OJCES
JOURNAL OF CURRICULUM AND EDUCATIONAL STUDIES
JOURNAL OF CURRICULUM AND EDUCATIONAL STUDIES
MÜFREDAT VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
OJCES
JOURNAL OF CURRICULUM AND EDUCATIONAL STUDIES

Cilt: 4 Sayı: 1 Sayfa Aralığı 164-187 e-ISSN: 2980-2709 DOI: 10.5281/zenodo.20817418

ARAŞTIRMA **Açık Erişim**

Lisansüstü Öğrencilerde Genel Öz Yeterlilik ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyonun Aracı Rolü

Serhat Çelikci*, Fatma Çetin, Mehmet Kaya***, İbrahim Erdoğan Yayla******

Öz

Genel öz yeterlilik, bireyin karşılaştığı zorluklarla başa çıkma yeteneğine olan inancını ifade ederken, öznel iyi oluş ise kişinin hayatına ne kadar olumlu baktığını ifade eder. Bu iki değişken arasındaki ilişki literatürde sıklıkla tartışılsa da, bu süreçlerin ilişkiyi nasıl şekillendirdiği henüz tam olarak açık değildir. Özellikle, bu ilişkide akademik motivasyonun rolü daha fazla araştırılması gerektirmektedir. Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrenciler arasında genel öz yeterlilik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolünü incelemektir. Örneklem 270 lisansüstü öğrenciden oluşmuştur. Katılımcılar Akademik Motivasyon Ölçeği, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeğini tamamlamışlardır. Genel öz yeterlilik öznel iyi oluşu ve akademik motivasyonu olumlu yönde yordarken, akademik motivasyon da öznel iyi oluşu yönde etkilemiştir. Ayrıca akademik motivasyon; genel öz yeterlilik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir. Sonuçlar, öz yeterliliğin öznel iyi oluşu hem doğrudan hem de dolaylı olarak akademik motivasyon aracılığıyla etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, lisansüstü öğrencilerin öznel iyi oluşunu desteklerken öz yeterlilik ve akademik motivasyonun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Genel öz yeterlilik, öznel iyi oluş, akademik motivasyon, lisansüstü öğrenciler.

Makale Geçmişi

Geliş: 31/03/2026
Düzeltme: 05/05/2026
Kabul: 10/06/2026

* Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8629-0568, Sakarya, Türkiye, serhat.celikci1@ogr.sakarya.edu.tr
** Uzman Psikolojik Danışman, ORCID: 0000-0002-0648-0485, Antalya, Türkiye, fatma.cetin9@ogr.sakarya.edu.tr
*** Profesör Dr., Sakarya Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2659-3601, Sakarya, Türkiye, mehmetkaya@sakarya.edu.tr
**** Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1673-1847, Bayburt, Türkiye, ibrahimeyayla@bayburt.edu.tr

Atıf için: Çelikci, S., Çetin, F., Kaya, M. & Yayla, İ.E. (2026). Lisansüstü öğrencilerde genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü. *OJCES, 4*(1), 164-187. https://doi.org/10.5281/zenodo.20817418

Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerini biçimlendiren ve toplumsal yapıların sürekliliğini destekleyen çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda bireylerin yaşam becerilerinin geliştirilmesini, öz gerçekleştirme düzeylerinin yükseltilmesini ve toplumsal uyumlarının güçlendirilmesini de kapsamaktadır (Yurdaışık vd., 2023). Günümüzün hızla dönüşen bilgi toplumunda bireylerden yalnızca akademik bilgiye sahip olmaları değil, bu bilgiyi etkin biçimde kullanmaları, karşılaştıkları problemleri çözmeleri ve değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri de beklenmektedir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim, bireylerin ileri düzeyde uzmanlaşmalarını ve akademik yeterlilik kazanmalarını sağlayan kritik bir eğitim basamağı olarak değerlendirilmektedir (Jamaris & Hartati, 2017).

Lisansüstü eğitim, öğrencilerin alanlarındaki bilgi birikimlerini derinleştirdikleri bir dönem olmanın yanı sıra, araştırma yapma, eleştirel düşünme ve özgün bilimsel çalışmalar üretme becerilerini geliştirdikleri kapsamlı bir öğrenme sürecidir (Alhas, 2006). Bununla birlikte, bu süreç, yoğun akademik çaba gerektirmesi ve güçlü öz-düzenleme becerilerine ihtiyaç duyması nedeniyle çoğu zaman zorlayıcı olabilmektedir. Akademik performans beklentileri, yayın yapma baskısı ve geleceğe yönelik kariyer belirsizlikleri gibi etkenler de eklendiğinde, özellikle tez yazım süreci lisansüstü öğrenciler için hem akademik hem de psikolojik açıdan önemli bir stres kaynağına dönüşebilmektedir (Levecque vd., 2017; Evans vd., 2018).

Lisansüstü öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ile akademik süreçleri arasındaki ilişki, son yıllarda araştırmacıların giderek artan biçimde odaklandığı bir alan haline gelmiştir (Bayrak, 2024). Bununla birlikte, mevcut literatürün büyük ölçüde lisans öğrencilerine yoğunlaşması, lisansüstü öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların görece sınırlı kalmasına neden olmuştur (Brus, 2006; Jonas & Hall, 2022). Oysa lisansüstü eğitim süreci; akademik performans baskısı, tez yazımı, araştırma sorumlulukları, yayın yapma beklentileri ve kariyer belirsizliği gibi kendine özgü stres faktörlerini içermektedir (Li vd., 2025). Bu durum, lisansüstü öğrencilerin öznel iyi oluşları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin daha kapsamlı bir çerçevede ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, bireyin öz yeterlilik algısı, akademik hedeflere ulaşma sürecinde hem motivasyonel kaynakları hem de psikolojik iyi oluşu etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Espinoza vd., 2025). Dolayısıyla, lisansüstü öğrenciler örnekleminde genel öz yeterlilik, akademik motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi, hem kuramsal açıklamaların geliştirilmesine hem de psiko-eğitsel müdahale süreçlerine önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir.

Genel Öz Yeterlilik ve Öznel İyi Oluş

Öz yeterlilik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebilme kapasitesine ilişkin inancını ifade etmekte olup, sosyal bilişsel kuramın temel kavramlarından biridir (Bandura, 2000). Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlilik, bireyin davranışını yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda bilişsel, duygusal ve motivasyonel süreçler aracılığıyla dolaylı olarak da etkiler (Laurencelle & Scanlan, 2018). Bu çerçevede öz yeterlilik, bireyin hedef belirleme, çaba gösterme ve karşılaşılan güçlükler karşısında sebat etme davranışlarını yönlendiren merkezi bir mekanizma olarak kabul edilmektedir.Öte yandan öznel iyi oluş, bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Öznel iyi oluş, bireyin genel yaşam doyumunu, olumlu duyguları deneyimleme sıklığını ve olumsuz duyguları daha az yaşama eğilimini içeren geniş kapsamlı bir psikolojik iyi oluş göstergesidir (Diener vd., 2003).

Literatür taraması, öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (Hampton, 2004). Bu ilişki, öz yeterliliğin bireyin çevresel taleplerle başa çıkma kapasitesini artırması, kontrol duygusunu güçlendirmesi ve algılanan stres düzeyini azaltmasıyla açıklanmaktadır (Benabou & Tirole, 2002). Özellikle yüksek akademik baskı altında bulunan bireylerde, örneğin lisansüstü öğrencilerde, öz yeterlilik yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşu da etkileyen önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Akademik Motivasyonun Aracı Rolü

Motivasyon, bireyin davranışlarını başlatan ve sürdüren temel psikolojik süreçlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Gagné & Deci, 2005). Öz Belirleme Kuramına göre bireyin motivasyonu, temel psikolojik ihtiyaçlarının ne kadar iyi karşılandığına bağlıdır (Dombak vd., 2026). Bu çerçevede akademik motivasyon, bireyin öğrenme süreçlerine katılımını ve akademik performansını belirleyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Belirleme Kuramı birlikte ele alındığında, öz yeterliliğin bireyin motivasyonel süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Öz yeterlilik, bireyin kendini yetkin hissetmesini sağlayarak içsel motivasyonu artırmakta ve bu durum öğrenme süreçlerine daha aktif katılımı desteklemektedir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Öte yandan, akademik motivasyonun öznel iyi oluş üzerindeki etkisi de literatürde desteklenmektedir. Yüksek akademik motivasyona sahip bireylerin daha net hedef yönelimlerine sahip oldukları, akademik süreçlerde daha fazla başarı elde ettikleri ve bu durumun genel yaşam doyumunu artırdığı belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2000).

Bu bağlamda akademik motivasyon, öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide açıklayıcı bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle, yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin artan akademik motivasyonları, onların akademik süreçlere daha aktif katılım göstermelerine ve bu süreçlerden daha fazla doyum elde etmelerine yol açarak öznel iyi oluş düzeylerini artırmaktadır. Bu durum, akademik motivasyonun yalnızca bir sonuç değişkeni olmadığını, aynı zamanda öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli bir aracı değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut Çalışma

Mevcut literatürün incelenmesi, öz yeterlilik, akademik motivasyon ve öznel iyi oluş değişkenlerinin çoğunlukla birbirinden bağımsız olarak ele alındığını veya bu değişkenlerden yalnızca sınırlı bir kısmının birlikte değerlendirildiği araştırmalarda incelendiğini göstermektedir. Buna karşılık, söz konusu değişkenleri bütüncül bir çerçevede ve aynı model içerisinde ele alan çalışmaların, özellikle lisansüstü öğrenci örneklemlerinde, oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim süreci, öğrencilerin hem akademik verimlilik hem de öznel iyi oluş açısından yüksek beklentilerle karşı karşıya kaldığı bir dönemdir. Bu bağlamda, akademik motivasyonun aracı rolünü incelemek, öz yeterlilik algılarının öğrencilerin refahını nasıl etkilediğine dair psikolojik süreçleri anlamamıza yardımcı olabilir.

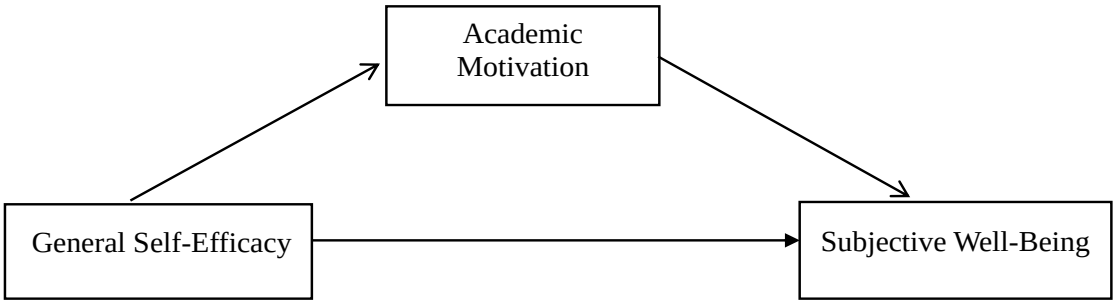
Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerde genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolünü incelemektir. Çalışma, yalnızca söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı değil, aynı zamanda bu ilişkilerin altında yatan psikolojik süreçleri açıklayarak literatüre kuramsal bir katkı sunmayı da amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri aşağıda sunulmuştur:

H1. Lisansüstü öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeyleri, öznel iyi oluş düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır.

H2. Lisansüstü öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeyleri, akademik motivasyon düzeylerini pozitif yönde yordamaktadır.

H3**.** Akademik motivasyon, öznel iyi oluşu pozitif yönde yordamaktadır.

H4**.** Akademik motivasyon, genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir.



Şekil 1. Hipotez modeli.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya 270 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %71,9'u kadın (n = 194) ve %28,1'i erkek (n = 76) olup, yaşları 21 ile 58 arasında değişmektedir (M = 32,94, SD = 7,10). Gelir düzeyi açısından katılımcıların %87,0'ı orta gelir grubunda, %8,9'u düşük gelir grubunda ve %4,1'i yüksek gelir grubunda yer almaktadır. Medeni durumlarına bakıldığında, katılımcıların %65,9'u evli, %33,7'si bekar ve %0,4'ü nişanlıdır. Ayrıca katılımcıların %84,4'ü çalışmakta, %15,6'sı ise işsizdir.

Akademik başarı açısından not ortalamaları 2,03 ile 4,00 arasında değişmekte olup, ortalama 3,32'dir (SS = 0,39). Lisansüstü eğitim alanları açısından bakıldığında katılımcıların önleyici danışmanlık (%33), kariyer danışmanlığı (%16,3), halkla ilişkiler ve reklamcılık (%15,2), eğitim yönetimi ve denetimi (%10,7), iletişim bilimleri (%10,0), gazetecilik (%5,9), danışmanlık ve psikolojik danışmanlık (%4,8) ve sosyal medya yönetimi (%3,7) alanlarında eğitim gördüğü görülmektedir.

İşlem

Araştırma sürecine başlamadan önce, ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan gerekli etik izin alınmıştır (7 Ekim 2020, Karar No. 11). Veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları, ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınarak çevrimiçi uygulamaya uygun hale getirilmiştir. Katılımcılara sosyal medya platformları aracılığıyla ulaşılmış, bu nedenle araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında temel bilgiler verilmiş; katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca verilerin gizliliğinin korunacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Anketi tamamlamadan önce katılımcılardan elektronik ortamda bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini değerlendirmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, kendini geliştirme, bilginin uygulanması ve keşif olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 20 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, daha yüksek akademik motivasyon düzeyini göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa değeri .88 olarak rapor edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %42,2'sini açıklayan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca test-tekrar test güvenirliği .87 olarak bildirilmiştir. Bu çalışmanın örnekleminde Cronbach alfa katsayısı 0,89'dur.

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin genel öz yeterlilik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Genel Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, orijinal olarak Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması ise Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 17 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, daha yüksek genel öz yeterlilik düzeyini göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin, toplam varyansın %41,5'ini açıklayan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa katsayısı .80, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .69 olarak rapor edilmiştir (Yıldırım & İlhan, 2010). Bu çalışmanın örnekleminde Cronbach alfa katsayısı 0,87'dir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Dost (2005) tarafından geliştirilmiş olup 46 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, bireylerin yaşam alanlarına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini ve olumlu ile olumsuz duygularını içeren ifadelerden oluşmaktadır. Çok boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda 12 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bununla birlikte ölçek, tek bir genel faktör üzerinden de değerlendirilebilmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, daha yüksek öznel iyi oluş düzeyini göstermektedir. Geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .93, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği analizleri sonucunda ölçeğin toplam varyansın %63,83'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın örnekleminde Cronbach alfa katsayısı 0,94'tür.

Veri Analizi

Initially, İlk aşamada, değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ve çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) varsayımı SPSS 31.0 programı kullanılarak test edilmiştir. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise akademik motivasyonun (M), genel öz yeterlilik (X) ile öznel iyi oluş (Y) arasındaki ilişkide aracılık rolünü test etmek için Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS makrosu (Model 4) kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1, araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri ve korelasyon analiz sonuçlarını göstermektedir. Katılımcıların öznel iyi oluş (Ort. = 178,84, SS = 24,75), genel öz yeterlilik (Ort. = 64,71, SS = 10,55) ve akademik motivasyon (Ort. = 78,00, SS = 10,59) puanlarının yaklaşık olarak normal dağılım

gösterdiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Çoklu doğrusal bağlantı varsayımına ilişkin analizlerde, tolerans değerlerinin 0,10'un üzerinde, VIF değerlerinin 10'un altında ve koşul indeksi değerlerinin 30'un altında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) probleminin bulunmadığını göstermektedir (Hayes, 2013).

Tablo 1. *Araştırma Değişkenlerine Ilişkin Tanımlayıcı Istatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	**Tanımlayıcı İstatistikler**							**Korelasyonlar**		
	Ortalama	**SD**	**Çarpıklık**	**Kurt**	**Tol.**	**VIF**	**CI**	**a**	**b**	**c**
a: Öznel İyi Oluş	178.84	24.75	-0.15	-0.52	-	-	1	1		
b: Genel öz Yeterlilik	64.71	10.55	-0.40	-0.40	0.75	1.33	14.93	0.55**	1	
c:Akademik motivasyon	78.00	10.59	-0.17	-0.45	0.75	1.33	18.38	0.45**	0.50**	1

N= 270, **p < 0.01

Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları, genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .55$, $p < .01$). Benzer şekilde, akademik motivasyonun da öznel iyi oluş ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur ($r = .45$, $p < .01$). Ayrıca, genel öz yeterlilik ile akademik motivasyon arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .50$, $p < .01$).

Akademik Motivasyonun Genel Öz Yeterlilik ile Öznel İyi Oluş Arasındaki Aracı Rolü

Tablo 2'de genel öz yeterliliğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır. Analiz sonuçları, genel öz yeterliliğin öznel iyi oluşu anlamlı ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir ($\beta = .55$, $p < .001$). Kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $F(1, 268) = 114.45$, $p < .001$. Ayrıca modelin, öznel iyi oluştaki toplam varyansın %30'unu açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .30$).

Tablo 2. *Genel Öz Yeterliliğin Öznel Iyilik Hali Üzerindeki Genel Etkisinin Regresyon Analizi*

Sabit	**Katsayı**	**SE**	**p**	**F**	**R^2**
Yordayıcı	95.71	7.86	<.001		
Genel öz yeterlilik	0.55	0.12	<.001	114.45	.30

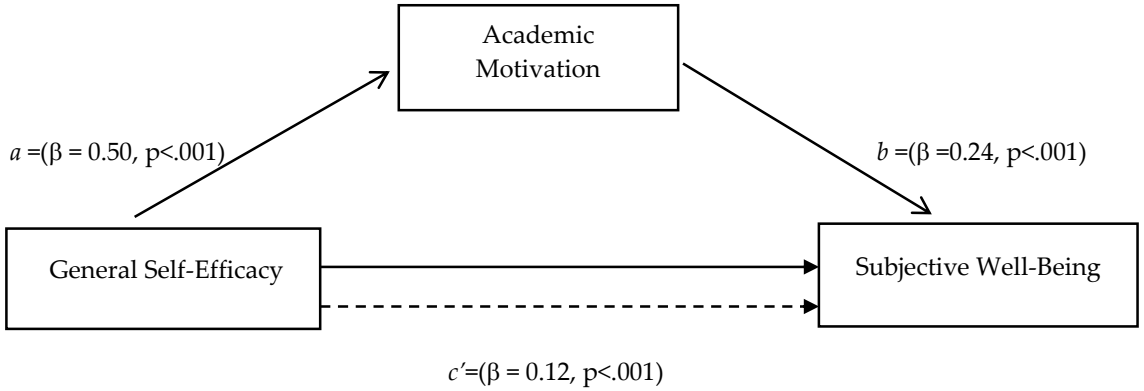
Tablo 3'te aracılık analizine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Analiz sonuçları, genel öz yeterliliğin akademik motivasyonun anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($a = .50$, $p < .001$). Ayrıca akademik motivasyonun öznel iyi oluş ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir ($b = .24$, $p < .001$). Bununla birlikte, genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasında başlangıçta anlamlı bir doğrudan ilişkinin bulunduğu görülmüştür ($c = .55$, $p < .001$). Ancak akademik motivasyon modele dahil edildiğinde bu etkinin azaldığı tespit edilmiştir ($c' = .43$, $p < .001$). Doğrudan etkide meydana gelen bu azalma, akademik motivasyonun genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir.

Tablo 3. *Akademik Motivasyonun Genel Öz Yeterlilik ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Aracı Rolü*

Model		**Akademik Motivasyon (M)**				**Öznel İyi Oluş (Y)**		
		β	**SE**	**t**		**β**	**SE**	**t**
Genel Öz Yeterlilik (X)	***a***	0.50	0.05	9.36	*c′*	0.43	0.13	7.51
Akademik Motivasyon (M)		-	-	-	*b*	0.24	0.13	4.15
Sabit		45.76	3.49	13.12		70.43	9.79	7.19
		R^2=0.25, $F_{(1,268)}$= 87.67, p< .001				R^2=0.34, $F_{(2,267)}$= 69.27, p< .001		

Dolaylı Etkiler İçin Sonuçları	**Bootstrap**	**β**	**Boot SE**	**BootLLCI**	**BootULCI**
Dolaylı Etki	**Academic Motivation**	0.12	0.03	0.05	0.19

Bootstrap analizi, genel öz yeterliliğin öznel iyi oluş üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermiştir (β = .12, Boot SE = .03, %95 GA [.05, .19]). Güven aralığının sıfırı içermemesi, bu aracı rolün anlamlı olduğu doğrulanmıştır. Elde edilen aracılık modeli Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracılık rolü.

Tartışma

Bu çalışma, yüksek lisans öğrencilerinde genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öz yeterlilik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen önceki çalışmalarla (Bandura, 1997; Diener, 1984) tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışmanın önemli katkılarından biri, söz konusu ilişkinin yüksek akademik taleplerle karşı karşıya olan lisansüstü öğrenci örnekleminde de doğrulanmış olmasıdır.

Literatür taraması, öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin ağırlıklı olarak ergenler ve lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde incelendiğini göstermektedir (Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). Bu durum, lisansüstü öğrencilerin kendine özgü akademik ve psikolojik dinamiklerinin yeterince dikkate alınmadığını düşündürmektedir. Oysa lisansüstü eğitim; yüksek düzeyde belirsizlik, bireysel sorumluluk, performans baskısı ve uzun vadeli akademik hedefler içermesi nedeniyle bireyin psikolojik

kaynaklarını daha kritik hale getirmektedir (Hazell vd., 2020; Zhang vd., 2022). Bu bağlamda mevcut bulgular, öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin yalnızca erken gelişim ve lisans düzeyiyle sınırlı olmadığını, ileri akademik düzeylerde de geçerli olduğunu ortaya koyarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Bu bulgu, önceki ampirik çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Caprara ve arkadaşları (2006), öz yeterlilik inançlarının olumlu düşünme ve mutluluk ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Luszczynska ve arkadaşları (2005), genel öz yeterliliğin farklı kültürlerde psikolojik uyum ve öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öz yeterliliğin bireyin yaşamı üzerindeki kontrol algısını artırarak psikolojik dayanıklılığı güçlendirdiği ve bunun da öznel iyi oluşa katkı sağladığı açıkça görülmektedir.

Bu ilişki özellikle yüksek lisans öğrencileri açısından anlamlıdır. Yüksek lisans eğitimi, bireyin yalnızca akademik yeterliklerini değil, aynı zamanda öz-düzenleme becerilerini, stres yönetimini ve uzun vadeli hedeflere bağlılığını da zorlayan bir süreçtir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Bu nedenle öz yeterlilik, yalnızca akademik bir inanç değil, aynı zamanda yüksek lisans öğrencileri için önemli bir psikolojik başa çıkma kaynağı olarak da işlev görmektedir. Bu durum, yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin akademik ve günlük yaşam stresörleri karşısında neden daha dirençli olduklarını ve bunun sonucunda neden daha yüksek düzeyde öznel iyi oluş bildirdiklerini açıklamaya katkı sağlamaktadır (Richardson, 2002).

Araştırma bulgularının analizi, genel öz yeterlilik ile akademik motivasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, lisansüstü öğrencilerin akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin inançları arttıkça, öğrenme isteğinin, çabanın ve akademik süreçlere aktif katılımın da arttığını göstermektedir (Hidajat vd., 2023). Yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin, karşılaştıkları akademik zorlukları aşılabilir olarak değerlendirdikleri, başarısızlık durumlarında daha az olumsuz duygu yaşadıkları ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterdikleri ifade edilmektedir (Honicke & Broadbent, 2016; Sverdlik vd., 2018). Özellikle yoğun araştırma, bağımsız çalışma, zaman yönetimi ve akademik üretkenlik gerektiren lisansüstü eğitim süreci dikkate alındığında, bireyin kendi yeterliliğine ilişkin algısının akademik motivasyonun temel belirleyicilerinden biri olduğu söylenebilir (Youssef & Alibraheim, 2024). Bu bağlamda, yüksek düzeyde genel öz yeterliliğe sahip lisansüstü öğrencilerin akademik süreçlerde daha yüksek düzeyde kararlılık, direnç ve motivasyon sergiledikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Ayrıca, çalışma akademik motivasyon ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, motivasyonun yalnızca akademik çıktılarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda bireylerin psikolojik iyi oluşlarıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Söz konusu ilişki, Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde ele alındığında daha da netlik kazanmaktadır. Ryan ve Deci (2000), bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının hem motivasyonu hem de öznel iyi oluşu desteklediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda akademik motivasyon, yalnızca akademik performansı artıran bir değişken değil, aynı zamanda bireyin öznel iyi oluşunu destekleyen önemli bir psikolojik süreç olarak değerlendirilmektedir (Martela & Sheldon, 2019).

Çalışmanın en önemli bulgusu, akademik motivasyonun genel öz yeterlilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmesidir. Bu sonuç, öz yeterliliğin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda motivasyonel süreçler aracılığıyla dolaylı olarak da gerçekleştiğini göstermektedir. Söz konusu dolaylı etkiler, öz yeterliliğin bireyin motivasyonel, bilişsel ve duygusal süreçlerini şekillendirdiğini öne süren Sosyal Bilişsel Kuram ile tutarlılık göstermektedir

(Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020). Başka bir ifadeyle, yüksek öz yeterliliğe sahip lisansüstü öğrenciler akademik görevleri yerine getirme kapasitelerine daha fazla güven duymakta, zorluklar karşısında daha fazla çaba ve kararlılık sergilemekte ve öğrenme süreçlerine daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. Bu durum, akademik motivasyonlarını artırarak akademik hedeflerine yönelik daha tutarlı bir çaba ortaya koymalarına katkı sağlamaktadır (Wang vd., 2022). Artan akademik motivasyon ise yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireylerin yaşam doyumunu, psikolojik iyi oluşunu ve genel öznel iyi oluş düzeylerini de olumlu yönde etkilemektedir (Yayla & Çelikci, 2025). Bu doğrultuda, yüksek genel öz yeterliliğe sahip lisansüstü öğrencilerin akademik süreçlerde daha yüksek motivasyon sergiledikleri ve bu motivasyon aracılığıyla kendilerini daha memnun, yeterli ve psikolojik açıdan daha iyi hissettikleri söylenebilir.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, lisansüstü öğrencilerde öz yeterliliğin yalnızca bireysel bir inanç sistemi olmadığı, aynı zamanda akademik motivasyonu destekleyen ve dolayısıyla psikolojik iyi oluşu artıran temel bir kişisel kaynak olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öz yeterliliğin psikolojik dayanıklılık, uyum ve iyi oluş üzerindeki koruyucu rolünü vurgulayan önceki çalışmalarla (Caprara vd., 2006; Luszczynska vd., 2005) tutarlılık göstermektedir. Bu durum, yüksek düzeyde öz-düzenleme, uzun vadeli hedeflere bağlılık ve belirsizlikle başa çıkma becerisi gerektiren lisansüstü eğitim sürecinin doğası dikkate alındığında daha da önem kazanmaktadır. Nitekim öz-düzenleme süreçlerinin akademik motivasyon ve psikolojik iyi oluş ile yakından ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Zimmerman, 2000; Schunk & DiBenedetto, 2020).

Bu bağlamda öz yeterlilik, söz konusu akademik ve psikolojik taleplerle başa çıkmayı kolaylaştıran temel bir psikolojik kaynak olarak işlev görmektedir. Nitekim öz yeterliliğin bireyin çaba gösterme, azim ve stresle başa çıkma kapasitesi üzerindeki belirleyici rolü, psikolojik iyi oluş üzerindeki dolaylı etkilerini açıklayan önemli bir mekanizma olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1997; Richardson, 2002).

Sonuç, Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma, lisansüstü öğrencilerde genel öz yeterliliğin akademik motivasyon aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, öz yeterliliğin yalnızca akademik performansla ilişkili bir değişken olmadığını, aynı zamanda lisansüstü eğitim sürecinde bireyin psikolojik iyi oluşunu destekleyen önemli bir kaynak olarak da değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Akademik motivasyonun bu ilişkide aracılık rolü üstlenmesi, lisansüstü öğrencilere yönelik müdahale ve destek programlarında motivasyonel süreçlerin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın birkaç sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, kesitsel araştırma tasarımı değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensel olarak yorumlanmasını sınırlandırmaktadır. İkinci olarak, verilerin öz bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanmış olması, ortak yöntem yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir. Üçüncü olarak, örneklemin belirli bir lisansüstü öğrenci grubuyla sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Ayrıca, modele dahil edilmeyen psikolojik dayanıklılık, akademik stres ve danışman desteği gibi değişkenlerin de söz konusu ilişkileri etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Gelecek araştırmalarda, boylamsal tasarımlar kullanılarak öz yeterlilik, akademik motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin zaman içerisindeki değişiminin incelenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, modelin farklı bağlamlardaki geçerliliği çeşitli disiplinlerden lisansüstü öğrencilerin karşılaştırılması yoluyla değerlendirilebilir; akademik motivasyonun içsel ve dışsal boyutlarının ayrı ayrı ele alınması daha ayrıntılı bulgular sağlayabilir.

Ayrıca öz yeterliliğe ek olarak psikolojik dayanıklılık, akademik aidiyet ve algılanan sosyal destek gibi değişkenlerin modele dahil edilmesi ilişkilerin daha kapsamlı biçimde açıklanmasına katkı sunabilir. Bulgular, lisansüstü öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu desteklemeye yönelik uygulamaların üniversiteler açısından önemli olduğunu göstermektedir; bu doğrultuda öz yeterliliği geliştirmeye yönelik psikososyal müdahaleler, akademik danışmanlık süreçlerinde yetkinlik algısını güçlendiren yaklaşımlar ve motivasyonu destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması ile üniversite danışmanlık merkezlerinde iyi oluşu artırmaya yönelik programların genişletilmesi önemli görünmektedir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacının, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 7 Ekim 2020 tarihli 27. toplantısında alınan 11 numaralı karar doğrultusunda yürütülmüştür.

Kaynaklar

Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği) (Tez No. 187662) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75-78.

Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). CT: Information Age Publishing.

Bayrak, Ö. G. (2024). Graduate student well-being: A systematic review. *Higher Education Governance and Policy*, *5*(2), 147-161. https://doi.org/10.55993/hegp.1578666

Bénabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-confidence and personal motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, *117*(3), 871-915. https://doi.org/10.1162/003355302760193913

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *37*(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094

Brus, C. P. (2006). Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma?. *New Directions for Student Services*, *2006*(115), 31-45. https://doi.org/10.1002/ss.214

Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *15*(1), 30-43. https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, *54*(1), 403-425. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Dombak, K., Yayla, İ. E., Makas, S., Çelik, E., Sahranç, Ü., & Kaya, M. (2026). Psychological needs and problematic social media use in adolescents: a gender-moderated mediation via sensation seeking and cognitive flexibility. *Healthcare*, *14*(1), 8. https://doi.org/10.3390/healthcare14010008

Dost, M. T. (2005). Developing a subjective well-being scale: Validity and reliability studies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *3*(23), 103-111. https://izlik.org/JA78SG72HZ

Espinoza, Ó., Miranda, C., Sandoval, L., Corradi, B., González, L., & McGinn, N. (2025). Determinants of study motivation of undergraduate university students in Chile. *Studies in Higher Education*, *50*(6), 1123-1137. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2363512

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, *36*(3), 282-284. https://doi.org/10.1038/nbt.4089

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362. https://doi.org/10.1002/job.322

Hampton, N. Z. (2004). Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *48*(1), 31-37. https://doi.org/10.1177/00343552040480010401

Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, *1*(6), 12-20. https://doi.org10.5585/remark.v13i4.2739

Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E., & Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic Reviews*, *9*(1), 197. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1

Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., Rahmawati, H., & Gani, S. A. (2023). The role of self-efficacy in improving student academic motivation. *KnE Social Sciences*, *8*(19), 175-187. https://doi.org/10.18502/kss.v8i19.14362

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Jamaris, M., & Hartati, S. (2017). The Role of the Undergraduate Students' Self-regulation s and its Influence to their Academic Achievements. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, *5*(3), 544-552. https://doi.org/10.14741/ijmcr/v.5.3.9

Jonas, E. A., & Hall, N. C. (2022). Writing and reading self-efficacy in graduate students: Implications for psychological well-being. *Interdisciplinary Education and Psychology, 3*(1), 3. https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.3.1.003

Katana, M., Röcke, C., Spain, S. M., & Allemand, M. (2019). Emotion regulation, subjective well-being, and perceived stress in daily life of geriatric nurses. *Frontiers in Psychology*, *10*, 424127. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01097

Laurencelle, F., & Scanlan, J. (2018). Graduate students' experiences: Developing self-efficacy. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *15*(1), 20170041. https://doi.org/10.1515/ijnes-2017-0041

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research policy*, *46*(4), 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Li, S., Huang, J., Hussain, S., & Dong, Y. (2025). How does supervisor support impact Chinese graduate students' research creativity through research self-efficacy and intrinsic motivation?–a multi-group analysis. *Thinking Skills and Creativity*, *55*, 101700. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101700

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*(5), 439–457. https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457

Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, *23*(4), 458-474. https://doi.org/10.1177/1089268019880886

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, *51*(2), 663-671. https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, *13*, 361-388. https://doi.org/10.28945/4113

Wang, K., Li, Y., Zhang, T., & Luo, J. (2022). The relationship among college students' physical exercise, self-efficacy, emotional intelligence, and subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18), 11596. https://doi.org/10.3390/ijerph191811596

Yayla, İ. E., & Çelikci, S. (2025). The mediating role of mind wandering in the relationship between short video flow and happiness in university students. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, *3*(2), 99-116. https://doi.org/10.5281/zenodo.18076032

Yıldırım, F., & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *21*(4), 301-8.

Youssef, N. H., & Alibraheim, E. A. (2024). Self-regulated learning strategies among graduate students and their relationship with statistics anxiety. *Education Sciences*, *15*(1), 17. https://doi.org/10.3390/educsci15010017

Yurdaışık, Ö. E., Karaman, M. A., Atasayar, Ö., İriz, F., & Bakırtaş, E. (2023). Psikolojik iyi oluşun eğitim öğretim süreçlerindeki konumu. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10*(95), 1090–1098. https://doi.org/10.26450/jshsr.3659

Zhang, F., Litson, K., & Feldon, D. F. (2022). Social predictors of doctoral student mental health and well-being. *PloS one*, *17*(9), e0274273. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274273

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada, yazarların araştırma sürecine katkıları eşittir. Tüm yazarlar süreçten ortak sorumluluk taşımaktadır

Destek ve Teşekkür Beyanı

Destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

OJCES
JOURNAL OF CURRICULUM AND EDUCATIONAL STUDIES
JOURNAL OF CURRICULUM AND EDUCATIONAL STUDIES
MÜFREDAT VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
OJCES
JOURNAL OF CURRICULUM AND EDUCATIONAL STUDIES

Volume: 4 Issue: 1 Page: 164-187 e-ISSN: 2980-2709 DOI: 10.5281/zenodo.20817418

RESEARCH **Open Access**

The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship between General Self-Efficacy and Subjective Well-Being among Graduate Students

Serhat Çelikci*, Fatma Çetin, Mehmet Kaya***, İbrahim Erdoğan Yayla******

Abstract

General self-efficacy is defined as an individual's belief in their ability to cope with the challenges they face. Subjective well-being is defined as the extent to which an individual views their life positively. Despite frequent discussion in the literature of the relationship between these two variables, the mechanisms by which these processes shape it remain to be fully elucidated. The objective of this study is to examine the mediating role of academic motivation in the relationship between general self-efficacy and subjective well-being among graduate students. The sample consisted of 270 graduate students. The participants completed the Academic Motivation Scale, the General Self-Efficacy Scale, and the Subjective Well-Being Scale. The results of the study indicated that general self-efficacy did, in fact, positively predict both subjective well-being and academic motivation. However, the results also indicated that academic motivation significantly predicted subjective well-being. Furthermore, academic motivation partially mediated the relationship between general self-efficacy and subjective well-being. The findings suggest that self-efficacy exerts both direct and indirect effects on subjective well-being, operating through academic motivation. This finding indicates that self-efficacy and academic motivation should be considered together when providing support for graduate students' well-being.

Keywords: General self-efficacy, subjective well-being, academic motivation, graduate students.

Article History

Received: 31/03/2026

Correction: 05/05/2026

Accept: 10/06/2026

* PhD Student, Sakarya University, ORCID: 0000-0002-8629-0568, Sakarya, Türkiye, serhat.celikci1@ogr.sakarya.edu.tr

** Expert Psychological Counselor, ORCID: 0000-0002-0648-0485, Antalya, Türkiye, fatma.cetin9@ogr.sakarya.edu.tr

*** Professor Dr., Sakarya University, ORCID: 0000-0003-2659-3601, Sakarya, Türkiye, mehmetkaya@sakarya.edu.tr

**** RA, Bayburt University, ORCID: 0000-0003-1673-1847, Bayburt, Türkiye, ibrahimeyayla@bayburt.edu.tr

For citation: Çelikci, S., Çetin, F., Kaya, M. & Yayla, İ.E. (2026). The mediating role of academic motivation in the relationship between general self-efficacy and subjective well-being among graduate students. *OJCES*, *4*(1), 164-187. https://doi.org/10.5281/zenodo.20817418

Introduction

Education is a dynamic process that influences individuals' cognitive, affective, and behavioral development and plays a critical role in the sustainability of social structures. This process encompasses not only the transmission of knowledge but also the development of individuals' life skills, self-actualization, and social adaptation (Yurdaışık et al., 2023). In the context of today's rapidly evolving knowledge society, individuals are expected not only to possess academic knowledge but also to utilize it effectively, solve problems, and adapt to changing conditions. In this context, graduate education is regarded as a pivotal step for individuals to achieve advanced specialization and academic competence (Jamaris & Hartati, 2017).

Graduate education is not merely a period of expanding knowledge in one's field; it is also a comprehensive learning process in which competencies in conducting research, critical thinking, and producing original scientific work are cultivated (Alhas, 2006). However, this process is often challenging due to the intensive academic effort it necessitates and the need for robust self-regulation skills. When academic performance expectations, pressure to publish, and career uncertainties about the future are added to these challenges, the thesis writing process can become a significant source of stress for graduate students, both academically and psychologically (Levecque et al., 2017; Evans et al., 2018).

The relationship between graduate students' psychological well-being and their academic processes has been a focal area for researchers in recent years (Bayrak, 2024). However, given that the extant literature primarily focuses on undergraduate students, research on graduate students remains relatively limited (Brus, 2006; Jonas & Hall, 2022). However, the graduate education process entails distinctive stressors, including the pressure to perform academically, the composition of a thesis, the fulfillment of research responsibilities, the expectation of publications, and the uncertainty surrounding career prospects (Li et al., 2025). This state of affairs necessitates an examination of the relationship between graduate students' subjective well-being and academic motivation within a more distinctive framework. Specifically, an individual's perception of self-efficacy is regarded as a pivotal variable that influences both motivational resources and psychological well-being during the process of achieving academic objectives (Espinoza et al., 2025). Consequently, an examination of the relationships among general self-efficacy, academic motivation, and subjective well-being in the context of graduate students offers significant contributions, both in terms of theoretical explanations and psychoeducational interventions.

General Self-efficacy and Subjective Well-being

Self-efficacy, defined as a person's belief in their capacity to successfully complete a particular task, is a foundational component of social cognitive theory (Bandura, 2000). According to social cognitive theory, self-efficacy exerts a direct and indirect influence on an individual's behavior. The indirect influence manifests through cognitive, affective, and motivational processes (Laurencelle & Scanlan, 2018). In this context, self-efficacy is regarded as a central mechanism that guides an individual's behaviors related to goal-setting, exerting effort, and persevering in the face of challenges. Conversely, subjective well-being is a multidimensional construct that reflects an individual's cognitive and emotional evaluation of their life (Diener, 1984). Subjective well-being is a broad psychological construct encompassing a person's overall life satisfaction, how often they experience positive emotions, and how rarely they experience negative emotions (Çelik, 2014).

A review of the extant literature reveals a significant and positive relationship between self-efficacy and subjective well-being (Hampton, 2004). This relationship can be explained by the notion that self-efficacy enhances an individual's capacity to cope with environmental demands, strengthens their sense of control, and reduces stress levels (Benabou & Tirole, 2002). This phenomenon is particularly salient among individuals under high academic pressure, such as graduate students. In such cases, self-efficacy emerges as a critical resource that influences not only academic success but also psychological well-being.

The Mediating Role of Academic Motivation

Motivation is a fundamental process that initiates and sustains an individual's behavior (Gagné & Deci, 2005). In accordance with the tenets of Self-Determination Theory, an individual's motivation is contingent upon the extent to which their fundamental psychological needs are met (Dombak et al., 2026). In this context, academic motivation emerges as a pivotal factor in determining an individual's engagement in learning processes and academic performance. A synthesis of Social Cognitive Theory and Self-Determination Theory reveals that self-efficacy plays a pivotal role in an individual's motivational processes. Self-efficacy has been demonstrated to enhance intrinsic motivation by enabling individuals to feel competent, which in turn leads to more active participation in learning processes (Schunk & DiBenedetto, 2020). Conversely, the extant literature supports the notion that academic motivation exerts a significant influence on subjective well-being. As posited by Ryan and Deci (2000), individuals who possess high levels of motivation have been shown to have clearer goal orientations, experience more success, and that this, in turn, enhances overall life satisfaction.

In this context, academic motivation can be regarded as an explanatory mechanism in the relationship between self-efficacy and subjective well-being. In essence, heightened academic motivation in individuals with high self-efficacy leads to enhanced engagement in academic processes and increased satisfaction, thereby promoting their subjective well-being. This finding underscores the notion that academic motivation is not merely an outcome but also a critical mediating variable that elucidates the relationship between self-efficacy and well-being.

Present Study

A review of the extant literature reveals that the variables of self-efficacy, academic motivation, and subjective well-being have primarily been examined in studies that treat them as independent of one another or consider only a limited number of these variables together. Conversely, research evaluating these variables within a holistic framework and within the same model is quite limited, particularly in graduate student samples. The postgraduate education process is a period during which students face elevated expectations with respect to both academic productivity and subjective well-being. In this context, examining the mediating role of academic motivation may facilitate our understanding of the psychological processes through which perceptions of self-efficacy influence students' well-being.

The objective of this study is to examine the mediating role of academic motivation in the relationship between general self-efficacy and subjective well-being among graduate students. The present study has two objectives. First, it aims to examine the relationships among these variables. Second, it seeks to provide a theoretical contribution to the existing literature by explaining the psychological processes through which these relationships emerge. In this context, the study's hypotheses are formulated as follows:

H1. Graduate students' levels of general self-efficacy positively predict their levels of subjective well-being.

H2. Graduate students' general self-efficacy levels positively predict their academic motivation levels.

H3. Academic motivation positively predicts subjective well-being.

H4. Academic motivation mediates the relationship between general self-efficacy and subjective well-being.

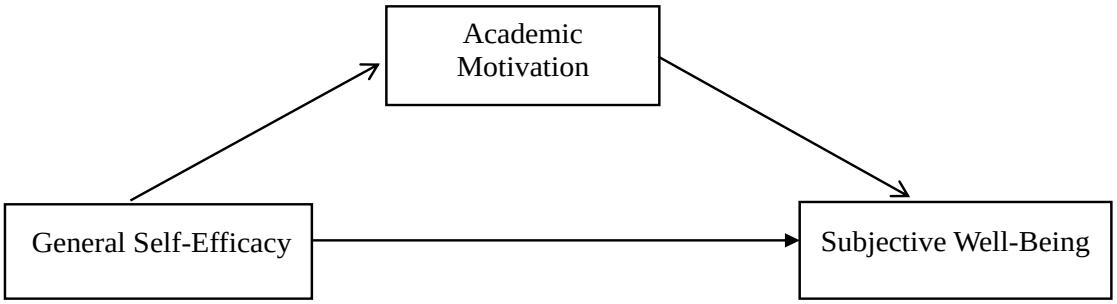


Figure 1. Hypothesis model.

Method

Participants

The study involved a sample of 270 graduate students. The sample included 194 female participants and 76 male participants, representing 71.9% and 28.1% of the total population, respectively. The ages of the subjects participating in the study range from 21 to 58, with an average age of 32.94 (SD = 7.10). The vast majority of the participants, 87.0%, were classified as middle-income, while 8.9% were designated as low-income and 4.1% as high-income. With respect to marital status, 65.9% of the participants are married, 33.7% are single, and 0.4% are engaged. Furthermore, the data indicates that 84.4% of the participants are currently employed, while 15.6% are unemployed.

With respect to academic achievement, the range of grade point averages was from 2.03 to 4.00, with a mean of 3.32 (SD = 0.39). With respect to graduate education, the following fields are represented: preventive counseling (33%), career counseling (16.3%), public relations and advertising (15.2%), educational administration and supervision (10.7%), communication sciences (10.0%), journalism (5.9%), counseling and psychological counseling (4.8%), and social media management (3.7%).

Procedures

Prior to the initiation of the research process, the requisite ethical approval was obtained from the Scientific Research and Ethics Committee of the relevant university (October 7, 2020, Decision No. 11). The measurement tools employed during the data collection phase were adapted for online use in accordance with the permissions granted by the scale owners. Participants were contacted via the researchers' social media platforms; therefore, convenience sampling was used. During the data collection phase, the participants were informed about the objectives of the study and were assured that their involvement was entirely voluntary and that they could withdraw at any time. The subjects were informed that their data would be kept confidential and utilized exclusively for research purposes. Prior to the completion of the survey, informed consent was obtained electronically.

Measurements

Academic Motivation Scale:

The objective of the present study is to evaluate students' academic motivation. Bozanoğlu (2004) developed a 20-item, 5-point Likert scale that assesses three factors: self-improvement, application of knowledge, and discovery. It has been demonstrated that higher scores are indicative of higher motivation. The scale demonstrated a Cronbach's alpha of .88, and factor analysis indicated a three-factor structure that explained 42.2% of the total variance. The test-retest reliability was reported as .87. In the context of this particular study, the Cronbach's alpha coefficient was determined to be 0.89.

General Self-efficacy Scale:

The scale was utilized to evaluate students' overall self-efficacy levels. The scale was originally developed by Sherer et al. (1982) and subsequently adapted into Turkish by Yıldırım & İlhan (2010). It is a 5-point Likert scale with 17 items. Conversely, higher scores on the GSE reflect a higher degree of general self-efficacy. In the Turkish version, a three-factor structure was identified, accounting for 41.5% of the total variance. The scale demonstrated adequate internal consistency, with a Cronbach's alpha of .80, and a test-retest reliability coefficient of .69 (Yıldırım & İlhan, 2010). In the context of this particular study's sample, Cronbach's alpha coefficient registered at 0.87.

Subjective Well-being Scale:

The objective of the aforementioned instrument is to assess students' subjective well-being. The scale in question, developed by Dost (2005), is a 5-point Likert-type scale consisting of 46 items. The scale encompasses cognitive evaluations pertaining to life domains, in addition to positive and negative emotional expressions. The scale possesses a multidimensional structure, and factor analysis yielded a 12-factor model. However, it can also be assessed as a single general factor. Higher scores are indicative of a higher level of subjective well-being. In the scale development study, the Cronbach's alpha coefficient was .93, and the test-retest reliability coefficient was .86. In analyses related to construct validity, it was found that the scale accounted for 63.83% of the total variance. In the present study's sample, Cronbach's alpha coefficient registered at 0.94.

Data analysis

Initially, the descriptive statistics for the variables and multicollinearity were evaluated using SPSS 31.0. Subsequent to this, correlation analyses were conducted to ascertain the relationships. Subsequently, Hayes' (2013) Process macro (Model 4) was employed to investigate the mediating effect of academic motivation (M) on the relationship between general self-efficacy (X) and subjective well-being (Y).

Findings

Table 1 presents the descriptive statistics and correlation analyses for the research variables. The distribution of the participants' scores on subjective well-being (M = 178.84, SD = 24.75), general self-efficacy (M = 64.71, SD = 10.55), and academic motivation (M = 78.00, SD = 10.59) is approximately normal. A subsequent investigation of the skewness and kurtosis values revealed that they fell within acceptable limits.Upon examining the assumption of multicollinearity, it was observed that the tolerance values were above 0.10, the VIF values were below 10, and the condition index values were below 30. These findings suggest that multicollinearity is not a concern among the variables (Hayes, 2013).

Table 1. *Descriptive Statistics and Correlation Analysis Results for the Research Variables*

Variable	Descriptive Statistics							Correlations		
	Mean	SD	Skew	Kurt	Tol.	VIF	CI	a	b	c
a:Subjective Well-being	178.84	24.75	-0.15	-0.52	-	-	1	1		
b: General Self-efficacy	64.71	10.55	-0.40	-0.40	0.75	1.33	14.93	0.55**	1	
c: Academic Motivation	78.00	10.59	-0.17	-0.45	0.75	1.33	18.38	0.45**	0.50**	1

n= 270, **p < 0.01

A subsequent analysis of the variables indicated a significant positive correlation between general self-efficacy and subjective well-being (r = 0.55, p < .01). Conversely, academic motivation exhibited a substantial positive correlation with subjective well-being (r = 0.45, p < .01). Furthermore, a moderate and significant positive relationship was identified between general self-efficacy and academic motivation (r = 0.50, p < .01).

The Mediating Role of Academic Motivation Between General Self-Efficacy and Subjective Well-Being

As illustrated in Table 2, the regression analysis predicts subjective well-being from general self-efficacy. The findings of the study demonstrate that general self-efficacy exerts a significant and positive influence on subjective well-being (β = 0.55, p < .001). The overall model demonstrated statistical significance, as indicated by the result of the F-test (1, 268) = 114.45, p < .001, accounting for 30% of the observed variation in the outcome (R^2 = .30).

Table 2. *Regression Analysis of the Overall Effect of General Self-efficacy on Subjective Well-being*

Predictor	Coeff.	SE	p	F	R^2
Constant	95.71	7.86	<.001		
General Self-efficacy	0.55	0.12	<.001	114.45	.30

The findings of the mediation analysis are displayed in Table 3. The findings indicate that general self-efficacy functions as a substantial positive predictor of academic motivation (r = 0.50, p < .001). Conversely, academic motivation has been demonstrated to be positively and significantly associated with subjective well-being (b = 0.24, p < .001). Initially, a significant direct relationship is observed between general self-efficacy and subjective well-being (c = 0.55, p < .001). However, this effect size diminishes when academic motivation is incorporated into the model (c′ = 0.43, p < .001). This decline suggests that academic motivation plays a mediating role in the observed relationship.

Table 3. *The Mediating Role of Academic Motivation Between General Self-efficacy and Subjective Well-being*

Model	Academic Motivation (M)				Subjective Well-being (Y)		
	β	SE	t		β	SE	t
General self-efficacy (X) ***a***	0.50	0.05	9.36	*c′*	0.43	0.13	7.51
Academic Motivation (M)	-	-	-	*b*	0.24	0.13	4.15

Constant	45.76	3.49	13.12	70.43	9.79	7.19
	R^2=0.25, $F_{(1,268)}$= 87.67, p< .001			R^2=0.34, $F_{(2,267)}$= 69.27, p< .001		

Bootstrap Results for Indirect Effects	**β**	**Boot SE**	**BootLLCI**	**BootULCI**
Indirect Effect of Academic Motivation	0.12	0.03	0.05	0.19

The results of the bootstrap analysis indicated that general self-efficacy exerts a statistically significant indirect influence on subjective well-being (β = 0.12, Boot SE = 0.03, 95% CI [0.05, 0.19]). Given that the confidence interval does not include zero, this mediating role is confirmed as significant. As illustrated in Figure 2, the mediation model was identified.

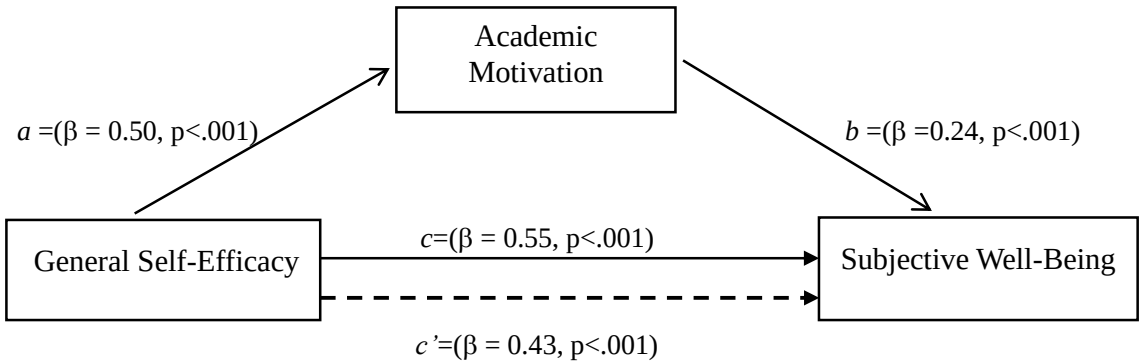


Figure 2. The mediating role of academic motivation in the relationship between general self-efficacy and subjective well-being.

Discussion

The present study identified a positive and significant relationship between graduate students' general self-efficacy and their subjective well-being. This finding aligns with previous studies examining the link between self-efficacy and subjective well-being (Bandura, 1997; Diener, 1984). Notably, a seminal aspect of the present study is the validation of this relationship in a sample facing elevated academic demands, such as graduate students.

A review of the extant literature indicates that the relationship between self-efficacy and subjective well-being has been studied primarily among adolescents and undergraduate students (Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). This finding indicates a potential oversight in the consideration of the distinctive academic and psychological dynamics characteristic of graduate students. However, graduate education is characterized by elevated levels of uncertainty, individual responsibility, performance pressure, and long-term academic goals, underscoring the critical role of an individual's psychological resources (Hazell et al., 2020; Zhang et al., 2022). In this context, the current findings address a significant gap in the literature by demonstrating that the relationship between self-efficacy and subjective well-being holds across early developmental stages and advanced academic levels.

This finding is consistent with the results of previous empirical studies. For instance, Caprara et al. (2006) demonstrated that self-efficacy beliefs are associated with positive thinking and happiness. In a similar vein, Luszczynska and colleagues (2005) demonstrated that general self-efficacy is associated with psychological adjustment and well-being across different cultures. A synthesis of these studies reveals a clear enhancement of psychological resilience by self-efficacy, which is achieved through an increase in an individual's sense of control over their life, thereby contributing to subjective well-being.

This relationship is of particular significance for graduate students. Graduate education poses challenges not only to an individual's academic competencies but also to their self-regulation, stress management, and commitment to long-term goals (Schunk & DiBenedetto, 2020). Consequently, self-efficacy functions not solely as an academic conviction but also as a psychological coping mechanism for graduate students. This phenomenon can be understood through the lens of self-efficacy theory, which posits that individuals who possess a strong sense of self-efficacy tend to demonstrate higher levels of resilience in the face of academic and life-related stressors. Consequently, these individuals often report elevated levels of subjective well-being (Richardson, 2002).

A thorough examination of the extant research findings reveals a positive and significant relationship between general self-efficacy and academic motivation. This finding suggests a positive correlation between graduate students' self-efficacy in completing academic tasks and their inclination to engage in active learning, effort, and participation in academic processes (Hidajat et al., 2023). According to the seminal work of Honicke & Broadbent (2016) and Sverdlik et al. (2018), students who possess high self-efficacy perceptions regard the academic challenges they encounter as surmountable. These students also experience less discouragement in the face of failure and demonstrate a greater propensity to exert effort to achieve their goals. This phenomenon is particularly salient in the context of graduate education, which is characterized by intensive research, independent study, effective time management, and academic productivity. Consequently, an individual's perception of their own competence emerges as a pivotal factor in academic motivation (Youssef & Alibraheim, 2024). In this context, it can be posited that graduate students who exhibit high levels of general self-efficacy demonstrate greater determination, resilience, and motivation in academic processes.

Moreover, the study identified a significant positive relationship between academic motivation and subjective well-being. This finding suggests that motivation extends beyond academic outcomes and is closely linked to individuals' psychological well-being. The dynamics of this relationship become more discernible when analyzed through the framework of Self-Determination Theory. Richard Ryan and Edward Deci (2000) posit that fulfilling individuals' fundamental psychological needs fosters both motivation and well-being. In this regard, academic motivation is not merely a factor that enhances performance; rather, it is a process that nurtures an individual's subjective well-being (Martela & Sheldon, 2019).

The most significant finding of the study is that academic motivation serves as a mediator in the relationship between general self-efficacy and subjective well-being. This finding suggests that the impact of self-efficacy on subjective well-being is not only direct but also indirect, operating through motivational processes. These findings align with the tenets of Social Cognitive Theory, which posits that self-efficacy influences an individual's motivational, cognitive, and emotional processes (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020). Consequently, graduate students who possess high self-efficacy exhibit increased confidence in their capacity to complete academic tasks, demonstrate greater perseverance in the face of challenges, and exhibit a higher level of engagement in learning. This

dynamic has been shown to foster heightened academic motivation, thereby facilitating more consistent effort toward attaining academic objectives (Wang et al., 2022). Increased academic motivation has been shown to positively influence students' academic achievements, life satisfaction, psychological well-being, and overall subjective well-being (Yayla & Çelikci, 2025). Consequently, it can be posited that graduate students who exhibit high levels of general self-efficacy tend to demonstrate heightened motivation in academic pursuits. This heightened motivation, in turn, fosters a sense of satisfaction, competence, and psychological well-being.

When the findings are considered collectively, it can be concluded that self-efficacy among graduate students is not merely an individual belief system but also a fundamental personal resource that fosters academic motivation and, in turn, supports psychological well-being. This finding is consistent with the findings of previous studies that have emphasized the protective role of self-efficacy in psychological resilience, adaptation, and well-being (Caprara et al., 2006; Luszczynska et al., 2005). This phenomenon assumes even greater significance when considering the nature of the graduate education process, which requires a high degree of self-regulation, commitment to long-term goals, and the ability to cope with uncertainty. Research has demonstrated a close correlation between such self-regulatory processes and academic motivation and well-being (Zimmerman, 2000; Schunk & DiBenedetto, 2020).

In this context, self-efficacy functions as a fundamental psychological resource that facilitates coping with these demands. Indeed, self-efficacy's pivotal role in an individual's capacity for effort, perseverance, and stress coping is regarded as a key mechanism elucidating its indirect effects on psychological well-being (Bandura, 1997; Richardson, 2002).

Conclusion, Limitations and Recommendations

The present study demonstrates that graduate students' general self-efficacy is associated with their subjective well-being, both directly and indirectly through academic motivation. The findings suggest that self-efficacy is not merely a variable limited to academic performance; it can also be considered an important resource supporting an individual's psychological well-being during graduate education. The finding that academic motivation plays a mediating role in this relationship underscores the need to consider motivational processes in intervention and support programs targeting graduate students.

The present study is not without its limitations. Firstly, the cross-sectional design precludes causal interpretation of the relationships between variables. Secondly, the data were collected using self-report measures, which may introduce common-method bias. Thirdly, the study's scope is constrained to a particular group of graduate students, which may limit the generalizability of the findings. Furthermore, variables not incorporated into the model, such as psychological resilience, academic stress, and advisor support, may also exert influence on these relationships. It is recommended that future studies examine the relationships between self-efficacy, academic motivation, and subjective well-being over time using longitudinal designs. Additionally, the model's context-specific variations could be investigated by comparing graduate students across different disciplines. A more thorough examination of the subdimensions of academic motivation (intrinsic and extrinsic) could be facilitated by conducting separate analyses. However, the incorporation of additional variables, such as psychological resilience, academic belonging, and perceived social support, alongside self-efficacy into the model, could contribute to a more comprehensive understanding of these relationships. The findings indicate that services designed to support graduate students represent a crucial aspect of university programming that should not be overlooked. In this regard, in addition to psychosocial

interventions focused on developing self-efficacy, it appears important to adopt approaches that strengthen students' perceptions of competence within academic advising processes and to create learning environments that support motivation. Furthermore, the expansion of programs designed to enhance the well-being of graduate students in university counseling centers could prove beneficial.

Conflict Declaration and Ethical Statement

The researcher has no conflict of interest with other individuals or institutions related to the research.

This study was conducted in accordance with the approval numbered 11, granted at the 27th meeting of the Ethics Committee of Sakarya University Social and Human Sciences held on October 7, 2020.

References

Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği) (Tez No. 187662) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75-78.

Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). CT: Information Age Publishing.

Bayrak, Ö. G. (2024). Graduate student well-being: A systematic review. *Higher Education Governance and Policy*, *5*(2), 147-161. https://doi.org/10.55993/hegp.1578666

Bénabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-confidence and personal motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, *117*(3), 871-915. https://doi.org/10.1162/003355302760193913

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *37*(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094

Brus, C. P. (2006). Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma?. *New Directions for Student Services*, *2006*(115), 31-45. https://doi.org/10.1002/ss.214

Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *15*(1), 30-43. https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013

Çelik, E. (2014). Self-oriented perfectionism and self-assessment as predictors of adolescents' subjective well-being. *Educational Research and Reviews*, *9*(12), 356-361. https://doi.org/10.5897/ERR2013.1696

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Dombak, K., Yayla, İ. E., Makas, S., Çelik, E., Sahranç, Ü., & Kaya, M. (2026). Psychological needs and problematic social media use in adolescents: a gender-moderated mediation via sensation seeking and cognitive flexibility. *Healthcare*, *14*(1), 8. https://doi.org/10.3390/healthcare14010008

Dost, M. T. (2005). Developing a subjective well-being scale: Validity and reliability studies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *3*(23), 103-111. https://izlik.org/JA78SG72HZ

Espinoza, Ó., Miranda, C., Sandoval, L., Corradi, B., González, L., & McGinn, N. (2025). Determinants of study motivation of undergraduate university students in Chile. *Studies in Higher Education*, *50*(6), 1123-1137. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2363512

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, *36*(3), 282-284. https://doi.org/10.1038/nbt.4089

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362. https://doi.org/10.1002/job.322

Hampton, N. Z. (2004). Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *48*(1), 31-37. https://doi.org/10.1177/00343552040480010401

Hayes, A. F. (2013). Mediation, moderation, and conditional process analysis. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*, *1*(6), 12-20. https://doi.org10.5585/remark.v13i4.2739

Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E., & Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: a mixed methods systematic review with meta-analysis and meta-synthesis. *Systematic Reviews*, *9*(1), 197. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1

Hidajat, H. G., Hanurawan, F., Chusniyah, T., Rahmawati, H., & Gani, S. A. (2023). The role of self-efficacy in improving student academic motivation. *KnE Social Sciences*, *8*(19), 175-187. https://doi.org/10.18502/kss.v8i19.14362

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Jamaris, M., & Hartati, S. (2017). The Role of the Undergraduate Students' Self-regulation s and its Influence to their Academic Achievements. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, *5*(3), 544-552. https://doi.org/10.14741/ijmcr/v.5.3.9

Jonas, E. A., & Hall, N. C. (2022). Writing and reading self-efficacy in graduate students: Implications for psychological well-being. *Interdisciplinary Education and Psychology, 3*(1), 3. https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.3.1.003

Katana, M., Röcke, C., Spain, S. M., & Allemand, M. (2019). Emotion regulation, subjective well-being, and perceived stress in daily life of geriatric nurses. *Frontiers in Psychology*, *10*, 424127. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01097

Laurencelle, F., & Scanlan, J. (2018). Graduate students' experiences: Developing self-efficacy. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *15*(1), 20170041. https://doi.org/10.1515/ijnes-2017-0041

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research policy*, *46*(4), 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Li, S., Huang, J., Hussain, S., & Dong, Y. (2025). How does supervisor support impact Chinese graduate students' research creativity through research self-efficacy and intrinsic motivation?–a multi-group analysis. *Thinking Skills and Creativity*, *55*, 101700. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101700

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*(5), 439–457. https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457

Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology*, *23*(4), 458-474. https://doi.org/10.1177/1089268019880886

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, *51*(2), 663-671. https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, *13*, 361-388. https://doi.org/10.28945/4113

Wang, K., Li, Y., Zhang, T., & Luo, J. (2022). The relationship among college students' physical exercise, self-efficacy, emotional intelligence, and subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18), 11596. https://doi.org/10.3390/ijerph191811596

Yayla, İ. E., & Çelikci, S. (2025). The mediating role of mind wandering in the relationship between short video flow and happiness in university students. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, *3*(2), 99-116. https://doi.org/10.5281/zenodo.18076032

Yıldırım, F., & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *21*(4), 301-8.

Youssef, N. H., & Alibraheim, E. A. (2024). Self-regulated learning strategies among graduate students and their relationship with statistics anxiety. *Education Sciences*, *15*(1), 17. https://doi.org/10.3390/educsci15010017

Yurdaışık, Ö. E., Karaman, M. A., Atasayar, Ö., İriz, F., & Bakırtaş, E. (2023). Psikolojik iyi oluşun eğitim öğretim süreçlerindeki konumu. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10*(95), 1090–1098. https://doi.org/10.26450/jshsr.3659

Zhang, F., Litson, K., & Feldon, D. F. (2022). Social predictors of doctoral student mental health and well-being. *PloS one*, *17*(9), e0274273. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274273

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Authors' Declaration of Contribution

In this study, the authors' contributions to the research process are equal. All authors share joint responsibility for the process.

Statement of Support and Acknowledgment

No institution, organization, or person receives support.