelerini, motivasyonları açısından günden güne daha çok gayret etmelerini, ders ortamındaki performanslarını, engeller için mücadele etmelerini ve gelecek hedefleri için mücadele etmelerini desteklemiştir. Hedefe bağlılık ile akademik çaba arasında doğrusal, güçlü bir bağ söz konusudur. Öğrenci hedefe ne kadar bağlı ise o kadar fazla akademik çaba sergilemektedir. Literatürde Champion ve Lord (1982) başarının çabaya bağlı olduğunu, başarının artması ile başarısız hedeflerin azaldığını belirtmişlerdir. Analiz sonucu hedefe bağlılık sergilemenin, akademik çaba için

değerli olduğunu göstermiştir. Mensah vd. (2023) öğrencilerin araştırmalarına ilişkin fayda algısının, çabalarını artırdığını vurgulamışlardır. Öğrenciler için hedefe bağlılık değerli bir fayda algısı oluşturmuş olabilir.

Öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeylerinin kişisel gelişim rekabeti ve hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, kişisel gelişim rekabeti ile hedefe bağlılık ilişkisinde akademik çaba düzenleyici etkiye sahip olmuştur. Pozitif akademik rekabetin kişisel gelişim rekabeti ve hedefe bağlılık üzerindeki etkiyi ölçen modelde, kişisel gelişim rekabeti ve hedefe bağlılık ilişkisinde akademik çaba negatif düzenleyici etki oluşturmuştur. Bu durum modelde kişisel gelişimin hedefe bağlılık üzerindeki etkisinde, akademik çabanın bu ilişkiyi zayıflatmış olduğu anlaşılmaktadır. Oettingen vd. (2000) çabanın başarı beklentisi ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuca başarı beklentisinin etkisi olabilir.

Öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeylerinin kişisel gelişim rekabeti ve hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, kişisel gelişim rekabeti ile hedefe bağlılık ilişkisinde akademik kıskançlık rekabetinin düzenleyici etkisi olmuştur. Pozitif akademik rekabetin kişisel gelişim rekabeti ve hedefe bağlılık üzerindeki etkisini ölçen modelde, kişisel gelişim rekabeti ve hedefe bağlılık ilişkisinde akademik kıskançlık rekabeti pozitif düzenleyici etki oluşturmuştur. Bu durum kişisel gelişimin hedefe bağlılık üzerindeki etkisinde, akademik kıskançlık rekabetinin bu ilişkiyi güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Yani akademik kıskançlık, kişisel gelişim ve hedefe bağlılık ilişkisine pozitif katkı sağlamıştır. Literatürde Fülöp (2004) öğrencilerdeki olumsuz rekabet algısının kıskançlığa sebep olabileceğini belirtmiştir. Analizde kıskançlığın olumlu yönü açısından, gelişim ve hedefe bağlılığı artırıcı etkileri olabileceği anlaşılmaktadır.

Analizde öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeylerinin kişisel gelişim rekabeti ve hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, kişisel gelişim rekabeti ile hedefe bağlılık ilişkisinde akademik çabalarının düzenleyici rolünde, kişisel gelişim rekabetinin aracı etkisi söz konusu olmuştur. Modelde kişisel gelişim rekabetinin negatif ve anlamlı aracı etkisi olduğu anlaşılmıştır. Literatürde Zhao vd. araştırmalarında aracı etkili modellerde yol katsayılarının çarpımı, pozitif değerler alması durumunda tamamlayıcı aracılıktan, negatif değerler alması durumunda ise rekabetçi aracılıktan söz edilebileceğini belirtmişlerdir (Zhao vd., 2010, s. 204). Araştırma modelinde öğrencilerin kişisel gelişim rekabetlerinin, rekabetçi aracılık görevi üstlendiği anlaşılmaktadır. Literatürde Khoo ve Oakes (2003) akademik yönden zayıf olan öğrencilerin rekabetle manipüle edilebileceğini, bu durumda öğrencilerin çaba göstermeyeceklerini vurgulamışlardır. Analizde kişisel gelişimin rekabetçi aracılık işlevinde öğrenciler arasındaki manipülatif davranışların etkili olabileceğini gösterir.

Öğrencilerin pozitif akademik rekabet düzeylerinin kişisel gelişim rekabeti ve hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, kişisel gelişim rekabeti ile hedefe bağlılık ilişkisinde akademik kıskançlık rekabetlerinin düzenleyici rolünde, kişisel gelişim rekabetinin aracı etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Modelde kişisel gelişim rekabetinin pozitif ve anlamlı aracı etkisi olduğu görülmüştür. Bu durum modelde öğrencilerin kişisel gelişim rekabetlerinin, tamamlayıcı aracı görevine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar modelde akademik çabanın düzenleyici rolünde kişisel gelişim rekabetinin rekabetçilik, akademik kıskançlık rekabetinin düzenleyici rolünde kişisel gelişim rekabetinin tamamlayıcı bir işlevi olduğunu göstermektedir. Literatürde Cleary vd. (2016) artan üretkenlik gereksinimin, öğrencilerin gelişimlerine daha fazla odaklanmalarını sağladığını vurgulamışlardır. Analizde kişisel gelişimin rolü bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin pozitif akademik rekabetinin hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, not ortalamalarının negatif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yani genel olarak not ortalaması pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisini zayıflatmıştır. Analizde öğrencilerin not ortalamasının alt, orta ve üst seviyelerde ayrı ayrı pozitif ve anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Not ortalaması düşük olan öğrencilerde pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılıkları üzerindeki pozitif etkisi en fazla olmuştur. Not ortalaması orta seviyelerde olanlarda pozitif etki biraz daha azalmış ve not ortalaması yüksek olanlarda pozitif etki en aza inmiştir. Yani not ortalaması arttıkça pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisi pozitif yönde azalmıştır. Literatürde Komarraju ve Nadler (2013) öğrencilerdeki düzenli çabanın, genel not ortalamalarına pozitif katkı sağladığını belirtmişlerdir. Analizde not ortalaması ile rekabet ve hedefe bağlılık ilişkisinde ters bir orantı gözlemlenmiştir.

Analizde öğrencilerin pozitif akademik rekabetinin hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, hedef sayısı düzenleyici etkisi olmadığı (anlamsız) görülmüştür. Ancak analizde hedef sayısının alt, orta ve üst seviyelerde pozitif ve anlamlı etkilere sahip olduğu anlaşılmıştır. Hedef sayısı alt (az) seviyede olanlarda pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki pozitif etkisi en fazla olmuştur. Hedef sayısı orta seviyelerde olanlarda pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki pozitif etkisi biraz azalmıştır. Hedef sayısı üst (en fazla) seviyelerde

olan öğrencilerde ise pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki pozitif etkisi en aza inmiştir. Hedef sayısı ile pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisi arasında ters bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç hedef sayısının fazla oluşu öğrencilerde netlik açısından bir dezavantaj olabilir. Dolayısı ile hedef sayısı arttıkça pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılığı üzerindeki etkisini azaltabilir. Literatürde Klein vd. (2001) hedefe bağlılığın, davranışlar ve hedefler arasındaki ilişkiyi etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin davranışlarının etkili bir rolü olduğunu gösterir.

Öğrencilerin pozitif akademik rekabetinin hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, eğitim seviyesi negatif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olmuştur. Bu durum eğitimin pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisini zayıflattığı anlaşılmaktadır. Eğitim seviyesinin alt (önlisans), orta (lisans) ve üst (lisansüstü) seviyelerde pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisini pozitif ve anlamlı yönde düzenlediği gözlemlenmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerinde etkisinin pozitif ve anlamlı yönde zayıfladığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitim seviyesi ne kadar düşük ise pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki pozitif etkisi o kadar yüksek olmuştur. Bu durum öğrencilerin hedeflerine yakınlıkları ile ilişkili olabilir. Literatürde Oettingen vd. (2001) öğrencilerin olumlu başarı beklentileri hissettiklerinde hedef belirleme ve hedefe erişme açısından kendilerini enerjik ve eylemi hızlı bir şekilde gerçekleştirme eğiliminde olduklarını, düşük başarı beklentileri olduğunda daha az enerjik hissettiklerini ve eyleme geçmeyi red ettiklerini vurgulamışlardır. Analiz sonucu açısından öğrencilerin beklentileri etkili bir rol üstlenebilir. Eğitim seviyesinin artması beklentiyi de artırmış olabilir. Dolayısı ile hedefe bağlılık isteğinde düşüş gözlemlenebilir.

Öğrencilerin hedefe bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinde, not ortalamaları pozitif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olmuştur. Bu sonuç not ortalamasının hedefe bağlılık ile akademik çaba ilişkisini güçlendirdiğini göstermektedir. Not ortalamasının alt, orta ve üst seviyelerde hedefe bağlılık ile akademik çaba arasındaki ilişkiyi pozitif ve anlamlı yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin not ortalaması arttıkça hedefe bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinin de pozitif bir şekilde arttığı anlaşılmaktadır. Literatürde Morisano vd. (2010) öğrencilerin gördükleri destekler (hedef belirleme programları gibi) sayesinde; kişisel hedefler belirlediği, akademik başarıyı ve not ortalamalarının arttığı vurgulamışlardır. Analiz sonuçları hedefe bağlılık ve akademik çaba ilişkisi açısından not ortalamasının artmasının etkili bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin hedefe bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinde, hedef sayılarının pozitif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç hedef sayısının, hedefe bağlılık ile akademik çaba arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini gösterir. Analizde hedef sayısının alt, orta ve üst seviyelerde hedefe bağlılığın akademik çaba üzerindeki etkisini pozitif ve anlamlı yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin hedef sayısı arttıkça (üst seviyelere geldikçe) hedeflerine bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinin de pozitif yönde arttığı gözlemlenmektedir. Literatürde Brophy (1983) hedefe erişmede çabanın değerli olduğunu belirtmişlerdir. Analizde bu ilişkiye ek öğrencilerin hedef sayılarının da etkili bir rol üstlendiği görülmektedir. Ayrıca Sideridis (2005) öğrencilerdeki çoklu hedeflerin, çabaları ve bağlılıkları üzerinde pozitif etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu durum analiz sonucunu destekler.

Araştırmada öğrencilerin hedefe bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinde, eğitim düzeyleri pozitif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olmuştur. Bu durum eğitim seviyesinin hedefe bağlılık ve akademik çaba ilişkisini daha da güçlendirdiğini göstermektedir. Analizde eğitim seviyesinin alt (önlisans), orta (lisans) ve üst (lisansüstü) seviyelerde, hedefe bağlılık ile akademik çaba ilişkisine pozitif ve anlamlı etkileri olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin eğitim seviyesi arttıkça hedefe bağlılığın akademik çaba üzerindeki pozitif etkisi de artmaktadır. Literatürde West vd. (2013) bireylerin zorlu hedefler için daha fazla çaba sergilediklerini vurgulamışlardır. Analiz açısından hedefe bağlılık akademik çaba ilişkisinde, eğitim değerli bir motivasyon aracı olabilmektedir.

Öğrencilerin hedefe bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinde, gelirin pozitif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin aylık geliri hedefe bağlılık ve akademik çaba ilişkisini güçlendirmiştir. Araştırmada aylık gelirin alt, orta ve üst seviyelerde hedefe bağlılık ile akademik çaba ilişkisine pozitif ve anlamlı etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin aylık geliri arttıkça hedeflerine bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinin de pozitif ve anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenmektedir. Aylık gelirin yüksek olması hedefe bağlılık ve akademik çaba açısından; yeni faaliyetlerin gerçekleştirilmesine, ya da özel eğitimlere imkân sağlayabilir. Literatürde Latham ve Locke (2006) değerli bir hedef ne kadar zor olur ise ona erişmek için gösterilen çabanın o kadar yoğun olacağını belirtmişlerdir. Analizde öğrencilerin aylık geliri bu ilişkiyi güçlendirmiştir. Burada yoğun çabanın önemli bir aracı, öğrencilerin geliri olabilir.

Analizde öğrencilerin pozitif akademik rekabetlerinin hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, akademik kıskançlık rekabetlerinin pozitif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yani akademik kıskançlık rekabeti, pozitif akademik rekabet ile hedefe bağlılık ilişkisini güçlendirmiştir. Bu sonuç öğrencilerdeki akademik kıskançlığın, akademik rekabeti ve hedefe bağlılığı desteklediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada akademik kıskançlığın alt, orta ve üst seviyelerde olmasının pozitif akademik rekabet ile hedefe bağlılık ilişkisini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Kıskançlık arttıkça pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisinin de pozitif yönde arttığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerdeki akademik kıskançlığın, akademik rekabet ile hedefe bağlılık davranışına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Literatürde Simamora (2021) insanların rakip olarak değerlendirdikleri kişilerin duygularını tahmin ettiklerini, kıskançlık duygusunu kullandıklarını ve rekabetçi konumlarını artırmak için çabaları neticesinde başkalarının mutsuzluğuna sevindiklerini belirtmiştir. Analiz sonucu dolaylı olarak bu ilişkiyi desteklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin pozitif akademik rekabetlerinin hedeflerine bağlılıkları üzerindeki etkisinde, akademik çabalarının negatif ve anlamlı düzenleyici etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yani akademik çaba, pozitif akademik rekabet ile hedefe bağlılık ilişkisini zayıflatmıştır. Analizde akademik çabanın alt, orta ve üst seviyelerde pozitif akademik rekabet ile hedefe bağlılık ilişkisine pozitif ve anlamlı katkıları olduğu görülmektedir. Akademik çaba arttıkça pozitif akademik rekabetin hedefe bağlılık üzerindeki etkisi azalmaktadır. Literatürde Volet (1997) öğrencilerin hedefleri çerçevesinde çabalar sergileyip, rekabet ile öğrenme niyetine sahip olacaklarını belirtmiştir. Akademik çabanın düzenleyici etkisinde, rekabetin ve hedeflerin belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Burada hedeflerin zorluk derecesi etkili olabilir. Ayrıca Tebeanu ve Macarie (2013) öğrencilerde rekabetin, çabalarına katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır. Bu açıdan rekabet çabayı teşvik edebilir.

Araştırma sonucunda üniversitede önlisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde eğitim gören öğrencilerin akademik rekabet düzeylerinin hedef belirleme yaklaşımları üzerinde dikkate değer etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmada geliştirilen ölçekler ile literatürde üniversite öğrencileri için oldukça sınırlı bir araştırma alanı bulan; akademik çaba, hedefe bağlılık, pozitif akademik rekabet, kişisel gelişim rekabeti ve akademik kıskançlık rekabeti değişkenlerine yeni bakış açıları kazandırılmıştır. Analizde direkt etkili modelin yanında hem değişkenlerin hem de eğitim, aylık gelir, not ortalaması ve hedef sayısı gibi demografik bilgilerin spesifik etkileri ortaya koyulmuştur. Araştırmada oldukça ilginç sonuçlara erişilmiştir. Öğrencilerin akademik çabaları ve hedeflerine bağlılıklarında akademik kıskançlığın olumlu, akademik çabanın olumsuz yönleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hedeflerine bağlılıklarının akademik çabaları üzerindeki etkisinde not ortalamalarının, hedef sayılarının, eğitim düzeylerinin ve aylık gelirlerinin ciddi katkıları olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma Bayburt Üniversitesi'nde eğitim gören ve gönüllü katılım sağlayan 391 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Gelecek araştırmalarda geliştirilen ölçekler ve ortaya koyulan sonuçların yanında üniversite öğrencilerinin akademik olgunlukları ve akademik iyimserliklerine ilişkin yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

YAZARIN BEYANI

Katkı Oranı Beyanı: Yazar, çalışmanın tümüne tek başına katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı: Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

KAYNAKÇA

- Akmal, S. Z., Creed, P. A., Hood, M. ve Duffy, A. (2020). The positive career goal discrepancy scale: Development and initial validation. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1069072720976376>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Andriessen, I., Phaet, K. ve Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850. <https://doi.org/10.1348/000709906X148150>

- Bankia, A. S., Awang, Z., Afthanorhan, A., Ghazali, P. L. ve Foziah, H. (2019). Exploratory Factor Analysis on occupational stress in context of Malaysian Sewerage Operations. *IACE*, 1-6. <https://doi.org/10.1063/1.5121111>
- Benitez, J., Henseler, J., Castillo, A. ve Schuberth, F. (2020). How to perform and report an impactful analysis using partial least squares: Guidelines for confirmatory and explanatory IS research. *Information & Management*, 57, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.im.2019.05.003>
- Berry, J. M. ve West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 351-379. <https://doi.org/10.1177/016502549301600213>
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215. <http://dx.doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Buunk, A. P., Zurriaga, R., Gonzalez-Navarro, P. ve Monzani, L. (2016). Attractive rivals may undermine the expectation of career advancement and enhance jealousy. *An experimental study, European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(6), 790-803. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1156085>
- Campion, M. A. ve Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30(2), 265-287. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90221-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90221-5)
- Cho, G., Jung, K. ve Hwang, H. (2019). Out-of-bag prediction error: A Cross validation index for generalized structured component analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 54(4), 505-513. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1540340>
- Cleary, M., Walter, G., Halcomb, E. ve Lopez, V. (2016) An examination of envy and jealousy in nursing academia. *Nurse Researcher*, 23(6), 14-19. <https://dx.doi.org/10.7748/nr.2016.e1405>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. *Multiple regression and correlation analysis*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Eker, A. (2022). Competition Skills and Challenge Level Scale (CCS) in gifted and talented education: Development, validity and reliability. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(1), 75-84.
- Fazaldad, G., Iqbal, S. ve Hasan, B. (2020). Relationship between jealousy and subjective happiness among university students: Moderating role of self-esteem. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(2), 493-509. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.2.21>
- Fisher, S. L. ve Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51(2), 397-420. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00731.x>
- Fülöp, M. (2004). Competition as a culturally constructed concept. *Budapest: Institute for Psychology, Hungarian Academy of Sciences*, 129-153.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. ve Sarsted, M. (2013). Partial Least Squares Structural Equation Modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46, 1-12.
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. D. A. Kenny ve D. Todd (Ed.), *Little methodology in the social sciences* (2. Baskı). The Guilford Press.
- Heikkinen, E., Latvala, E. ve Isola, A. (2003). Envy in a nurse education community. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 259-268. [https://doi.org/10.1016/s0020-7489\(02\)00084-6](https://doi.org/10.1016/s0020-7489(02)00084-6)

- Henseler, J., Hubona, G. ve Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data System*, 116(1), 2-20.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R. ve Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 18-23. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.18>
- Hoque, A. S. M. M., Awang, Z. B., Siddiqui, B. A. ve Sabiu, M. S. (2018). Role of employee engagement on compensation system and employee performance relationship among telecommunication service providers in Bangladesh. *International Journal of Human Resource Studies*, 8(3), 19-37. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i3.13081>
- Houston, J. M., McIntire, S. A., Kinnie, J. ve Terry, C. (2002). A factorial analysis of scales measuring competitiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 62(2), 284-298. <https://doi.org/10.1177/0013164402062002006>
- Humphrey, T. ve Vaillancourt, T. (2021). Longitudinal relations between hypercompetitiveness, jealousy, and aggression across adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 67(3), 237-268. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.67.3.0237>
- Hwang, H., Cho, G. ve Choo, H. (2023). *GSCA Pro for Windows User's Manual*. www.gscapro.com, 1-48. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28162.61127>
- Jansen, K. J., Corley, K. G. ve Jansen, B. J. (2007). E-survey methodology. *Web Analytics Methods*, 1-8. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-792-8.ch001>
- Kayri, M. ve Günüş, S. (2009). The adaptation of internet addiction scale into Turkish: The study of validity and reliability. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 157-175.
- Kesebir, S., Lee, S. Y., Elliot, A. J. ve Pillutla, M. M. (2019). Lay beliefs about competition: Scale development and gender differences. *Motivation and Emotion*, 43(5), 719-739. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09779-5>
- Khoo, A. C. E. ve Oakes, P. J. (2003). School misbehaviour as a coping strategy for negative social comparison and academic failure. *Social Psychology of Education* 6, 255-281. <https://doi.org/10.1023/A:1025678514399>
- Kitsantas, A. Bland, L. ve Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266-288. <https://doi.org/10.1177/0162353217717033>
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., Wright, P. M. ve Deshon, R. P. (2001). The assessment of goal commitment: A measurement model meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 32-55. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2931>
- Komaraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Latham, G. P. ve Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2006.08.008>

- Liem, G. A. D. ve Senko, C. (2022). Goal complexes: A new approach to studying the coordination, consequences, and social contexts of pursuing multiple goals. *Educational Psychology Review*, 34, 2167–2195. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09701-5>
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied & Preventive Psychology*, 5(2), 117–124. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(96\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(96)80005-9)
- Lowry, P. B. ve Gaskin, J. (2014). Partial Least Squares (PLS) Structural Equation Modeling (SEM) for building and testing behavioral causal theory: When to Choose it and how to use it. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 57(2), 123-146.
- Mann, T., Ridder, D. ve Fujita, K. (2013). Self-Regulation of health behavior: Social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487–498. <https://doi.org/10.1037/a0028533>
- Mcpeake, J., Bateson, M. ve O'Neill, A. (2014) Electronic surveys: How to maximise success. *Nurse Researcher*, 21(3), 24-26. <https://doi.org/10.7748/nr2014.01.21.3.24.e1205>
- Menesini, E., Tassi, F. ve Nocentini, A. (2018). The competitive attitude scale (CAS): a multidimensional measure of competitiveness in adolescence. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 9(3), 240–244. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2018.09.00528>
- Mensah, C., Azila-Gbette, E. M., Nunynameh, C. R., Appietu, M. E. ve Amedome, S. N. (2023). Research methods anxiety, attitude, self-efficacy and academic effort: A social cognitive theory perspective. *Cogent Psychology*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2167503>
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A. ve Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology* 18(1), 2–14. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1002>
- Morisano, D. (2013). Goal Setting in the Academic Arena. E. A. Locke ve G. P. Latham (Ed.), *New developments in goal setting and task performance* içinde (s. 495–506). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O. ve Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0018478>
- Newby, J. L. ve Klein, R. G. (2014). Competitiveness reconceptualized: Psychometric development of the competitiveness orientation measure as a unified measure of trait competitiveness. *The Psychological Record*, 64(4), 879–895. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0083-2>
- Oettingen, G., Hönig, G. ve Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 705-732. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00046-X)
- Oettingen, G., Pak, H. ve Schenetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736-753. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.80.5.736>
- Ordóñez, L. D., Schweitzer, M. E., Galinsky, A. D. ve Bazerman, M. H. (2009). Goals gone wild: The systematic side effects of overprescribing goal setting. *Academy of Management Perspectives*, 23(1), 6-16.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

- Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(1), 57-69. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.1.57>
- Purwanto, A., Asbari, M., Santoso, T.I., Paramarta, V. ve Sunarsi, D. (2020). Social and management research quantitative analysis for medium sample: Comparing of Lisrel, Tetrad, GSCA, Amos, SmartPLS, WarpPLS, and SPSS. *Jurnal Ilmiah Ilmu Administrasi Publik: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Administrasi Publik*, 9(2), 518-532.
- Reyna, J. ve Designer, S. L. (2021). Do we hate it when our friends become successful? Envy in educational technology. *EdMedia + Innovate Learning*, 356-361.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Sen, A. (1985). Goals, commitment, and identity. *Journal of Law, Economics, & Organization*, 1(2), 341-355.
- Sharma, G. ve Yukhymenko-Lescroart, M. (2018). The relationship between college students' sense of purpose and degree commitment. *Journal of College Student Development*, 59(4), 486-491. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0045>
- Shih, H-J. (2019). L2 Anxiety, self-regulatory strategies, self-efficacy, intended effort and academic achievement: A structural equation modeling approach. *International Education Studies*, 12(3), 24-35. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n3p24>
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366-375. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.366>
- Simamora, B. (2021). Silent competition among students: How schadenfreude and social envy influence rating-based achievement motivation. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 10(1), <https://doi.org/10.12928/jehcp.v10i1.18129>
- Simsek, Z. ve Veiga, J. F. (2000). The electronic survey technique: An integration and assessment. *Organizational Research Methods*, 3(1), 93-115. <https://doi.org/10.1177/109442810031004>
- Sitinjak, C. (2016). Envious increasing student's academic performance. *Asean Conference 2nd Psychology & Humanity*, 716-722.
- Suryani, N. K., Sarmawa, I W. G. ve Wardana, M. (2014). Work family conflict, jobstress and job performance (Case study Spa employee in Bali). *European Journal of Business and Management*, 6(32), 189-195.
- Tebeanu, A. V. ve Macarie, G. F. (2013). Cooperation and competitiveness in the educational environment from the students' perspective. *An Essay Analysis. Social and Behavioral Sciences*, 76, 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.211>
- Tholen, G. (2013). The social construction of competition for graduate jobs: A comparison between Great Britain and the Netherlands. *Sociology*, 47(2), 267-283. <https://doi.org/10.1177/0038038512444815>
- Vecchio, R. P. (2000). Negative emotion in the workplace: Employee jealousy and envy. *International Journal of Stress Management*, 7, 161-179. <https://doi.org/10.1023/A:1009592430712>
- Volet, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction*, 7(3), 235-254. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00027-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00027-8)

- Wang, S., Lambe, L., Huang, Y., Liu, X., Craig, W. ve Zhang, L. (2022). Perceived social competition and school bullying among adolescents: The mediating role of moral disengagement. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03515-y>
- Watkins, D. A. (2010). Motivation and competition in Hong Kong Secondary Schools: The Students' perspective C. K. K. Chan ve N. Rao (Ed.), *Revisiting the chinese learner: Changing contexts, changing education* içinde (s. 71-88). CERC Studies in Comparative Education 25. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3840-1_3
- West, R. L., Ebner, N. C. ve Hastings, E. C. (2013). Linking goals and aging experimental and lifespan approaches. E. A. Locke ve G. P. Latham (Ed.), *New developments in goal setting and task performance* içinde (s. 439-459). Routledge Taylor & Francis Group.
- Wynne, E.A. (1995). *Cooperation-Competition: An Instructional Strategy*. Phi DeltaKappa Educational Foundation Bloomington, Indiana, 1-29.
- Yayla, A. ve Çevik, Ö. (2022). The effect of competition on moral development: A phenomenological study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9, 967-977. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.926>
- Yudha, A. ve Pradana, A. (2022). Combination of financial knowledge and financial attitude in establishing good financial management behaviour for students after the COVID-19 pandemic. *Journal of Theoretical and Applied Management*, 15(2), 224-235. <https://doi.org/10.20473/jmtt.v15i2.37906>
- Yusnita, R. T. ve Nurlinawaty, R. (2022). How do work stress and work life balance in female workers mediate work family conflict with job performance? *Jurnal Manajemen dan Organisasi (JMO)*, 13(3), 257-269. <https://doi.org/10.29244/jmo.v13i3.40867>
- Zhao, X. (2015). The friendship dilemma: Competition and emotional isolation. *Competition and Compassion in Chinese Secondary Education*, 51-71.
- Zhao, X. (2016). Educating competitive students for a competitive nation: Why and how has the chinese discourse of competition in education rapidly changed within three decades? *Berkeley Review of Education*, 6(1), 5-27. <https://doi.org/10.5070/B86110043>
- Zhao, X., Lync, J. G. ve Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.2307/1163261>

Ek 1. Araştırmada Geliştirilen Ölçek Maddeleri (Scale Items Developed in the Research)

Hedefe Bağlılık Ölçek Maddeleri (Commitment to Goal Scale Items)	
Geleceğe yönelik hedeflerime (veya hedefime) önem veririm.	I care about my future goals (or target).
Geleceğe yönelik gerçekçi hedefler belirlerim.	I set realistic goals for the future.
Geleceğe yönelik hedeflerimden asla vazgeçmem.	I will never give up on my future goals.
Geleceğe yönelik hedeflerimi sürekli aklıma getiririm.	I always remember my goals for the future.
Geleceğe yönelik hedeflerime erişebileceğime inancım tamdır.	I fully believe that I can achieve my future goals.
Maddi ya da manevi geleceğe yönelik hedeflerim bana birçok şey kazandırır.	My goals for the future, material or spiritual, give me a lot of things.
Akademik Çaba Ölçek Maddeleri (Academic Effort Scale Items)	
Geleceğe yönelik hedeflerime erişebilmem için fazla çaba gösteririm.	I work hard so that I can reach my future goals.
Hedeflerim için günden güne çok çaba göstermem, beni daha fazla motive eder.	It motivates me more when I work hard for my goals day by day.
Hedeflerime kolaylıkla erişebilmem ders ortamındaki performansıma bağlıdır.	My ability to reach my goals easily depends on my performance in the course environment.
Hedeflerim çerçevesinde üstesinden gelmem gereken engeller için mücadele ederim.	I fight for the obstacles that I have to overcome within the framework of my goals.
Eğitim açısından gelecek hedeflerim için bugünden mücadele etmeyi severim.	I like to fight for my future goals in terms of education.
Pozitif Akademik Rekabet Ölçek Maddeleri (Positive Academic Competition Scale Items)	
Sınıf ortamında arkadaşlarım ile eğitime yönelik rekabetin oluşması güzeldir.	It is good that there is a competition for education with my friends in the classroom environment.
Sınıfta ders notlarımın arkadaşlarımdan notundan yüksek olması hoşuma gider.	I like that my class grades are higher than my friends' grades in class.
Eğitimim açısından rekabet etmeyi severim.	I like to compete in terms of my education.
Sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı olmam için rekabete girmem beni mutlu eder.	I am happy when I compete to be more successful than my classmates.
Eğitimime yönelik rekabet beni daha fazla çalışmaya motive eder.	Competition for my education motivates me to work harder.
Eğitim hayatımda sınıf arkadaşlarımla rekabete girmemin notlarıma pozitif katkısı vardır.	Competing with my classmates in my education life has had a positive effect on my grades.
Kişisel Gelişim Rekabeti Ölçek Maddeleri (Personal Development Competition Scale Items)	
Eğitim açısından rekabetin insanları daha güçlü yaptığına inanırım.	In terms of education, I believe that competition makes people stronger.
Eğitimde rekabetin varlığı pozitif karakter oluşturur.	The presence of competition in education creates a positive character.
Eğitimde rekabet bireyin kendine güvenini artırır.	Competition in education increases the self-confidence of the individual.
Sınıf ortamında var olan rekabet gelişimime katkıda bulunur.	The competition in the classroom environment contributes to my development.
Eğitim açısından sınıf arkadaşlarımla olan rekabetim, algı düzeyimi geliştirir.	In terms of education, my competition with my classmates improves my perception level.
Akademik Kıskançlık Rekabeti Ölçek Maddeleri (Academic Jealousy Competition Scale Items)	
Eğitim açısından okulda herhangi bir öğretmenin sınıf arkadaşlarımla hakkında pozitif konuşması beni rahatsız eder.	Educationally, it bothers me that any teacher at school speaks positively about my classmates.
Eğitim açısından okulda herhangi bir öğretmenin sınıf arkadaşlarıma daha fazla ilgi göstermesi beni huzursuz eder.	In terms of education, it makes me uneasy if any teacher at school shows more interest in my classmates.
Ben varken öğretmenin sınıf arkadaşlarımdan herhangi birinden yardım istemesi, beni gücendirir.	It offends me if my teacher asks any of my classmates for help while I'm present.
Herhangi bir öğretmenin sınıf arkadaşlarımdan birinin benden daha zeki olduğunu düşünmesi hoşuma gitmez.	I don't like if any of my teachers think one of my classmates is smarter than me.
Sınıftaki arkadaşlarımdan biri veya daha fazlasının sınav notlarımdan benden yüksek olması hiç hoşuma gitmez.	I don't like it when one or more of my classmates have higher exam grades than me.
Sınıfta benden daha başarılı olan öğrencileri hiç sevmem.	I don't like students who do better than me in class.