

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE
AKADEMİK MOTİVASYONLARI İLE KARIYER ARAŞTIRMA ÖZ-
YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma KIRAN

**TRABZON
Haziran, 2019**

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE
AKADEMİK MOTİVASYONLARI İLE KARIYER ARAŞTIRMA ÖZ-
YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fatma KIRAN

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.


Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN

TRABZON
Haziran, 2019

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 06 /2019

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN



Üye : Prof. Dr. Hikmet YAZICI

Üye : Doç. Dr. Ömer KARAMAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Fatma KIRAN

12 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

Kariyer gelişimi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak bireylerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bireylerin başarılı bir kariyer yaşamı sürdürebilmeleri için, doğru mesleki seçimler yapmaları, çağın getirdiği değişimlere ayak uydurabilmeleri ve gerekli donanıma sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın tamamlanmasına pek çok kişi katkı sağlamıştır. Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca; mesleki ve bilimsel donanımla, deneyimleriyle bana yol gösteren ve beni destekleyen değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım. Lisans ve yüksek lisans eğitimim sırasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hikmet YAZICI, Prof. Dr. Hatice ODACI, Doç. Dr. Vesile OKTAN SOYYIĞİT, Öğrt. Gör. Harun KAHVECİ'ye ve emeği geçen tüm bölüm hocalarıma yürekten teşekkürlerimi sunarım. Her konuda bana yardımcı olan kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Cansu TOSUN'a, içtenliği ve güler yüzü ile pek çok konuda bana yardımcı olan Arş. Gör. Ayşe KALYON'a ve bölümdeki bütün araştırma görevlisi arkadaşlara teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlamam konusunda beni teşvik eden ve desteğini her zaman hissettiğim sevgili arkadaşım Özge KINIK'a özel olarak teşekkür etmek istiyorum.

Desteği, sabrı ve dostluğu ile hayatımda her zaman ayrı bir yeri olan, lisansüstü eğitimin bana kazandırmış olduğu en kıymetli insanlardan Arş. Gör. Fatma Gül UZUNER'e içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca, beni her konuda destekleyen, bana güvenen, her zaman sırtımı yaslayabildiğim, varlıklarıyla bana güç veren saygıdeğer babam, annem ve canım abime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sabriyla, sevgisiyle, hayata bakışıyla, bu hayattaki en büyük destekçim olan hayat arkadaşım sevgili Zeki'ye; masumiyeti, neşesi, enerjisi ve her daim içimi ısıtan gülüşüyle hayattaki en büyük motivasyon kaynağım, canım oğlum Rüzgar Deniz'e yürekten, sonsuz teşekkürler.

Haziran, 2019

Fatma KIRAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	6
1. 1. 1. Araştırmanın Denenceleri	6
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	6
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	8
1. 5. Tanımlar	8
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2. 1. 1. Kariyer Psikolojik Danışmanlığıyla İlgili Temel Kavramlar	9
2. 1. 2. Kariyer Danışmanlığının Tarihsel Gelişimi.....	11
2. 1. 3. Yükseköğretimde Kariyer Psikolojik Danışmanlığı.....	13
2. 1. 4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (SBÖK).....	14
2. 1. 4. 1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri.....	15
2. 1. 4. 1. 1. Karşılıklı Belirleyicilik	16
2. 1. 4. 1. 2. Sembolleştirme Kapasitesi	17
2. 1. 4. 1. 3. Öngörü Kapasitesi	17
2. 1. 4. 1. 4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi.....	18
2. 1. 4. 1. 5. Öz-Düzenleme Kapasitesi.....	19
2. 1. 4. 1. 6. Öz-Yansıtma Kapasitesi.....	21
2. 1. 4. 2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	22
2. 1. 4. 3. Öz-Yeterlik	23

2. 1. 4. 3. 1. Öz-Yeterliğin Kaynakları	27
2. 1. 4. 3. 1. 1. Doğrudan Deneyimler	28
2. 1. 4. 3. 1. 2. Dolaylı Deneyimler	28
2. 1. 4. 3. 1. 3. Sözel İkna.....	29
2. 1. 4. 3. 1. 4. Fizyolojik Durum	30
2. 1. 5. Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Sosyal-Bilişsel Kuramlar	30
2. 1. 5. 1. Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Sosyal Öğrenme Kuramı	30
2. 1. 5. 1. 1. Genetik Yapı ve Özel Yetenekler	31
2. 1. 5. 1. 2. Çevresel Koşullar ve Olaylar	31
2. 1. 5. 1. 3. Öğrenme Deneyimleri	31
2. 1. 5. 1. 4. Göreve Yaklaşım Becerileri.....	32
2. 1. 5. 2. Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Öğrenme Kuramı	33
2. 1. 5. 3. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK)	34
2. 1. 5. 4. Bilgiyi İşleme Kuramı	37
2. 1. 6. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği (KAÖY)	39
2. 1. 6. 1. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar	43
2. 1. 7. Kişilik	44
2. 1. 7. 1. Kişilik Kuramları.....	44
2. 1. 7. 1. 1. Psikodinamik Kuramlar	44
2. 1. 7. 1. 2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar.....	46
2. 1. 7. 1. 3. İnsancıl Kuramlar	46
2. 1. 7. 1. 4. Özellik Kuramları.....	47
2. 1. 7. 1. 4. 1. Beş Faktör (Büyük Beşli) Kişilik Modeli	48
2. 1. 7. 1. 4. 1. 1. Nevrotiklik/Duygusal Dengesizlik-Duygusal	
Denge	51
2. 1. 7. 1. 4. 1. 2. Dışadönüklük-İçedönüklük	52
2. 1. 7. 1. 4. 1. 3. Gelişime Açıklık/Deneyime Açıklık-	
Gelişmemişlik	53
2. 1. 7. 1. 4. 1. 4. Yumuşak Başlılık/Uyumluluk-Dik Başlılık	53
2. 1. 7. 1. 4. 1. 5. Sorumluluk/Öz Disiplin-	
Sorumluluk/Dağınıklık.....	54
2. 1. 8. Motivasyon ve Akademik Motivasyon.....	54
2. 1. 8. 1. Motivasyon	54
2. 1. 8. 1. 1. Motivasyon Kuramları	56
2. 1. 8. 1. 1. 1. Davranışçı Motivasyon Kuramı	56
2. 1. 8. 1. 1. 2. Bilişsel Motivasyon Kuramı	57

2. 1. 8. 1. 1. 3. İnsancıl/Hümanistik Motivasyon Kuramı	57
2. 1. 8. 1. 1. 4. Sosyal-Bilişsel Motivasyon Kuramı	58
2. 1. 8. 1. 2. Başarma İhtiyacı ve Motivasyon	59
2. 1. 8. 1. 3. Motivasyonu Etkileyen Kişisel Faktörler	59
2. 1. 8. 2. Akademik Motivasyon	60
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	64
3. YÖNTEM	68
3. 1. Araştırma Modeli	68
3. 2. Araştırma Grubu	69
3. 3. Verilerin Toplanması	70
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	70
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	70
3. 3. 1. 2. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği Ölçeği (KAÖYÖ)	71
3. 3. 1. 3. Büyük Beşli Envanteri (BFI)	71
3. 3. 1. 4. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)	72
3. 4. Veri Toplama Süreci	72
3. 5. Verilerin Analizi	73
4. BULGULAR	75
4. 1. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile KAÖY Arasındaki İlişkiler	75
4. 2. Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonun KAÖY'yi Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	77
4. 3. Çeşitli Değişkenlere İlişkin Analizler	79
4. 3. 1. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Sınıf Düzeyi Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	79
4. 3. 2. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	79
4. 3. 3. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Anne-Baba Eğitim Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	79
4. 3. 4. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	80
4. 3. 5. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölümü İsteyerek Tercih Edip Etmeme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	81
5. TARTIŞMA	83

5. 1. Kişilik Özellikleri ile KAÖY Arasındaki İlişkilerin Tartışılması.....	83
5. 2. Akademik Motivasyon ile KAÖY Arasındaki İlişkilerin Tartışılması.....	86
5. 3. Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	89
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	93
6. 1. Sonuçlar	93
6. 2. Öneriler	93
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	93
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	94
7. KAYNAKLAR	95
8. EKLER	111
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	122

ÖZET

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Kariyer gelişimi bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir. Bu süreçte bireyin kendini tanıması, kendisi için en uygun mesleği seçmesi, iş arama faaliyetlerine katılabilmesi, meslek yaşamının gerekliliklerini yerine getirebilmesi ve çağın getirdiği yenilikleri takip ederek kendini mesleki açıdan geliştirebilmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin bu yeterliklerini etkileyen pek çok olası etmen bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma öz-yeterlikleri (KAÖY) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amacın yanında; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm, bölüm tercihinin isteyerek yapılıp yapılmaması ve tercih danışmanlığı alıp almama durumu gibi değişkenlerle Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak düzenlenen araştırmada, korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören (602 kadın, 201 erkek ve cinsiyete dair bildirimde bulunmayan 3 öğrenci) 806 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Büyük Beşli Envanteri ve Akademik Motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 23.00 programı kullanılmış, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği, çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile kişilik özelliklerinden dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk ile pozitif yönde; nevrotilik ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile tüm içsel ve dışsal akademik motivasyon boyutları arasında pozitif yönde; motivasyonsuzluk ile negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kişilik özelliklerinden dışadönüklük, gelişime açıklık, nevrotilik ve sorumluluğun üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini yordadığı, uyumluluğun ise yordamadığı tespit edilmiştir. Akademik motivasyonla ilgili sonuçlar, içsel motivasyon başarıma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat ve dışsal motivasyon düzenlemenin üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini yordadığını ancak içsel motivasyon bilme ve

motivasyonsuzluk boyutlarının yordamadığını göstermektedir. Seçilen değişkenlerden cinsiyet, yaş ve tercih danışmanlığı alıp almama durumu üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıklamamaktadır. Üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Son olarak üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin öğrenim gördükleri bölüm ve bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların bir kısmı literatür bulguları ile paralelken, bir kısmı literatür bulgularından farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlar literatür bulguları ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği, Kişilik, Akademik Motivasyon.

ABSTRACT

The Relationship Between Personality Traits, Academic Motivation and Career Search Self-efficacy of University Students

Career development is vital for human life. In this process, it is thought that someone should have some competencies for self-recognition, choosing a right career, fulfilling the requirements of professional life and developing professionally by following the innovation of the modern age. There are many possible factors affecting these competencies of university students. The main aim of this study was to investigate the relationship between the personality traits, academic motivations and Career Search Self-efficacy (CSSE) of university students. Besides this basic purpose; the relationships between the variables such as gender, age, class level, family income level, parent education status, department being studied, whether or not the preference of the department was made willingly and whether to receive preference consultancy or not, and the relationship between CSSE were examined.

Relational and causal comparison methods were used in the research which was organized to quantitative research approach. The research was designed in accordance with the relational model. The research group consisted of 806 students (602 female, 201 male and 3 students didn't choice about gender) studying at the Faculty of Fatih Education in 2018-2019 academic year. Personal Information form, large five inventory and academic motivation scale were used for data collection. SPSS 23.00 programme was used for the analysis of the data, it was also benefited from the techniques of Pearson Moment Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression Analysis and One-way Analysis of Variance.

As a result of the analysis, it has found that there was a significant positive relationship between personality traits, extraversion, openness to experience, agreeableness, conscientiousness and CSEE; negative relationship between neuroticism. It was investigated a positive relationship between CSSE of university students and all internal and external motivation dimensions of these students; and a significant negative relationship between amotivation. Personality characteristics of extraversion, openness to development, neuroticism and conscientiousness were found to be predicted by university students CSSE; but didn't size of agreeableness. Academic motivation results show that intrinsic motivation to accomplish, intrinsic motivation to experience stimulation, extrinsic motivation external regulation, extrinsic motivation introjected regulation, extrinsic

motivation identified regulation dimensions predicted the CSSE of university students, but didn't size of intrinsic motivation to know and amotivasyon. Whether the gender, age, and preference counseling of the selected variables did not explain the CSSE of university students. It was determined that university students did not show a significant difference according to their grade level, parents' education level and family income level. Finally, it was concluded that the CSSE of the university students differentiates according to their preference of the department and department that study at. While some of the findings similar with the literature findings, some of them were different from the literature findings. The results were discussed in light of the literature findings and recommendations are presented.

Keywords: Career Search Self-Efficacy, Personalty, Academic Motivation.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Motivasyon Türleri.....	62
2.	Araştırma Grubuna İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bilgiler	69
3.	Değişkenlere Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	73
4.	Değişkenler Arasındaki İlişkiler	76
5.	Çoklu Regresyon Model Özeti.....	78
6.	Üniversite Öğrencilerinin KAÖY'lerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	78
7.	Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları	79
8.	Aile Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları	79
9.	Anne-Baba Eğitim Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları	80
10.	Bölüme İlişkin Betimsel İstatistikler	80
11.	Öğrenim Görülen Bölüme Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları	81
12.	Bölüm Tercihine İlişkin Betimsel İstatistikler	81
13.	Öğrenim Görülen Bölümü İsteyerek Tercih Edip Etmemeye Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Üçlü karşılıklı nedensellik modeli	16
2.	Yetkinlik beklentileri ile sonuç beklentileri arasındaki farkın şematik gösterimi	25
3.	Öz-yeterliğin kaynakları.....	28
4.	Kariyer araştırma öz-yeterliğinin temel bileşenleri	41



KISALTMALAR LİSTESİ

- SBÖK** : Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı
SBKK : Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı
KAÖY : Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği
KAÖYÖ : Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği Ölçeği
BFI : Büyük Beşli Envanteri
AMÖ : Akademik Motivasyon Ölçeği
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
IFI : Artan Uyum İndeksi
CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
GFI : İyilik Uyum İndeksi
AGFI : Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi
RMSEA : Yaklaşık Hatanın Ortalama Karekökü
RMR : Artık Ortalamaların Karekökü
SS : Standart Sapma
ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi

1. GİRİŞ

Mesleki rehberlik konusunda yapılan ilk çalışmalar, 19. yüzyılda sanayi devriminin etkisi ile başlamıştır. Bu dönemde yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak meslek seçimi üzerinde durulmuştur (Yeşilyaprak, 2011). 20. yüzyılın ilk yarısında Parsons tarafından meslek büroları kurulmuş ve meslek seçimi konusunda okullarda da çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Kuzgun, 2009). Ancak daha sonra sadece meslek seçimine odaklanmak yerine bireyin mesleki gelişimi veya kariyer süreci üzerinde durulması gerektiği tartışılmaya başlanmıştır. Bu kavramın gelişiminde Super, Ginzberg ve arkadaşları, Tiedeman gibi bilim adamları öncülük etmiş ve meslek seçimiyle ilgili gelişimsel kuramlar ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacıların ortak görüşleri, meslek seçiminin kısa süreli bir karar değil, uzun süren bir gelişim süreci olduğu yönündedir (Yeşilyaprak, 2011). Bu gelişmelerden yola çıkıldığında kariyerin bireyin yaşamında önemli bir yeri olan uzun bir süreç olduğu söylenebilir. Bu süreç bilişsel ve duygusal süreçlerin etkileşimlerini de içermektedir. Bu nedenle öğrenme kavramı, geliştirilen kuramların merkezinde yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2011). Bu önemli süreçte en doğru seçimi yapabilmek içinse kişinin kendini tanıması, kariyer keşif faaliyetlerinde bulunması, iyi bir araştırma yapması, kariyer seçimi yapmak için gerekli olan beceri ve yetkinliğe ulaşabilmesi, dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Blustein, 1989; Sarı, Yazıcı ve Şahin, 2017; Solberg, Good ve Nord, 1994).

Blustein'a (1989) göre kendinden emin olma ve kariyer keşif faaliyetlerinde bulunma bireyin yeterlik inancı ile ilgilidir. Yeterlik inancı ise kişinin bir eylemi yapabileceğine yönelik algısı olarak ifade edilebilir. Algılanan öz-yeterlik kavramı, kişinin bir hedef davranışta başarılı olma kabiliyetiyle ilgili inançlarını ifade eder (Bandura, 1995). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinde davranışa bilişsel, sosyal ve davranışsal birçok faktörün etki ettiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca kişinin davranışları ile çevredeki uyarıcılar arasında bağlantı vardır. Bireylerin davranışları sonuç beklentilerinden etkilenmektedir (Bandura, 1977a). Bu teoride kariyer konusunda öz-yeterlik kavramı üzerinde durulmuştur. Öz yeterlik, Bandura'ya (1997) göre bireyin bir işi yapma konusunda yeterli olacağına dair inancıdır; yani bireyin gerekli olan davranışları sergileme kapasitesine yönelik algısını ifade eder. Betz ve Hackett (1987), öz yeterliğin özellikle bireyin kariyer gelişimi sürecinde etkili olduğunu öne sürmektedir. Solberg ve diğerleri (1994) kariyer sürecinin çeşitli aşamalarını değerlendirebilmek için kariyer araştırma ile öz yeterlik kavramlarını birleştirerek Kariyer Araştırma Öz Yeterliği (KAÖY) kavramını geliştirmişlerdir. Kariyer araştırma kavramının özünde kariyer keşif faaliyetleri yer

almaktadır. Kariyer keşif faaliyetleri ise bireyin kendi ilgi ve yetenekleri keşfetmesi, çeşitli meslekler hakkında araştırma yapması, iş bağlantıları kurabilme ve iş görüşmeleri yapabilme becerilerini elde etmesi gibi etkinlikleri içermektedir (Gushue vd., 2006; Sarı, 2014). Öz yeterlik kariyer tercihlerinde doğrudan etkilidir (Betz ve Hackett 1981). Yapılan çalışmalardan yola çıkıldığında KAÖY, bireyin kendi becerilerini fark etme, bir mesleğe girme, araştırma yapma, mesleğin ve kariyerin sürecinin gerekliliklerini yerine getirebilme konusunda kendisine duyduğu güven olarak ifade edilebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, KAÖY'nin, ebeveyne bağlanma stilleri (Ryan, Solberg ve Brown, 1996); gençlerin yetişkin bakımı (Chen ve Solberg, 2017); istihdam edilme problemleri ve bilişsel yetersizlikler (Corbière, Mercier ve Lesage, 2004) gibi konularla birlikte çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de KAÖY ile ilgili yapılan araştırmalar ise sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesi ile benliğin öz-yeterliği yordamaya olan etkisinin araştırıldığı çalışmalardır (Kabadayı, 2018; Sarı, 2014).

Yaşam boyu devam eden ve bireyin hayatında önemli bir yeri olan kariyer gelişim sürecinde, bireyin kendisi için uygun bir mesleği seçmesi, iş aktivitelerine katılabilmesi, mesleğinde ilerleyebilmesi ve en önemlisi yaptığı işten doyum olarak mutlu olabilmesi için öncelikle kendi kişisel değer ve becerilerinin farkında olması ve kariyer yaşamına kişiliğine uygun biçimde yön vermesi gerektiği düşünülmektedir. Bunları gerçekleştirmek için bireyin bazı yeterliklere sahip olması gerektiğine inanılmaktadır. Bir işe başlamadan önceki son basamak olarak görülen lisans eğitimi esnasında bölümünden memnuniyetsizliği dile getiren ya da mezun olduğunda eğitim aldığı alanda çalışmayacağını dile getiren pek çok bireyle karşılaşmıştır. Meslek seçim sürecinde yapılan yanlışlar uzun vadede bireyin kariyer yaşamını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle ortaöğretim kademesinde yapılan, bilgilendirme ve bireyi tanıma çalışmaları ile yönlendirme faaliyetlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Birey iş bulma aşamasında da çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmak durumundadır. Bunlar iş arama faaliyetleri, iş görüşmelerine katılabilme, öz geçmiş hazırlayabilme vb. olarak sıralanabilir. Bununla birlikte birey kendisine en uygun mesleği seçmiş ve bu meslekte bir iş sahibi olmuş olsa bile, 21. yüzyılda meydana gelen pek çok değişikliği takip etmek, mesleki yeterliliğe sahip olmak ve kendisini de bu doğrultuda geliştirmek durumundadır. Bu konuda yaşanabilecek problemlerin aşılması ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılması kariyer psikolojik danışmanlığının konusu olup, yapılacak çalışmalar ve sunulan yardım hizmetleri bireylerin kariyer gelişim süreçleri bakımından önemli görülmektedir (Zunker, 2006). Bu nedenle Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği ile ilgili olduğu düşünülen kişilik özellikleri bu çalışmanın bağımsız değişkenlerinden biridir. Cüceloğlu (2006) kişiliği, kişinin hem iç hem de dış çevresi ile kurmuş olduğu, onu diğerlerinden ayıran, tutarlı ve yapılaşmış olan ilişki şekli

olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanıma göre kişilik bireyin kendine has, kalıcı; duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkili olan psikolojik özelliklerdir (Cervone ve Pervin, 2016). Kişilikle ilgili tanımlarında bazı ortak öğeler olduğu görülmüştür. Bunlar bireysel farklılıklar, davranışlardaki tutarlılık ve yapılaşmış özellikler bütünü olarak ifade edilebilir. Bireysel farklılıklar, bireyi diğerlerinden ayıran kendine has özelliklerdir. Tutarlılık, bireyin benzer durumlarda benzer davranışları sergilemesi ve bunun da zaman içinde pek değişmemesi durumudur. Yapılaşmış özellikler ise, kişiliğin birbiriyle alakalı pek çok öğeden oluşması ve kişiye has bir yapı oluşturmasıdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010).

Kişiliğin farklı tanımları olduğu gibi kişiliği açıklamak için de pek çok kuram geliştirilmiştir. Bunlardan biri Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'dır. Bandura'ya göre insan davranışları, çevre, davranış ve kişi değişkenlerinin birbirine etkisi sonucunda oluşmaktadır. Yani bireyin içinde bulunduğu çevre, kişisel özellikler ve davranış birbirine etki ederek değiştirebilmektedir (Bandura, 1978a, 1986a, 2001a). Bandura (1986a), bireylerin ödül-ceza yoluyla öğrenmelerini doğal karşılar. Ancak, geleneksel yaklaşımların aksine insan kişiliğinde bilişsel faktörün önemine vurgu yapar (Burger, 2006). Kişi kendi davranışlarını düzenleyebilme kapasitesine sahiptir ve bu kapasite kişiliğin yapısını oluşturmada etkilidir. Ayrıca, bireyin çevreden gelen olayların üstesinden gelme konusunda ne derece başarılı olacağına yönelik algısı olarak ifade edilebilen öz-yeterlik de davranış ve kişilik yapısı üzerinde etkili olmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010). Kişiliği açıklamak için geliştirilen bir diğer kuram ise Beş Faktör (Büyük Beşli) kuramıdır. Bu kuram, bireyler arasındaki farklılıkları tespit eden beş farklı kişilik özelliğinden oluşmaktadır. Özellik yaklaşımına dayanan bu modelde, kişiliğin ölçülmesinde bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını tanımlamak için kullandıkları sıfatlar kullanılmaktadır. Bu kuramın öncüleri McCrea ve Costa (1989), yapmış oldukları çalışma sonucunda; dışadönüklük, nevrozizm, deneyime açıklık, uyumluluk ve öz-disiplin olmak üzere beş temel kişilik özelliği belirlemişlerdir. Dışadönük bireyler eğlenceyi seven, konuşkan, şakacı, sevecen ve sosyaldirler. Nevrotik kişilik özelliğine sahip olan bireyler kaygılı, güveni düşük, kendisine acıyan duygusal kişilerdir ve günlük hayatta da nevrozik olmayanlara oranla daha fazla stres yaşamaktadırlar. Deneyime açıklık boyutunda bireyler bağımsız düşünen ve geleneksel değerleri sorgulayabilen bir yapıda olup deneyim arayışındadırlar. Uyumlu kişiler uysal, güven duyulan, yardım etmeyi seven, eli açık ve iyi huyludurlar. Öz-disiplinli bireyler ise oldukça düzenli, kontrollü, disiplinli ve başarı yönelimlidirler (McCrea ve Costa, 1986, 1989, 1997). Bu kapsamda kariyer araştırma öz-yeterliği kavramının bireyin kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bireyin kariyer sürecinde kişilik özelliklerine uygun bir meslek seçimi yapmaması halinde mesleği icra ederken zorluklar yaşayabileceği, yalnızca iş bulma kaygısıyla kişiliğe uygun

olarak seçilmeyen mesleklerin bireyin hayatında pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir. Kişilik ve kariyer konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında; Eryılmaz ve Kara (2017), kariyer araştırma çalışmalarının belirli kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bir diğer araştırmada ise benlik yapısı ve meslek seçimi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarı, Kabadayı ve Şahin, 2017). Bunula birlikte öz-yeterlik algısıyla bazı kişilik tipleri (dışadönüklük, sorumluluk) arasında ilişki olduğunu tespit eden, meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan, bireylerin kişilik özellikleri, sürekli kaygı düzeyleri, geçmiş eğitim yaşantılarıyla ilgili algılarının psikolojik danışma öz yeterliğini anlamlı biçimde yordadığını tespit eden araştırmacılar da vardır (Hamzadayı ve Büyükkız, 2015; Köroğlu, 2014; Yam ve İlhan, 2016). Ancak Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği ile kişilik özelliklerinin incelendiği bir çalışmaya rastlamamıştır. Bu nedenle Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının kariyer gelişim sürecinde öğrencilere bir yol gösterici olabilmesi bakımından da önemli olabileceğine düşünülmektedir.

Bandura öz-yeterlik kavramının pek çok faktörle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bu faktörlerden biri de motivasyon kavramıdır. . Eğer birey güçlü bir öz-yeterlik inancına sahipse karşılaştığı problemlerle daha kolay baş edebilir. Bu da bireyin motivasyon düzeyine etki eder (Bandura, 1977b; Schunk ve Usher, 2012). Bu kapsamda bu araştırmada Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği ile çalışılan bir diğer değişken de motivasyon kavramıdır. Bu kavram bireyi davranışa yönlendiren, davranışın şiddetini belirleyen ve davranışın devam etmesini sağlayan güç olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde motivasyonla ilgili pek çok yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu konuda geliştirilen ilk kuram Shunk'un motivasyonu dürtü ve ihtiyaçlarla açıkladığı kuramıdır (Schunk, 2009; Schunk ve Usher, 2012). Ancak zamanla bireyin eylemlerini gerçekleştirirken sadece dürtüleriyle hareket ettiği görüşünün insan davranışlarını açıklamada yetersiz kalmasıyla motivasyon kavramı geliştirilmeye ve değiştirilmeye başlanmıştır. Bu kuramlardan en önemlilerinden birinin de Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı olduğu söylenebilir. Bandura'nın kuramında motivasyon kavramı daha detaylı bir şekilde incelenmiştir. Buna göre motivasyon bireyin davranışın sonucuyla ilgili beklentisi ile ilişkili olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu kuramda motivasyonun öz yeterlik, hedef ve bireyin sonuç beklentisiyle arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Bandura'nın öz-yeterlik kuramına göre birey uygun sonuçlarla karşılaşırsa davranışı devam ettirme eğilimi gösterir. Yani sosyal bilişsel kuramda motivasyon, belli davranışlardan beklenen sonuçları elde edilmesiyle birlikte bireyin bu davranışları sergilemeye ya da gerçekleştirmeye yetkin olduğuna dair inancına bağlıdır (Schunk, 2009, s. 509). Bu kapsamda öz yeterliği güçlü

olan insanların, bir davranışı sergilemeye veya belirlediği bir hedefe ulaşmaya dönük başarı arzuları de yüksektir (Margolis ve McCabe, 2006, s. 219). Bireylerin öz-yeterlik inancı ne kadar yüksekse gösterdiği çaba da aynı doğrultuda artmaktadır (Bandura, 1977a). Kuramcılar motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak ayırmışlardır. Buna göre içsel motivasyon bireyin kendi isteğine bağlı olarak gelişen başarılı olmaya dönük arzusu olarak tanımlanmıştır (Ağca ve Ertan, 2008). Dışsal motivasyon ise bir işi yapma konusundaki başarıya veya başarısızlığa bağlı olarak ödüller veya cezalar tarafından oluşturulan motivasyondur ve elde edilecek sonuçlarla ilişkilidir (Lin, McKeachie ve Kim, 2003; Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon türlerinden biri olan akademik motivasyon kavramı ise, kısaca bireyin akademik çalışmalar yapması için gerekli olan enerjiyi üretmesi durumudur (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Akademik motivasyon öğrencilerin okul hayatının başlamasıyla birlikte ortaya çıkarak, onlar için gerekli işleri yürütmelerini sağlayan itici gücü oluşturmaktadır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011).

Alan yazın incelendiğinde motivasyonun birçok değişkenle ele alındığı görülmüştür. Yeterlik algısı bu değişkenlerden biridir. Walker, Grene ve Mansell (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin değişebilen motivasyon özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, akademik benlik, değer biçme algıları, akademik motivasyon tanımlaması, içsel/dışsal motivasyon ve öz yeterlik konuları bilişsel yoğunluğun yordayıcıları olarak incelenmiştir. Cavallo, Rozman, Blickenstaff ve Walker (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrenme yaklaşımlarının, motivasyon hedeflerinin, öz yeterliğin, epistemolojik inançların ve akıl yürütme yeteneğinin fizik kavramını anlamada ve ders başarısında tahmini etkileri incelenmiştir. Braten ve Olaussen (1998) çalışmalarında öğretmen adaylarının motivasyonları, öğrenme yaklaşımları ve öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma sonucunda üç değişken arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Akademik motivasyon ve öz-yeterlik konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında da, akademik motivasyonun, akademik öz-yeterliği açıkladığı ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Aktaş, 2017; Şeker, 2017). Araştırma sonuçlarına göre öz-yeterlik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin literatürde yer alan çalışmalar tarafından da desteklendiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda kariyer keşif davranışları ve öz-yeterliğin birleşiminden oluşan kariyer araştırma öz-yeterliği kavramının akademik motivasyonla ilişkisinin araştırılması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak bireyin kariyer seçimi yapma, iş arama faaliyetlerinde bulunma, bir mesleğe girme ve bu meslek ile kariyer sürecinin gerekliliklerini yerine getirebilmesi için KAÖY'nin güçlü olması gerektiği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde KAÖY konusunda yapılan çalışmaların olukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile KAÖY'leri arasındaki ilişkiyi incelemek; kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun KAÖY'yi açıklama gücünü belirlemektir. Bu temel amaçla birlikte üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin sınıf düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi, anne-babalarının eğitim durumu, öğrenim gördükleri bölüm ve bu bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

1. 1. 1. Araştırmanın Denenceleri

Yapılan araştırmada, yukarıda verilen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile KAÖY'leri arasında anlamlı ilişki vardır.
2. Kişilik özellikleri ve akademik motivasyon üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıklamaktadır.
3. Üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm ve bu bölümleri isteyerek tercih edip etmeme durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

21. yy'da pek çok alanda hızlı bir yenileşme hareketi görülmektedir. Bu yenileşme hareketi bireylerin meslek seçimi ve kariyer gelişimi süreci ile birlikte öğrenci profilini ve dolayısıyla kariyer danışmanlığı çalışmalarını da etkileyebilir. Ülkemizde kariyer danışmanlığı çalışmalarına bakıldığında daha çok ortaöğretimden yükseköğretime geçiş aşamasına odaklanıldığı görülmektedir. Bu aşamada öğrenciler meslek seçimi yaparken aldıkları puana göre ya da anne babalarının yönlendirmeleri ile daha kolay iş bulabilecekleri bölümleri tercih etmekte ve çoğu zaman diğer faktörleri (ilgi, yetenek, kişilik özellikleri gibi) göz ardı edebilmektedirler. Tercih sonrası öğrencilerin bir üniversiteye yerleşmeleri ve üniversiteden mezun olmalarının ardından, öğrenim gördükleri alanla ilgili olmayan, farklı iş sahalarına yönelmelerinin sıklıkla karşılaşılan bir durum haline gelebildiği gözlenmiştir. Bu noktada mezun olduktan sonra iş hayatına atılan bu bireylerin eğitimini aldıkları meslekleri icra etmek yerine, istahdam kaygısıyla farklı iş alanlarına yönelmeleri önemli bir problem olabilir. Bu bakış açısıyla, bireylerin kendi yetenek, ilgi ve değerlerini keşfetme, kariyer araştırma faaliyetlerini gerçekleştirme, kendisi için uygun bir meslek seçimi yapma, kendisiyle aynı mesleği icra eden bireylerle

iletişim içinde olma, olumlu görüşmeler gerçekleştirebilme, meslek ve kariyerleriyle ilgili etkinliklere katılma gibi yeterliklerinin düzeyi olarak tanımlanabilecek olan Kariyer Araştırma Öz-Yeterliğinin, üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim süreçleri üzerinde önemli olabileceği düşünülmektedir.

Kariyer gelişim sürecinin bireyin yaşamındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu süreçte bireylerin uygun bir meslek seçimi yapması, doğru bir kariyer planlaması yapabilmesi ve kariyer basamaklarında hedeflediği şekilde ilerleyebilmesi, onların kişisel farkındalıklarıyla ilgili olabilir. Bu anlamda bireyin farkındalık kazanması gerektiği düşünülen kavramlardan bir tanesi kişilik özellikleridir. Sürekli gelişen ve değişen bir dünyada bireyin bu duruma ayak uydurabilmesi ve gerekli donanımı edinebilmesi, öncelikle kendisini tanıyarak, kariyer yaşamına kişiliğine uygun biçimde yön vermesi ile mümkün olabilir. Kişiliğe uygun biçimde yapılan kariyer tercihlerinin, bireyin kariyer araştırma faaliyetlerini gerçekleştirmesi, meslek ve kariyer sürecinin gerekliliklerini yerine getirebilmesi ve almış olduğu eğitimi bireysel özellikleriyle de destekleyebilmesi bakımından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte meslek seçimi yapma, kariyer keşif faaliyetlerinde bulunma gibi süreçlerde bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, başarılı iş görüşmeleri yapabilmeleri, gerekli görevleri yerine getirebilmeleri için onları bu anlamda harekete geçirici güç olarak ifade edilebilen akademik motivasyonlarının da kariyer araştırma öz-yeterliği üzerinde etkileri olabilir. Yüksek akademik motivasyon düzeyi, bireylerin hedef davranışlarına ulaşmalarına ve hayal ettikleri meslekleri icra ederek başarılı bir kariyer yaşamı sürdürmelerine yardımcı olabilir. Alanyazın incelendiğinde motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarının, başarı ve öz-yeterlik kavramlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

Literatürde KAÖY konusunda yapılan araştırmaların sayıca sınırlı olduğu anlaşılmış, ayrıca KAÖY'yi kişilik özellikleri ve akademik motivasyon ile ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bireylerin kişilik özelliklerine uygun seçimler yapmaları ve güçlü bir akademik motivasyona sahip olmaları, onların KAÖY'lerinin güçlenmesine yardımcı olabilir. Yapılacak çalışmanın bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilen sonuçlar, alanda çalışan rehberlik öğretmenlerine ve kariyer danışmanlığı alanında görev yapan bireylere, mesleki rehberlik ve kariyer faaliyetleri konusunda önemli bulgular sunabilir. Bu nedenle kişilik özellikleri ve akademik motivasyon ile kariyer araştırma öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarının maddelerini kendi durumlarını yansıtacak şekilde içten, samimi ve objektif olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Kariyer araştırma öz yeterliği: Kariyer araştırma öz-yeterliği (KAÖY), bireyin kişisel değerlerini, ilgi alanlarını, yeteneklerini keşfetme ve iş arama faaliyetlerini içeren kariyer araştırma etkinliklerini (iş görüşmeleri gerçekleştirebilme, iş bağlantıları kurma gibi) başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme yeteneğine sahip olma düzeyi olarak ifade edilmektedir (Solberg vd., 1994; Solberg vd.,1995).

Kişilik: Kişilik "Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler" olarak tanımlanmıştır (Burger, 2006).

Akademik motivasyon: Bireyin akademik çalışmalar yapması için gerekli olan enerjiyi üretebilmesidir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde öncelikle kariyer danışmanlığını açıklamak için gerekli olan meslek, iş ve kariyer kavramları açıklanmıştır. Daha sonra kariyer psikolojik danışmanlığı kavramına yer verilmiştir. Ardından kariyer araştırma öz-yeterliği kavramının kuramsal çerçevesini oluşturan sosyal bilişsel öğrenme kuramı hakkında bilgi verilmiştir. Son aşamada ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olan kişilik özellikleri ve motivasyon-akademik motivasyon kavramları ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

2. 1. 1. Kariyer Psikolojik Danışmanlığıyla İlgili Temel Kavramlar

Kariyer kavramını pek çok insan meslek ve iş kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanmaktadır (Super ve Hall, 1978). Bu nedenle kariyer kavramını açıklamak için öncelikle iş ve meslek kavramlarına açıklık getirmek gerektiği düşünülmektedir. Bu kavramların açıklanması kariyer psikolojik danışmanlığının doğru bir şekilde anlaşılabilir ifade edilmesi noktasında önemli görülmektedir.

İş: Bir kurum içinde belirli nitelik ve pozisyon gerektiren; görev ve sonuç odaklı olup belli bir ücret karşılığı yapılan faaliyetler bütünüdür (Sears, 1982). Bir diğer ifadeye göre iş, bireyin önem verdiği, diğer bireyler tarafından da beklenen, birbirini takip eden ve enerji sarf etmeyi gerektiren düzenli etkinlikler toplamıdır (Super, 1976). İş bireyin mesleki bilgi ve becerilerini uyguladığı alan olarak da ifade edilebilir. Yani birey işe girdiğinde, edindiği mesleki bilgi ve becerilerini kullanabilme olanağına sahip olduğu bir ortamda bulunuyor demektir. Bir diğer ifadeyle iş, bireyin mesleğinin gerektirdiği faaliyetleri yerine getirmesidir. Birey bir mesleğe sahip olabilir ancak mesleğini icra edebileceği bir işi olmayabilir; fakat işi olan bir bireyin mesleği vardır (Kuzgun, 2009, s. 4). Ayrıca iş bireyin yaşamındaki farklı rolleri ve bireyin hayattaki konumunu etkiler (Yeşilyaprak, 2011).

Meslek: Meslek terimi geniş bir anlama sahip olup her seviye ve alandan işi içine almaktadır (Kuzgun, 2009). Meslek, çeşitli kurumlarda, benzer işlerden oluşan, görev-ekonomi-toplum odaklı faaliyetlerdir (Sears, 1982). Kuzgun (2009) mesleği, insanlara faydalı olan mal yahut hizmet üreterek sonucunda gelir elde etmek amacıyla yapılan, eğitim gerektiren, çeşitli bilgi ve becerilere bağlı olarak gerçekleştirilen ve kuralları toplum tarafından belirlenen etkinlikler bütünü olarak ifade etmiştir. Meslek sahibi olmanın merkezinde belli bir ücret karşılığında çalışarak fizyolojik gereksinimleri karşılamanın

haricinde, sosyal ve psikolojik gereksinimlerin doyumu da yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2005).

Kariyer: Literatürde kariyer kavramı ile ilgili ortak bir tanıma rastlanmamıştır. Bu durum kariyer kavramını teorik olarak açıklamanın güç olduğunu göstermektedir (Patton ve McMahon, 2014, s. 4). Bu nedenle pek çok kişi kariyer kavramını farklı şekillerde açıklamaya çalışmıştır. Super ve Hall'a (1978) göre kariyer, bireyin yaşamı boyunca meşgul olduğu/içinde bulunduğu pozisyonlar dizisidir. Yaşam boyu kavramından kasıt bireyin hayatındaki gelişimsel evreler (keşif süreci, işe girme, geçimini sağlama, bulunduğu konumu koruma, gerileme) ve farklı psikolojik süreçlerdir (Super ve Hall, 1978, s. 334). Young ve Valach (2002), kariyeri bir projeye benzetmişler ve bireyin çabasını hesaba katan, amaçlar, planlar ve sonuçların yer aldığı, bilişsel ve duygusal ilişkiler ve eylemler arası bağlantı kurulabilen üst düzey bir yapı olarak ifade etmişlerdir. Yani insanlar kariyer sürecinde kendi hedefleri ve planlarını kurdukları bağlantılar yoluyla gerçekleştirebilme şansına sahiptirler. Bir diğer ifadeye göre ise kariyer, bireyin zaman içinde geliştirmiş olduğu iş tecrübelerinin bütünüdür (Nancy, Fitzgerald ve Hill, 1989, s. 8). Niles ve Harris-Bowlsbey'e (2013) göre kariyer bir yaşam şeklidir.

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı: Alanında uzman bir psikolojik danışmanın bir danışan veya grubun üyelerine kariyer hakkındaki (seçim yapma, iş arama, iş stresiyle baş etme gibi) problemlerine yönelik etkili bir biçimde baş etmeleri konusunda yardım etmesini içeren resmi bir ilişkidir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Kariyer danışmanlığı, bireyin kariyer gelişimini destekleyen bir hizmet olarak hayat boyu devam eder. Kariyer psikolojik danışmanlığında sunulan hizmet, meslek seçim aşamasından çok daha fazlasını kapsamaktadır. Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde psikolojik danışmanın kullanmış olduğu teknikler ve stratejiler farklılık gösterse bile, temel amaç "danışanın kariyer gelişim sürecini destekleme ve bu süreçte yaşadığı sorunlara çözüm arama"dır (Yeşilyaprak, 2011). Kariyer danışmanlığı, yaşam boyunca yapılan kariyer seçimi ile ilgili tüm danışmanlık faaliyetlerini içerir. Ayrıca kariyer danışmanlığı, insan yaşamının tüm yönlerine değinmektedir, çünkü politik, ekonomik, eğitimsel, felsefi ve sosyal açıdan oluşan ilerleme ve değişimleri de içermektedir (Zunker, 2006, s. 3-4).

Kariyer Psikolojik Danışmanı: Farklı yollarla danışanına kariyer desteği sunan, danışanın edindiği tecrübeleri yapılandırmasına, buna uygun meslek ve yaşam rollerini birleştirip anlamlandırmasına yardımcı olan, en uygun seçimi yapma noktasında danışanı desteklemeye çalışan, benlik algısının netleşmesine yardımcı olan, gerektiği durumlarda farklı yöntem ve tekniklerle, ölçme aracı uygulama becerisine sahip, alanında uzman kişidir. Kariyer psikolojik danışmanı, çocukların, gençlerin, yetişkinlerin kendi kariyer sürecini anlamalarına ve bu süreci kendilerine en uygun olacak şekilde yapılandırmalarına

yardımcı olur (Yeşilyaprak, 2011). MYK'nin (2017) tanımına göre ise Kariyer Psikolojik Danışmanı, iş sağlığı ve güvenliği şeması kapsamında, bireylerin okul öncesinden başlayarak yaşlılıklarına kadar geçen süre içerisindeki yaşam dönemleri boyunca, onların mesleki açıdan ilerlemelerini desteklemeyi hedef alarak bireyle ya da grupla psikolojik danışma gerçekleştiren; teşkilat ve kişilerin kariyer gelişim sürecindeki gereksinimlerini değerlendirerek; iş ve eğitim kolu arasında bir köprü oluşturan ve kariyer araştırma faaliyetlerini gerçekleştiren donanımlı bireydir.

2. 1. 2. Kariyer Danışmanlığının Tarihsel Gelişimi

1800'lerin sonlarına doğru sanayileşmenin artması, insanların çalışma ve yaşam şeklini önemli ölçüde değiştirmiştir. Pek çok göçmen ve kırsal alanda yaşayan insanlar sanayileşme ile birlikte artan kentsel alanlara göç etmiş, bu durum tarım sektöründe önemli oranda iş kaybı yaşanmasına sebep olmuştur (Zunker, 2006, s. 4). ABD'de tarıma dayalı ulusal ekonominin sanayileşme sonucu değişmesi yeni mesleklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamış ve çalışanlar için farklı mesleki olanaklar oluşturmuştur. Kariyer gelişim müdahalelerinin artması da, yaşam şartlarının değişmesine bağlı olarak bu döneme denk gelmiştir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Mesleki rehberlik hareketinin öncüsü olarak kabul edilen Frank Parson, 1908'de işsiz gençlere yardımcı olabilmek amacıyla Boston Meslek Bürosu'nu kurmuştur (Zunker, 2006, s. 4). Parsons'ın "Meslek Seçimi (Choosing a Vocation)" kitabı 1909 yılında ölümünün ardından yayınlamıştır. Parsons'ın çalışmaları mesleki rehberlik konusunda yapılan çalışmalara öncülük etmiş ve onun mesleki rehberliğin "babası" olarak anılmasını sağlamıştır (Herr, 2001). Ekonomide ve sanayi alanında meydana gelen değişmelerle birlikte yapılan yeni çalışmalar mesleki rehberlik hizmetlerinin eğitim faaliyetleri içinde yer almasına yol açmıştır. 1913'te Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği kurularak bu alandaki çalışmalar hızlandırılmıştır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

I. Dünya Savaşı sırasında (1914-1918), silahlı hizmetlerde sınıflandırma ve yerleştirme için Ordu Alfa ve Beta testleri olarak bilinen yetenek testleri uygulanmıştır. Bu testler ayrıca kariyer danışmanlığında kullanılan değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesine bir örnek teşkil etmiştir. 1930'larda yaşanan Büyük Buhran sırasında, bireylerin iş bulmasına yardımcı olmak için çeşitli yasalar çıkarılmış ve çeşitli kurumlar aracılığı ile işsiz bireylere iş olanağı sağlanmaya çalışılmıştır. 1938'de özel sektörde, Mesleki Hizmet Bürosu kurulmuş ve büyükşehir alanlarında mesleki rehberlik programları sunulmuştur. II. Dünya Savaşı (1939-1945) sonrası yaşanan bunalım döneminde işsizlik, pek çok ülke için önemli bir sosyo-ekonomik sorun haline gelmiştir. 1944'te savaştan

dönebilen gazilere kariyerle ilgili hizmet sunmak amacıyla merkezler kurulmuştur. Ayrıca danışmanlık eğitimi programları oluşturmak için fonlar sağlanmıştır (Zunker, 2006, s. 5-6).

1950'lerin başında Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma (1951); Roe (1956) ve Super (1957) kariyer gelişimi ve meslek seçimi teorilerini geliştirmiş ve yayınlamışlardır. Bu gelişim kuramları kariyer danışmanlığı süreci için önemli adımlardan biri olmuştur. Çalışma koşulları II. Dünya Savaşı'ndan sonra iyileşmeye başlamış, 1960'lara gelindiğinde, kariyer danışmanlığı çalışmaları artmış ve bu dönem, okullar ve üniversiteler de dahil olmak üzere devlet kurumları tarafından kariyer danışmanlığı çalışmalarının desteklendiği bir dönem olmuştur (Zunker, 2006, s. 6-7). 1960-1970'li yıllar danışmanlığın önem kazandığı yıllar olmuş ve bu dönemde işin bireyin yaşamındaki anlamı fark edilerek, örgütsel kariyer gelişim çalışmaları hız kazanmıştır (Ünsal, 2014).

1980'lerde "kariyer gelişimi" kavramı önem kazanmış ve kariyer danışmanlığı kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Bireyin kariyer gelişimine bütünsel bir süreç olarak bakılmış ve bu süreci desteklemek için anaokulundan başlayıp lisenin bitimine kadar süren programlar kullanılmıştır. Bu dönemde ABD'deki çok kültürlü yaklaşımlar, kariyer gelişimi kuramları-uygulamaları da etkili olmuştur (Yeşilyaprak, 2011). Bu yıllar endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş aşaması olup bağımsız çalışan kariyer danışmanlarının arttığı ve işten çıkarılan bireylere danışmanlık hizmeti vermenin önemli olduğu zamanlardır (Ünsal, 2014). 1980'ler ve sonrası süreçte kariyer danışmanlığı çalışmalarıyla ilgili bir diğer nokta yapılan çalışmalarda, azınlıkların, yoksulların, göçmenlerin ve kadınların ihtiyaçlarına daha fazla yoğunlaşılması olmuş ve toplumun bu kesimlerine yönelik bireyler için uygun olduğu düşünülen yaklaşımlar geliştirilerek, bu bireylerin içinde bulunduğu olumsuz durumlarla baş edilmesi hedeflenmiştir (Yeşilyaprak, 2011; Zunker, 2006). Küresel ekonomi, insanların nerede ve nasıl çalışacağını belirlemede itici güç haline gelmiştir. 1982 ve 1984 yılında yürürlüğe giren yasalarla birlikte, işçiler ve dezavantajlı gençlerin eğitimi için kariyer hizmetleri sağlamış; mesleki eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kariyer hizmetlerini genişletilmiştir (Zunker, 2006, s. 7).

Kültüre duyarlı kariyer danışmanlığı çalışmalarına destek veren bir mesleki gelişim yaklaşımı, Bandura tarafından 1986'da geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramını temel alarak oluşturulmuştur. Bu kuramların ana hedefi, kişinin yaşadığı bilişsel problemleri yok ederek çevresel engellerin kaldırılabilmesi inancı geliştirmektir. Bu sayede 1990'larda sosyal-bilişsel kuramlarla birlikte kariyer danışmanlığında yeni modeller geliştirilmeye başlanmıştır (Yeşilyaprak, 2011). 1990'lerde yaşanan küresel ekonomi kariyer danışmanlığında hakim olan görüşlerin de değişmesine sebep olmuştur. Bu durumun etkisiyle kariyer kuramları da değişikliğe uğramış yenileri geliştirilmiştir (Savickas, 2008).

2000'ler ve sonrasında kariyer danışmanlığı alanında, post modern görüşlerin etkisiyle yapılandırmacı yaklaşımların merkezde olduğu farklı kuram ve modeller etkili olmaya başlamıştır (Savickas, 2008; Yeşilyaprak, 2011). Yaşanan tüm bu gelişmeler, kariyer danışmanlığı çalışmalarını konusunda ABD'den uyarılama yapmaya çalışan Türkiye için de bir rehber olmuştur (Yeşilyaprak, 2011).

2. 1. 3. Yükseköğretimde Kariyer Psikolojik Danışmanlığı

Kariyer danışmanlığı bireylere bütünsel, bağlamsal ve yaşam boyu danışmanlık hizmeti vermeyi amaçlayan, eğitimli kişilerce sunulan profesyonel bir disiplindir. Kariyer danışmanlığının bir diğer amacı, okul, aile ve toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için hem kariyer hem de kişisel sorunları ele alan danışmanlık hizmetleri sağlamaktır (Parmer ve Rash, 2003). Bu kapsamda yaşam boyu devam eden bir hizmet olan kariyer danışmanlığının yükseköğretim kademesinde de önemli olduğu düşünülmektedir.

1940-1959 yıllarında kariyer danışmanlığının odak noktası üniversiteler ve yükseköğretim kurumları olmuştur. Bu dönemde kariyer danışmanlığının yükseköğretime yönelmesini sağlayan önemli değişim, yükseköğretime başvuran öğrenci oranındaki artış olmuştur (Ünsal, 2014).

Üniversite eğitimi bireylerin kariyer gelişimi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak üniversite eğitimi almış kişiler de işsizlikle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu nedenle bu dönemde yapılacak olan kariyer danışmanlığı hizmetleri geleceğe dönük kariyer fırsatlarını değerlendirmek bakımından üniversite öğrencileri için iyi bir fırsattır (Zunker, 2006, s. 438).

Colozzi (2000), liseden sonraki bir üst kademe olan yükseköğretim kurumlarına devam eden pek çok öğrencinin geleneksel öğrenci algısına uymadığını; Luzzo (2000), pek çok yetişkinin, yükseköğretime geri dönerek kariyer seçeneklerini çoğaltmaya çalıştığını ifade etmektedir (akt., Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013, s. 71). Günümüz öğrencileri yaşantılarının bir parçası olan kişilik özellikleri, gelişim seviyeleri ve kariyer gelişim gereksinimleri ile yükseköğretim kademesi için oldukça farklı bir karışımı oluşturmaktadırlar (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Ancak yükseköğretime dönen çoğu yetişkin, okula devam ederken bir yandan da çocuk büyütme-aile hayatı gibi diğer yaşam rollerindeki görevlerini yerine getirmek durumundadır. Bununla birlikte yükseköğrenimine farklı ülkelerde devam eden çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin kendi ülkelerinde iş imkanlarından haberdar olamama ya da gerekli bilgileri alamama durumları söz konusudur. Ayrıca bu öğrenciler her zaman yeterli akademik danışmanlık alamamakta ve yabancı bir kültürde kendilerini ifade etme noktasında güçlük çekmektedirler (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Yükseköğretimdeki öğrenci profili değişiminde bir diğer nokta, engelli öğrencilerin yükseköğretime geçiş oranındaki yükseliştir. Ancak bu artış iş piyasasına giriş noktasında paralel bir gelişme sağlamamıştır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Yükseköğretimde artan kadın oranına bağlı olarak, kadınların kariyer istekleri ile aile içindeki sorumlulukları, aşırı görev üstlenmeleri nedeniyle problemlere sebep olmaktadır. Bu nedenle kariyer psikolojik danışmanları yükseköğretim kurumlarındaki kadın öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla, bu tarz konulara da eğilmelidir. Bununla birlikte lezbiyen, eşcinsel, biseksüel gibi cinsiyetini sorgulayan öğrenciler de kariyer gelişimi aşamasında çevreden gelen pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Lezbiyen ve eşcinsel öğrencilerin ihtiyaçlarına gereken duyarlılığı göstermenin yollarından birisi de bu öğrencilerin kariyer gelişim gereksinimlerine cevap verebilecek hizmeti sunmaktır. (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Yukarıda ifade edilen tüm bu nedenlerden dolayı 21. yüzyılda yükseköğretime devam eden öğrenciler önceki yıllara göre farklılık göstermektedir. Yaşanan sosyal ve ekonomik değişimler üniversite öğrencilerinde de değişimi beraberinde getirmiş ve öğrencilerin ihtiyaçları da bu bağlamda değişmiştir. Hem değişen öğrenci profilinin ihtiyaçlarını doğru şekilde anlayarak onlara gerekli hizmeti sunabilmek, hem de iş yaşamında öğrencileri daha donanımlı kılmak adına yükseköğretimde kariyer danışmanlığı hizmetinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bir diğer açıdan değerlendirdiğimizde kimi zaman yükseköğretim öğrencilerinin okudukları bölümden memnun olmayarak bölüm değiştirdikleri ya da iş hayatına atıldıklarında eğitimini aldıkları alanda çalışmadıkları gözlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin gelecek planları oluşturma konusunda problemler yaşamaları söz konusu olmaktadır. Bu tür sorunlar sebebi fark etmeksizin yükseköğretimde kariyer danışmanlığını hizmeti ihtiyacı gerektirmektedir (Kuzgun, 2014, s. 296).

Ülkemizde, yükseköğretimde kariyer danışmanlığı hizmeti, üniversite öğrencilerinin kendileri için uygun olan bölümlerde eğitim almaları, başarılı bir meslek hayatı yaşamaları için gerekli bilgi ve becerilerle donanmış olmalarını hedefleyen yardım hizmetlerini kapsayacak biçimde yürütülmektedir (Kuzgun, 2014, s. 297).

2. 1. 4. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (SBÖK)

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (SBÖK), davranışçı kuramlardan sonra ortaya çıkmış, öğrenmenin bireyin sosyal çevresi içerisinde; gözlem yolu ile gerçekleştiğini savunarak farklı bir bakış açısı geliştirmiştir (Bandura, 1989; Schunk, 2009).

Davranışçılara göre, insan davranışı çevresel uyaranlara göre ve şartlanmaya bağlı olarak şekillenmektedir. Ancak sosyal bilişsel kurama göre, insan sadece çevresel

uyaranlar tarafından yönetilen ve bu uyaranlara tepki veren basit bir varlık değildir; kendi yaşamını ve davranışlarını kontrol edebilme becerisine de sahiptir (Bandura, 1989). SBÖK'de öğrenme bir öz-düzenleme mekanizması olarak görülmektedir (Schunk, 2003). Bu kuram, öğrenme ve davranışla ilgili pek çok varsayımda bulunmuş ve kişiler arası iletişim, davranış ve çevre; doğrudan ve dolaylı öğrenme ile davranış ve öğrenmenin birbirinden farklarını konu almıştır (Schunk, 2009).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nin psikoloji alanındaki gelişimini incelemenin bu teoriyi açıklamada yararlı olacağı düşünülmektedir. Başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, bireyin kendi davranışlarını şekillendirmesi şeklinde açıklanan bu yaklaşımın temeli aslında Aristo ve Platon'a uzanacak kadar eskidir. Onlar eğitimin hedefinin, öğrencilere gözleyip, model alması için en iyi modelleri sergilemek olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte John Dewey ve Lev Vygotsy öğrenmenin sosyal yönüne dikkat çekmektedirler (Kalkan, 2008). 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan koşullanma teorileri (davranışçılık), öğrenmeyi çevresel olaylara bağlı olarak açıklayarak psikoloji alanında ön plana çıkmıştır (Schunk, 2009, s. 28). Ancak eklettik-davranışçı yaklaşımın temsilcilerinden olan Dollard ve Miller, insanların başkalarının davranışlarını izleyerek kendi davranışlarına yön verebileceklerini savunmuşlardır. Bu fikirleriyle Dollard ve Miller (1941) öğrenmenin sosyal boyutuyla ilgilenen (model alma-sosyal öğrenme) ilk kuramcılar arasındadırlar (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010). İlerleyen yıllarda öğrenmenin sosyal boyutu ile ilgilenen ve Sosyal Öğrenme Teorisi'nden bahseden kişi ilk Julian Rotter olmuştur (Rotter, 1960, s. 310). Miller ve Dollard'ın çalışmalarından etkilenen ve gözlemleyerek öğrenme sürecini açıklayarak, bu konudaki çalışmaları sistematik hale getiren ilk psikolog Albert Bandura'dır (Kalkan, 2008). Bandura insanların yalnızca uyarıya tepki veren ve uyarıcılarla yönlendirebilen varlıklar olduğunu söyleyen davranışçılara katılmamaktadır. Ona göre insanların uyarıcılara tepki vermesi ve ödül-ceza yoluyla bazı davranışları öğrenmesi doğaldır, ancak insanoğlu yalnızca kendisine has birtakım yeteneklere de sahiptir. Katı davranışçılar, öğrenme süreçlerini açıklarken, bireyin kişiliğinin kaynaklarını görmezden gelmişlerdir. Görmezden gelinen bu kaynakların genel olarak biliş ve bilişsel işlemleri içermesi sebebiyle, Bandura kuramına sosyal-bilişsel kuram demiştir (Burger, 2006, s. 530). Bandura *sosyal* kavramıyla vurguladığı şey kişinin davranışı, *biliş* kavramıyla vurguladığı şey ise çevre ve insan arasındaki etkileşimdir. Bu nedenle SBÖK diğer kuramlardan farklılık göstermektedir (Dereli, 2005).

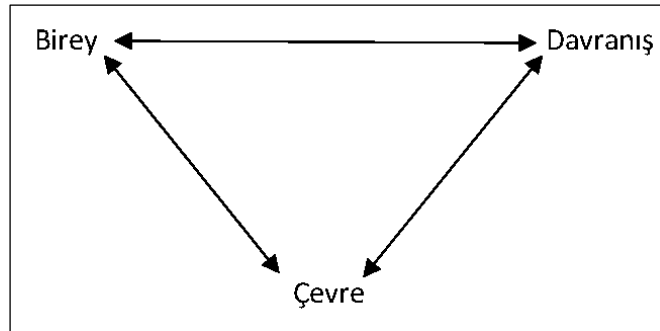
2. 1. 4. 1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri

Özellikle davranışçıların görüşlerinden farklılık gösteren bu kuramda bilişler (düşünceler) önemli bir yer tutmaktadır. Düşünceler, dışardan bakıldığında görülemezler

ancak onlar da insan vücudunun sinirsel bir parçasını oluşturmakta ve etkin bir gücü olan beyin aktiviteleri sonucunda ortaya çıkmaktadırlar. İnsan zihni sadece reaktif değil, üretken, yaratıcı, proaktif ve yansıtıcıdır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine göre, kişisel ve çevresel belirleyiciler bireydeki değişimlerin nedenini oluşturmaktadır. Sosyal çevre olarak nitelendirdiğimiz şey ise yine bireylerden oluşmaktadır. Bu durumda insan hem sosyal çevreden etkilenen hem de sosyal çevreyi etkileyen bir unsurdur (Bandura, 2001a). Bu etkileşimsel yapıda yer alan çeşitli temel unsurlar vardır (Bandura, 1997). Bu unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

2. 1. 4. 1. 1. Karşılıklı Belirleyicilik

İnsan davranışının oluşumu pek çok kuramcı tarafından farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçılar bireyin davranışı üzerinde pekiştiricilerin etkili olduğunu savunurken, hümanistler davranış değişikliği sürecinde bireyin kendisinin/kendi seçimlerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler (Şahin, 2008). SBÖK ise insan davranışının açıklanmasında bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki etkileşimden söz eder. Karşılıklı belirleyicilik olarak ifade edilen bu etkileşim sürecinde insan yalnızca çevresel güçler tarafından kontrol edilen basit bir mekanizma değildir (Bandura, 1977b). Bu ilkeye göre, davranış, çevre ve birey arasında üçlü karşılıklık söz konusudur; kişisel faktörler, davranış ve çevre karşılıklı olarak birbirine etki etmektedir. Yani bireyin davranışı çevreyi etkilerken çevrede bireyin davranışı üzerinde belirleyici durumundadır (Bandura, 1978a, 1986a, 2001a). Bu sayede kişinin ilerdeki davranışları, çevre, davranış ve bireysel özelliklerin etkileşimi yoluyla belirlenmiş olmaktadır (Kalkan, 2008, s. 294). Üçlü karşılıklı nedensellik modeli (Schunk, 2009, s. 29) aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Üçlü karşılıklı nedensellik modeli

2. 1. 4. 1. 2. Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura'ya göre bireyler dünyanın kendisinden ziyade bilişsel temsilcileri ile etkileşim kurarlar. Bandura (1999) sembolleştirme kapasitesinin, insanların çevrelerinde olup biteni anlama ve kendi çevresel koşullarını oluşturma ve yönetme konusunda güçlü bir araç olduğunu ifade etmektedir. Yani semboller birer düşünce aracı olarak görev yapmaktadır (Bandura, 1999).

Bireyin içinde bulunduğu çevresel olayların etkilerinin çoğu bilişsel işlemden geçerek oluşmaktadır. Bilişsel etmenler kısmen hangi çevresel olayların gözlendiğini, onlara verilen anlamları, hangi duygusal etki ve motivasyon kaynağının olduğunu ve aktardıkları bilgilerin ileride kullanılmak amacıyla ne şekilde organize edilerek korunduğunu belirler. İnsanlar semboller aracılığıyla deneyimlerini bilişsel modellere dönüştürürler ve deneyimlerini sembolleştirerek yaşamlarını yapılandırıp, anlam ve süreklilik katarlar (Bandura, 1999).

Sembolleştirme kapasitesi insanların sorunlarına alternatif çözümler üretmesini sağlar. Böylece birey sorunlarını yanlış yollarla çözmek yerine, zihninde muhtemel çözümler üreterek bunları deneme fırsatı bulur (Bandura, 1999). Bununla birlikte, sosyal bilişsel öğrenme kuramı, düşüncenin sosyal kökenlerini ve sosyal faktörlerin bilişsel işlevsellik üzerindeki etkilerini uyguladığı mekanizmaları belirtir (Bandura, 1986a).

Her ne kadar sembolleştirme kapasitesi insani yetenekleri büyük ölçüde artırsa da, bu kapasitenin yanlış kullanılması, kişisel rahatsızlıkları çoğaltabilir. Pek çok kişinin yaşadığı işlev bozuklukları, düşünce problemlerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun sebebi, bireylerin düşüncelerinde acı veren yaşanmışlıklara ve kendilerinden kaynaklanan geleceğin kaygı verici yönüne odaklanmalarıdır (Bandura, 1999).

2. 1. 4. 1. 3. Öngörü Kapasitesi

Bandura'ya (1999) göre ayırt edici insan özelliklerinden bir diğeri de öngörü kapasitesidir. Buna göre gelecekteki zaman perspektifi kendisini pek çok farklı şekilde ortaya koymaktadır. Bandura (2001a), bireylerin kendileri için hedefler koyarak, eylemlerinin olası sonuçlarını öngörebildiklerini ve istediği sonuçlar için çalışırken istemediklerinden kaçınarak yaşamları hakkında olası eylem planları ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Öngörü kapasitesi sayesinde bireyler kendilerini motive edebilir ve gelecekteki olayları tahmin etmek için eylemlerine yön verebilirler. Bireyler yaşamlarına devam ederken, bir yandan da planlar yapıp, önceliklerini sıralayarak hayatlarını buna göre biçimlendirirler. Bireyin hayatında yönetmiş olduğu şey, aslında önceden tahmin edilenlerin ürünüdür. Yani bireyler öngörülerini aracılığıyla davranışlarının sonuçlarını

tahmin etmeye çalışırlar. Öngörü kapasitesi bireyin yaşamına yön, tutarlılık ve anlam kazandırır (Bandura, 1999, 2001a).

Bandura ayrıca şunu da eklemiştir: Gelecekteki olaylar gerçekleşmemiş oldukları için elbette mevcut motivasyon ve eylemlerin nedeni olamaz. Bununla birlikte, şu anda bilişsel olarak temsil edilmek suretiyle, gelecekteki öngörülebilir olaylar mevcut motivasyonlara ve davranış düzenleyicilere dönüştürülür. Yani davranış beklenmedik olaylar yerine, öngörülen sonuçlar tarafından motive edilir ve yönlendirilir (Bandura, 1999).

2. 1. 4. 1. 4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Bandura'ya (1999) göre iki temel öğrenme modeli vardır. İnsanlar eylemlerinin etkilerini deneyimleyerek ve sosyal modellemenin gücüyle (gözlem yaparak) öğrenebilirler. Psikolojik teoriler neredeyse yalnızca olumlu ve olumsuz tepki sonuçlarından öğrenmeye odaklanmıştır. Oysa bireyin doğuştan getirdiği çeşitli becerileri vardır. Bu beceriler zamanla geliştirilerek, yaşam boyunca değişen koşullara uyum sağlayacak biçimde değiştirilebilirler.

Model alarak (gözlemleyerek) öğrenme, bireylerin olayları doğrudan deneyimlemediği, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek dolaylı olarak öğrenmenin gerçekleşmesi durumu olarak ifade edilebilir. Yukarıda bahsedilen bireyin doğuştan getirdiği beceri(kapasitesi) herkeste aynı değildir. Bu nedenle bazı bireyler gözlediği davranışı ilk seferde kavrarken kimileriye aynı davranışı modelden birkaç kez gözleyerek kavrayabilirler (Bandura, 2001b).

Eğer bazı bilgi ve beceriler model alma yoluyla edinilmemiş olsaydı, bir kültür dilini, sosyal-kültürel değerlerini, geleneklerini sonraki nesillere asla iletmezdi; bireyler yapılan hatalardan ders çıkarmaz, maliyet artar ve hatta ölümcül sonuçlarla karşılaşılabilirdi. Bu nedenle, bireyin hayatı yalnızca deneme yanılma yoluyla öğrendiklerine dayalı olsaydı, bu durum yaşamı boyunca onun güçsüz olmasına neden olabilirdi. Ayrıca, zamanın, kaynakların ve hareketliliğin kısıtlı olması, yeni bilgi ve becerilerin kazanılması için doğrudan araştırılacak durumlara ve faaliyetlere ciddi sınırlamalar getirmektedir. Neyse ki, sıkıcı ve tehlikeli olabilecek deneme yanılma yoluyla öğrenme, sosyal modelleme yoluyla kısa sürede öğrenilebilmektedir (Bandura, 1999).

İnsanlar, zengin modellerin aktardığı bilgiler sayesinde, bilgi ve yeterliliklerini hızla genişletmelerini sağlayan bir dolaylı öğrenme kapasitesi geliştirmiştir. Neredeyse bütün davranışsal, bilişsel ve doğrudan deneyimlerden edinilen öğrenme, insanların eylemlerini ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek kolayca elde edilebilir (Bandura, 1999).

2. 1. 4. 1. 5. Öz-Düzenleme Kapasitesi

İnsan davranışları sadece dışsal uyaranlar tarafından yönlendirilmez. Yani bireyler yalnızca davranışlarının sonuçlarının yol göstericiliği ile bilgi sahibi olup performanslarını sergilemezler. İnsanlar plan yapmaktan ve düşünmekten öte kendi kendilerini yönlendirebilme yani öz-düzenleme kapasitesine de sahiptirler (Bandura, 1999, 2008). Öz-düzenleme kapasitesi bireyin kendi davranışlarını düzenleme, değerlendirme ve kendine uygun hale getirerek davranışlarına yön vermesidir (Bandura, 1977b, 1982b). Birey bu kapasite sayesinde yapacağı şeyleri kendisi belirler yani bir davranışı yapıp yapmamak kendi seçimidir ve hayatına buna göre yön verebilir (Bandura, 1982b).

Öz-düzenleme kapasitesinin gelişimi şu şekilde açıklanabilir: Hem doğrudan öğrenen hem de dışsal süreçlerin etkisiyle büyümekte olan çocuklar, çevrelerindeki insanlar için hangi davranışların kabul edilebilir ve kabul edilemez olduğunu öğrenirler. Sonunda, uygun ve uygun olmayan davranış hakkında kendi fikirlerini geliştirir ve davranışlarına bu doğrultuda yön verirler. Bunu yaparken zamanla kendilerine olan güvenleri de artar ve kendi yaşamlarını düzenleme konusunda kontrol sahibi olurlar (Bandura, 2008).

İnsanlar zorlu hedefler belirleyerek, kaynaklarını, becerilerini ve bunları gerçekleştirme çabalarını harekete geçirerek kendi davranışlarını yönlendirebilirler. Takip ettikleri hedefe ulaştıktan sonra, etkinlikleri güçlü olan bireyler kendileri için daha yüksek hedefler belirlerler. Böylece bir dengesizlik durumu meydana getirerek, dengeyi yeniden sağlamaya çalışırlar. Yani aslında insanlar bu öz-düzenleme mekanizmasında reaktif ve proaktif olarak rol alırlar (Bandura, 2001b, s. 268).

Bandura'ya göre davranışın düzenlenmesinde hem içsel hem de dışsal faktörler etkilidir. Dışsal faktörlerin ilk etkisi, insanlara kendi davranışlarını değerlendirme standardı sunmasıdır. İnsanların seçecekleri standartlar aslında bireysel etmenler tarafından belirlense de seçilebilecekler çevresel faktörlerin sunduğuyla sınırlıdır. Dışsal faktörlerin ikinci etkisi bireyin teşvik edilmek amacıyla pekiştirilmesidir. Öz-düzenlemede aslında içsel pekiştirmeler çok daha önemli görülse de bireylerin dışsal teşvike ihtiyaçları vardır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 212).

Öz-düzenleme süreci bir dizi psikolojik alt işlevle çalışır. Bunlar kendini izleme, kendini yargılama ve kendine tepkide bulunmadır. (Bandura, 1999). İnsanlar, kendi performanslarına, bunların ortaya çıktığı koşullara ve etkilerine yeterince dikkat etmezlerse, kendi motivasyonlarını ve davranışlarını çok iyi yönetemezler. Bu nedenle, öz düzenlemedeki başarı kısmen kendini izlemenin etkinliğine, tutarlılığına ve zamansal yakınlığına bağlıdır. Kendini izleme kişisel yeterliliğe ve özgüvene dayanan davranışları, davranışın ortaya çıktığı andaki kendi algılarını çarpıtabilecek duygusal tepkileri ve

bununla ilgili daha sonraki hatırlamaları da aktive eder. Kendini izleme, öz düzenleme sürecinde en az iki önemli fonksiyona hizmet etmektedir. Bunlar, gerçekçi hedefler belirlemek ve bunlara yönelik ilerlemeyi değerlendirmek için gereken bilgileri sağlamaktır. Ancak, kişinin düşünce kalıplarına dikkat etmenin yanısıra, farklı sosyal bağlamlardaki eylemlerin bireyin kendini yönlendiren değişimine katkıda bulunabileceği ilave dinamik yollar da vardır (Bandura, 1991). Bandura öz-düzenleme için kendini değerlendirmenin de önemli olduğunu düşünür. İnsanların davranışları başkaları tarafından sık sık değerlendirilir. Örneğin akrabalar, öğretmenler, sınıf arkadaşları, arkadaşlar ve toplum. Sonunda, insanlar kendi davranışlarını kendileri için tuttıkları standartlara dayanarak yargılamaya ve değerlendirmeye başlarlar (Ormrod, 2011, s. 132). Öz-düzenlemenin son işlevi kendine tepkide bulunmadır. İnsanların öz-düzenleme kapasitesi geliştikçe, kendilerini daha güçlü hissederler. Kendi seçtikleri performans standartlarına uymayan bir şey yaptıklarında, belki de üzgün, suçlu veya utanmış hissederek kendilerini cezalandırmaya başlarlar ya da düzenlemeye çalışabilirler. Bandura'nın görüşüne göre, böyle bir eleştirel kendini yansıtma, öz düzenlemenin en belirgin insani yönüdür (Bandura, 1977b, 2008).

Psikologlar öz-düzenleme kavramını daha açık bir şekilde bilişsel süreçlerin kontrolüne uygulamışlardır. Burada öz-düzenleme yoluyla öğrenmenin yanı sıra öz-düzenleme davranışlarından da bahsedilir. Örneğin, öz-düzenleme yapan öğrenciler bir öğrenme etkinliği için hedefler koyar, hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak çalışma stratejileri seçer, hedeflere yönelik ilerlemelerini izler ve gerektiğinde çalışma stratejilerini değiştirir (Ormrod, 2011, s. 137). Öz-düzenleme sistemi, hedeflerin, sonuçların ve davranışların bilişsel yapılarından ve davranışı algılayan, değerlendiren ve düzenleyen bilişsel süreçlerden oluşur (Gredler, 2009, s. 371).

Sosyal bilişsel kuramda algılanan öz yeterlik, insan motivasyonunu ve eylemini düzenleyen öz düzenleme mekanizmalarında merkezi bir faktör olarak işlev görür (Bandura, 1989). Kişisel standartlar ile kazanımlar arasındaki olumsuz tutarsızlıkların motive edici veya cesaret kırıcı olup olmadığı, kısmen insanların kendileri için koydukları hedeflere ulaşabilecekleri inancıyla belirlenir. Ayrıca, algılanan öz yeterlik etkinliklerin değerlemesine katkıda bulunur. İnsanlar, kendilerini öz-yeterlilik konusunda yargıladıkları ve zorlukların üstesinden gelerek memnuniyet elde ettikleri faaliyetlere sürekli ilgi göstermektedir (Bandura, 1991). Buna göre, öz-yeterlilik oldukça önemlidir, çünkü bireyin faaliyet tercihlerini, çabasını, sebatını ve başarısızlık toleransını etkiler (Gredler, 2009, s. 371).

Herhangi bir alanda başarılı bir performans elde etmek, hedef belirleme ve öz değerlendirme gerektirir. Konser piyanistleri ve sanatçılar buna örnek gösterilebilir

(Gredler, 2009, s. 371). Çoğu insan, kendilerine olan saygılarını ve maddi ödülleri olduğundan daha iyi yapılan bir işten elde edilen kişisel memnuniyeti önemser. Davranışların öz-değerlendirme tepkimeleri ile öz-düzenlenmesi, benzersiz bir yetenektir. Öz-değerlendirme davranışa yön verir ve bunun için motivasyon yaratır. Bu nedenle, değerlendirme niteliğindeki kendini teşvikler, kişisel yeterliliği yansıtan davranışlar için oldukça önemli görülmektedir (Bandura, 1991).

Öz-düzenleme iş hayatı için de oldukça önemli, bir faktör olarak görülmektedir. Eskiden insanlar sadece işleri için gerekli olan belirli şeyleri öğrenip ömürlerinin sonuna kadar aynı şekilde çalışırlardı. Ancak günümüzde bireyler meydana gelen hızlı değişimle birlikte bilgilerini ve teknik becerilerini güncellemedikleri sürece uzun müddet buldukları pozisyonları korumaları güçtür. Modern işyeri çalışanları, iş yaşamları boyunca buldukları çeşitli pozisyon ve kariyerleri süresince kendilerini geliştirmek durumundadırlar. Sürekli değişen mesleki talepleri ve rolleri karşılamak için birden fazla yetkinlik geliştirmek zorundadırlar. Bu durum mesleki öz-düzenleme ile ilgilidir ve bireyin kariyeri için de önemli olduğu düşünülmektedir. Örgütlerin hızlı öğrenen ve sürekli değişen teknolojiler ve küresel pazarlar altında hayatta kalmak ve gelişmek için sürekli yenilikçi olmaları gerekir (Bandura, 2001a, s. 11).

2. 1. 4. 1. 6. Öz-Yansıtma Kapasitesi

İnsanlar sadece davranımda bulunmazlar. Onlar ayrıca kendi düşüncelerinin de denetçileridir. Öz yansıtma kapasitesi sayesinde bireyler düşüncelerini ve yaptıklarını analiz edebilir. Bu nedenle öz yansıtma kapasitesi meta bilişseldir. Öz-yansıtma kapasitesi sayesinde bireyler fikir üretir, bu fikirlere göre hareket eder veya tahminde bulunurlar. Daha sonra düşüncelerinin doğruluğunu ve işlevselliğini değerlendirerek gerekirse iyileştirmeye çalışırlar. Düşünce doğrulama süreci, birinin düşüncelerinin gerçekliğin bir göstergesiyle ne kadar iyi eşleştirildiğini içerir (Bandura, 2008).

Öz-yansıtma kapasitesi sayesinde bireyler, motivasyonlarını, değerlerini ve hayatlarının anlamlarını değerlendirir. Bir kişinin düşüncesinin sağlamlığının doğrulanması, aynı zamanda kendini yansıtıcı araçlara dayanır (Bandura, 1986). Bu meta bilişsel aktivitede insanlar, öngörücü ve uygulayıcı düşüncelerinin eylemlerinin sonuçlarına karşı doğruluğunu, başkalarının eylemlerinin ürettiği etkileri, başkalarının inandığı şeyleri yargılar (Bandura, 2001a). Bu yargılar bireyin bir işi başarma konusundaki yeterliliğine olan inancını geliştirir (Kalkan, 2008).

Öz-yansıtmanın kariyer yaşamındaki etkisine değinecek olursak, yaşamın kalıcı olarak tatmin edici olabilmesi için yaşam boyunca gerçekleşen geçiş değişiklikleri bireyin kendisini yenilemesini gerektirir. Eğer iş yaşamı bireyin artık dikkatini çekmiyorsa, birey

kendisine amaç ve memnuniyet duygusu veren yeni arayışlar bulmalıdır (Bandura, 2008a).

2. 1. 4. 2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

İnsanların öğrenme sürecinde yalnızca kendi eylemlerinin etkilerine bağlı olmaları öğrenmeyi oldukça güçleştirmektedir. Ancak neyse ki, çoğu insan davranışı modelleme yoluyla gözlemsel olarak öğrenilir. Birey diğerlerinin davranışlarını gözlemledikten sonra yeni davranışların nasıl yapıldığına dair bir fikir oluşturur ve daha sonraki durumlarda bu kodlanmış bilgiler eylem için bir rehber görevi görür. İnsanlar, herhangi bir davranışta bulunmadan önce, en azından yaklaşık olarak ne yapacaklarını model aldıkları kişilerden öğrenerek, gereksiz hatalardan kaçınabilirler (Bandura, 1977b).

Sosyal öğrenme teorisine göre, gözlem yoluyla öğrenme bireyin model aldığı kişinin davranışlarının basit bir taklidinden daha karmaşık bir süreç olup belli aşamaları içermektedir. Kavramsallaştırılan bu aşamalara göre, gözlemsel öğrenme dört bileşenli süreç tarafından yönetilir. Bunlar; dikkat, hatırd tutma, model davranışın tekrarı ve motivasyonel süreçleridir (Bandura, 1977b).

Dikkat: İnsanlar, model aldıkları davranışı doğru biçimde algılamadan, davranışa dikkat etmeden yalnızca gözlem yaparak pek bir şey öğrenemezler. Dikkat sürecini etkileyen pek çok etmen vardır (Bandura, 1977b). Bu etmenlerin bir kısmı gözlem yapan bireyle bir kısmı modelle bir kısmı da gözlenen davranışla ilgilidir (Bandura, 1977b, 2001b). Herhangi bir sosyal grup içinde, bazı bireyler diğerlerinden daha fazla dikkat çekmektedirler. Modellenen davranış bireylere göre değişebilmektedir. Bu nedenle, farklı modellerin gösterdiği davranışların işlevsel değeri, hangi modellerin gözlemleneceğini ve hangilerinin göz ardı edileceğini belirlemede etkili olmaktadır. Modellerle dikkat, modelin kişilerarası çekiciliğine de bağlıdır. Etkileyici niteliklere sahip modeller aranırken, hoş özelliklerden yoksun olanlar genellikle göz ardı edilir. Ayrıca, gözlemcilerin bilgi işlem kapasiteleri, gözlemlenen deneyimlerden ne kadar yararlanabileceklerini de belirler. İnsanların geçmiş deneyimlerden ve durumsal gerekliliklerden kaynaklanan algısal kümeleri, gözlemlerden hangi özellikleri çıkardıklarını, gördüklerini ve duyduklarını nasıl yorumladıklarını etkiler (Bandura, 1977b, s. 24-25).

Hatırd Tutma: İnsanlar gözlemledikleri eylemleri hatırlamıyorlarsa, bunlardan pek etkilenmemişler demektir. Gözlem yoluyla öğrenmeyi düzenleyen ikinci aşama, bilişsel temsil süreçleriyle ilgilidir. Hatırd tutma, modellenen olaylar tarafından aktarılan bilgilerin kural ve kavramlara dönüştürülerek hafızada kodlanmak amacıyla sembolleştirilmesi ve bilişsel olarak tekrar edilmesini içeren aktif bir süreçtir. Hatırd tutma, esasında bir

yeniden yapılandırma sürecidir (Bandura, 2001b). Bu durum, erken yaşlarda, çocukların gözlemleyerek öğrendikleri davranışları sembolleştirip hafızalarında kopyalayarak, daha sonra taklit edebilmeleri örneğiyle de açıklanabilir. Gözlemsel öğrenme, temelde iki temsili sisteme (hayali-görsel ve sözlü) dayanmaktadır. Bu sistemler sayesinde bilgiler sözle ya da görsel olarak sembolleştirilip hafızaya kaydedilmektedir. Sembolleştirmeye ek olarak, tekrar da bilgilerin belleğe kaydedilmesinde önemli bir işleve sahiptir. İnsanlar bilişsel olarak tekrar ettiklerinde unutmada daha az söz konusudur (Bandura, 1977b, s. 26).

Motor Davranışın Tekrarı: Gözlem yoluyla öğrenmenin üçüncü aşaması olan bu süreçte (davranışsal üretim süreci) bilişsel olarak sembolleştirilen kavramlar uygun davranışlara dönüştürülür. Gözlenen davranışlar sonucu sembolleştirilen kavramlar, ilk denemede nadiren çok iyi bir performansa dönüşür (Bandura, 2001b). Beceriler yalnızca gözlemlerle mükemmelleştirilmez ya da sadece deneme yanılma yoluyla geliştirilmez. Birey bu aşamada çeşitli hatalar yapabilir. Sembolleştirip hafızasına kaydettiği bilgiyi davranışa dönüştürmede güçlük çekebilir. Bu nedenle bu aşamada öğrenme tam olarak gerçekleşmemiştir (Bandura, 1977b, s. 27).

Motivasyonel Süreç: Sosyal öğrenme teorisi, kazanım ve performans arasında ayırım yapar, çünkü insanlar öğrendikleri her şeyi davranışa dönüştüremezler. Önemsemedikleri ya da cezalandırıcı olan davranışlardan kaçınırlarken, değer verdikleri ve ödüllendirici davranışları benimseme olasılıkları daha yüksektir (Bandura, 1977b). Gözlemsel olarak öğrenilen davranışların performansa dönüşmesine etki eden pek çok faktör vardır. Kişisel davranış standartları bireyler için önemli bir teşvik edici ve motivasyon kaynağıdır. İnsanlar, kendilerine benzeyen kişilerin başarıları tarafından motive olabilirler, ancak sıklıkla gördükleri olumsuz davranışlarla sonuçlanan davranış tarzlarını takip etmekten çekinirler. Bu nedenle bireyler her zaman öğrenmeye motive olamayabilirler (Bandura, 2001b). Bu nedenle motivasyon öğrenilen davranışın performansa dönüştürülmesi için önemli bir güçtür.

2. 1. 4. 3. Öz-Yeterlik

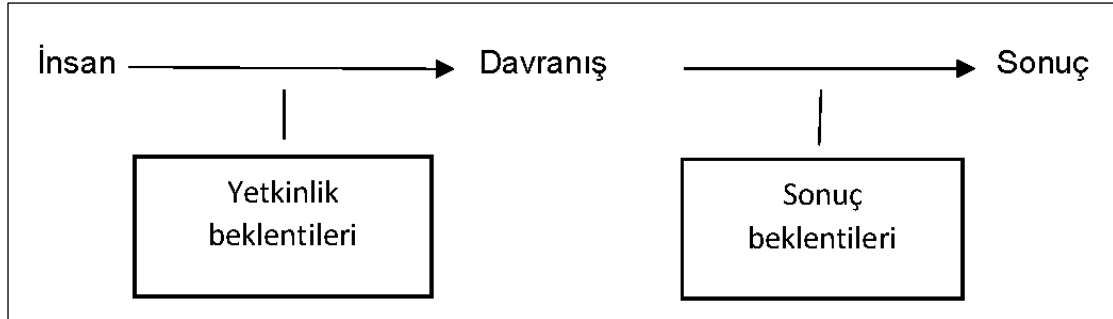
Bireyin davranışına etki eden pek çok etmen vardır. Bunlardan biri de bireyin öz-yeterlik inancıdır. İnsanların gerek düşünce yapıları ve motivasyon seviyeleri, gerekse duygu-durumları ve sergiledikleri davranışlar çoğunlukla bu inanç seviyelerine dayanmaktadır (Bandura, 1977b). Öz-yeterlik bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerin, bireyin yaşamındaki pek çok amaca hizmet etmek amacıyla örgütlenerek aktif şekilde yönetilmesi gereken bir yetenek olarak ifade edilebilir (Bandura, 1982b). Aşılması gereken zor görevler, öz yeterliği yüksek olan bireyler için kaçınılması gereken tehditlerden ziyade, üstesinden gelmesi gereken zorluklar olup; bu bireyler başarısızlık karşısında

pes etmez, daha çok çaba gösterirler. Ayrıca fırsatlardan yararlanmak ve yeni imkanlar geliştirmek için hızlı hareket ederler. Yaşadıkları başarısızlıklar bu bireylerin çabalarını daha da artırır ve kısa süre içinde olumsuz duygulardan sıyrılabilirler (Bandura, 1977b, 1995). Bireylerin motivasyon düzeyleri, duygu durumları ve davranışları, nesnel olarak içinde buldukları durumdan çok neye inandıklarına yani öz-yeterlik inançlarına dayanmaktadır (Bandura, 1995, s. 2).

Bandura'ya (1982a) göre bilgi, çeşitli bilişsel beceriler için gereklidir, ancak başarılı performans için tek başına yeterli değildir. Esasında, bireyler ne yapacaklarını çok iyi bilseler dahi, çoğunlukla en iyi eylemi gerçekleştiremezler. Bunun nedeni, düşüncenin bilgi ve eylem arasındaki ilişkiye aracılık etmesidir (Bandura, 1982a). Öz yeterlik bilgi ve eylem arasındaki ilişkiyi birleştirir, ancak bireyin davranışının tek belirleyicisi değildir. Bilgi ve beceriler, motivasyonun ön koşullarıdır; bireyin beceri ve bilgisiyle ilgili çeşitli şüpheleri varsa, bir görevi yerine getirirken kendini kararlı hissetmesi ve başarmak için çaba göstermesi güçtür (Bandura, 1977b). Öz yeterlik seviyesinin bireyin motivasyonuna ve davranış değişikliğine etki ettiği ifade edilebilir (Bandura, 1982a). Yani bireyin başarılı bir performans sergileyebilmesi için bilgi ve becerinin yanı sıra öz-yeterlik seviyesi de önemlidir.

Öz-yeterlik kısaca bireyin bir işi yapabileceğine yönelik algısı olarak ifade edilebilir. Bireyin öz-yeterlik inancı onun duygu, düşünce, motivasyon ve eylemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 1995, s. 2). Öz-yeterliği yüksek olan bireyler yaşadıkları olumsuz durumlarda yaşamlarını kontrol edebilme konusunda çaba gösterirler, kendi hayatları üzerinde etkileri vardır (Bandura, 1977b; 1995). Kendi eylemleri üzerinde etkisi olan bireyde aynı zamanda yaşamı kontrol etme isteği de söz konusudur ve bu istek insan yaşamında merkezi bir role sahiptir. Bu nedenle öz-yeterlik teorisi, bireyin yaşama etki etmesi ve kendi yaşamını kontrol edebilmesi konusunda bir rehber konumundadır (Bandura, 1995, s. 2). Sosyal bilişsel öğrenme kuramında bilişsel süreçlerin önemli bir yeri vardır. Buna göre davranışlarda meydana gelen değişime sonuç beklentileri ile birlikte bilişsel süreçlerin de etki ettiği kabul edilir. Bilişsel süreçlerin bireyin başarı deneyimleri tarafından uyarılıp değiştirilebildiği ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik çoğunlukla sonuç beklentileri ile karıştırılmaktadır. Sonuç beklentisinde bireyin belirli bir davranışı yerine getirmek için davranışı öngörmesi söz konusudur. Ancak sonuç beklentisi yüksek olsa bile bireyin öz-yeterlik algısı düşük ise, yukarıda da ifade edildiği gibi birey zor işlerin üstesinden gelmek yerine kaçınmayı tercih eder. Yani birey eğer performansa odaklanıyorsa öz-yeterlik, performansın sonucuna odaklanıyorsa sonuç beklentisi söz konusudur (Bandura, 1977b, 1997). Bu kapsamda öz-yeterlik (yetkinlik

beklentisi) ve sonuç beklentisi birbirinden ayrılır. Bu durum Şekil 2’de gösterilmiştir (Bandura, 1977b, s. 79).



Şekil 2. Yetkinlik beklentileri ile sonuç beklentileri arasındaki farkın şematik gösterimi

Algılanan öz-yeterlik, bireyin kendi yaşamını etkileyen olası durumları yönetebilme ve gereken eylemleri yerine getirebilme kapasitesine yönelik algıdır (Bandura, 1995; 1999). Algılanan öz yeterlikte, bireylerin motivasyon ve davranışları ile sosyal çevreleri üzerinde kontrol sağlayabileceklerine dair inançları söz konusudur. İnsanların kendi kapasitelerine yönelik inançları onların yapmayı seçtikleri şeyleri, sarf ettikleri çabayı, zorluklarla baş edebilme noktasındaki dayanıklılıklarını, kendilerini cesaretlendirebilmelerini, stres ve depresyon düzeyini etkiler. Bireylerin öz-yeterlik duygusundan yoksun olmaları, gerekli bilgi ve becerilere sahip olsalar bile olayları etkin bir biçimde yönetmelerini engelleyerek, bilgi ve eylem arasında tutarsızlıklara sebep olur (Bandura, 1990). Algılanan öz-yeterlik, bireylerin performansına çeşitli şekillerde etki edebilir. Örneğin, görevler zorluk seviyesine göre farklılaştığında, bazı bireylerin öz-yeterlik beklentileri basit görevlerle sınırlı olabilirken, bazılarının ise orta derecede zorlayıcı olanlara kadar uzayabilir ya da maksimum performans gerektiren görevlere dahil olabilir (Bandura, 1978b). Öz-yeterlik beklentisinin büyüklüğü ile bireyin davranışsal değişiklikleri yakından ilgilidir. Beklenti ne kadar yüksekse bireyin tehdit edici, zorlu görevleri başarıyla ele alma olasılığı o derece artmaktadır (Bandura, 1977b).

Bireylerin kendilerini nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirleyen öz-yeterlik inancı, içinde bulunulan gelişim dönemlerine göre farklılık gösterebilir (Bandura, 1994). Özellikle çocukluk dönemindeki ebeveyn tutumlarının, çocuğun kişisel ve sosyal faaliyetlerini destekler nitelikte olması, çocuğun öz-yeterlik inancına olumlu katkı sağlayabilir. Bireylerde algılanan öz-yeterlik ne derece yüksekse ulaşılmak istenen hedefler de o kadar artar. Bu nedenle yüksek öz-yeterliğe sahip ebeveynlerin çocuklarından da benzer eğilimler ya da başarılar bekleyecekleri düşünülmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

Bandura'ya (2004) göre, öz-yeterlilik bireyin davranışlarına doğrudan ya da dolaylı yollarla etki eder. Algılanan öz yeterliğin güçlü olması, insanların kendileri için koydukları hedefleri ve onlara olan bağlılığını artırır. Öz-yeterlilik inancı, insanların üretme çabalarını ve beklediği sonuçları şekillendirir. Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler, olumlu sonuçlar elde etmeyi beklerken; düşük öz-yeterliliğe sahip bireyler, zayıf sonuçlar bekledikleri için çabaları daha azdır. Öz-yeterlilik inancı, aynı zamanda birey için önüne çıkan engellere nasıl bir çerçeveden baktığını gösteren bir yetkinliktir. Düşük öz-yeterliliğe sahip bireyler için zorluklar karşısında çaba göstermek anlamsız olabilir ve kolayca vazgeçebilirler; yüksek öz-yeterliliğe sahip olanlar ise öz-yönetim becerilerinin ve ısrarlı çabalarının etkisiyle engelleri aşılabılır olarak görürler (Bandura, 2004).

Sosyal bilişsel kuramda, bireyin potansiyel olarak tehdit edici olaylar üzerindeki kontrolünde ve bu durumların bireyde uyandırdığı kaygı seviyesi üzerinde algılanan öz yeterlilik merkezi bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bireylerin dışardan gelen tehditleri nasıl değerlendirdiği ve bunlara yönelik duygusal tepkilerini anlamak için, bireyin başa çıkma becerilerinde önemli bir rolü olan öz-yeterliliğini incelemek gerekir. Potansiyel tehditler üzerinde kontrol sahibi olabileceğine inanan bireyler, endişeli ya da kaygılı düşünceler taşımazken; potansiyel tehditleri yönetemediklerine inanan kimseler, oldukça endişeli olabilirler ve çevrelerini pek çok bakımdan tehlikelerle dolu olarak görürler (Bandura, 1988). Stresli durumlar, bireyde duygusal uyarılmaya neden olurlar. Bu uyarılmalar da, stresli durumların üstesinden gelebilme durumunda algılanan öz yeterliliği etkileyebilecek önemli bir bilgi kaynağıdır (Bandura ve Adams, 1977).

Öz-yeterlilik bireyin yaşamını etkileyen olayları kontrol etmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda öz-yeterliliğin motivasyonel, bilişsel ve duyuşsal boyutları vardır (Bandura, 1989, s. 1175).

Bilişsel Boyut: Öz-yeterlilik inancı bireyin düşünce kalıplarını çeşitli şekillerde etkiler. Pek çok insan davranışı, öngörülen bilişsel hedefler ve kişisel hedeflerin öz değerlendirmesinden etkilenecek oluşturulur. Algılanan öz yeterlilik ne kadar güçlüyse, bireylerin koydukları hedefler de aynı şekilde güçlüdür ve bu güçlü hedeflere bağlılıkları da artar (Bandura, 1989b). Bilişsel süreçlerin temel işlevlerinden biri, bireylerin olayları tahmin etmelerini sağlamak ve günlük hayatlarına etki eden olaylar üzerinde kontrol mekanizmasına sahip olmaktır. Birey yaşamındaki pek çok faaliyeti, ilişkisel çıkarımlar yaparak, bilişsel süreçler yardımı ile kontrol etmeye çalışır. Problem çözme konusunda öz-yeterliliği yüksek olan bireylerde, zor kararlar alma durumunda bilişsel beceriler de oldukça etkilidir. Algılanan öz-yeterlilik ne derece güçlüyse, bilişsel yapı da o derece etkilidir. Bu kapsamda bilişsel beceriler bireyin performans başarısına ve dolayısıyla öz-yeterliliğine etki eder (Bandura ve Wood, 1989).

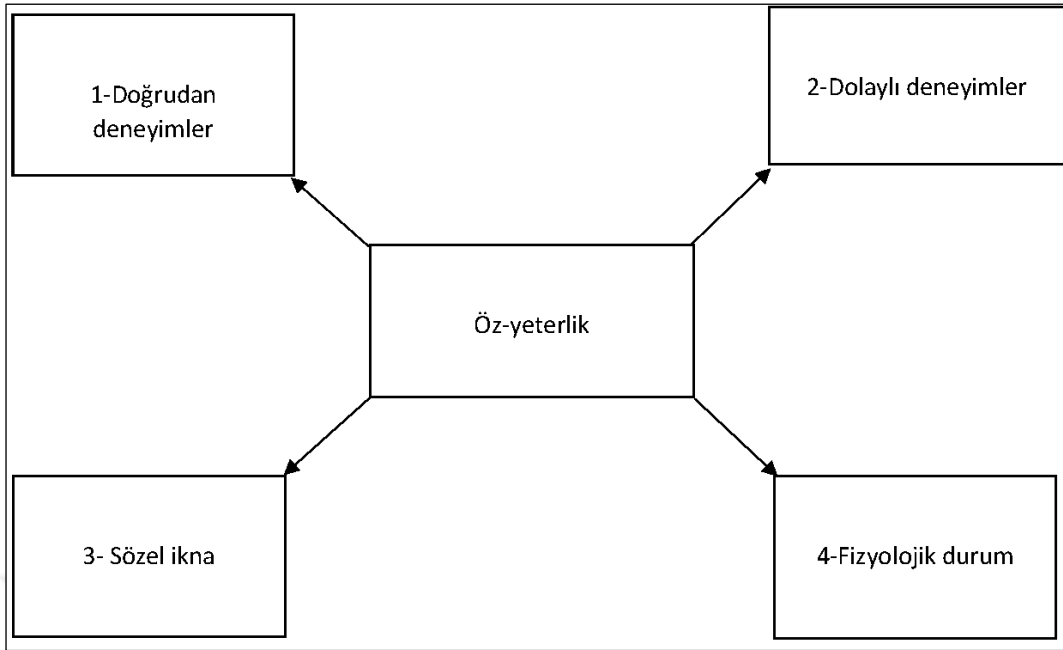
Motivasyonel Boyut: Bandura'ya (1977b, 1986b) göre motivasyon, bireylerin davranışlarının tahmin edilebilir sonuçlarıyla ilgili beklentileri ve bu davranışları gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterlikleri aracılığıyla başlatılan ve devam ettirilmesi sağlanan hedef yönelimli davranıştır (akt., Schunk, 2009, s. 499). Öz-yeterlik motivasyon üzerinde merkezi bir role sahiptir (Bandura, 1999). Bireylerin öz-yeterlik inançları, yaşadıkları sorunlar karşısında ne kadar çaba göstereceklerine bağlı olarak motivasyon seviyelerine etki eder. Bireyler önlerine çıkan engellere karşı öz-yeterlikleri ne derece güçlüyse o derece çaba harcayacaklardır (Bandura, 1989, s. 1176).

Duyuşsal boyut: Öz-yeterlik inancı, bireylerin tehdit edici ya da stresli durumlarında yaşadıkları kaygı ve depresyon gibi duygusal durumlardan etkilenebilir. Bireyler kendileri için riskli olan rahatsız edici olaylarla gerektiği şekilde baş edebildiklerinde verecekleri kaygı ve stres tepkileri düşük olacaktır. Eğer bu tür olaylara yönelik baş etme gücünü kendilerinde buluyorlarsa olumsuz bir duygu durumu içinde olmazlar ve bu durum bireylerin öz-yeterlik inancını etkiler. (Bandura, 1989, s. 1177).

Yukarıda verilen bilgiler sonucunda, bireyin yaşamı üzerindeki kontrolü, başarıları, baş etme becerileri, bilgi ve beceriye aracılık etmedeki rolü; düşünce yapısı, duygudurumu, davranışı ve motivasyonu (Bandura, 1977b, 1978b, 1982a, 1990, 1995) gibi pek çok konuda etkili olan öz-yeterliğin Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı için oldukça önemli bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

2. 1. 4. 3. 1. Öz-Yeterliğin Kaynakları

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda öz-yeterlik beklentilerinin dört temel kaynağı vardır. Bunlar: doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik durumlardır (Bandura, 1977b, 1978b, 1982b, 1995). Aşağıda yer alan Şekil 3'te öz-yeterliğin kaynakları gösterilmiştir (Bandura, 1977b).



Şekil 3. Öz-yeterliğin kaynakları

2. 1. 4. 3. 1. 1. Doğrudan Deneyimler

Doğrudan deneyimler bireyin tecrübelerine dayandığı için oldukça etkili öz-yeterlik kaynaklarıdır (Bandura, 1978b, s. 143). Güçlü bir öz-yeterliğe sahip olmanın en etkili yolu bireyin yaşadığı doğrudan deneyimlerdir. Bireyin başarılı deneyimleri öz-yeterliğinin artmasına katkı sağlar. Öte yandan bireyin yaşadığı başarısızlıkların tekrar etmesi ve bunun özellikle de ilk tecrübeler esnasında gerçekleşmesi durumunda öz-yeterlik inancı olumsuz etkilenebilir (Bandura, 1997). Tekrar edilen başarılı deneyimlerle bireyin öz-yeterliği geliştikçe, ara sıra yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkisinin azalması muhtemel görülmektedir. Esasında, birey yeterince çabalayarak zorluklarla baş edebilme deneyimini yaşamışsa motivasyonu kalıcı olacak ve zaman zaman yaşadığı başarısızlıklar öz-yeterlik inancını olumsuz etkilemeyecektir. Bu nedenle başarısızlığın öz-yeterlik üzerindeki etkileri, kısmen başarısızlıkların meydana geldiği deneyimlerin zamanlaması ve toplam deneyime bağlıdır (Bandura, 1978b, s. 143). Bireyin gerçek performansı öz-yeterliği konusunda en geçerli bilgi kaynağıdır (Schunk, 2009, s. 106).

2. 1. 4. 3. 1. 2. Dolaylı Deneyimler

İnsanlar öz-yeterlik düzeyleriyle ilgili tek bilgi kaynağını kendi deneyimleri olarak görmezler. Gözlemledikleri modeller de onlar için öz-yeterlikleriyle ilgili bilgi kaynaklarıdır (Bandura, 1978b; Schunk, 2009, s. 106). Örneğin, yaşlılarının bir konuda başarılı olduğunu gören öğrencinin de öz-yeterliği yükselir. Bunun nedeni aynı şeyi kendisinin

yapması durumunda başarma ihtimalinin artacağını düşünerek motive olmasıdır. Bu durumun tersi de olasıdır. Yani gözlenen bireyin başarısız olması öğrencinin öz-yeterliğini olumsuz etkileyebilir (Schunk, 2009, s. 107). Bireylerin her ne kadar gözlemledikleri diğer bireylerden edindikleri bilgiler öz-yeterlik algılarına etki etse de, bunlar kendi deneyimlerinden daha az güvenilirdir (Bandura, 1978b).

2. 1. 4. 3. 1. 3. Sözel İkna

Sözel ikna bireylerin öz-yeterliğini artırmada yukarıdaki kaynaklara oranla daha az etkili olan bir diğer kaynaktır. Sözel ikna kolay olması ve hazır bulunurluğu nedeniyle, ayrıca insanların aradıklarını elde etmelerini sağlayacak yeteneklere sahip olduklarına inanmalarını sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılır (Bandura, 1978b, 1982b). İnsanlar, öneri yoluyla, yaşadıkları problemler ya da zor görevlerin üstesinden gelebileceklerine inanmaya yönelebilirler. Örneğin; işvereni ile konuşmaktan çekinen bir çalışan, bu konuşmayı yapabileceğine dair desteklenirse, konuşmak için ikna edilebilir. Fakat konuşma istediği şekilde gerçekleşmezse bireyin beklentisi anında sönebilir. Bu şekilde ortaya çıkan öz-yeterlik beklentisinin bireyin doğrudan deneyimleri kadar etkili olmaması olasıdır, çünkü deneysel bir temel sağlamamaktadır. Ancak tehdit edici durumlarla başa çıkma konusunda başarılı hikayelerle birey desteklenebilir ya da rahatsız edici deneyimlerin anlatılmasıyla bireyin öz-yeterlik seviyesi düşürülebilir (Bandura, 1978b; Burger, 2006, s. 544).

Bireyler diğerlerinin başarılı etkinlikler yoluyla edindiği deneyimler aracılığıyla zor durumların üstesinden gelebileceklerine inanabilirler. Sözel ikna aslında bireyin diğer bireylerin öneri, teşvik ve yorumlarından etkilenmesidir (Bandura, 1977b, s. 80). Sözel ikna tek başına kalıcı bir öz-yeterlik duygusu yaratma aracı olarak sınırlı bir etkiye sahip olsa da gerçekçi boyutlarda olduğunda öz-yeterliğe olumlu katkıda bulunabilir. Zor bir durum karşısında diğer bireyler tarafından ikna edilen kişilerin, sadece performans yardımlarını alanlardan daha fazla çaba harcaması muhtemeldir. Bununla birlikte, gerçekçi olmayan sözel ikna bireylerin algılanan öz yeterliklerini daha da zayıflatan başarısızlıklara yol açacaktır (Bandura, 1978b). Sözel ikna bireylerin öz-yeterlik algısını artırdığı oranda, başarılı olmak için çabasını da artırır, beceri gelişimine katkı sağlar ve birey için teşvik niteliği taşır. Ancak gerçekçi olmayan öz-yeterlik artışı bireyin çabalarının hayal kırıklığı ile sonlanmasına sebep olabilir. Bir işi yapabilme konusunda yeteneği olmadığına ikna edilen bireyler, potansiyellerini artırabilecek olan zorlu engellerden kaçınma eğilimi taşırlar ve pes etmeye meyillidirler (Bandura, 1995).

2. 1. 4. 3. 1. 4. Fizyolojik Durum

İnsanlar yeteneklerini değerlendirirken kısmen fizyolojik durumlarından gelen bilgilere de güvenirlirler. Efor harcamayı ve dayanıklı olmayı gerektiren faaliyetlerde bireyler verimlilik düzeylerinin azalmasıyla birlikte hissettikleri ağrı ve acıları fiziksel yetersizlik işareti olarak algılayabilirler ve bu durum öz-yeterliğe etki eder. Stresli oldukları, korku ya da kaygı yaşadıkları durumlarda bireylerin öz-yeterliklerinde düşüş olabilir. Bu esnada bireyler içsel uyarılmaların etkisi ile yaşadıkları fiziksel tepkileri yetersizlik işareti olarak algılayabilirler. Yüksek kaygı ya da yoğun stres durumları bireyler için gerilimli bir durum olarak algılanır ve bu gerilim bireyin uyarılmışlığını artırır. Bu durum performansı düşürdüğü için bireyin öz-yeterliğine olumsuz etki edebilir (Bandura, 1982b). Örneğin erkeklerle iletişim kurmakta güçlük çeken bir kadın, hoşlandığı erkeği aramaya çalıştığında kalbi hızla atabilir ya da terleyebilir. Birey bu fizyolojik tepkileri kaygı olarak değerlendirirse, aramayı gerçekleştiremeyecek kadar gergin olduğunu düşünebilir. Aksine, arama yaparken oldukça sakin olduğunu düşünen birey ise tahmininden daha cesur olduğuna inanabilir; beklediğinden daha az stres yaşaması bireyin yapacağı eyleme yönelik inancını artırır (Burger, 2006; Schunk, 2009).

2. 1. 5. Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Sosyal-Bilişsel Kuramlar

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı'nda yer alan ve aşağıda açıklanan kuramların tümü Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'ndan etkilenerek oluşturulmuştur.

2. 1. 5. 1. Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Sosyal Öğrenme Kuramı

Krumboltz ve diğerleri tarafından geliştirilen bu kuram iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım olan "Kariyer Kararı Vermede Sosyal Öğrenme Kuramı (KKVSÖK)", kariyer seçiminin kökenlerini açıklarken; ikinci kısmı oluşturan "Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Öğrenme Kuramı (KPDÖK)" daha kapsamlı olup, kariyer psikolojik danışmanlarının, danışanlarının etkili kariyer seçimleri yapmasına yardım etme konusunda neler yapabileceklerini içermektedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013; Özyürek, 2011).

Krumboltz, Mitchell ve Jones (1976), Bandura'nın geliştirdiği Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı'na dayanarak, kariyer kararları vermenin kişinin çevresiyle etkileşimi yoluyla gelişen bir öğrenme deneyimi olduğunu ifade etmektedirler. Bu görüşe göre meslek seçimi, bireyin sosyalleşme süreci içinde pek çok etmene bağlı olarak gerçekleşen bir süreçtir (Özyürek, 2011, s. 221).

Krumboltz ve diğçerleri, kariyer kararı vermenin niteliğini etkileyen dört faktör belirlemişlerdir. Bunlar; genetik yapı ve özel yetenekler, çevresel koşullar ve olaylar, öğrenme deneyimleri ve görev yaklaşım becerileridir (Krumboltz vd., 1976).

2. 1. 5. 1. 1. Genetik Yapı ve Özel Yetenekler

Birey, eğitim ve meslek tercihleri üzerinde etkili olabilen bazı kalıtsal niteliklerle dünyaya gelir. Bunlar; cinsiyet, ırk, fiziki görünüş gibi özelliklerdir. Bu özelliklerin mesleki seçim sürecinde kimi zaman birey için avantaj sağlarken (zeka, müzik ve sanat yeteneği gibi) kimi zaman dezavantajları da (fiziki kusurlar/engellilik gibi) olabilir (Krumboltz vd., 1976).

2. 1. 5. 1. 2. Çevresel Koşullar ve Olaylar

Çevresel koşullar ve olaylar, genellikle bireyin kontrolünün dışında olup, bireyin eğitsel ve mesleki kararlarına etki eden faktörlerdir. Burada vurgulanan nokta, bireyin ortamında bulunan belirli olay ve koşulların beceri geliştirme, etkinlikler ve kariyer tercihlerini etkilemesidir. Bu koşullar ve olaylar, bireylerin faaliyetlerine (sosyo-kültürel, ekonomik, politik) ya da doğal güçlere (doğal kaynakların ya da doğal afetlerin bulunduğu yere) dayalı olabilirler. Çalışan seçmede hükümet politikaları, meslek gruplarındaki personel sayıları, teknolojiye yaşanan değişim ve gelişim, eğitim sistemi, ekonomik koşulları etkileyen kuraklık ve su baskınları gibi doğal afetler çevresel koşullar ve olaylara örnek gösterilebilir (Krumboltz vd., 1976; Zunker, 2006, s. 39).

2. 1. 5. 1. 3. Öğrenme Deneyimleri

Bireyin kariyer kararı vermesinde etkili olan üçüncü faktör öğrenme yaşantılarıdır. Öğrenme birey bilinçli olduğu sürece istemli ya da istemsiz her zaman gerçekleşebilir. İstemsiz olarak diğer insanların kıyafetlerine ya da eylemlerine dikkat edebiliriz. Diğer bireylerin davranışlarına ilişkin gözlemlerimize ya da ait olduklarını düşündüğümüz gruba dayanan genellemelerimize bağlı olarak başkalarına karşı yakınlık ya da düşmanlık hissedebiliriz. Öğrenme çok kısa sürede de gerçekleşebilir. Hızlı bir bakış, yeni bir insan veya yeni bir ortamla ilgili izlenimlerinizi öğrenmek için yeterli gelebilir. Davranışlarımızın diğerlerini memnun etmesini ya da hoşnut etmemesini, onların verdiği tepkilere bakarak kolayca anlayabiliriz. Bunun için verilen mesajların doğru olup olmaması önemli değildir. (Krumboltz, 2009). Ancak her bireyin öğrenme yaşantısı farklıdır. Birey yaşantıları yoluyla davranışının sonucuna göre bir eylemi sürdürebilir ya da eylemde sönme olabilir. Bu

durum bireyin iş ve meslek yaşamındaki kararları üzerinde de benzer şekilde etkili olmaktadır (Krumboltz vd., 1976).

2. 1. 5. 1. 4. Göreve Yaklaşım Becerileri

Dördüncü faktör olan göreve yaklaşımı becerileri, problem çözme becerileri, çalışma alışkanlıkları, zihinsel kümeler, duygusal tepkiler ve bilişsel tepkiler gibi bireyin geliştirdiği beceri kümelerini içerir. Bu gelişmiş beceri kümeleri, bireyin yaşadığı problemlerin ve görevlerin sonucunu yüksek oranda belirler. Görev yaklaşımı becerileri çoğunlukla arzulanan ya da istenmeyen yaşantıların bir sonucu olarak değiştirilir. Örneğin, lise son sınıfa giden ve ara sıra ders notlarını alıp okuyan bir öğrenci, bu şekilde lisede başarılı olabilse de, üniversitede bu uygulamanın başarısızlıkla sonuçlandığını ve böylece not tutma ve çalışma alışkanlıklarını değiştirmesi gerektiğini görebilir (Zunker, 2006, s. 39).

Krumboltz ve diğerleri (1976), her bireyin yaşam boyu edindiği benzersiz öğrenme yaşantılarının kariyer seçimine yönelik bazı temel etkileri geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu etkiler:

1. Kendine yönelik genellemeler: Bireyler öğrenme yaşantılarının sonucu olarak başkalarının performansına göre kendi performanslarını değerlendirip, bazı genellemelere ulaşabilirler. Böylece kendi kapasite ve yetenekleri konusunda da bazı genellemelere ulaşmış olarak, bu yönde bir karar verme süreci yaşarlar.
2. Dünya görüşüyle ilgili genellemeler: Bireyler hem kendilerine hem de dünyaya yönelik bazı genellemeler yaparlar. Bunlar çevre ile başa çıkmada kullanılan gelişmiş beceri kümeleridir. Bireyin mesleklere yönelik yaptığı genelleme karar verme sürecine etki edebilir. Ancak bu genellemeler öğrenme yaşantılarına dayalı olduğu için her zaman doğru olmayabilir. Bir meslekte çalışma ya da o meslekle ilgili bilgi edinme yoluyla yapılan genellemeler daha gerçekçi olabilir (Krumboltz, 1994; Zunker, 2006, s. 39).
3. Göreve Yaklaşım Becerileri: Bireyler kendileri ve çevreleri hakkındaki gözlemlerini, hem geçmişe dair çıkarımlardan hem de öngörülerini mümkün kılacak biçimde ilişkilendirirler. Göreve yaklaşım becerileri bilişsel ve performans becerileri, çevre ile baş etmeyle ilgili duygusal eğilimler, kendini gözleme, genelleştirmeyle alakalı yorumlama ve geleceğe dönük olaylarla ilgili öngöründe bulunma olarak açıklanmaktadır. Birey bu becerilerle birlikte iş dünyası ve kendisiyle ilgili yapılan genellemeleri inceleyerek kariyer kararı verme yolunda ilerleyebilir.
4. Eylemler: Bireyler hem öğrenme deneyimleri hem de yaptıkları genellemelerin sonucunda geliştirmiş oldukları becerilerle kariyer kararı verebilirler. Burada

bireyin düşüncelerini eyleme dökmesi durumu söz konusudur (Paton ve McMahon, 2014, s. 98).

2. 1. 5. 2. Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Öğrenme Kuramı

Krumboltz, Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Öğrenme Kuramı'nı (KPDÖK), kariyer psikolojik danışmanlarının, danışanlarının yaşadığı problemlerle daha etkili biçimde baş edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirmiştir. KPDÖK'yi kullanan kariyer psikolojik danışmanlarının danışanlarına yardım ettiği konular şunlardır:

- a. Danışanların kendilerine yönelik daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaları,
- b. İş yaşamı konusundaki genellemelerin daha gerçekçi ya da doğru olması,
- c. Bireylerin kariyeriyle ilgili uygun davranışlarda bulunmaları,

KPDÖK'de, kariyer psikolojik danışmanlarının, danışanlarının kariyerle alakalı dört konuda, yaşadıkları sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla hazırlanmaları gerekmektedir. Bunlar:

1. Bireyler kendilerinde var olan özelliklerle birlikte, yetenek ve ilgilerini de geliştirerek bir karar verirler.
2. Meslekler sürekli aynı kalmazlar, iş görevleri zamanla değişebilir. Bu nedenle bireylerin kariyer sürecinde buna yönelik olarak hazırlık yapmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekir.
3. Bireylerin davranışta bulunması için desteklenmesi gerekebilir. Bazı danışanlar için kariyer seçimini uygulamak seçim yapmaktan daha güç olabilir.
4. Kariyer psikolojik danışmanlarının yalnızca kariyer seçimi konusunda değil; kariyerle ilgili bütün sorunlarla baş edebilme noktasında önemli bir görevi olmalıdır.

Yukarıdaki dört eğilim; hatalı varsayımların düzeltilmesi, yeni beceriler ve ilgiler kazanılması, iş ve diğer yaşam rolleri faaliyetleri ya da sorunları arasındaki etkileşimle ilgili konuları incelemek için etkili yollar geliştirilmesi ve değişen iş görevleriyle baş etme becerileri edinebilme konularında danışanlar için öğrenme deneyimi sağlamanın önemli olduğunu vurgulanmaktadır. KPDÖK'de kariyer psikolojik danışmanlarının görevi, danışanının öğrenmesini desteklemek ve ödüllendirmek; danışma sürecinin hedefi ise danışanların yaşamlarından doyum almalarını sağlayacak becerilerin artırılmasıdır (Mitchell ve Krumboltz, 1996'dan akt., Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013, s. 84).

2. 1. 5. 3. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK)

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK), kariyer gelişim sürecinde bilişsel faktörlerin önemli olduğu varsayımına dayanan, psikoloji alanının öncü isimlerinden Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nı temel alan ve kariyer gelişiminin birbiriyle ilişkili boyutlarını açıklamayı hedefleyen bir teoridir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Borgen (1991) kariyer gelişimine ilişkin bazı değişimlerin yaşandığını ifade etmiştir. Bunlardan biri de kariyer davranışını yönetme konusunda etkisi olduğu düşünülen bilişsel süreçler ve değişkenler üzerine odaklanılmasıdır. Kariyer gelişimi alanındaki bu yönelimi gözlemleyen Borgen'a (1991) göre, yaşanan bu bilişsel devrim meslek psikolojisini derinden etkilemiştir. Bu nedenle kariyer kavramı üzerinde çalışan araştırmacılar için bilişsel süreçleri inceleyen yaklaşımların kullanılması son yıllarda oldukça yaygın duruma gelmiştir. Bu bağlamda Lent ve diğerleri (1994) tarafından halihazırda bulunan kariyer yaklaşımlarını tamamlamak ve diğer kariyer gelişim kuramlarıyla da bağlantı kurabilmek adına Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) geliştirilmiştir (Zunker, 2006, s. 48).

SBKK insanların kendi gelişimlerini ve çevrelerini etkileme kapasiteleriyle ilgili yapılandırmacı varsayımları benimseyen yaklaşımlardan, mesleki psikoloji, diğer psikolojik danışma alanları ve bilişsel bilimlerdeki bazı önemli gelişmelerden ilham almış ve etkilenmiştir. Ancak, esas olarak Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından türetilmiştir (Lent vd., 2002). Mesleğin, bireyin duygusal, psikolojik ve sosyo-ekonomik durumuna ilişkin önemi sebebiyle, öz-yeterlik beklentilerinin kariyer gelişim sürecindeki rolünü incelemek sosyal bilişsel teorinin gelişiminde oldukça önemli görülmektedir (Betz ve Hackett, 1986).

SBKK'nin amacı sosyal bilişsel kuramdaki gelişmelere, hem kariyer hem de kariyer dışı alanların deneysel kısmıyla bağlantı kurmak ve bu sayede önceki araştırmalarla güncellemek ve genişletmektir (Brown, 2002, s. 258). SBKK bireylerin kendi gelişimlerini ve çevrelerine olan etkisi konusunda bazı yapılandırmacı varsayımlara dayanmakta olup, bireyin mesleki ve akademik çıkarları, seçimleri ve performanslarını biçimlendirmeye ve dönüştürmeye yardımcı olduğuna inanılan dinamik süreçler üzerinde durmaktadır (Lent ve Brown, 1996). SBKK'nin formülasyonunda, Bandura'nın kuramının ilgi alanlarını oluşturan, kariyer seçimi ve performans süreçleri uyarlanmaya, detaylandırmaya ve genişletilmeye çalışılmıştır (Lent vd., 2002, s. 258).

SBKK, Krumboltz'un, bireylerin mesleki çıkarlarını, değerlerini ve seçimlerini biçimlendiren doğrudan ve dolaylı öğrenme yaşantıları konusundaki vurgusuna katılmaktadır. Aynı biçimde SBKK, Krumboltz'un ve diğer kuramcılarının genetik faktörlerin, özel yeteneklerin ve çevresel koşulların kariyer kararları üzerindeki etkisini de kabul eder. Bu yönüyle SBKK diğer kuramlarla teorik olarak bazı görüşleri paylaşır.

Bununla birlikte, KKVSÖK'den bilişsel süreçlerin kavramsallaştırılmasında, merkezi yapılarında ve açıklamaya çalıştıkları belirli sonuçlardaki bir dizi anahtar nokta konusunda ayrılmaktadır (Brown, 2002, s. 259). SBKK'nin çerçevesini oluşturan bazı ögeler vardır. Bunlar bireylerin akademik ve kariyer ilgilerinin gelişimi, bunların diğer değişkenlerle uyumlu olacak biçimde, kariyer konusundaki seçimlere olan teşviki ve bireylerin eğitim ve kariyer arayışlarında belli bir seviyeye ulaşmalarındadır (Lent ve Brown, 1996, s. 311).

SBKK, Bandura'nın üçlü nedensellik modelini analiz ederken, bireylerin kendi kariyer davranışlarını düzenlemelerine yardım eden ve birbiriyle bağlantılı olan üç değişkene dikkat çeker: öz-yeterlik inancı, sonuç beklentileri ve kişisel hedefler. Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlik durağan ya da pasif bir özellik değildir, tersine performans alanları ve farklı akademik ve iş görevleri gibi faaliyetlerle bağlantılı aktif ve dinamik kişisel inançları içerir (Lent ve Brown, 1996). Betz ve Hackett'a (1981) göre, öz-yeterlik bireyin kariyer seçimine etki etmektedir. Öz-yeterlik bireylerin ne kadar yetenekli olduklarını değil, kendi yeteneklerine duydukları inancı kapsamaktadır. Bu nedenle de bireylerin neler yapabileceklerine yönelik düşünceleri üzerinde etkilidir. Öz-yeterlik inancı bireyin becerilerini (Bu işi yapabilir miyim?), sonuç beklentileri ise eylemlerini (Bunu yaparsam ne olacak?) gerçekleştirmenin hayal edilen sonuçlarını kapsamaktadır. Sonuç beklentileri, bireyin belli eylemleri gerçekleştirmesinin sonuçlarını ya da bu sonuçlarla ilgili duyduğu inancı ifade etmektedir. Bandura, insan davranışlarının hem kişisel yeteneklerden (öz-yeterlilik) hem de davranışların olası sonuçlarıyla alakalı inançlardan (sonuç beklentileri) etkilendiğini düşünmektedir. Bununla birlikte, öz-yeterlik davranışın daha etkili bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Lent vd., 2002; Lent vd., 2017). Sonuç beklentileri, bir eylemde bulunmaya ilişkin beklenen (olumlu veya olumsuz) sonuçlara atıfta bulunur ve bu doğrultuda hedefler koyarak bireylerin bu eylemleri gerçekleştirme niyetlerini (örneğin, kariyer araştırmasına katılmak) içerir. Öz-yeterlik ve olumlu sonuç beklentileri birlikte ele alındığında bireyin kariyer seçim faaliyetleri üzerinde teşvik edici bir rol oynamaktadır (Lent vd., 2017). Öz-yeterliğin ve sonuç beklentilerinin bir davranışı etkileyip etkilememesi, esasında belli bir faaliyetin doğasına bağlıdır. Performans kalitesinin belli sonuçları garanti etmesi durumu (örneğin kariyer yüksek bir gelir getirecektir) ve öz-yeterliğin baskın olması sonuç beklentileri üzerinde etkili olmaktadır (Lent vd., 1994).

SBKK'de bireylerin kariyer davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olan bir diğer değişken de kişisel hedeflerdir. Kişisel hedefler bireylerin davranışlarını organize etmesine, yönlendirmesine, devam ettirmesine ve istedikleri sonuçları almaları ihtimalini artırmalarına yardımcı olurlar. Bu nedenle kişisel hedefler, bireylerin kendi güçlerini kullanmaları konusunda kritik bir mekanizma oluşturarak kendi eylemleri üzerinde etkili olmalarını sağlarlar. Kişisel hedefler aynı zamanda, bireyin kariyer seçimi, kariyer

planları ve bu süreçte aldıkları diğer mesleki kararlar konusunda da etkili olmaktadır (Lent vd., 1994, 2002). Öz-yeterlik ve sonuç beklentileri, bireyin belirlediği hedefleri ve onlara ulaşmak harcadıkları çabayı etkiler. Kişisel hedefler ise bireyin öz yeterlik gelişimini ve sonuç beklentilerini etkiler. Bu nedenle bireyin eylemlerinin düzenlenmesinde, öz-yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel hedefleri arasında karmaşık bir etkileşim söz konusudur. Kişisel hedefler, neredeyse tüm kariyer seçimi ve karar verme kuramlarında önemli bir rol oynamaktadır (Lent vd., 1994).

SBKK kariyerle alakalı ilgi, tercih ve performansı birbirine bağlayan üçlü bir model düzenler (Lent vd., 2002, s. 264). İlgi modeli olarak bilinen bu modele göre, bireyin kariyer konusundaki ilgileri üzerinde öz-yeterlik ve sonuç beklentilerinin önemli bir rolü vardır. Bireylerin öz-yeterliği yüksekse, yani birey bir işi yapabilme konusunda kendi yetkinliğine inanıyorsa bir davranışı sergilemek için girişimde bulunabilir (Lent, Larkin ve Brown, 1989). Aksine bireyin öz-yeterliği düşük olduğunda ve birey olumsuz sonuçlar almayı beklediğinde, ilgi onu etkilemeyebilir ve süreklilik göstermemesi olasıdır. İlgi modeli, kariyerle ilgili olarak hem deneyimsel hem de bilişsel faktörleri vurgularken, bu süreçte seçim davranışının ve beceri kazanımının bireyi motive etme konusundaki rolünü de inceler. Bireylerin becerilerini geliştirmeleri, kişisel performans standartlarını benimsemeleri ve çeşitli görevlerde yeteneklerini anlamalarına yardımcı olmaları öz yeterlik; bu görevleri yerine getirmeleri durumunda ne olacağına dair inançları ise sonuç beklentilerinden etkilenmektedir. Bireylerin kendilerini aktif hissettikleri ve olumlu sonuçlar bekledikleri bir etkinliğe olan ilgileri arttıkça, bunu devam ettirmek ya da yükseltmek için amaçlar oluştururlar. Belirlenen bu amaçlar bireylerin faaliyetlere katılım sağlama ihtimalini artırır. Yapılan faaliyetlerin performanslarından elde edilen kazanımlar (sembolik ödüller, notlar veya duyulan bireysel mutluluk gibi) bireyler için sonrasında önemli bir geri bildirim döngüsü oluşturarak, öz-yeterliği ve sonuç beklentilerini yeniden biçimlendirmeye yardımcı olurlar (Lent vd., 2002, s. 265). Bireyler, mesleki anlamda iyi performans sergileyebileceklerine inanıyorlarsa, seçtikleri kariyer alanını takip etmenin istedikleri sonuçları sağlayacağını düşünüyorlarsa, ilgileri de bu doğrultu şekillenir. Bireyin yetenekleri ve geçmiş yaşantıları, öncelikli olarak onun öz-yeterlik inançlarını geliştirmesinde ve sonuç beklentileri üzerinde etkili olmakta ve buna bağlı olarak ilgi alanlarına da etki etmektedir. Diğer bir ifadeyle, kariyerle ilgili etkinlikler konusunda olumlu yaşantılara ve gereken yeteneğe sahip olmak, bireylerin kariyer arayışlarında güçlü bir öz-yeterlik ve olumlu sonuçlar geliştirmelerini daha mümkün kılmaktadır (Lent vd., 2002, s. 272).

SBKK, sosyal bilişsel değişkenlerle ve kariyer gelişim süreciyle karmaşık bir biçimde ilişkili olduğu düşünülen diğer pek çok önemli kişi ve bağlamsal değişkenlerle (cinsiyet,

ırk-etnik köken, fiziksel sağlık veya sakatlık, genetik destek ve sosyoekonomik koşullar) ilgilenmektedir. Yani SBKK toplumsal cinsiyet, ırk-etnik köken ve genetik etkiler gibi karmaşık konularla da ilgilenmektedir. Örneğin, kadınlar, ırksal etnik azınlık gruplarının üyeleri ve yoksul insanlar, belirli kariyer seçeneklerine ilgi duymada başarısız olabilirler. Bunun nedeni kendilerini takip etme yetenekleri konusunda etkili olmalarına neden olacak fırsatların ve deneyimlerin oldukça sınırlı olmasıdır (Lent vd., 2002, s. 268-272).

SBKK'nin meslek seçimi modeline göre, ilgiler klasik biçimde bireylerin yaptıkları seçimlerle ve bu seçimlerini uygulamak için yaptıkları davranışlarla alakalıdır. Bir diğer ifadeyle tüm nitelikli bireyler, ilgilendikleri meslekleri seçmek isteyeceklerdir. Bununla birlikte, bireylerin yaptığı seçimler farklı etmenlerden de etkilenebilmektedir. Örneğin, bireyler çevrelerinin yaptıkları tercihleri desteklemediğini anladıklarında ya da kendilerine en çok uyan mesleğe girmenin ve bu meslekte kendi geliştirebilmenin önünde önemli engeller olduklarını düşündüklerinde, kariyer seçimin yaparken ilgilerini göz ardı etmeleri daha muhtemel olabilmektedir. Bireyler kısıtlı imkanlar, ciddi engeller, sınırlı ya da kendilerini desteklemeyen bir ortamda bulunmaları sebebiyle ilgilerini riske atma gereği duyduklarında, yapacakları tercihlerin temelinde iş uygunluğu, öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentileri yer alacaktır. Bir diğer ifadeyle, bireylerin yapacakları tercihler ilgilerine yönelik olmazsa, kendilerine daha az uygun gördükleri, onlar için daha az yeterli sonuçlar sağlayan, umduklarından daha az performans gösterebileceklerini düşündükleri ve kendileri daha az ilginç meslekleri tercih etmeyi düşüneceklerdir (Lent vd., 2002, s. 276-277).

SBKK'nin, bireyin meslekte gösterdiği çabadan, akademik performansından sahip olduğu yeteneklerden, öz-yeterlik seviyesinden, sonuç beklentileri ve amaçlarından etkilendiği düşünülmektedir. Bireylerin yeteneklerini kullanma biçimine etki eden öz-yeterlik; bireylerin yeteneklerinin mesleğin gerektirdikleriyle uyuşmaması ya da bireylerin sahip olduğu yeteneklerin küçük görülmesi veya abartılması durumunda akademik başarısızlıklara ve çeşitli problemlere yol açabilir (Lent vd., 2002, s. 279).

SBKK'nin amacı mevcut kariyer kuramlarının belirli yönlerini destekleme ve tamamlama konusunda yardımcı olmak olsa da, aynı zamanda, gelişimsel ve iyileştirici kariyer müdahalelerinde bilgilendirme amaçlı da kullanılabilir (Lent vd., 2002, s. 302).

2. 1. 5. 4. Bilgiyi İşleme Kuramı

Sampson, Lenz, Reardon ve Peterson (1999) tarafından geliştirilen bilgiyi işleme kuramı, hem bireyin mesleki karar verme süreci konusunda bilgi vermekte hem de kariyer konusunda yaşadığı (iş bulma gibi) problemleri çözme noktasında bireye yardımcı olmaktadır. Bu kuram "kişiye balık vererek sadece o gün karnın doyması değil; ona balık

tutmayı öğreterek sürekli karnını doyurabilmesini sağlamak” deyiminin verdiği mesajı, kariyer danışmanlığı alanına uygulamaktadır. Buna bağlı olarak kariyer danışmanları bireylerin kendileri için uygun bir meslek seçimi yapmalarına ya da iş bulma konusundaki problemlerini çözmelerine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda yaşam boyu uygun kariyer seçimleri yapabilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlamaya çalışırlar. Bu bağlamda bilgiyi işleme yaklaşımının temel amacı bireylerin yaşamları boyunca kariyer konusunda yaşadıkları problemleri çözmelerini sağlamak ve kariyer kararı vermelerine yardım etmek için temel bir kavramsal çerçeve sağlamaktır (Peterson, Sampson, Lenz ve Reardon, 2002, s. 312). Bu kuramın bazı anahtar kavramları vardır. Bunlar:

- a. Problem,
- b. Problem çözme,
- c. Karar verme,
- d. Bilgiyi İşleme Alanlarının Piramidi ve
- e. İletişim, Analiz, Sentez, Değerleme, Uygulama (İASDU) Döngüsüdür (Sampson vd., 1999).

Problem, Bilgiyi İşleme Kuramı’nda varolan durum ile istenen bir durum arasındaki kopukluk olarak ifade edilir. Ya da daha basit bir ifadeyle boşluk, bir bireyin nerede olduğu ile olmak istediği yer arasındaki farktır. “Artık okulu bitirmek üzereyim, bir iş bulmam gerekecek”, “İki iş teklifim var ve hangisini kabul edeceğime karar vermem gerekiyor” gibi ifadeler iş arayanlar için boşlukla ilgili verilebilecek birkaç örnektir.

Problem çözme, varolan durum ile istenen edilen durum arasındaki kopukluğu gidermeyi sağlayacak bilgiler edinmeyi ve bilişsel stratejiler öğrenmeyi içermektedir. Problem çözme sürecinin sonucu, bireyin nerede olduğu ile olmak istediği yer arasındaki boşluğu daraltmak için uygun olan seçim yapmaktır.

Karar verme, seçimi belirli eylem adımlarına dönüştürmek anlamına gelmektedir. Eylem karar verme sürecinin bir sonucudur.

Bilgi İşleme Alanlarının Piramidi, kariyer sorunlarına çözüm bulma ve karar verme aşamalarını gösterir. Piramitin alt kısımda bireyin kendisini tanıması ve meslekleri hakkında bilgi sahibi olması vardır, orta kısımda karar verme yetenekleri (İASDU) ve son kısım olan piramitin tepesinde de üst biliş yer almaktadır.

İASDU döngüsü, metabilişlere yönelik bilgiler içermektedir. Bunlar kendi kendine konuşma, kişisel farkındalık ve karar alma sürecinin izlenmesi ve kontrolüdür. Kısaca İASDU döngüsü, problemleri çözmek ve karar vermek için yapılması gerekenleri (adımların sırası) gösterir (Sampson vd.,1999). İASDU döngüsü aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır.

İletişim aşamasında, bireyler dış ipuçlarının (önemli kişilerden gelen olaylar veya girdiler gibi) ya da iç ipuçlarının (örneğin, olumsuz duyguların müşteri algıları gibi) sonucu mevcut durumlarıyla istedikleri durum arasında bir boşluk olduğunu fark ederler.

Analiz aşamasında, bireyler sorunlarının bilişsel bir modelini oluştururlar ve diğerlerine göre daha çok istenilen bir mesleğin, çeşitli unsurları arasındaki ilişkiyi algırlarlar.

Sentez aşamasında, bireyler düşündükleri seçenekleri daha ayrıntılı hale getirerek genişletir ve sonrasında daraltırlar.

Değerlendirme aşamasında, kişiler her bir alternatifin kendilerine göre mühim olan ve içinde buldukları topluma olan maliyetlerini ve yararlarını değerlendirirler. Bunun sonucunda da geçici bir ilk tercih yaparlar.

Uygulama aşamasında, bireyler ilk olarak değerlendirme aşamasında yaptıkları geçici tercihin uygulanması için bir plan oluşturur ve daha sonra bunu gerçekleştirirler (Peterson, vd., 2002; Sampson, Peterson, Lenz ve Reardon, 1992).

Bilgiyi işleme kuramının dört temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Kariyer kararı verme problem çözme duygusal ve bilişsel süreçlerin etkileşimiyle ilgilidir.
- 2) Kariyer sorunlarını çözme kabiliyeti bilişsel işlemlerle birlikte bilginin varlığına bağlıdır.
- 3) Kariyer gelişimi, süreklilik arzeder bilgi yapılarında değişim meydana gelir.
- 4) Kariyer psikolojik danışmanlığının hedefi, bilgi işleme sürecine yönelik becerilerinin geliştirilmesidir (Peterson vd., 2002, s. 318).

2. 1. 6. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği (KAÖY)

Bandura (1977b) öz-yeterlilik beklentilerini, bireyin belli bir eylemi başarılı bir biçimde sergileyebilmesine yönelik inancı olarak ifade etmiştir. Mesleğin, bireyin duygusal, psikolojik, ekonomik ve sosyal refah arayışında önemli bir yeri vardır. Bu nedenle öz-yeterlilik beklentilerinin kariyer gelişim sürecindeki rolünü incelemek için sosyal bilişsel kuramın gelişimi oldukça önemlidir (Lent ve Hackett, 1987).

Mesleki psikoloji, tarihsel olarak incelendiğinde, kariyer davranışının açıklanması konusunda genellikle gelişimsel yaklaşımların egemen olduğu anlaşılmaktadır. Fakat sonrasında sosyal bilişsel öğrenme kuramının etkisiyle kariyer araştırmacıları bu kuramı kariyer gelişimine uygulamaya çalışmışlardır (Krumboltz vd., 1976). Dolayısıyla SBÖK'nin temel kavramlarından biri olan öz yeterlik kariyer alanına, özellikle kariyer seçim sürecine uygulanmaya çalışılmış ve bunun sonucunda da Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği (KAÖY) kavramı ortaya çıkmıştır (Betz ve Hackett, 1986).

Betz ve Hackett'in (1986), "kariyer öz yeterliği" kavramını, kariyer seçimi ve düzenlemesinde yer alan geniş davranış yelpazesine ilişkin öz-yeterlik yargılarını içeren genel bir kavram olarak kullanmıştır. Hackett ve Betz'in yaptığı araştırmalar (Betz ve Hackett, 1981, 1983; Hackett ve Betz, 1981), kadınların kariyer gelişim sürecini anlamak amacıyla bu sürecin öz-yeterliğe uygulanması şeklinde olmuştur. Buna göre öz-yeterlik seviyesinin düşük olması bireylerin kariyer seçimini ve kariyer performansını olumsuz etkiler. Kariyer öz yeterliği, erken dönem öğrenme yaşantılarının oluşturduğu bilişsel süreçlerin ilerleyen zamanlarda mesleki davranışlar üzerindeki etkisini de açıklamaya yardımcı olur (Lent ve Hackett, 1987). Bu ilişkilerin üzerinde duran, kariyer öz-yeterliği ile kariyer gelişimi arasındaki ilişkiyi destekleyen pek çok araştırma vardır (Betz ve Hackett, 1983; Blustein, 1989; Lent, Brown ve Larkin, 1984, 1987). Bununla birlikte öz-yeterlik alana veya göreve özgü bir yapı olup, araştırmacılar tarafından, kariyer öz yeterliliğinin farklı yönleri, alt bileşenleri (kariyer karar vermedeki öz yeterlik, matematik performansı için öz yeterlik gibi) incelenmiştir (Lent ve Hackett, 1987).

SBÖK'ye göre öz yeterlik beklentileri, kişisel keşfin temel unsurlarından biridir. Bu fikirleri kariyer araştırmalarına uygularken, kariyer keşfinin büyük ölçüde kariyer araştırma öz yeterlik inançlarından oluştuğu düşünülebilir (Solberg, Good ve Nord, 1994). Bu bağlamda KAÖY kavramını oluşturan unsurlar, bireyin kariyer keşif davranışları ve öz-yeterlik inancıdır. Jordaan (1963), kariyer keşif davranışını bireyin bir mesleğe girmeye hazırlanması, girmesi, mesleğe uyum sağlaması veya meslekte ilerlemesi konusunda; bilgi edinmesi, kişisel değerlerinin ve yeteneklerinin farkına varması gibi birtakım bilişsel ve davranışsal etkinlikleri içerdiğini ifade etmiştir (akt., Solberg vd., 1995, s. 450). Yani kariyer keşif faaliyetleri, bireysel değerlerin araştırılması, yeteneklerin ve seçeneklerin değerlendirilmesi, deneyim edinme ve belli ilgi alanları doğrultusunda bu alanlarda çalışan kişilerle iletişime geçme gibi pek çok faaliyeti içermektedir. Kariyer keşif faaliyetlerini yürütmek bilinçli olmayı ve toplu olarak kişisel keşif (insanların seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama kapasitesi) olarak adlandırılan proaktif davranış kalıplarını gerektirir (Betz ve Hackett, 1987). Yani birey bu süreçte hem kendisini hem de çevreyi keşfeder. Bu nedenle bireyin ilgi alanlarının, yeteneklerinin ve değerlerinin farkına varmasını sağlayan kişisel keşif faaliyetleri, kariyer keşfinin de çok önemli bir yönü olup, ilerleyen süreçlerde bireyin iş tatmini gibi sonuçlara da etki edebilir (Stumpf ve Colarelli, 1980).

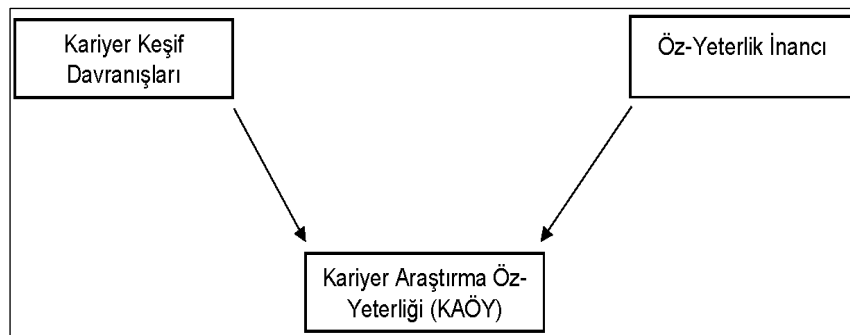
Atılganlık, girişkenlik ve araçsallık gibi pek çok kişilik özelliği kişisel keşfin belirleyicileridir. Kariyer keşif süreciyle ilgili olarak, bireyin geniş bir kişisel keşif anlayışı, onun daha özel anlamda kariyer keşfi anlayışını biçimlendirmesi olarak kavramsallaştırılabilir (Solberg vd., 1994). Blustein'a (1997) göre, değerleri, ilgi alanları ya

da yetenekleri konusunda yeni bilgiler edinen birey, bu bilgileri hayatındaki belli bir role uygulamakla kalmaz; bu bilgiler bireye yaşamının farklı kısımlarında keşfedilen alanla sınırlı kalmayacak yararlar sağlar. Bu kapsamda kariyer araştırma faaliyetleri, bireyin yeni deneyimler edinme, kendini tanıma, dünya hakkında bilgi edinme ve farklı yaşam rolleri sergileme eğiliminin bir boyutunu temsil etmektedir (Blustein, 1997).

KAÖY’de keşif süreci bireyin meslekler, işler ve organizasyonlara odaklanma seviyesine göre de değerlendirilebilir. Odaklanma, bireyin belirli bir meslekte, işte veya organizasyonda belirli bir zamanda istihdamı sürdürme konusunda ne kadar tutarlı ya da kendinden emin olduğunu gösterir. Dolayısıyla odaklanma bireyin keşif sürecinde ne ölçüde yönlendirildiğine dikkat çeker (Stumpf ve Colarelli, 1980, s. 981).

Kariyer keşif sürecinin gerek bilgi edinme, gerekse iş tatmini gibi konularda bireye katkısı vardır. Bilinçli bir süreç olan kariyer keşif sürecinde bireyin kariyer fırsatları hakkındaki inançlarını değerlendirmek önemlidir. Çünkü birey bu süreçte edindiği bilgiler doğrultusunda kariyer fırsatlarını değerlendirir (Stumpf, Colarelli ve Hartman, 1983). Kariyer keşif sürecinde bireyin kişisel keşif davranışları, geçmiş performansı ve gelecekteki performansına yönelik beklentilerini olumlu algılamasına katkı sağlar. Daha fazla bilgi edinmek ve çevreyi keşfederken aldığı sosyal destek birey için bir iş görüşmesi ya da iş arama faaliyetleri sırasında sergileyeceği performans üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Stumpf, Austin ve Hartman, 1984).

Bu bilgiler ışığında, kariyer araştırma öz-yeterliği (KAÖY), bireyin kişisel değerlerini, ilgi alanlarını, yeteneklerini başarılı bir biçimde keşfetme (keşif davranışları) ve iş arama faaliyetlerini içeren kariyer araştırma etkinliklerini (iş görüşmelerine katılabilme, iş bağlantıları kurma gibi) başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme yeteneği konusunda kendisine duyduğu güven seviyesini ifade etmektedir (Solberg vd., 1994; Solberg vd.,1995). Bir diğer ifadeyle KAÖY, bireyin kariyer araştırma faaliyetlerini başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme yeterliğidir (Solberg vd., 1994). KAÖY’nin temel bileşenleri Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Kariyer araştırma öz-yeterliğinin temel bileşenleri

Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre KAÖY güçlü olan bireylerin kariyer keşif davranışlarını gerçekleştirme ihtimali daha fazladır (Blustein, 1989; Taylor ve Pompa,1990).

Bandura (1977b), bireylerin kariyer araştırma faaliyetleri ve öz-yeterlik seviyelerinin, bireysel ve çevresel etmenlerin bileşiminden oluştuğunu düşünmektedir. Buna göre kariyer gelişimi konusundaki fırsatlardan faydalanabilmek bireyin sorumluluğunda iken, kariyer araştırması öz-yeterliliğinin geliştirilmesi için gerekli imkanların oluşturulması ise eğitim ve kariyer yardımı sağlayanların sorumluluğundadır (Solberg vd., 1994).

Bandura'nın öz-yeterlik inancını geliştirmek için gerekli bilgi kaynakları olarak gördüğü ve SBÖK'de açıklanan dört kaynağa, bu bölümde KAÖY'nin kaynakları olarak tekrar yer verilmiştir. İlk kaynak olan doğrudan yaşantılar, SBÖK'de en güçlü yeterlik kaynağı olarak görülmektedir (Bandura, 1978b). KAÖY'de doğrudan yaşantıların bireyin yapılan bir mülakat esnasında öz-yeterlik düzeyini artırması beklenmektedir. Bunun nedeni bireyin bu süreç hakkında deneyime sahip olmasıdır. Bireylerin, kişisel keşif davranışları, iş arama faaliyetleri ve mesleki bağlantılar kurabilmesine yönelik uygulama fırsatları sunmak amacıyla düzenlenen seminerler ve atölye çalışmaları, onlara gelecekte bu davranışları yapabilme yetenekleri hakkında doğrudan dönüt sağlayabilir. Bu nedenle bu tür etkinlikler aracılığıyla deneyim kazanan bireylerin KAÖY'si de bu çalışmalar sonucu güçlenecektir (Solberg vd., 1994).

Öz-yeterlik için önemli olan ikinci kaynak dolaylı yaşantılardır. Bu yaşantılarda bireylerin bir davranışı öğrenmesi, modeli gözlemlene yolu ile gerçekleşir. Bireyin özellikle benzer modelleri gözlemleyerek karmaşık davranışları bu yolla öğrenmesi söz konusudur. Örneğin, bir mülakat esnasında yapılacakları video çekimi ile önceden görmek, bireyin hem mülakat sürecini inceleyerek bilgi edinmesi, hem de kendi yanlışlarını görüp düzeltmesi bakımından yararlı olabilir. Bu tür dolaylı faaliyetler, bireylerin modelleri gözleyerek deneyim kazanması ile birlikte, geribildirim almasına da imkan verebilir. Yapılan uygulamalar sonucunda bireydeki gelişim kolayca gözlenebilir (Solberg vd., 1994).

Öz-yeterliğin üçüncü kaynağı sözel iknadır. Sözel iknadan kariyer gelişim müdahalesi sırasında yararlanılabilir. Bu durum, kariyer psikolojik danışmanlarının danışanlara istenen kariyer arama davranışları konusunda bilgi vermeleri ya da danışanların yapmaya cesaret edemediği kariyer arama davranışlarında bulunmaları için cesaretlendirilmeleri şeklinde gerçekleştirilebilir. Seminer çalışmaları sırasında liderlerin çalışmaya katılan bireylerin belirledikleri kariyer hedeflerine ulaşmak için yapmayı planladıkları şeyleri açıklamaya çalışmaları sözel iknaya örnek verilebilir (Solberg vd., 1994).

Dördüncü ve son öz-yeterlik kaynağı fizyolojik uyarılmadır. Stresli ya da kaygı yaratıcı durumlarda pek çok kişi yaşadığı fiziksel belirtilerin farkındadır. Örneğin, iş için gittiği mülakat esnasında bireyin ellerinin terleyebilir ya da baş ağrısı yaşayabilir. Bireyin bu tür fiziksel uyarılma yaşadığı anlarda, stres yönetimi ya da gevşeme egzersizleri yoluyla başa çıkabilmesi, kariyer araştırma öz yeterlilik beklentisinin güçlenmesine katkı sağlayabilir (Solberg vd., 1994).

KAÖY, bireyin kariyer arama faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirebilme becerisine ilişkin inancı ve güvenini ifade etmektedir. Güçlü bir KAÖY'ye sahip olmak bireye başarılı mesleki geçişler sağlamada teşvik edici bir role sahiptir; bu durum bireyin mesleki geçişlerle baş etmesi konusunda güç duygusu sağlar. Bununla birlikte güçlü bir KAÖY'ye sahip olan bireyler yaşamlarında mesleki anlamda bir karar vermeden önce kariyer keşif faaliyetlerini gerçekleştirmek için bilgi toplayarak kendilerini keşfederler ve bu doğrultuda karar verirler (Solberg, 1998). Kariyer araştırma etkinlikleri sırasında zor görevleri olan bireylerin eğer KAÖY'leri yüksekse, bu etkinlikleri nasıl kontrol edeceğini de bilmektedir. Böyle durumlarda birey stres ve kaygı düzeyini kontrol ederek, zor bir görevi yerine getirebilmek için gerekli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kaynakları harekete geçirebilir (Hobfoll, 1989). Tüm bu nedenler bireyin kariyer gelişim süreci için oldukça önemlidir. Bu nedenle bireylerin kariyer süreçlerinde doğru bir seçim yaparak kariyerlerinde umduklarını bulabilmeleri bakımından güçlü bir KAÖY'ye sahip olmaları oldukça önemli bir faktör olabilir.

2. 1. 6. 1. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliliğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Uluslararası literatür incelenmiş ve KAÖY ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Nota ve diğerleri (2007), İtalyan gençleriyle yaptıkları çalışmada aile desteğinin hem kariyer öz yeterlik inançlarını hem de kariyer karar vermeyi etkilediğini tespit etmişlerdir. Ryan ve diğerleri (1996), aile işlev bozukluğu, ebeveyn bağlanma ve kariyer araştırma öz yeterliliği arasındaki ilişki incelemiş ve kadınlar için, ebeveyne bağlanma ve aile işlev bozukluğu seviyesinin, kariyer araştırma öz yeterliliği varyansının %17'sini, erkekler içinse %9'unu oluşturduğunu bulmuşlardır. Corbière ve diğerleri (2004), zihinsel hastalığı olan kişilerde istihdam engelleri, baş etme etkinliği ve kariyer araştırma etkinliği algıları isimli bir çalışma yapmışlardır. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise KAÖY'nin yalnızca iki araştırmaya konu olduğu görülmüştür. Bunlar; sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesi ile benliğin KAÖY'yi yordayıcı rolünün araştırıldığı çalışmalardır (Kabadayı, 2018; Sarı, 2004). Yapılan çalışmalar incelendiğinde KAÖY konusundaki araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüş ve KAÖY'yi kişilik özellikleri ve akademik motivasyonla birlikte ele alan bir çalışmaya

rastlanmamıştır. 21. yüzyılda pek çok alanda meydana gelen değişim sebebiyle bireyin kariyer yaşamı için güçlü bir KAÖY'ye sahip olmasının oldukça önemli olduğu, bu nedenle KAÖY konusunda yapılacak çalışmaların bireylerin kariyer gelişim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. 1. 7. Kişilik

Kişilik kavramının kökeni, eski Yunancada kullanılan ve antik çağ sanatçılarının sahnede kullandıkları maskenin adı olan "persona" terimine kadar uzanmaktadır. Dolayısıyla kişilik kavramı ve kişilik özelliklerini konu edinen araştırmaların oldukça eski ve uzun bir geçmişi vardır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 71). Burger (2006, s. 23), kişiliği "Bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler" olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu'na (2006, s. 404) göre kişilik, kişinin hem iç hem de dış çevresi ile kurmuş olduğu, onu diğerlerinden ayıran, tutarlı ve yapılaşmış olan ilişki şeklindedir.

Kişilik kavramı pek çok kişi tarafından tanımlanmış olsa da neredeyse tüm kişilik kuramcıları kişilik kavramını bir kişinin süreklilik gösteren ve onu diğer bireylerden ayıran yapılaşmış özellikleri anlamında kullanmaktadırlar. Bu tanımda kullanılan süreklilik ifadesiyle kişinin yaşamındaki farklı durumlar ve zamana yönelik tutarlılığı kastedilmektedir. Onu diğerlerinden ayıran ifadesiyle kişinin kendisine has ve onu başkalarından farklı kılan ayırt edici özellikleri kastedilmektedir. Yapılaşmış ifadesiyle kastedilen ise kişiliğin pek çok özelliği olan bir sistem olduğu ve bu sistemi oluşturan unsurların birbiriyle ilişkili olup kişiye has bir örüntü meydana getirdiğidir. Kişilik bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını da etkileyen oldukça kapsamlı bir kavramdır. Bu yönleriyle aslında kişilik insanın hem psikolojik hem duygusal hem de sosyal davranışlarına etki eder (Cervone ve Pervin, 2016, s. 8-9; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 3-4).

2. 1. 7. 1. Kişilik Kuramları

Psikoloji alanında ön planda olan kişilik kavramı pek çok kurama konu olmuştur. Bu kapsamda aşağıda kişilik kuramları açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 1. 7. 1. 1. Psikodinamik Kuramlar

Bu kısımda Sigmund Freud, Alfred Adler, Carl Gustav Jung, Karen Horney, Eric Fromm, Harry Stack Sullivan ve Erik Erikson'un kuramları yer almaktadır.

Freud tarafından oluşturulan psikanalitik kuram kişilikle ilgili günümüze kadar oluşturulmuş en kapsamlı ve etkin kuramdır denilebilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve

Hoeksema, 2006, s. 459). Freud topografik olarak adlandırdığı modelinde, bireyin kişiliğini bilinç, bilinçöncesi ve bilinçaltı olmak üzere üç kısımda incelemiştir. Bilinç, zihinde olan ve birey tarafından bilinen düşüncelerin bulunduğu kısımdır. Bunlar, beyne yeni düşüncelerin gelmesiyle değişime uğrayabilir ve kaybolabilir. Bireyin aklında tuttuğu düşüncelerin çok az bir kısmı bilinçte bulunmaktadır. Kişi istemesi durumunda, sınırsız düşünceyi bilincine getirebilir. Bu geniş bilgi deposu, yani bireyin dikkatini vermesiyle rahatça farkına varabileceği bilişsel içerikler bilinç öncesini oluşturmaktadır. Topografik modelin son unsuru olan bilinçdışı ise bilişsel olarak bireyin farkında olmadığı ve bazı özel koşullar haricinde farkında olunamayacak olan zihnin bölümüdür. Psikanalitik kurama göre aslında düşüncelerin büyük ve en önemli kısmı, bilinçaltında bulunmaktadır. Bu düşünceler bazı olağanüstü durumlar dışında, bilinç düzeyine getirilemezler. Bununla birlikte insan yaşamındaki pek çok şeyde özellikle de (anormal) davranışlar üzerinde bilinçaltının etkisi büyüktür (Burger, 2006; Cervone ve Pervin, 2016). Freud, kişiliği açıklamak için topografik modelin yanısıra yapısal modeli geliştirmiştir. Bu modele göre kişilik, ego (benlik), id (altbenlik) ve süpereo (üstbenlik) olarak ayrılmaktadır. İd haz ilkesi doğrultusunda hareket eden kısım olup alt-benlik olarak da nitelendirilir ve kişiliğin en ilkel yönüdür. Ego idin istekleri, yaşamın gerçekleri ve süperegounun isteklerine arabuluculuk edip, gerçeklik ilkesine göre hareket eder. Aslında bu kişiliğin gerçekleştirilmesidir, çünkü uygun olan davranışlara ve idin isteklerinin nasıl karşılanacağına ego karar vermektedir. Egonun görevi idin dürtülerini bilinçaltında tutmaktır. Kişiliğin üçüncü bölümünü oluşturan süpereo bireyin davranışlarını yargılayan kısımdır. Bireye yapabilecekleri ya da yapamayacakları şeyler konusunda kısıtlamalar koyar. Süpereo bireyi toplumsal değerlere ve ahlaki yargılara uygun davranmaya yönlendirir (Atkinson vd., 2006; Burger 2006). Bu nedenle bu kavram vicdan olarak da nitelendirilir. Psikanalitik kuramda kişilik gelişimin iki temel noktası vardır. Bunlardan ilki erken çocukluk döneminin bireyin yetişkin kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir etkisi olduğudur. İkincisi ise bireyin belli oranda cinsel enerjile doğması ve bu enerjinin beş evreye yayılan psikoseksüel dönemler boyunca gelişmesidir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010).

Bireysel psikolojinin kurucusu olan Adler de Freud gibi kişiliği yaşamın ilk yıllarının şekillendirdiğini savunur. Adler kuramında sosyal ilgi kavramı üzerinde durmuş ve bireyin yetersizlik duygularıyla dünyaya geldiğini vurgulamıştır. Bu duyguların bireyde aşağılık yahut üstünlük kompleksine neden olmasının ne şekilde engellenebileceği bu kuramın konusu olmuştur. Adler bireyin davranışlarını ve kişiliğini biçimlendiren şeyin nesnel gerçeklikten çok kişinin öznel algısı olduğunu ifade etmiştir. Jung'a göre kişilik üç farklı bilinçlilik seviyesinde faaliyet gösteren sistemsel bir yapıdan oluşmaktadır. Bunlar bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışıdır. Jung, Freud ve Adler'in kişiliğin yaşamın ilk

yıllarında geliştiği görüşüne katılmaz; ona göre kişilik yaşam boyu devam eden dinamik ve evrimsel bir süreçtir. Jung kuramında kişiliğin gelişimi konusunda herhangi bir gelişimsel dönem sıralamasına yer vermemiştir. Onun kişilik gelişimi hakkındaki fikirleri özgürlük korkusu düşünceleriyle ilgilidir. Horney'e göre bireyler kendilerine has potansiyellerini geliştirebilmek için uğraşırlar. Horney kuramında kişiliğin yapısı yahut gelişiminden ziyade nevroz, psikoterapi ve kadın cinselliğine vurgu yapmıştır. Fromm, bireylerin içgörü ve akıl gibi çeşitli özelliklere sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak kuramında kişiliğin yapısına pek yer vermemekle birlikte; biliçdışı süreçlerin önemi ve bastırma mekanizmalarına vurgu yapmıştır. Sullivan da kuramında Horney ve Fromm gibi kişiliğin kişiler arası doğasına yer vermiştir. Sullivan'a göre birey yaşamını kendisi ve diğer bireyler hakkında bilişsel kavramlar meydana getirerek örgütlemektedir. Bireyin oluşturduğu bu imgeler ona göre kişiselleştirmedir. Sullivan'a göre kişiliğinin gelişiminde bireyin gelişim evreleri etkilidir. Erikson ise kişilik gelişiminde sosyal ve tarihsel etmenlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Erikson kişilik gelişimini bireyin hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak ele almış ve bunları sekiz psikososyal gelişim evresiyle açıklamıştır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 39-157).

2. 1. 7. 1. 2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar

Davranışçı ve bilişsel kişilik kuramları, kişiliği öğrenmeye dayalı olarak açıklamaya çalışan kuramlardır. Davranışçı kuramcılar, davranışa yön veren temel etmenin içsel bilişsel süreçlerden çok dışsal çevre olduğu görüşündedirler. Miller ve Dollard, Freud'un psikanalitik kuramı ile davranışçılık arasında bağ kurmaya çalışmışlardır. Skinner içsel süreçleri ve bilinçdışını reddetmemekle birlikte, çalışmalarını bireyin gözlenebilir davranışları üzerinde yoğunlaştırmıştır. Albert Bandura, davranışın gözlemlenebilir yoluyla öğrenilebileceği görüşünü savunmuş ve çalışmalarına bu doğrultuda yön vermiştir. Kelly ise kişiliğin araştırılmasında bilişsel yaklaşımı kullanmıştır. Bilişsel yaklaşım davranışçıların tersine bilişsel süreçlere vurgu yapmış ve davranışın bireyin olayları yorumlama biçimiyle şekillendiğini üzerinde durmuştur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 177-178).

2. 1. 7. 1. 3. İnsancıl Kuramlar

İnsancıl yaklaşımında bireyin büyük oranda kendi davranışlarından sorumlu olduğu kabul edilir ve bu yönüyle insancıl kuramlar diğerlerinden ayrılır (Burger, 2006, s. 416). İnsancıl yaklaşımın temsilcilerinden Rogers kişiliği açıklarken benlik kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre bireyler kendi benlik imgeleriyle tutarlı biçimde eylemde

bulunmak istemektedirler. Rogers koşulsuz sevgi içinde yetişen kişilerin güçlü ve olumlu bir benlik anlayışı geliştireceği düşünür ve ona göre tüm insanlar doğuştan iyidir. Rogers kuramında bireyin kendisini gerçekleştirmesinin önemi üzerinde durmuştur. Kendini gerçekleştirme Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en yüksek güdü olarak nitelendirilir ve diğer tüm ihtiyaçların karşılanması ardından yerine getirilebilecek olan gereksinimdir (Atkinson vd., 2006, s. 476-479; Cüceloğlu, 2006, s. 432).

2. 1. 7. 1. 4. Özellik Kuramları

Özellik kuramları kişilik özelliklerini inceleyerek kişiliği açıklamaya ve bireylerin davranışlarındaki tutarlılıkları tespit etmeye çalışmaktadırlar. Kişilik bireyin sahip olduğu temel özelliklerinin sentezidir. Bireyin kişiliğini öğrenebilmek için bu özellikler hakkında bilgi sahibi olmak gerekir (Cüceloğlu, 2006; Renner ve Feldman, 2015).

Özellik kuramları diğer kişilik kuramlardan farklılık göstermektedir. Özellik yaklaşımında araştırmacılar bireylerin davranışlarının nedenlerini açıklamaktan ziyade, kişiliği tanımlamaya ve davranışı tahmin etmeye çalışırlar. Bununla birlikte ayırıcı özellik yaklaşımı bireylerin belirli bir özelliğe ne derece sahip olduklarıyla ilgilenirler. Ayırıcı özellik yaklaşımı bireyler arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak ayırıcı özellik kuramları kişilik değişimi konusunda pek fazla görüşe yer vermemiştir (Burger, 2006).

Ayırıcı özellik konusunda ilk çalışma Allport tarafından yapılmıştır. Allport, ayırıcı özelliklerin bireyin sinir sistemindeki fiziksel unsurlardan kaynaklandığını iddia etmiştir (Burger, 2006). Allport (1927), kişiliği bilişsel yaşam ve davranışa yön veren yapıların organizasyonu olarak tanımlamaktadır. Allport'a göre kişiliğin yapısını oluşturan bazı temel özellikler vardır. Bunların en önemlisi kişisel eğilimler adını verdiği bireye has özelliklerdir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 251).

Özellik konusunda araştırmalar yapan bir diğer kuramcı Cattell dir. Cattell çalışmalarını temel kişilik özelliklerini belirleme üzerine kurmuştur (Burger, 2006, s. 248). Cattell yüzeysel özellikler ile kaynak özelliklerin ayırt edilmesinin oldukça fazla olan kişilik özelliklerinin ayırt edilmesini kolaylaştıracağını öne sürmüştür. Cattell kişilik özelliklerinin temel unsurlarını anlayabilmek için faktör analizi tekniğinden yararlanmıştır. Yüzeysel özellikler arasında bulunan ilişkileri özetleyen etmenler, Cattell'in çalışmalarına göre kaynak özelliklerdir. Kaynak özellikler ise onun yaklaşımının temel kişilik yapılarını oluşturmaktadırlar. Cattell yaklaşımında 16 kaynak özellik belirlemiş ve bunları yetenek, huy ve dinamik özellikler olmak üzere üç kategoride birleştirmiştir (Cervone ve Pervin, 2016, s. 243-244).

Eysenck de Cattell gibi faktör analizi tekniğinden yararlanarak kişilik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Eysenck'in kuramında kişilik özelliklerinin biyolojik temelleriyle ilgili yapmış olduğu vurgu oldukça önemlidir (Cervone ve Pervin, 2016, s. 251). Eysenck çalışmaları sonucu kişiliğin dışa dönüklük, nevrozizm ve psikotizm olmak üzere üç temel boyuta ayrıldığı sonucuna ulaşmıştır (Eysenck ve Eysenck, 1977). Eysenck bu üç boyutu da kendi arasında ikiye ayırmaktadır. Bunlar; dışadönüklük-içedönüklük, nevrozizm-duygusallık ve psikotizm-süperego gücüdür. Eysenck bu boyutların biyolojik olarak belirlenip kalıtımla bireylere aktarıldığını ve bireyin kişiliğinin gelişiminde çevrenin pek önemli olmadığını belirtmiştir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2010, s. 276).

2. 1. 7. 1. 4. 1. Beş Faktör (Büyük Beşli) Kişilik Modeli

Kişilik psikologları kuramlarını oluştururken, farklı değişkenler kullanmışlar ve bu temel değişkenleri süperego, kolektif bilinçdışı ya da kendini gerçekleştirme gibi kavramlar yoluyla özel bir dil kullanarak açıklamaya çalışmışlardır. Fakat beş faktör yaklaşımını kişilik özelliklerini açıklamak için yeni bir dil geliştirmemiş, bireylerin günlük hayatta kendilerini tanımlamak için kullandıkları sıradan dili kullanmışlardır. Araştırmacılar, bireylerden sözlükten dikkatli bir şekilde seçilmiş, oldukça büyük bir çeşitliliğe sahip olan ve bireysel özellikleri niteleyen kelimelere göre kendilerini ve diğer bireyleri değerlendirmeleri istenmiştir. Sonrasında yapılan değerlendirmelerde bir grup oluşturan özellikleri bulabilmek amacıyla faktör analizi çalışmaları yapmışlardır (Cervone ve Pervin, 2016). Yani bu modelin gelişiminde aslında bir dilsel hipotez söz konusudur. Bu hipotezi ilk olarak psikolog Klages (1962) kullanmış, daha sonra Allport (1927), Cattell (1943), Norman (1963) ve Goldberg (1982) tarafından da bu konuda çalışmalar yapılmıştır (Digman, 1990). Yapılan en kapsamlı çalışma Allport ve Odbert'in (1936) kişiliği tanımlayan sıfatları listeleyebilmek için sözcükleri inceleyerek 18000 sıfat bulması ve sıfatları tanımlayan kişilik özelliğini bulmasıdır. Ancak bu özellikler sayı olarak çok fazladır. Sonrasında Cattell (1945) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda kişilik özellikleri 35 grupta toplanmış ve faktör analizi yapılarak 16 faktöre indirgenmiştir. McCrae ve Costa (1997), yaptığı çalışmada Beş Faktör Modelinin genellenebilirliğini araştırmış ve farklı dil gruplarında (Almanca, Portekizce, İbranice, Çince, Korece ve Japonca) çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Beş faktör kişilik modeli, Cattell ve Eysenck'in modeli gibi, faktör-analitik özellik modelidir (Cervone ve Pervin, 2016). Bu kuramın diğerlerinden farkı, farklı araştırmacılar tarafından yapılan çok sayıda çalışmada (Costa ve McCrae, 1988; Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae ve Costa, 1986; McCrae, Costa ve Busch, 1986; Noller, Law ve Comrey, 1987; Peabody ve Goldberg, 1989) benzer etmenler bulunmasıyla

kişiliğin beş boyutuna dönük veriler elde edilmesidir. Modele adını veren beş faktör, farklı yöntemler denenerek yapılmış olmasına rağmen çok sık ortaya çıkmış ve bu nedenle de araştırmacılar tarafından Büyük Beşli adını almıştır. Sonuç olarak yapılan araştırmalar doğrultusunda bu model bireyin kişiliğinin beş temel özellikten oluştuğunu kabul eder. Araştırmacılar birbiriyle grup olan kişilik özelliklerini yaptıkları çalışmalar sonucunda belirledikten sonra, bu beş boyutla ilgili kavramlar üretmişlerdir. Araştırmacılar her ne kadar beş boyuta farklı isimler vermiş olsalar da, en fazla kullanılanlar; nevroitiklik, dışadönüklük, yaşantıya açıklık, uyumluluk ve sorumluluk olmuştur (Burger, 2006).

Beş faktör modeli araştırmacıları esasında kişiliğin zengin yapısını sadece beş özelliğe indirgeme niyetinde olmamışlardır. Ancak daha çok, insanı karakterize eden sayısız bireysel farklılığı örgütleyebilmek adına bilimsel bir çerçeve oluşturmaya çalışmışlardır (Goldberg, 1993).

Büyük Beşli, bireylerin kişilik konusunda önemli gördükleri temel özellikleri tanımlayabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Yukarıda da bahsedilen dil hipotezine göre bu modelde, zamanla bireylerin etkileşim sürecinde çeşitli bireysel farklılıkların görülebileceği ve bu durumun basit bir biçimde anlaşılır olabilmesine yardım edecek kavramların geliştirilmesi söz konudur. Bu özellik kavramları hem kendimiz hem de içinde bulunduğumuz toplum ve diğer bireyler için önemli görülen bireysel farklılıklarla ilgili bilgi sunmaktadır. Ancak bu kavramların evrensel olup olmadığı sorunu üzerinde de Büyük Beşli'ye yönelik bazı eleştiriler olmuştur. Esasında Büyük Beşli'nin evrensel olması beklenmektedir. Hem dilsel hem de kültürel bakımdan evrensel olup olmadığını anlayabilmek için pek çok araştırmacı bir dilde oluşturulan kişilik özellikleri anketini farklı dillere çevirmişlerdir. Değişik kültürlerdeki insanlar farklı dilleri kullansalar da, kişilik özelliklerinde bulunan bireysel farklılıkların Büyük Beşli'ye benzer şekilde tanımlandığına yönelik git gide artan çalışmalar bulunmaktadır. Kişilik özelliklerinin önemi ve ifade edilmiş biçimleri bireysel kültüre özgü olup zamanla hatta aynı kültür içinde bile farklılık gösterebilir. Bu nedenle kişilik özelliklerinin ifade edilmiş biçimlerindeki farklılıklar ve kültürlerdeki bazı özelliklerin kendine has oluşu, kültürün önemini açığa çıkarmaktadır. Ayrıca bu model kişilik boyutlarının tanımlanması, yapısı ve kuramsal olup olmadığı konusunda da çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Burger, 2006; Cervone ve Pervin, 2016).

Costa ve McCrae (1992) araştırmalarında, beş faktör kişilik modelinin, beş kişilik boyutunun dört kanıta dayalı olarak kapsamlı bir kişilik modeli olarak kabul edildiğini iddia etmektedirler. Bunlar:

1. Yapılan uzun ve detaylı araştırmalar, beş faktör kişilik özelliklerini davranış biçimlendirme konusunda belirgin eğilimlere dayandırmaktadır.

2. Beş Faktör Kişilik Modelinin her bir faktörü ile ilişkili özellikler, toplumun doğal dilinde ve bu özelliklerin arandığı kişilik sistemlerinde bulunur.
3. Beş Faktör Kişilik özelliği farklı yaş grupları, kadınlar ve erkekler, farklı soylar ve farklı dil kullanan gruplarda da doğrulanmıştır. Bu özellikler her kültürde birbirinden farklı biçimde açıklanabilir.
4. Beş Faktör Kişilik özelliğinin çeşitli biyolojik/kalıtısal temelleri vardır.

Beş faktör kişilik modelinin geçerliği konusunda pek çok dilde çalışmalar yapılmıştır. Farklı dillerde yapılan bu çalışmalarda Büyük Beşliyi destekleyen verilere ulaşılmıştır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002). Araştırmacılar Büyük Beşli Kişilik Modelinde bulunan kişiliğin boyutlarını tespit etmek amacıyla pek çok ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçme araçlarından en geniş kapsamlısı Costa ve McCrae'in geliştirmiş olduğu NEO Kişilik Envanteri (NEO-PI) ve bu envanterin yenilenmiş hali olan NEO-PI-R'dir (Costa ve McCrae, 1988). Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Somer (1998), Somer ve Goldberg (1999) kişilik testleri konusunda, kişiliği tanımlamak için kullanılan ve çok sayıda sıfattan oluşan bir kişilik envanteri geliştirmişlerdir. Üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yaptıkları çalışmalarda, Türk kültürü için kişiliğin beş temel boyutuna uyan veriler bulmuşlardır. Bunlar; dışadönüklük, vicdanlılık, anlaşılabilirlik, nevrotilik ve açıklıktır. Bu çalışmalardan sonra Türkiye'de Somer, Korkmaz ve Tatar (2002) tarafından yapılan çalışma sonucunda Türk kültürü için Beş Faktör Kişilik Envanteri geliştirilmiştir. Ayrıca Gençöz ve Öncül (2012), kişiliğin beş faktörlü yapısının kültürler arası geçerliliğini test etmek amacıyla çalışmalar yapmıştır. İlk çalışmada, Türk kültüründeki insanları tanımlamak için en sık kullanılan sıfatları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İkinci çalışmada, bu kişilik özelliklerinin faktör analizini yapmışlar ve her bir faktörü en güçlü şekilde temsil eden ve ayıran sıfatlardan, 45 maddelik "Temel Kişilik Özellikleri Envanteri" ni oluşturmuşlardır. Son çalışmalarında ise Temel Kişilik Özellikleri Envanterinin psikometrik özellikleri incelemişlerdir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin; iş performansı, bilişsel yetenek ve yaşam boyu kariyer başarısı, tükenmişlik, çatışma çözme, öznel iyi oluş, akademik erteleme, kariyer seçimi, depresif belirtiler, duygusal tükenme gibi pek çok konu ile birlikte ele alındığı görülmüştür (Albayrak, Yazıcı ve Reisoğlu, 2016; Bakker, Zee, Lewig ve Dollard 2006; Barrick ve Mount, 1991; Basım, Beğenirbaş ve Can-Yalçın, 2013; Basım, Çetin, Tabak, 2009; Bektaş, Yazıcı ve Altun, 2013; Doğan, 2012; Gökdeniz ve Merdan, 2011; Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick, 1999).

Judge ve diğerleri (1999) bireylerin beş faktör kişilik özellikleri ile genel zihinsel yetenek ve yaşam boyu kariyer başarısını inceledikleri çalışmalarında bazı kişilik özelliği boyutlarının (sorumluluk) içsel ve dışsal kariyer başarısını olumlu yönde etkilerken;

bazılarının (nevrotiklik) olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Salihoğlu (2018), yaptığı araştırma sonucunda, lisans öğrencilerinin kişilikleriyle mesleki başarı algıları arasında ve kariyer yönelimleriyle mesleki başarı algıları arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Türkmen (2010), bir kurumda çalışanlarla gerçekleştirdiği araştırmasında, çalışanların deneyime açık kişilik özelliğine eğilim gösterdiklerini, farklı demografik değişkenlere sahip çalışanların kişilik özelliklerinin de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Hamzadayı ve Büyükkız (2015), yaptıkları çalışma sonucunda konuşma öz-yeterlik algısıyla bazı kişilik tipleri (dışadönüklük, sorumluluk) arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Köroğlu (2014), 148 öğrenciyle yapmış olduğu araştırmada, turizm rehberliği alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinde, gelişime açıklık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin baskın olduğu, bununla birlikte öğrencilerin meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yam ve İlhan (2016), psikolojik danışmanların kişilik özellikleri, kaygı seviyelerini ve geçmiş eğitim yaşantılarıyla ilgili algılarının psikolojik danışma öz yeterliğini yordayıcı rolünü araştırmışlardır. 270 kişiyle yaptıkları çalışma sonucunda, eğitim düzeyine göre (lisans ve lisanüstü) danışmanların oturma yönetme öz-yeterliklerinin farklılaştığını ve psikolojik danışmanların kişilik özellikleri, sürekli kaygı düzeyleri, geçmiş eğitim yaşantılarıyla ilgili algılarının psikolojik danışma öz yeterliğini anlamlı biçimde yordadığını tespit etmişlerdir.

2. 1. 7. 1. 4. 1. 1. Nevrotiklik/Duygusal Dengesizlik-Duygusal Denge

Nevrotiklik boyutu anksiyete, kızgınlık ve depresyon gibi hoş olmayan etkileri temsil eder (McCrae ve Costa, 1989). Nevrotiklik puanı fazla olan kişiler korku, öfke, yıpranma ve utanç dahil olmak üzere bazı rahatsız edici duyguları yaşamaya eğilimlidirler. Bu duygusal tepkiler çoğunlukla kişilerarası ilişkileri olumsuz etkilerler. Beş Faktör Modeli perspektifinden bakıldığında, nevrotiklik seviyesi yüksek olan bireylerin kişilerarası problemlere eğilimli olduğunu ifade edilebilir (Costa ve McCrea, 2011, s. 94). Araştırmacılar nevrotiklik boyutunu açıklama konusunda pek fazla anlaşmazlık yaşamamışlar ve nevrotikliğin temelinde anksiyete, depresyon, kızgınlık gibi negatif duygular olduğu konusunda ortak bir görüşe sahip olmuşlardır (McCrae ve Costa, 1989).

Nevrotiklik seviyesi yüksek bireyler yaşadıkları stresli durumlarla baş edebilmek için daha çok o durumdan kaçınmaya çalışmakla birlikte düşük olanlara oranla problem çözme konusunda da daha az çaba sarf etmektedirler. Yapılan çalışmalar bu bireylerin kişisel stres durumlarıyla, stresli durumdan kaçınarak ya da duygularını öfke yoluyla açığa çıkararak yani olumsuz yöntemlerle başa çıkma olasılığının daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir (O'Brien ve De Longis, 1996). Nevrotiklik seviyesi düşük olan kimseler, uyum gösteren, sakin yapılı, duygularını uçlarda ve uygunsuz biçimlerde yaşamayan

bireylerdir (Burger, 2006, s. 254). Yapılan araştırmalar nevroitiklik boyutunun psikolojik iyi olma ve somatik problemlerle de ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Somer, 1998).

Genellikle endişeli, korkulu, depresif ve karamsar olma eğilimi olan nevrotizmin diğer ucu, karşıt nevrotizim ya da duygusal dengeye denk gelmektedir. Duygusal denge, depresyon ya da diğer bilişsel hastalıklardan ayrılıp bireyin yaşamdan doyumunu almasına ve özgürlüğüne yol ačan özellikler olarak nitelendirilebilir. Ancak bu özelliği temsi eden sıfat sayısı oldukça düşüktür (Judge ve Bono, 2000; McCrae ve Costa, 1991; Peabody ve Goldberg, 1989). Duygusal olarak dengeli bireyler güvenli ve rahatken, nevroitik bireyler gergindirler (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2015).

2. 1. 7. 1. 4. 1. 2. Dışadönüklük-İçedönüklük

Dışadönüklük boyutu heyecanlı, neşeli, yaşamı ve konuşmayı seven, girişken yapılı ve sosyal olma gibi pek çok özelliği temsil etmektedir. Dışadönük bireyler sosyaldirler, insanlarla iletişim içinde olmaktan ve eğlenmekten hoşlanırlar. Bununla birlikte dışadönük bireyler lider, güçlü, istekli ve dost canlısı olma gibi özellikler de taşıyabilirler (Somer vd., 2002). Dışadönüklük boyutu temelde, olumlu duygular, sosyallik ve sempatik olma gibi özellikleri içermektedir (Berry vd., 2015). Buna göre dışadönük bireylerin kişilerarası ilişkilerinin ve sosyal yönlerinin güçlü olduğu söylenebilir. Dışadönüklük boyutu esasında kişilerarası özelliklerin bir özeti niteliğinde olup, insanların birbirlerine yönelik yapmış oldukları şeyleri açıklamaktadır (Burger, 2006, s. 264).

Dışadönüklüğün diğer ucunda ise içedönüklük yer almaktadır. İçedönük bireyler dışadönüklerin gösterdikleri özellikleri göstermezler. Fakat bu onların asosyal veya enerjisi olmayan bireyler olduğu anlamına gelmemektedir (Burger, 2006, s. 264). İçedönük bireyler sakin, ağırbaşlı ve çekingen özellikler gösterirler (McCrea ve Costa, 1986, s. 1002).

Dışadönükler enerjilerinin yüksek olması sebebiyle belirli bir zaman diliminde daha fazla işi halledebilirler ve içe dönüklere göre daha az yorgunluk hissederler. Ayrıca olayların pozitif yanlarına odaklanarak, onları daha az stresli durumlar olarak algırlar (Wayne, Musisca ve Fleeson, 2004). Yapılan araştırmalar olumlu duygularla dışadönüklük arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Buna göre dışadönüklük, cana yakın, şefkatli ve sempatik olma gibi olumlu duygularla ilişkili bulunmuştur (Johnson ve Oskendorf, 1993).

2. 1. 7. 1. 4. 1. 3. Gelişime Açıklık/Deneyime Açıklık-Gelişmemişlik

Burger'a (2006) göre gelişime açıklık boyutu kişilerarası ilişkilerde açık olmaktan ziyade bireyin yaşantılara açık olmasıyla ilgilidir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu boyutun araştırmacıların en çok tartıştığı ve en az uzlaştığı boyut olduğu söylenebilir.

Bu boyut güçlü bir hayal gücü, farklı ve yeni fikirleri kabullenme isteği, çok yönlü düşünme ve bilişsel merak gibi özellikleri içermektedir. Bu boyuttan aldığı puan yüksek olan bireyler, geleneklerin dışında yer alan ve özgür fikirlere sahip kimselerdir. Düşük puan alan bireyler (gelişmemişlik) ise yüksek alanlara oranla daha gelenekçi ve yeni bir fikre nazaran bilinenleri tercih eden kimselerdir. Araştırmacılardan bazıları bu boyuta kültür demişler; bazı ise akıl olarak isimlendirmişler (Berry vd., 2015; Burger, 2006).

Deneyime açıklık merak etme, yaratıcı, duyarlı ve entelektüel olma gibi özellikleri kapsamaktadır (Berry vd., 2015; McCrae ve Costa, 1997). Deneyime açıklık boyutu hakkında diğer dört özelliğe nazaran çok daha az şey bilinmektedir. Deneyime açıklık boyutu yüksek olan kimseler geleneklerin ağırlığı altında ezilmezler. Değişim ve çatışma yaşanan anlarda, daha etkili çözümler üretebilecek yaratıcıya sahip olmaları olası bir durumdur. Benzer şekilde, bu bireyler, bir alanda öğrenilen yeni beceri ve davranışları başka bir alanda yarar sağlaması bakımından transfer etmeye istekli olabilirler. Bu nedenle bu boyutu yüksek olan kişilerin daha kolay çatışma çözebilecekleri öngörülmektedir (Wayne, Musisca ve Fleeson, 2003).

2. 1. 7. 1. 4. 1. 4. Yumuşak Başlılık/Uyumluluk-Dik Başlılık

Yumuşak başlılık/uyumluluk boyutu sempatik, kibar, sıcak, sevecen, cömert olmayı ve değer bilmeyi içerir (Berry vd., 2015; McCrea ve Costa, 1986; Wayne, Musisca ve Fleeson, 2003). Uyumluluk esasında, bireylerin insani yönünü temsil etmektedir (Digman, 1990).

Yumuşak başlılık boyutundan yüksek puan alan kimseler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidirler. Bu boyutun öbür ucunda ise dik başlılık yer alır. Dik başlı bireyler düşmanca duyguları olan şüpheli kimselerdir. Onlar, diğerlerine karşı ilgisiz, başkalarının niyetlerinden şüphelenen, bencil ve kıskanç bireylerdir. Yumuşak başlı ya da uyumlu kişiler rekabet etmektense işbirliği yapmayı yeğlerler. Fakat uyumluluk seviyesi düşük olanlar, kendi çıkarları ve görüşleri uğruna kavga edebilirler (Burger, 2006; Digman 1990).

Yumuşak başlılık, aynı zamanda bireyin kendilik imajını da etkilemekte ve sosyal tutum ve yaşam felsefesini şekillendirmesine yardımcı olmaktadır (Costa, McCrea ve Dye, 1991).

2. 1. 7. 1. 4. 1. 5. Sorumluluk/Öz Disiplin-Sorumsuzluk/Dağınıklık

Sorumluluk bireylerin organize olma, sebat, titizlik ve başarı ihtiyaçlarını içermektedir (McCrae ve Costa, 1989). Sorumluluk boyutu bireyin ne derece kontrollü ve disiplinli olduğunu gösterir. Bu boyutun sorumluluk kısmında bulunan insanlar düzenli, planlar yapıp bunlara yönelik davranış gösteren ve kararlı bireylerken; diğer ucu olan sorumsuzluk boyutunda yer alan bireylerse dikkatsiz, dikkati çabucak dağılabilen ve güvenilir olarak nitelendirilen kimselerdir. Sorumluluk boyutuna yön veren özellikler, genellikle başarı veya iş durumlarında açığa çıktıkları için, araştırmacıların bir kısmı bu boyuta *Başarma İsteği* veya *İş* olarak isimlendirmişlerdir. Ayrıca sorumluluk boyutu yüksek bireyler amaç yönelimli hareket ederler (Berry vd., 2015; Burger, 2006, s. 255).

Costa, McCrea ve Dye (1991), öz-disiplini ısrara, sıkıntıya ya da diğer dikkat dağıtıcılara rağmen bireyin bir işe devam edebilme yeteneği olarak görmektedirler. Onlara göre öz disiplin seviyesi düşük olan bireyler işlerini erteleme eğiliminde olup hayal kırıklığı yaşadıkları zaman kolayca pes edebilirler.

2. 1. 8. Motivasyon ve Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon kavramını açıklayabilmek için öncelikle motivasyon kavramının anlaşılması gerekmektedir. Bu kapsamda bu bölümde öncelikle motivasyon kavramı açıklanmış daha sonra akademik motivasyon kavramı hakkında bilgi verilmiştir.

2. 1. 8. 1. Motivasyon

Motivasyon, hem öğrenmeye hem de öğrenilenleri pratiğe dökmek için tüm aşamalarına etki eden önemli bir değişken olarak, pek çok eğitim çalışmasına konu olan bir kavramdır (Schunk, 2009, s. 18). Motivasyon konusunda yapılan çalışmalarda bazı araştırmacılar öğrencilerin “nasıl ve niçin” öğrendikleriyle ilgilenirken, bazılarıysa motivasyonu akademik başarı konusuyla ele almaktadır (Murphy ve Alexander, 2000; Pintrich, 2003).

İnsan davranışı karmaşık ve çok yönlü olduğu için, davranışı anlamak için özellikle insan zihni ve motivasyon konusunda, pek çok disiplinden yararlanma gereksinimi duyulmaktadır (Pintrich, 2003). Motivasyon kavramı bireylerin “neden” öyle davrandıklarını anlamaya yardımcı olmaktadır (Schunk, 2009, s. 453).

Motivasyon, Latince *movere* kelimesinden türemiş olup harekete geçiren anlamına gelmektedir (Adair, 2006). Motivasyon (güdülenme), insan davranışlarına yön veren faktördür (Renner ve Feldman, 2015). Akbaba (2006) motivasyonu bir şey yapmak için harekete geçmek olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2006, s. 258), motivasyonun davranışa

enerji ve yön verdiğini ifade etmiştir. Budak (2005), motivasyonu bireyi belli bir davranışa yönlendiren itici güç, psikolojik ve fiziksel aktiviteyi başlatan, devam ettiren ve ona yön veren süreç olarak tanımlamıştır. Yazıcı'ya (2008) göre motivasyon "bireyi harekete geçiren kaynaktır". Cüceloğlu (2006), motivasyonu (güdü) "bireyin isteklerini, arzularını, gereksinimlerini, dürtülerini ve ilgilerini kapsayan genel bir kavram" olarak tanımlamıştır. Güdüler bireyi uyararak harekete geçmelerini ve davranışın belirli bir hedefe yönelmesini sağlar. Eğer bu iki durum mevcutsa organizma güdülenmiş ya da motive olmuş demektir. Schunk (2009), motivasyonu açıklarken, bireylerin kendilerine hedefler belirledikleri ve bu hedeflere ulaşmak için bilişsel ve davranışsal süreçleri kullandıklarını ifade etmiştir. Ryan ve Deci (2000), motive olmayı bireyin bir şeyler yapmaya yönlendirilmesi olarak ifade etmişlerdir. Adair (2006), güdü ve motivasyon kavramlarının bireyde varolan ve iş yaşamında bireyi geliştirmeyi ve başarılı çalışmalar yapmaya isteklendirmeyi akla getirdiğini, bunun bir gereksinim veya duygu olabileceğini ve hangisi olursa olsun bireyi harekete geçirci bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme üzerinde de etkili olan motivasyon, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını destekleyen etkinlikler yapma ihtimallerini artırmaktadır. Motive olan öğrenciler, karşılaştıkları güçlükler karşısında çabucak pes etmez daha fazla gayret gösterirler, kendilerinden bir şey yapmaları istenmeden görev alırlar (Schunk, 2009, s. 453). Araştırmacılar bireyin davranışına yön veren motivasyon kaynaklarını içsel ve dışsal olarak ikiye ayırmışlardır (Yazıcı, 2008, s. 425).

İçsel motivasyon: Eğitmciler için önemli bir kavram olan içsel motivasyon bireyin dışardan herhangi bir baskı yaşamadığı kendi anlayışına ve duygularına dayanan motivasyonudur (Ryan ve Deci, 2000; Wu, 2003). Lin ve diğerleri (2003), içsel motivasyonu bir işin kendi içinde zevkli ve tatmin edici olduğu motivasyon olarak ifade etmiştir. Akbaba (2006), bireyin doyuma ulaşmak amacıyla başarmak istemesini içsel motivasyon olarak ifade etmiştir. İçsel motivasyon kaynakları bireyin ilgi, yetenek ve merak duygusudur (Yazıcı, 2008). Lin ve diğerleri (2003), içsel motivasyon seviyesinin fazla olmasıyla başarı arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca içsel motivasyonla yeterlik algısının da ilişkili olduğu ve içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin başarı oranlarının diğerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dışsal Motivasyon: Görevdeki başarıya veya başarısızlığa bağlı olarak ödüller veya cezalar tarafından oluşturulan motivasyondur (Lin vd., 2003). Dışsal motivasyon dışardan gelen pekiştirenlerden etkilenir (Akbaba, 2006). Bir öğrencinin öğretmeninden olumsuz tepki almamak veya onun takdirini kazanmak için ders notlarını yüksek tutması, ödevlerini aksatmaması dışsal motivasyona örnek gösterilebilir.

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi içsel motivasyonda bir davranışı sergilerken bireyin ondan zevk alması gibi içsel bir itici güç söz konusu iken; dışsal motivasyonda çevrenin etkisi yani bireyin kendisinden kaynaklanmayan bir itici güç söz konusudur.

Eğitim çalışmaları açısından bakıldığında, öğrenciler için içsel motivasyon oldukça önemlidir. Ancak eğitimcilerin öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilmesi için her zaman içsel motivasyona güvenmedikleri görülmektedir. Bu nedenle dışsal motivasyon da eğitim için önemli bir konudur. Bunun nedeni eğitimcilerin öğrencilerinin gerçekleştirmelerini umdukları görevlerin pek çoğunun doğası gereği ilginç veya eğlenceli olmamasıdır. Bu noktada öğrencilerin, dışsal motivasyonun nasıl daha aktif ve isteğe bağlı bir duruma getirileceğini bilmek başarılı bir öğretim için önemli bir teknik haline gelmektedir. Dışsal bir motive edici olarak verilen ödüller, içsel olarak motive olmuş bir öğrenci için bile önem taşıyabilir (Lin vd., 2003).

Ryan ve Deci (2000) bir eylemi gerçekleştirmek için itici bir güç hissetmeyen ya da isteği olmayan kişinin *motivasyonsuz* olduğunu ifade etmektedirler. Harekete geçen kişilerse motive olmuşlardır. Motivasyonsuzluk durumunda bireyler kendi davranışları ile sonuçları arasında bağ kuramama, kendilerini yeterli görmeme ve yaşamlarında meydana gelen olayları kontrol edemeyeceklerine yönelik duygular içinde olurlar (Karagüven, 2012, s. 2601).

2. 1. 8. 1. 1. Motivasyon Kuramları

Kuramların öğrenmeyi açıklamada önemli bir yeri vardır. Yukarıda da açıklandığı gibi öğrenme motivasyonla ilişkilidir. Bu bağlamda motivasyon kavramı, bireyin davranışlarının nedenini açıklamaya çalışan pek çok kurama konu olmuştur. Motivasyon kavramını anlayabilmek ve kuramcıların bakış açılarından ne şekilde farklılaştığını görebilmek adına bu bölümde davranışçı, bilişsel, insancıl (hümanistik) ve sosyal-bilişsel motivasyon kuramlarına yer verilecektir.

2. 1. 8. 1. 1. 1. Davranışçı Motivasyon Kuramı

Davranışçı yaklaşımlar, motivasyon ve öğrenmeyi birbirinden ayırmazlar. Onlara göre öğrenciler motive oldukları eylemlerde bulunurlar. Bunun nedeni bu eylemler için pekiştireç almış olmalarıdır (Schunk, 20009, s. 18). Davranışçılar, öğrenmeyi dışsal faktörlere (uyarıcılara) bağladıkları gibi motivasyon için de dışsal pekiştireçlerin önemini vurgulamışlardır. Davranışçı yaklaşım, öğrencilerin dışsal pekiştireçler verilerek (örneğin sembolik olarak verilen yıldız, pekiştireç olarak kullanılan aferin gibi teşvik edici sözcükler) güdülenmesini tavsiye etmektedir (Selçuk, 1999, s. 212).

Davranışçı kuramların motivasyonu açıklamada en önemli sınırlılığı dışsal motivasyon kaynaklarına odaklanarak, kişilerin içsel motivasyonlarını ve zihinsel süreçlerini ihmal etmeleridir (Yazıcı, 2008, s. 427).

2. 1. 8. 1. 1. 2. Bilişsel Motivasyon Kuramı

Bilişsel motivasyon kuramı, motivasyonun bilişlerin bir ürünü olduğu görüşünü savunur. Örneğin, öğrencilerin sınava hazırlanma motivasyonlarının seviyesini belirleyen şey, çalışmalarının sonucunda ne kadar yüksek not alacaklarına yönelik beklentileridir (Renner ve Feldman, 2015).

Bilişsel motivasyon kuramı davranışçı kuramla zıt görüşlere sahiptir. Davranışçı kuramda motivasyon için dışsal faktörler önemliken bilişsel kuramda içsel faktörler önem kazanmaktadır. Kişiler dışsal uyaranlardan çok, bu uyaranları yorumlama şekillerine göre tepki gösterirler. Bilme, dengeleme, yaşamı anlama gibi gereksinimler bireyin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Bilişsel kuramda bireysel farklılıklar da önemlidir ve eğitimde dikkate alınmalıdır. Bilişsel kuramda bireylerin merak duygusu, çaba göstermesi, amaca ulaşmaya çalışması ve başarıma gereksinimi gibi içsel niteliklerinin, motivasyonun en önemli öğeleri olduğu belirtilmektedir (Akbaba, 2006).

Bilişsel kuram, bireylerin aktif bir şekilde eylemlerini açıklama, yönlendirme ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilme becerisine sahip olduklarını savunur (Yazıcı, 2008, s. 428). Bu kuram insanların daha çok inançları doğrultusunda hareket ettiği belirterek, öğrencilerin motive olması konusunda pek çok bilişsel süreç ortaya koymuştur (Schunk, 2009, s. 18).

2. 1. 8. 1. 1. 3. İnsancıl/Hümanistik Motivasyon Kuramı

İnsancıl kuram, bireylerin seçim yapma ve hayatlarını kontrol etme konusunda kapasitelerine ve mevcut potansiyellerine vurgu yapmaktadır. Buna göre insancıl yaklaşım davranışı pekiştireçlere bağlı olarak açıklamaz. İnsancıl kuramcılar kişilerin öz-farkındalıklarına vurgu yaparlar. Onlara göre motivasyon bireyin temel ihtiyaçlarını karşılaması için gereklidir ve yaşamı etkileyecek kadar önemli tercihler yapmak için bireyin var olan potansiyelini en üst noktaya taşıması gerekmektedir (Schunk, 2009, s. 460). Yani insancıl kuram bireyin içsel motivasyon süreci üzerinde durmaktadır. Bu yönüyle bilişsel motivasyon kuramına benzerlik göstermektedir.

İnsancıl kuram, kendini gerçekleştirme gereksinimini bireyin ana motivasyon kaynağı olarak görmektedir. Motivasyon bireyin kendisini geliştirmesine, büyümesine ve potansiyellerini açığa çıkarabilmesine neden olan süreçtir. İnsancıl kuram bireyin bazı

gereksinimlerine vurgu yapmaktadır. Bunlar; seçim, yaratıcılık, öz-saygı ve özerklidir. Bu gereksinimler Maslow'un hiyerarşik ihtiyaçlar piramidinde yer almaktadır ve birey bu gereksinimleri gidermeye motive olmuştur (Yazıcı, 2008, s. 428). Maslow (1943), piramidin an altında yer alan bireyin en temel ihtiyaçlarının açlık, susuzluk, uyku gibi fizyolojik ihtiyaçlar olduğunu belirtmiştir. İkinci sırada bireyi tehlikelerden koruyan güvenlik ihtiyacı yer almaktadır. Üçüncü sırada bireyin sosyal yaşamı ile ilgili olan ait olma ve sevgi ihtiyacı vardır. Dördüncü sırada bireyin saygı ihtiyacı bulunmaktadır. Piramitin en üst noktasında ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır (Schunk, 2009, s. 461).

İnsancıl kuram öğrenme sürecinde öğrencilerin içsel kaynaklarının geliştirilmesinin önemli bir yeri olduğunu ve koşulsuz kabul, içtenlik ve empatiye dayalı bir iletişim biçiminin önemine vurgu yapar (Yazıcı, 2008, s. 429).

2. 1. 8. 1. 1. 4. Sosyal-Bilişsel Motivasyon Kuramı

Sosyal-bilişsel motivasyon kuramı Bandura'nın Sosyal-Bilişsel teorisine odaklanmaktadır. Bu çerçevede genellikle araştırmacılar tarafından motivasyona dayandığı varsayılan bilişsel ve duyuşsal süreçlerin işleyişi ve sonuçlarını araştırmak için kullanılmaktadır (Schunk ve Usher, 2012). Sosyal-Bilişsel kurama göre motivasyon, belirli davranışlardan istedik sonuçların elde edilmesi ve bireyin bunları yapabilecek beceriye sahip olduğuna (yüksek öz-yeterlik) yönelik inancıyla ilgilidir (Schunk, 2009, s. 509).

Bandura (1977b), motivasyonun davranışın nasıl aktifleştirdiği ve devam ettirildiği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bireylerin motive olması ve harekete geçmesi kimi zaman çevresel olayların/sosyal çevrenin ve bedensel koşulların uyarılmasından (açlık, susuzluk, cinsel uyarılma, ağrı gibi rahatsız edici dış uyaranlar) kaynaklanır. Kimi zamansa dışardan herhangi bir uyaran olmadan kişi motive olur ve harekete geçer. Bu da bireyin bilişsel aktiviteleri ile ilgilidir (Bandura, 1977b, s. 166).

Bireyin biliş yoluyla bir davranışın sonuçlarını tahmin edebilmesi ona bilişsel kaynaklı bir motivasyon kapasitesi sağlamaktadır. Çünkü bireyin sonuç beklentileri dediğimiz bu durum, davranışı başlatma ve sürdürmede motive edici bir işleve sahiptir. Sosyal-Bilişsel temelli diğer motivasyon kaynakları hedef belirleme ve öz-düzenleme ile ilgilidir. Bireyi motive eden şey esasında belirlenen hedefin kendisinden çok bireyin ona yüklediği anlam ve kendi davranışlarını nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Sosyal-Bilişsel kurama göre motivasyon üzerinde etkili olan bir diğer faktör bireylerin öz-yeterlik inancıdır. Öz-yeterlik bireyin bir işi yapma konusunda yeterli olup olamayacağına yönelik algısıdır. Güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip olan birey karşılaştığı güçlüklerle daha kolay baş edebilir. Bu durum da bireyin motivasyonu üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1977b; Schunk ve Usher, 2012).

Kısaca sosyal-bilişsel motivasyon kuramında, motivasyon üzerinde etkili olan faktörler; sosyal çevre, öz-yeterlik, öz-düzenleme kapasitesi, sonuç beklentileri ve hedef belirmedir.

2. 1. 8. 1. 2. Başarma İhtiyacı ve Motivasyon

Başarma ihtiyacı kişinin bir davranışı kusursuz şekilde yapma isteğiyle ortaya çıkar. Özellikle sanayileşmiş toplumlarda görülme sıklığı daha fazladır. Başarma ihtiyacı yüksek olan insanlar, yaptıkları iş konusunda daha dikkatli davranırlar ve en iyisini yapmaya çalışırlar. Bu durum kişilerin eğitim hayatı için de geçerlidir. Başarı ihtiyacı yüksek olan öğrenciler düşük olanlara göre daha yüksek notlar alırlar. Dolayısıyla motivasyon bireyin öğrenme sürecini de etkilemektedir. Başarı ihtiyacının düşük ya da yüksek olması bazı psikologlara göre yaşamın ilk yıllarındaki yaşantılarla ilişkilidir. Bireyin bir işi mükemmel şekilde tamamlamasının altında, başarısızlık korkusu ya da başarma arzusu yatar (Cüceloğlu, 2006). Bireyin başarısızlık korkusunu azaltarak, başarma arzusunu yükseltmesi aynı zamanda motivasyonunu da artırmaktadır. Başarısızlıktan kaçınmanın bir yolu kolay ulaşılabilir hedefler belirleyerek başarıya daha yakın olmaktır. Öte yandan bireyin beceri algısı hem başarı isteğini hem de motivasyonunu etkilemektedir (Schunk, 2009). Kısaca bireyin başarma arzusu motivasyon düzeyine etki etmektedir.

2. 1. 8. 1. 3. Motivasyonu Etkileyen Kişisel Faktörler

Pek çok kişisel etmen bireyin motivasyon düzeyine etki etmektedir. Bu etmenler uyarılma, ihtiyaçlar, hedefler ve inançlar olarak sıralanabilir (Akbaba, 2006).

Cüceloğlu, motivasyonu açıklarken optimal uyarılma düzeyi kavramından bahsetmiştir. Bu kavram organizmanın belirli bir uyarılma seviyesinde kalma isteği olarak ifade edilir. Bu uyarılma seviyesinin altına düşülmesi halinde birey çevreden daha fazla uyarı aramaya başlar. Örneğin, bireyin aşırı sesli bir ortamda bulunması, daha sakin bir ortama geçmek istemesine neden olabilir; ya da çevresi çok sessizse gürültülü etkinlikler içeren bir ortama geçmekten hoşnut olabilir. Uyarılmışlık düzeyi öğrenme üzerinde de etkilidir. Örneğin aşırı kaygı yaşayan öğrenciler algılama ve hafızaya kaydettiği bilgiyi geri getirmekte güçlük çekebilirler (Cüceloğlu, 2006). Bunun sonucunda öğrenci çalıştığı bir sınavdan aşırı uyarılma nedeniyle düşük bir not alabilir. Fakat normal düzeyde bir kaygı öğrenciler için motive edici ve başarıyı artırıcı olabilir.

İhtiyaç bireyin arzu ettiği ya da onun için gerekli olan bir şeyin eksiliği veya yetersizliği olarak ifade edilebilir. Hümanistik psikolojinin temsilcilerinden Maslow'a göre birey temelde yer alan açlık susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamadan daha üst

düzyedekilere ulaşmak için motive olamaz. İhtiyaçların giderilmesi ve motive olma arasında bir ilişki söz konusudur. Bireyin üst düzeyde yer alan ihtiyaçlarına motive olması için öncelikle alt düzeyde bulunan ihtiyaçların doyuma ulaşması gereklidir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin gerekli başarıyı sağlayabilmeleri için öğrenme ortamının ilk olarak temel gereksinimleri karşılayacak düzyeye uygun olması gerekmektedir. Çünkü temel gereksinimleri karşılanmamış olan öğrencilerin başarıya ya da diğer gelişim gereksinimlerine motive olmaları oldukça güçtür. Bir öğrenci başarı kimliği geliştirememesi durumunda, aşağılık duygusu, uyumsuzluk problemleri ve kaçınma eğilimi sergiler (Akbaba, 2006; Cüceloğlu, 2006; Yazıcı, 2008).

Öğrenme sürecinde öğrencinin motive edilmesi ve performansının artırılmasında hedeflerin de önemli bir yeri vardır. Performansa dönük hedefler belirleyen kişiler, yüksek düzeyde beceriler ortaya koymaya konsantre olarak, başarısızlıktan kaçınmaya çabalarlar. Ancak performansa yönelik hedefler belirleyen kişiler, daha çok dışsal motivasyon kaynaklarının etkisinde kalırlar. Ailesinin takdirini kazanmak için çok çalışıp yüksek notlar alan bir öğrencinin hedefi performansa dönüktür. Bununla birlikte bireysel farklılıklar da motivasyon süreci üzerinde etkilidir. Dikkat eksikliği yaşayan öğrenciler bu duruma örnek gösterilebilir (Yazıcı, 2008, s. 437-439).

Yapılan pek çok çalışma başarının güçlü bir yordayısı olarak inançlara işaret etmektedir (Bandura, 1997; Pajares ve Kranzler, 1995; Stipek ve Gralinski, 1996). Bireylerin motive olması üzerinde, onların inançları doğrultusunda hareket etmesi etkili olmaktadır (Schunk, 2009). Örneğin, öz-yeterlik inancı güçlü olan bir öğrencinin başarı beklentisi de yüksektir ve yüksek başarı beklentisi bireyin motivasyon düzeyine etki eder. VanZile-Tamsen ve Livingston (1999), yaptıkları araştırmada, başarı düzeyi düşük öğrenciler için, motivasyonel inanç sistemlerinin başarı düzeyi yüksek öğrencilerden daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

2. 1. 8. 2. Akademik Motivasyon

Eğitim ve öğrenme sürecinde psikolojideki en önemli kavramlardan biri motivasyondur (Vallerand vd., 1992). Pek çok çalışma motivasyonun performans, öğrenme, başarı gibi farklı değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Ryan ve Deci, 2000; Schunk, 1991; VanZile-Tamsen ve Livingston, 1999). Eğitim alanında yapılan pek çok çalışma da eğitim ortamlarında motivasyonun önemini ortaya çıkarmaktadır (Vallerand vd., 1992).

Bir etkinliğin başlangıç aşamasında, öğrencilerin bilgi edinme, yeteneklerini sergileme, ortama hakim olma gibi yeteneklerine yönelik inançları farklılık göstermektedir. Kişinin başlangıçtaki öz-yeterliği geçmiş deneyimlerin bir işlevi olarak değişiklik gösterir.

Öğrenme sürecinde hedef belirleme ve bilgi işleme gibi kişisel faktörler ile öğretmenden geribildirim alma ve ödül gibi durumsal faktörler öğrencileri etkilemektedir. Öğrenciler bu faktörler sayesinde ne derece öğrendiklerini anlamak ve öğrenme etkinliklerini değerlendirmek için gereken ipuçlarını alırlar. Bunun sonucunda öğrenme konusunda ilerleme kaydettiklerini algıladıkları zaman motivasyon seviyeleri artar. Bu durumda öğrencinin çalışması, iyi bir performans sergilemesi, öz-yeterlik düzeyi ve motivasyonu üzerinde etkili olmaktadır (Schunk, 1991). Motivasyon ise bireyin akademik başarısı üzerinde etkili bir faktördür (Karagüven, 2012). Bu nedenle motivasyon eksikliği başarısızlık nedenleri içinde incelenebilir.

Bireyin harekete geçmesi sağlayan ve davranışına yön veren motivasyon kavramı yukarıda da belirtildiği gibi akademik alanda önemli bir yere sahiptir. Akademik motivasyon bireyin akademik çalışmalar yapması için gerekli olan enerjiyi üretmesi olarak tanımlanabilir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Literatür incelendiğinde akademik motivasyon kavramının, öğrencilerin akademik faaliyetleriyle ilgili motivasyonlarını açıklamak için kullanıldığı görülmektedir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011; Ryan ve Deci, 2000; Schunk, 1991; Vallerand vd., 1992). Öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca; okula devam etmek, ödevlerini yapmak, sınavlara hazırlanmak, derslere katılmak gibi pek çok sorumluluğu vardır. Akademik motivasyon öğrencilerin yerine getirmeleri gereken sorumluluklarla ilgilidir ve eksikliği durumunda, öğrencilerin ilgi duyduğu öğrenme ve akademik faaliyetlere katılma isteği üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Bununla birlikte akademik motivasyon öğrencilerin akademik performansları ve akademik başarıları üzerinde de etkili olmaktadır (Eymur ve Geban, 2011; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Wentzel ve Wigfield, 2009). Bu bilgiler ışığında akademik motivasyonun öğrencinin eğitimi, okul başarısı, performansı gibi pek çok konuda etkili olarak, bireyin akademik yaşamına yön veren itici güç olduğu söylenebilir.

Akademik motivasyonun daha iyi anlaşılabilmesi için bazı kavramsal bakış açıları ortaya konmuştur (Vallerand vd., 1992). Bunlardan biri de Deci ve Ryan'ın (2000) özerklik (öz-belirleyicilik) kuramıdır. Özerklik kuramı bireylerin üç temel ihtiyacı olduğunu varsayar. Bunlar; özerklik, yeterlik ve ilişkililiktir. Özerklik bireyin seçim yapması ve yaptığı seçimleri uygulayabilmesi demektir. Özerklik kuramı, kişinin önceliklerine göre bazı amaçlar belirleyerek, bunlara ulaşmak için motive olması olarak açıklanmaktadır. Burada birey önceliklerini ve hedeflerini kendi isteği doğrultusunda belirlemekte yani seçimini kendisi yapmaktadır. Bu kurama göre bireylerin motivasyon düzeyleri farklılık gösterebilir (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyon doğumdan itibaren varolan bir ihtiyaçtır. Yaş ilerledikçe gelişimle birlikte bireyin bu ihtiyacı da değişmekte ve bu gelişime çevre etki etmektedir. Özerklik kuramında sosyal değerler ve geleneklerin içselleştirilmesi

önemlidir. Toplum bireye, büyürken dışsal ödül ve kontrol sağlayan pek çok öge sağlamaktadır. Bireyin gelişmesiyle beraber bu dışsal motivasyon faktörleri özerkliğin içselleştirilmiş bir parçasına dönüşebilir. Öğrenciler bazı akademik aktiviteleri yapmak istemeyebilirler, fakat ödül almak ya da cezadan kaçmak için bunlara katılabilirler. Öğrenciler becerilerinin gelişmesi ve bir işi yapmada yeterli oldukları düşünceleriyle birlikte, öğrenme konusunda kontrol ve öz-düzenleme duygusunu da algılamaya başlarlar. Bu durumda etkinlikler içsel motive edicilere dönüşürler ve sosyal pekiştiriciler de bu sürece katkı sağlar (Schunk, 2009). Ryan ve Deci (2000), özerklik teorisinden yola çıkarak motivasyonu içsel ve dışsal olarak ayırmışlar ve bireyin motive olamama durumunu motivasyonsuzluk olarak tanımlanmışlardır. Bu kavramlar ayrıntılı olarak motivasyon kısmında açıklanmıştır. Karagüven (2012), içsel motivasyonun bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olduğunu, yani bireyin ihtiyaçlarının giderilmesi için içsel motivasyonun gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu kuramın diğer motivasyon kuramlarından farkı motivasyonun yüksek ya da düşük olmasından çok, türü yani niteliğine verilen önemdir (Deci ve Ryan, 2008). Özerklik kuramı ve motivasyon türleri aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir (Ryan ve Deci, 2000, s. 61).

Tablo 1. Motivasyon Türleri

Davranış	Öz-Belirleyici Olmayan		Öz-Belirleyici
Motivasyon türü	Motivasyonsuzluk	Dışsal	İçsel
Düzenleme türü	Düzenleme yok	Dış İçe yansıtılmış Tanımlanmış Bütünleşmiş	İçsel
Algılanan nedensellik odağı	Şahsi olmayan	Dışsal Biraz dışsal Biraz içsel İçsel	İçsel
İlgili düzenleyici süreçler	İçselleştirilmemiş Yetersiz İlgisiz Önemsiz	Uyma, dışsal ödüller/cezalar Öz-kontrol, ego katılımı, içsel ödül/cezalar Kişisel değer, bilinçli, gönüllü Uygunluk, farkındalık, öz ile sentez	İlgi Hoşlanma Doğuştan Memnuniyet

Tablo 1 incelendiğinde davranışın öz-belirleyici olmayan çizgiden öz-belirleyiciliğe kadar ilerlediği görülmektedir. Burada öz-belirleyicilikle anlatılmak istenen davranışın bireyin kendi seçimi ve iradesine dayalı olduğudur. Her motivasyon türünü düzenleyen süreçler vardır ve bu süreçlerin dayandığı nedensellikler birbirinden farklıdır. Özerklik kuramına göre birey bir davranışı içsel motivasyona bağlı olarak sergiliyorsa doğal bir ilgisi vardır ve davranışı gerçekleştirmekten memnuniyet duymaktadır.

Özerklik kuramını akademik motivasyon bağlamında açıklayacak olursak; bu kurama göre içsel motivasyon, öğrenmenin kalitesi açısından oldukça önemlidir ve yaratıcılıkla sonuçlanır. İçsel motivasyon bireyin içsel tatminleri ile ilgilidir. Eğer kişi içsel olarak motive olmuşsa, dış faktörler, baskılar ya da ödüller nedeniyle değil; eğlenmek ve haz almak için harekete geçer. İçsel motivasyon ilk kez hayvanların davranışlarıyla ilgili yapılan deneysel araştırmalarda kabul edilmiş; organizmanın destekleyici bir durum ya da ödül olmaksızın bile keşfedici, eğlendiren ve merak uyandıran eylemlerde bulunduğu anlaşılmıştır (White, 1959). İçsel motivasyon bireylerin tek motivasyon biçimi değildir. Ancak doğuştan itibaren, bireyler aktif, meraklı ve eğlencelidirler; öğrenmeye ve keşfetmeye hazırdırlar ve bunun için fazladan teşvike ihtiyaçları yoktur. Yani birey öğrenmeye doğuştan eğilimlidir. Bu doğal motivasyon eğilimi fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim açısından da kritik bir ögedir. Bunun nedeni bireyin bilgi ve yetenekleriyle geliştirmiş olduğu içsel faydalar doğrultusunda davranmasıdır. Bu eğilim bireyin çocukluk dönemi ile sınırlı kalmayıp tüm yaşam dönemlerinde etkili olan performans, sebat ve refah düzeyini etkileyen insan doğasının önemli bir niteliğidir (Ryan ve LaGuardia, 2005). Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyonu temel psikolojik ihtiyaçlarla ilişkilendirmiştir.

İçsel motivasyon bireyler için ne kadar önemli olsa da pek çok faaliyet içsel motivasyonla gerçekleştirilmemektedir. Örneğin, eğitimcilerin öğrencilere öğretmek istedikleri konular her zaman öğrencilerin doğal olarak ilgisini çekmezler, yani öğrencide içsel motivasyon sağlanamayabilir. Bu nedenle eğitimde dışsal motivasyonun aktif hale getirilmesi eğitimciler açısından önemli bir durumdur. Öğrenciler dışsal motivasyon kaynaklarını, sorumluluk ve değer duygusunu içselleştirebilirlerse, öğrencinin akademik konulara katılımı ve ilgisi artar. Dışsal motivasyonun özerklik seviyesi farklılık gösterebilir. Sadece ebeveynlerinin tepkisinden korktuğu için ödevini yapan bir öğrenci dışsal olarak motive olmuştur. Çünkü ilginç bulduğu ya da merak ettiği için değil araçsal faydası için ödevini yapmıştır. Seçtiği kariyerde değerli olduğuna inandığı bir işi yapan bir öğrenci de aslında dışsal motivasyona sahiptir. Çünkü o da yaptığı işi ilginç bulmaktan çok araçsal değeri için yapmaktadır. İkinci örnekte bireyin özerklik derecesi değişmiştir. Çünkü burada seçim ve kişisel onay söz konusudur (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyonsuzluk durumunda ise bireyde içsel ya da dışsal olarak motive edici olan durumlar (düzenleyici süreçler) görülmez. Bireyin hareket etme niyeti yoktur (Ryan ve Deci, 2000). Deci ve Ryan (2008), eğitim alanında yapılan pek çok çalışmayı incelemiş ve her durumda özerklik desteğinin motivasyon, performans ve refah üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak özerklik kuramına göre, akademik motivasyonda bireylerin özerk olması oldukça önemlidir. Bu konuyla ilgili özerklik kuramında anahtar ögeler özerklik

desteği ve kişilerarası ilişkilerdir. Öğrencinin sosyal çevresinde bulunan önemli yetişkinler (öğretmenler, ebeveyneler) öğrencinin özerklikliğini destekleyerek onunla ilgileniyorsa, öğrencinin doğal merakını koruması (içsel motivasyonunu) ve öz-düzenleme sürecini geliştirmesi daha olasıdır. Böylece içselleştirme de gelişmiş olacaktır. Bu nedenle gerekli özerklik desteğini sağlamak için öğrenciye seçme hakkı tanımak, kontrolü en düşük seviyeye indirmek, duyguları kabul etmek ve karar verme sürecinde gereksinim duyulan bilgiyi sağlamak yapılacaklar arasında gösterilebilir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Özerklik kuramı eğitimde akademik motivasyonu açıklamaya çalışmış ve bunu yaparken motivasyon türleri hakkında da detaylı bilgi vermiştir. Akademik motivasyon türleri pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ancak bu çalışmada akademik motivasyonla ilgili olarak Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği'nde yer alan sınıflamaya yer verilmiştir.

Akademik motivasyon konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, ulusal literatürde akademik motivasyonun okul iklimi, akademik öz-yeterlik, öznel iyi oluş gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmüştür. (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017; Eryılmaz, 2010; Şeker, 2017). Uluslararası literatüre bakıldığında ise akademik motivasyonun akademik başarının yansıra, akademik performans, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri, kişilik özellikleri gibi pek çok değişkenle birlikte ele alındığı anlaşılmıştır (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Komarraju ve Karau, 2005; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Şeker (2017), eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada, akademik motivasyon düzeyinin akademik öz-yeterlik düzeyiyle açıklanma durumunu araştırmış ve akademik öz-yeterliğin akademik motivasyona yönelik varyansı belli oranda (%13) açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Aktaş (2017), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik seviyeleri ile akademik motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu sonucuna varmışlardır. Dolayısıyla yapılan çalışmalar bu araştırmanın da konusu olan öz-yeterlik ve akademik motivasyon ilişkisini destekler niteliktedir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Kariyer gelişim sürecinde üniversite eğitimi önemli bir yere sahiptir. Ancak bireyler üniversite mezunu olsalar bile iş arama ve bulma konusunda pek çok sorunla karşılaşabilmektedirler. 21. yüzyılda teknolojik, eğitsel, kültürel, ekonomik ve daha pek çok alanda meydana gelen değişim, üniversitelerin öğrenci profilini de etkilemiştir. Değişen dünyadaki öğrenci profilini tanıyarak, onların ihtiyaç duydukları kariyer danışmanlığı hizmetini onlara sunabilmenin eğitim kurumları açısından gerekli ve önemli

olduğu düşünölmektedir. Aynı şekilde bireyin de değışen yaşam koşullarına uyum sağlaması ve meydana gelen değışiklikler doğrultusunda kendisini geliştirmesi meslek yaşamında önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversiteye devam eden öğrencilerin kimi zaman yıllarca emek harcayarak okudukları bölümü değıştirdikleri ya da eğitim aldıkları alanla ilgili bir meslek yerine farklı meslek gruplarında çalıştıkları sıklıkla gözlenen bir durum haline gelmiştir. Pek çok öğrenci kariyer gelişim süreci boyunca kendisine bir yol haritası çizmekte zorlanmakta, geleceği belirleme ve hedef oluşturma konusunda güçlük çekmektedir. Bireylerin, kendilerini yaşamları boyunca etkileyecek bir konuda en doğru seçimi yapmakta zorlanmaları onların gelecekteki iş ve meslek yaşamında da pek çok zorluğu beraberinde getirebilir. Bu nedenle kariyer psikolojik danışmanlığı bireylerin doğru tercihler yapması ve iş yaşamında da kendini geliştirebilmesi bakımından önemli görölmektedir.

Kariyer danışmanlığı konusunda çalışmalar yapan bireylerin çoğunlukla Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramından yararlandıkları görölmüştür. Bu kuramın en önemli kavramlarından biri olan öz-yeterliğin kariyer alanına uygulanmaya çalışılmasıyla birlikte KAÖY kavramı ortaya çıkmıştır. KAÖY'nin temel bileşenleri, kariyer keşif davranışı ile öz-yeterlidir. Kariyer keşif sürecinde birey bir meslek seçimi yapmadan önce kendi ilgi, değer ve yeteneklerini fark eder. Öz-yeterlik ise bireyin bir işi yapabileceğine yönelik inancı ve kendi yeteneğine duyduğu güven ile ilgilidir. Bu bilgilerden hareketle KAÖY, bireyin ilgi, değer ve yeteneklerini keşfederek kendisini tanıması, meslekler hakkında bilgi edinebilmesi, iş arama, iş bağlantıları kurma, iş görüşmeleri yapma gibi kariyer arama faaliyetlerini başarılı biçimde gerçekleştirebilmesi, mesleğin gerektirdiği becerilere sahip olması, mesleğine devam ederken kendisini geliştirecek çalışmalara katılması ve beceriler edinebilmesi bakımından kendisine duyduğu güven olarak ifade edilebilir. Buna göre KAÖY'nin hem bireyin okulöncesi dönemini de kapsayan eğitim yaşamı boyunca, hem de mesleki yaşamında önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir.

KAÖY, bireyin kariyer arama faaliyetlerini başarılı bir biçimde gerçekleştirebilme becerisine dönük inancı olarak da ifade edilebilir. KAÖY'si güçlü olan birey, kariyer keşif faaliyetleri ile kendisini tanıyarak, kendisine uygun bir kariyer planı, buna uygun bir meslek seçimi ve seçtiği meslekte çalışabilmek için başarılı iş görüşmeleri yapabilir. Bununla birlikte KAÖY'nin güçlü olması bireyin zor kariyer arama faaliyetleri sırasında yaşadığı kaygı ya da stres durumunu kontrol edebilmesine de yardım eder (Hobfoll, 1989). Bu nedenle güçlü bir KAÖY'ye sahip olmanın bireyin yaşam boyu devam eden kariyer gelişim sürecinde oldukça önemli bir yeri olduğu düşünölmektedir. Bu açıdan birey için pek çok bakımından önemli görölen KAÖY kavramının kişilik özellikleri ve akademik motivasyon kavramları ile ilişkisinin araştırılmadığı görölmüştür. KAÖY ile ilişkili olan pek çok kavram

bilinmediği için, eğitim sürecinde bireylerin KAÖY'lerini güçlendirmeye yönelik bilimsel verilere dayalı bir nedensellikte faaliyetler yapılmadığı tahmin edilmektedir.

Bandura (1977b), bireylerin kariyer araştırma faaliyetleri ve öz-yeterlik seviyelerinin, bireysel ve çevresel etmenlerin bileşiminden oluştuğunu düşünmektedir. Buna göre bireyin güçlü bir KAÖY'ye sahip olabilmesi için ilgi, yetenek ve değerlerini fark etmesi, KAÖY'sini güçlendirecek ya da geliştirecek fırsatların sunulması hem kendi gayretine hem de eğitim kurumlarının ya da kariyer desteği sağlayan bireylerin yaptıkları çalışmalara bağlıdır. Bu nedenle eğitimcilerin ve çeşitli kurumların, KAÖY ile ilişkili olan faktörleri bilmelerinin, doğru yönlendirme yapma, bireyin kendisini keşfetmesinde ona rehberlik etme gibi pek çok konuda onlara yarar sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu faktörlerden biri olduğu düşünülen kişilik kavramı, bireyin çevresiyle kurduğu ilişki biçimi ve onu diğer bireylerden farklı kılan davranış kalıpları olarak ifade edilmektedir. Bireylere kariyer desteği sağlayan kişi ve kurumlar bireylerin kişilik özellikleri bildiklerinde verecekleri bilgiler ve yapacakları yönlendirmeler de bu doğrultuda olacaktır. Örneğin dışa dönük kişilik özelliğine sahip bireyler, neşeli, konuşkan ve sosyal kimselerdir. Bir okul rehber öğretmenin meslek tanıtım ya da tercih danışmanlığı sürecinde bu bireye kişiliğine uygun meslekler hakkında bilgi vererek onu aydınlatması, bireyin meslek seçim sürecine ve gerçekleştireceği kariyer arama faaliyetlerine etki edebilir. Eğer birey doğru bir seçim yaptıysa okul rehber öğretmenin onun güçlü bir KAÖY'ye sahip olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kişilik özelliklerinin bireyin öz-yeterliğini yordadığı, meslek seçimi ile ilişkili olduğu ve bazı kişilik tiplerinin de öz-yeterlikle ilişkili olduğu görülmüştür (Hamzadayı ve Büyükkız, 2015; Köroğlu, 2014; Yam ve İlhan, 2016). Buna göre literatürde yer alan araştırmaların KAÖY ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

KAÖY ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram olan akademik motivasyon, bireyin akademik çalışmalar yapması için gerekli olan enerjiyi üretmesi olarak tanımlanmıştır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Akademik motivasyon öğrencinin eğitimi, okul başarısı, performansı gibi pek çok konuda da etkili olmaktadır. Bu nedenle, bireyin akademik yaşamına yön vermektir. Akademik motivasyonun eksikliği durumunda, öğrencilerin ilgi duyduğu öğrenme ve akademik faaliyetlere katılma isteği de olumsuz etkilenebilmektedir. Öğrencilerin yüksek akademik motivasyona sahip olmaları onların akademik konulara ilgisini ve katılımını artırmaya yardımcı olabilir. Bu durum bireylerin başarılı olmaları ve hedef belirledikleri meslekleri yapmalarını kolaylaştırabilir. Birey seçtiği kariyerin değerli olduğuna inanıyorsa motivasyonu da artar. Dolayısıyla akademik motivasyonun, bireyin KAÖY'si ile de ilişkili olabileceği ve KAÖY'ye etki edebileceği düşünülmüştür. Akademik motivasyon konusundaki literatür incelendiğinde, akademik motivasyonun, akademik öz-

yeterliği açıkladığı ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu grlmŐtr (Aktaş, 2017; Şeker, 2017). Dolaysıyla yapılan çalışmalar öz-yeterlik ve akademik motivasyon ilişkisini destekler niteliktedir.

Literatürde KAY ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır ve KAY kavramının kişilik özellikleri ve akademik motivasyonla çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada bu değişkenler arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanma aşamasında izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanacak istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3. 1. Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak düzenlenmiş olup korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır.

İlişkisel araştırmalar olarak da bilinen korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha çok değişken arasında bulunan ilişki, değişkenleri etkilemeden var olduğu şekilde incelenir (Fraenkel ve Wallen, 2008, s. 328-331). Korelasyonel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri incelediği için betimsel araştırmaların bir türü olarak kabul edilmektedirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 331). Bu tür araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin beraber değişmesi ya da değişmemesi durumu, beraber değişmeleri söz konusu ise, bunun nasıl olduğu araştırılmaya çalışılmaktadır. Elde edilen sonuçlar tam bir "neden- sonuç" ilişkisi vermemekle birlikte, araştırmacının sınırlılığının bilinmesi halinde o yönde bir yorumlamaya imkan vermektedir (Karasar, 2014, s. 82-83). Yani iki değişken arasındaki ilişki yeterli düzeyde ise, bağımsız değişkenden elde edilen bir değer yoluyla, bağımlı değişken yordanabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Nedensel karşılaştırma araştırmalarında ise bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak, bu grupların bağımlı değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılır (Karasar, 2014, s. 84). Bir diğer deyişle, bu araştırmalarda gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ya da sonuçları tespit edilemeye çalışılır (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırma yönteminde de korelasyonel araştırmalarda olduğu gibi koşullar ve katılımcılara yönelik herhangi bir müdahale söz konusu değildir. Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler ve aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin, ders başarılarında bir farklılık olup olmadığının incelenmesi bu tür bir araştırmaya örnektir. Ancak nedensel karşılaştırma araştırmalarında gruplar arasında bir farklılık bulunmuş olsa bile, bu farklılığa neden olan etmen bilinemez. Yine de bu tür araştırmalar, araştırılan konuda gözlenen değişikliklerin olası sebeplerini öğrenme bakımından önemlidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 16).

Bu araştırmada korelasyonel ve nedensel-karşılaştırma yöntemlerinin tercih edilme sebebi, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun KAY ile ilişkisini ve KAY'yi açıklama durumunu ortaya koymak; KAY'nin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektedir.

3. 2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde, 2018-2019 eğitim-ğretim yılı bahar döneminde (temel eğitim, eğitim bilimleri, türkçe-sosyal bilgiler, matematik-fen bilimleri ve özel eğitim bölümlerinde) ğrenim gören 806 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Uygun rnekleme yönteminde araştırmacı, araştırması için gerekli sayısal veriye ulaşıncaya kadar, en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlayarak örnekleme grubunu oluşturmaya çalışır. Bu rnekleme yöntemi, zaman ve maliyet bakımından araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırma grubu 602 kadın (%74.7), 201 erkek (%24.9) ve cinsiyete dayalı herhangi bir bildirim yapmayan 3 öğrenciden (n=3, % .4) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan niversite ğrencilerinin yaşları 17 ile 39 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21'dir (Ss: 2.09). Öğrencilerin 215'i (%26.7) 1. sınıf, 215'i (%26.7) 2.sınıf, 191'i (%23.7) 3.sınıf, 185'i (%23) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 160' ı (%19.9) eğitim bilimleri (pdr) bölümünde, 110'u (%13.6) temel eğitim (sınıf ğretmenliği) bölümünde, 146'sı (%18.1) matematik-fen bilimleri (ilköğretim matematik ğretmenliği) bölümünde, 171'i (%21.2) Türkçe-sosyal bilimler (Türkçe ğretmenliği) bölümünde, 115'i (%14.3) güzel sanatlar (resim ğretmenliği) bölümünde, 104' (%12.9) ise özel eğitim bölümünde öğrenim görmektedir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bazı tanımlayıcı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Grubuna İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bilgiler

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	602	74.7
	Erkek	201	24.9
	Belirtilmeyen	3	.4
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	215	26.7
	2.Sınıf	215	26.7
	3.Sınıf	191	23.7
	4.Sınıf	185	23

Tablo 2'nin devamı

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	360	43.5
	Orta	392	48.6
	Yüksek	62	7.7
	Belirtilmeyen	2	.2
Anne Eğitim Düzeyi	Okuyazar değil	54	6.7
	Okuyazar	62	7.7
	İlköğretim	491	60.9
	Lise	145	18
	Lisans	52	6.5
	Lisansüstü	2	.2
Baba Eğitim Düzeyi	Okuyazar değil	7	.9
	Okuyazar	27	3.3
	İlköğretim	378	46.9
	Lise	233	28.9
	Lisans	153	19
	Lisansüstü	8	1
Bölüm	Eğitim Bilimleri	160	19.9
	Temel Eğitim	110	13.6
	Mat./Fen B.	146	18.1
	Türkçe/Sosyal B.	171	21.2
	Güzel Sanatlar	115	14.3
	Özel Eğitim	104	12.9
Tercih Dnş.	Evet	445	55.2
	Hayır	358	44.4

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerine Kişisel Bilgi Formu, Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği Ölçeği, Büyük Beşli Envanteri (BFI) ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Aşağıda kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubuna ait bazı demografik bilgileri belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, ailesinin aylık gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, eğitim aldığı bölüm, bu bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumu ve üniversite tercihleri sırasında tercih danışmanlığı (okul rehber öğretmeni, tercih danışmanlığı merkezleri ya da özel bir kurum tarafından) alıp alması durumlarıyla ilgili sorular bulunmaktadır.

3. 3. 1. 2. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği Ölçeği (KAÖYÖ)

KAÖYÖ, Solberg ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme amacı üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini ölçebilmektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Sarı (2014) tarafından yapılmıştır. 10'lu likert tipte olan ölçekte toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçek yanıtlanırken "0-9" arasında değerler verilmiş olup bunlar "çok azdan çok fazlaya" a nlamına gelmektedir (Solberg vd., 1994). Ölçeğin orijinal formu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 1-iş arama, 2-görüşme, 3-bağlantı oluşturma ve 4-kişisel keşif yeterliği olup, alt boyutlarda sırasıyla, 14, 8, 8 ve 5 madde yer almaktadır. (Solberg, vd., 1994). Ölçeğin Türkçe formunun dil geçerliğini uzman bir ekip tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı özgün formu için .97, Türkçe formu içinse .96 olup oldukça yüksektir (Sarı, 2014, Solberg vd., 1994). Ölçeğin Türkçe formu tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve açıkladığı varyans %47.94 tür. KAÖYÖ-Türkçe formu için yapılan doğrulayıcı faktör analizini (DFA) sonucunda ulaşılan, modele yönelik uyum değerleri, "CFI = .92, GFI = .90, AGFI = .90, IFI = .93, RMR= .05 ve RMSEA = .19" dur (Sarı, Yazıcı ve Şahin, 2017). "Ölçekte madde toplamlarından tek faktörlü bir yapıyla uyumlu genel bir puan elde edilmektedir" (Sarı, 2014). Ölçekte ters işaretlenen madde yoktur. Ölçekten alınan puanların arttıkça, KAÖY'nin de arttığı ifade edilebilir.

3. 3. 1. 3. Büyük Beşli Envanteri (BFI)

Beş Faktör Envanteri Benet-Martinez ve John (1998) tarafından, beş faktör kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, nevrotizm, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk) boyutlarını değerlendirebilmek için geliştirilmiş olup, zaman tasarrufu ve araştırmacıların değerlendirmeleri bakımından kısa hazırlanan ölçek 44 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır (Benet-Martinez ve John, 1998). John ve Srivastava (1999), BFI'nın DFA'dan standartlaştırılmış geçerlilik katsayılarının, .90 ile .94 arasında, güvenilirlik katsayılarının .79 ile .88 arasında değiştiğini bildirmişlerdir. Schmitt ve diğerleri (2007) ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarını; "Dışadönüklük" $\alpha=.77$, "Uyumluluk" $\alpha=.70$, "Sorumluluk" $\alpha=.78$, "Nevrotiklik" $\alpha=.79$, "Gelişime açıklık" $\alpha=.76$ olarak bulmuşlardır. Ölçekte "nevrotiklik" ve "dışadönüklük" ile ilgili sekizer, "uyumluluk" ve "özdisiplin" ile ilgili dokuzar ve "gelişime açıklık" faktörü ile ilgili on madde yer almaktadır (Schmitt vd., 2007). Büyük beşli envanteri, pek çok ülkeden katılımcıların kişilik özellikleriyle ilgili yaptıkları bir araştırmanın Türkiye ayağı kapsamında, Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek cevaplanırken "1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (şiddetle katılıyorum)" kadar değişen derecelendirmeden

yararlanılır. Ölçekte yer alan 44 maddeden 16'sı ters kodlanmaktadır (Ek 3). Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, bireylerin o alt boyuttaki kişilik özelliğinin de yükseldiğini göstermektedir. BFI'nın Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 5 alt ölçek için .64 ile .77 arasında değişmektedir (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005). BFI'nın yapı geçerliliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda, DFA sonucu, modelin uyum değerleri "Sd=2.39, RMSEA= .059, CFI= .82, TLI= .79" dur (Basım vd., 2009).

3. 3. 1. 4. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Akademik motivasyon ölçeği özerklik kuramına dayalı olup Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilmiş, ölçeğin İngilizce formu da aynı kişiler tarafından İngilizceye uyarlanmıştır (Vallerand vd., 1992). AMÖ yedi alt boyutu olan likert tipinde bir ölçektir. Her alt boyut dörder maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekler üç tür içsel motivasyonu (bilmeye- İMBİ, başarmaya- İMBA ve harekete yönelik- İMH), üç tür dışsal motivasyonu (tanınma- DMT, kendini ispat- DMKİ ve düzenleme- DMD) ve motivasyonsuzluğu-MS değerlendirmektedir. Alt ölçekten alınan puanların yüksekliği, o motivasyon türünün de yüksek olduğuna dair ipucu vermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları AMÖ'nün yedi faktörlü yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık seviyesi tatmin edici düzeyde olup, ortalama Cronbach Alfa değeri .81 dir (Vallerand vd., 1992). AMÖ Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek "1'den 7'ye kadar", "hiç uyuşmuyor...tam olarak uyuşuyor" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin motivasyonsuzluk boyutundaki maddeler terstir. Fakat bu maddelerin puanlamasında da diğerleri gibi yapılmaktadır. Yani, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Sınav Tutumu Envanteri ile ilişkisi incelenmiş ve yalnızca motivasyonsuzluk boyutunda $r = .29$ ile $.39$ arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. AMÖ'nün Çevresel Destek Ölçeğiyle ilişkisinde ise $r = .11$ ile $.29$ arasında tüm alt boyutlarda pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87, alt boyutların Cronbach Alfa değerleri ise, .67 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel içtutarlık ve benzeşiklik seviyesi tatmin edici düzeydedir (Karagüven, 2012).

3. 4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma verilerini toplama aşamasında öncelikle, ölçme araçlarını uyarlayan bireylerden kullanım izni alınmıştır. Daha sonra Trabzon Üniversitesi rektörlüğünden etik kurul ve bilimsel araştırma yapma izinleri alınmış ve ölçekler çoğaltılmıştır. Ölçekler uygulamadan önce derslerden sorumlu olan öğretim üyelerinden izin alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve gönüllük

esasına konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Tüm uygulamalar sınıf ortamında yapılmıştır. Ölçekler ortalama 20 dakikalık süre içerisinde doldurulmuştur. Toplam 853 veri toplanmış ancak, 32 adet eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek ile veri analizi sırasında farkedilen 15 adet uç değer içeren ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın analizleri 806 veri ile yapılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma grubuna ait bazı tanımlayıcı bulgular istatistik teknikleri yoluyla açıklanmıştır. Analizlerden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 3'te belirtilmiştir. Kişilik özellikleri ve akademik motivasyon ile KAÖY arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan KAÖY'nin yordayıcılarını test etmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. KAÖY'nin sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, öğrenim görülen bölüm ve bu bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek için de Tukey HSD testinden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Değişkenlere Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Değişkenler	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
KAÖY	.52	-.44
Dışadönüklük	-.06	.17
Uyumluluk	.18	-.40
Sorumluluk	.31	-.30
Nevrotiklik	-.12	.06
Gelişime açıklık	-.27	-.26
İçsel Motivasyon Bilme	.16	-.75
İçsel Motivasyon Başarma	-.36	-.24
İçsel Motivasyon Hareket	-.37	-.30
Dışsal Motivasyon Tanınma	.90	-.94
Dışsal Motivasyon İspat	-.67	.00
Dışsal Motivasyon Düzenleme	.12	-.52
Motivasyonsuzluk	-.41	.78

Tablo 3 incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değişiyor

olması verilerin normal dağılıma uygun olduğu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015).



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerine bağlı olarak yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

4. 1. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile KAÖY Arasındaki İlişkiler

Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile KAÖY'leri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.KAÖY	-															
2.Dışadönüklük	.38**	-														
3.Uyumluluk	.16**	.18**	-													
4.Sorumluluk	.34**	.19**	.33**	-												
5.Nevrotiklik	-.22**	-.33**	-.34**	-.29**	-											
6.Gelişime açıklık	.40**	.37**	.16**	.27**	-.15**	-										
7.İMBİ	.37**	.19**	.21**	.36**	-.12**	.39**	-									
8.İMBA	.35**	.17**	.13**	.28**	-.04	.27**	.67**	-								
9.İMH	.33**	.17**	.15**	.22**	-.07**	.39**	.72**	.66**	-							
10.DMT	.40**	.17**	.25**	.33**	-.09**	.18**	.56**	.42**	.36**	-						
11.DMKİ	.16**	.04	-.03	.08**	.08**	.07**	.41**	.61**	.43**	.31**	-					
12.DMD	.24**	.05*	.04	.06**	.06**	.00	.25**	.15**	.10**	.49**	.36**	-				
13.MS	-.19**	-.07**	-.31**	-.40**	.15**	-.11**	-.39**	-.18**	-.16**	-.42**	.09**	-.02	-			
14.Cinsiyet	-.02	-.03	-.18**	-.17**	-.05*	-.07**	-.18**	-.04	-.08**	-.21**	-.01	-.15**	-.06**	-		
15.Yaş	.07**	.13**	.07**	.05*	-.12**	.12**	.07**	.11**	.10**	-.08**	-.10**	-.08**	-.10**	-.15**	-	
16.Tercih dnş.	-.04	-.01	-.04	-.02	.03	.08**	-.02	-.01	.06**	-.05*	-.03	-.02	.10	.01	.14**	-
Ort.	216.03	27.38	33.47	32.58	23.43	37.07	21.14	17.18	18.40	22.20	16.40	20.50	10.65	1.25	20.67	1.45
Ss	43.74	5.52	5.04	5.62	5.98	5.83	5.11	5.33	5.28	4.56	5.71	4.70	6.48	.43	2.10	.50

*p<.05 **p<.01; Kişilik özelliklerinin alt boyutları: dışadönüklük, uyumluluk, özdisiplin, nevrotiklik ve gelişime açıklık; Akademik motivasyonun alt boyutları: içsel motivasyon bilme (İMBİ), içsel motivasyon başarma (İMBA), içsel motivasyon hareket (İMH), dışsal motivasyon tanınma (DMT), dışsal motivasyon kendini ispat (DMKİ), dışsal motivasyon düzenleme (DMD) ve motivasyonsuzluk (MS).

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile dışadönüklük arasında orta düzeyde pozitif ($r = .38, p < .01$), uyumluluk arasında düşük düzeyde pozitif ($r = .16, p < .01$), sorumluluk arasında orta düzeyde pozitif ($r = .34, p < .01$), gelişime açıklık arasında orta düzeyde pozitif ($r = .40, p < .01$), içsel motivasyon bilme arasında orta düzeyde pozitif ($r = .37, p < .01$), içsel motivasyon başarma arasında orta düzeyde pozitif ($r = .35, p < .01$), içsel motivasyon hareket arasında orta düzeyde pozitif ($r = .32, p < .01$), dışsal motivasyon tanınma arasında orta düzeyde pozitif ($r = .40, p < .01$), dışsal motivasyon kendini ispat arasında düşük düzeyde pozitif ($r = .16, p < .01$) ve dışsal motivasyon düzenleme arasında düşük düzeyde pozitif ($r = .24, p < .01$) yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile nevrozite arasında düşük düzeyde negatif ($r = -.22, p < .01$) ve motivasyonsuzluk arasında düşük düzeyde negatif ($r = -.19, p < .01$) yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4. 2. Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonun KAÖY'yi Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

KAÖY'nin bağımlı değişken olarak belirlendiği araştırmada, araştırmancın bağımsız değişkenleri olan kişilik özelliklerinin alt boyutları (dışadönüklük, uyumluluk, özdisiplin, nevrozite ve gelişime açıklık) ile akademik motivasyonun alt boyutlarının (içsel motivasyon bilme, içsel motivasyon başarma, içsel motivasyon hareket, dışsal motivasyon tanınma, dışsal motivasyon kendini ispat, dışsal motivasyon düzenleme ve motivasyonsuzluk) yanısıra, cinsiyet, yaş ve tercih danışmanlığı alıp almama durumu da bağımsız değişken olarak, oluşturulan çoklu regresyon modeline dahil edilmiş ve bu doğrultuda analiz yapılmıştır. Cinsiyet, yaş ve tercih danışmanlığın modele eklenmesinin sebebi çoklu regresyon modellerine yalnızca iki kategorisi olan, sıralı veya sürekli değişkenlerin de eklenebiliyor olması durumudur (URL-1, 2019). Analizde Durbin-Watson testiyle otokorelasyon durumu incelenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan değerin (1.94), beklenen değerlerin (1.5-2.5) sınırları arasında yer aldığı (Kalaycı, 2010) tespit edilmiştir. Enter yöntemiyle yapılan analizin sonucu incelenmiş ve oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(15,759)} = 30.77, p < .01$). Seçilen yordayıcı değişkenlerin üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıkladıkları varyans %37'dir. Oluşturulan çoklu regresyon modelinin özeti Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çoklu Regresyon Model Özeti

Model	R	R ²	ΔR^2	TSH	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	ΔF	df1	df2	p
1	.62	.38	.37	34.83	.38	30.77	15	759	.000

p<.001 TSH=Tahmini Standart Hata

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY'lerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Model 1	SEK		SK	t	p
	B	SH	β		
Sabit	8.83	22.80		.39	.70
Dışadönüklük	1.47	.26	.19	5.69	.00
Uyumluluk	-.30	.29	-.03	-1.0	.30
Sorumluluk	1.16	.27	.15	4.31	.00
Nevrotiklik	-.50	.24	-.07	-2.06	.04
Gelişime Açıklık	1.66	.26	.22	6.47	.00
İMBİ	-.78	.45	-.09	-1,75	.08
İMBA	1.39	.40	.17	3.49	.001
İMİH	.77	.38	.09	2.02	.04
DMT	1.77	.40	.19	4.41	.00
DMKİ	-.69	.32	-.09	-2.19	.03
DMD	1.52	.34	.16	4.52	.00
MS	-.04	.25	-.01	-1.15	.88
Cinsiyet	5.82	3.09	.06	1.88	.06
Yaş	.41	.64	.02	.65	.52
Tercih Dnş.	-4.65	2.58	-.05	-1,80	.07

SEK: Standardize Edilmemiş Katsayılar SK: Standart Katsayılar

Tablo 6'da da görüldüğü gibi modeldeki anlamlı yordayıcıların KAÖY üzerindeki önemi sırasıyla; gelişime açıklık ($\beta=.22$), dışadönüklük ($\beta=.19$), DMT ($\beta=.19$), İMBA ($\beta=.17$), DMD ($\beta=.16$), sorumluluk ($\beta=.15$), İMİH ($\beta=.09$), DMKİ ($\beta=-.09$) ve nevrotiklik ($\beta=-.07$) olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Buna karşın uyumluluk ($\beta=-.03$), İMBİ ($\beta=-.09$), MS ($\beta=-.01$), cinsiyet ($\beta=.06$), yaş ($\beta=.02$) ve tercih danışmanlığı ($\beta=-.05$). alıp almama durumunun modele anlamlı düzeyde özgün katkısının olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

4. 3. Çeşitli Değişkenlere İlişkin Analizler

4. 3. 1. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Sınıf Düzeyi Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Grupiçi	1555710.53	802	1939.79			
Gruplararası	1849.73	3	616.58	.318	.812	-
Toplam	1557560.26	805				

$p > .05$

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır ($F_{(3,802)}=.318, p>.05$).

4. 3. 2. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Aile Gelir Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Grupiçi	1546864.01	801	1931.17			
Gruplararası	8600.85	2	4300.43	2.23	.109	-
Toplam	1555464,86	803				

$p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır ($F_{(2,801)}=2.23, p>.05$).

4. 3. 3. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Anne-Baba Eğitim Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Anne-Baba Eğitim Düzeyine Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p	η^2
BED	Grupiçi	1550628.20	803	1931.04	1.80	.167	-
	Gruplararası	6932.06	2	3466.03			
	Toplam	1557560.26	805				
AED	Grupiçi	15469117.03	803	1926.42	2.76	.064	-
	Gruplararası	10643.24	2	5321.62			
	Toplam	1557560.26	805				

$p > .05$ AED: Anne Eğitim Düzeyi; BED: Baba Eğitim Düzeyi; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; Sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 9'da görüldüğü gibi yapılan ANOVA sonucu KAÖY'nin anne eğitim düzeyine ($F_{(2,803)} = 2.76$, $p > .05$) ve baba eğitim düzeyine ($F_{(2,803)} = 1.80$, $p > .05$) göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4. 3. 4. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının öğrenim görülen bölüme ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Bölüme İlişkin Betimsel İstatistikler

Bölüm	N	Ortalama	Ss
PDR	160	215.36	39.33
Sınıf Öğrt.	110	200.81	42.19
İlköğretim Mat. Öğrt	146	214.05	43.45
Türkçe Öğrt.	171	215.56	47.41
Resim Öğrt.	115	236.33	39.32
Özel Eğitim Öğrt.	104	215.35	45.35

Tablo 10 incelendiğinde Pdr programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin KAÖY toplam puanlarının ortalama 215.36, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin KAÖY toplam puan ortalamalarının 200.81, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin KAÖY toplam puan ortalamalarının 214.05, Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin KAÖY toplam puan ortalamalarının 215.56, resim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin KAÖY toplam puan ortalamalarının 236.33 ve özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin KAÖY toplam puan ortalamalarının 215.35 olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş, sonuçlar tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrenim Görülen Bölüme Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bölüm	Grupiçi	1483993.24	800	1854.99	7.93	.000	.05
	Gruplararası	73567.03	5	14713.40			
	Toplam	1557560,26	805				

$p < .05$

Tablo 11'de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(5,800)} = 7.93$, $p < .05$).

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, resim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin KAÖY puan ortalamalarının (Ort= 236.33), diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin KAÖY puan ortalamalarından (PDR Ort= 215.36, sınıf öğretmenliği Ort= 200.81, ilköğretim matematik öğretmenliği Ort.= 214.05, Türkçe öğretmenliği Ort= 215.56, özel eğitim öğretmenliği Ort= 215.35) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

4. 3. 5. Üniversite Öğrencilerinin KAÖY Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölümü İsteyerek Tercih Edip Etmeme Durumuna Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının öğrenim görülen bölümü isteyerek tercih edip etmemelerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Bölüm Tercihine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümü isteyerek mi tercih ettiniz?	N	Ortalama	Ss
Evet	443	225.12	41.11
Hayır	86	199.52	55.20
Kısmen	276	206.88	41.22

Tablo 12 incelendiğinde bölümü isteyerek tercih ettiklerini belirten öğrencilerin (N=443) KAÖY puan ortalamalarının (Ort= 225.12) hayır ya da kısmen diyen öğrencilerin KAÖY puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrenim Görülen Bölümü İsteyerek Tercih Edip Etmemeye Dayalı Farklılıklara İlişkin ANOVA Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p	η^2
Bölüm	Grupiçi	1473352.84	802	1837.10	22.63	.000	.05
Tercih	Gruplararası	83128.25	2	41564.12			
	Toplam	1556481,08	804				

$p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin KAÖY'sinin öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumuna göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(2,802)}=22.63$ $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih ettiğini belirten (evet diyen) öğrencilerin KAÖY puan ortalamalarının (Ort= 225.12), öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih etmediklerini belirten (hayır diyen) (Ort= 199.52) ve kısmen cevabını veren (Ort= 206.88) öğrencilerin KAÖY puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı temel amacı, üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bu kısmında, bu temel amaç kapsamında ulaşılan istatistiksel bulgular ile çalışılan konuyla ilgili literatürde yer alan diğer araştırma bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır.

5. 1. Kişilik Özellikleri ile KAÖY Arasındaki İlişkilerin Tartışılması

Yapılan araştırma sonucu, üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik özelliklerinden dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve gelişime açıklık ile KAÖY arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; nevrozizm ile KAÖY arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oluşturulan çoklu regresyon modeline göre, kişilik özelliklerinden önem sırasına göre gelişime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk ve nevrozizm boyutlarının üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uyumluluk boyutu KAÖY'yi açıklamamaktadır.

KAÖY ile ilgili literatür incelendiğinde, KAÖY ile kişilik özelliklerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. KAÖY bireyin kariyer gelişimi için oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte, bireyin düşük KAÖY'ye sahip olması onun kariyer gelişimini kısıtlayabilmektedir (Dawes, Horan ve Hackett, 2000). KAÖY kişilerin kariyer hedeflerini gerçekleştirme noktasında davranışlarına da etki edebilmektedir (Foltz ve Luzzo, 1998). Bu nedenle bireylerin iş hayatında mutlu olmaları ve başarılı bir kariyer gelişim süreci yaşamaları için kariyer seçimlerinin kişilik özelliklerine uygun olması gerektiği düşünülmektedir.

Literatürde her ne kadar KAÖY ile kişilik özellikleri arasında yapılan bir çalışmaya rastlanmamış olsa da, bireylerin kariyer gelişimleri ile kişilik özelliklerinin birlikte çalışıldığı ve kariyer gelişim sürecinde kişilik özelliklerinin etkisi üzerinde duran pek çok çalışma bulunmaktadır. Gökdeniz ve Merdan (2011), kişilik ve kariyer seçimi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. Köroğlu (2014), bireylerin meslek seçimleri ve kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gelissen ve de Graaf (2006) yaptıkları çalışmada, kişilik özellikleri ile mesleki kariyer başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Eryılmaz ve Kara (2017), öğretmen adaylarının kariyer planlaması ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit

edememiş ve bunun sebebini, öğretmen adaylarının ülkemizdeki kariyer seçeneklerinin kısıtlı olmasından kaynaklanması olarak açıklamıştır.

Bu araştırmada KAÖY ile ilişkisi olan ve KAÖY'yi açıklama gücü en yüksek olan kişilik özelliğinin gelişime açıklık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre gelişime açıklık arttıkça KAÖY de artmaktadır. KAÖY, bireyin değerlerini, ilgi alanlarını, yeteneklerini keşfetmesi, iş arama, iş görüşmeleri yapma, kendi meslek grubundaki bireylerle iletişim kurabilme, kariyer sürecinde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda kendisini geliştirebilme gibi pek çok konuda bireyin yeterliğine olan inancını ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda yaratıcılık, bilişsel merak gibi özelliklerle nitelendirilmiş olan gelişime açıklık kişilik özelliğinin KAÖY'yi yordama gücü en yüksek değişken olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Kariyer konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularının literatüre benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yavaş (2017), yaptığı araştırma sonucunda, kişilik özellikleri ve kariyer memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiş ve bu çalışmaya benzer şekilde gelişime açıklık kişilik özelliği ile kariyer memnuniyeti arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Gelişime açıklık, güçlü bir hayal gücü, farklı ve yeni fikirleri kabullenme isteği, çok yönlü düşünme ve bilişsel merak gibi özellikleri içermektedir. Bu boyuttan aldığı puan yüksek olan bireyler, geleneklerin dışında yer alan ve özgür fikirlere sahip kimselerdir (Berry vd., 2015; Burger, 2006). Göktaş (2018) kariyer değerleri ve kişilik özellikleri konusunda yaptığı çalışmasında, bireylerin kariyer değerlerinin tüm kişilik özelliklerine göre farklılık arzettiğini tespit etmiş ve kariyer değeri ile en yüksek düzeyde ilişkili olan kişilik özelliğinin gelişime açıklık olduğunu tespit etmiştir.

Dışadönüklük, KAÖY ile ilişkili olan ve KAÖY'yi açıklama gücü en yüksek ikinci kişilik özelliğidir. Buna göre dışadönüklük arttıkça KAÖY'nin de arttığı söylenebilir. Dışadönük bireylerin kişilerarası ilişkileri güçlü olup sosyal kimselerdir. Aynı zamanda heyecanlı, konuşkan, girişken ve neşeli bireyler oldukları söylenebilir (Berry vd., 2002; Somer vd., 2002). Enerjileri yüksek olan dışadönük bireyler sınırlı zamanda pek çok işi yapabilirler (Wayne, Musisca ve Fleeson, 2004). Bu sonuç ve niteliklerden yola çıkıldığında sosyal ve iletişimi güçlü olan dışadönük bireylerin kariyer arama faaliyetlerinde başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle KAÖY'yi yordama gücü en yüksek kişilik özelliklerinden birinin dışadönüklük olmasının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Şeyhanlıoğlu (2018), yaptığı araştırma sonucunda, dışadönük kişilik özelliği ile kariyer planlaması arasında pozitif yönde, nevroz ile kariyer planlaması arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Seibert ve Kraimer (2001), beş faktör kişilik özellikleri ile kariyer başarısı konusunda yaptıkları araştırma sonucunda,

dışadönüklüğün kariyer memnuniyeti ile pozitif yönde, nevroitiklik ve uyumluluğun ise kariyer memnuniyeti ile negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre nevroitiklik kişilik özelliği arttıkça KAÖY azalmaktadır. Beş Faktör Kişilik Modeli açısından düşünüldüğünde, nevroitiklik düzeyi yüksek kimselerin kişilerarası problemlere eğilimli olduğunu söylenebilmektedir (Costa ve McCrea, 2011, s. 94). KAÖY'nin güçlü olması içinse bireyin, güçlü ilişkiler kurabilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda nevroitiklik ile KAÖY arasında ters yönde bir ilişkinin bulgulanması beklenen bir sonuç olmuştur. Ancak yukarıda verilen örnek araştırmayı destekler nitelikte olsa da literatürde mesleki ilgi ile nevroitikliğin ilişkili olmadığı çalışmalar da mevcuttur. Kariyer danışmanlığının önemli kavramlarından biri olan meslek ve kişilik özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; De Fruyt ve Mervielde'nin (1999), Holland'ın mesleki ilgi yaklaşımı ile beş faktör kişilik özelliklerin arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, mesleki ilgi tipolojisi ile nevroitik kişilik özelliği dışında tüm kişilik boyutlarıyla anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir.

Özdisiplin/sorumluluk KAÖY ile ilişkili olan ve KAÖY'yi açıklayan bir kişilik özelliğidir. Buna göre sorumluktaki artışın KAÖY'de de bir artışa neden olacağı ifade edilebilir. Özdisiplinli ya da diğer bir ifadeyle sorumluluk sahibi bireylerin, davranışlarının hedefe yönelik olacağı, buna göre disiplinli ve planlı hareket edecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle KAÖY ile öz-disiplin arasındaki anlamlı ilişki beklenen bir sonuç olmuştur. Kabakulak (2018), kişilik özelliklerinin mesleki tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kabakulak'ın araştırma sonuçları incelendiğinde, nevroitiklik boyutu ile mesleki tutumun negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu, bununla birlikte dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin ile mesleki tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Köroğlu (2014), meslek seçimi ve kişilik özellikleri konusunda bir araştırma yapmış ve yalnızca özdisiplin ile meslek seçimi arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick (1999), beş faktör kişilik özellikleri ile kariyer başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kariyer başarısının içsel ve dışsal olarak iki boyutu olan çalışmanın sonuçlarına göre, özdisiplin içsel ve dışsal kariyer başarısını (pozitif) yordarken, nevroitiklik dışsal kariyer başarısını (negatif) yordamaktadır.

Uyumluluk kişilik özelliği ile KAÖY düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur ve uyumluluk KAÖY'yi anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Uyumlu bireyler yardımsever, güvenilir ve şefkatli olarak nitelendirilirler. Bu bireyler rekabet etmek yerine işbirliği yapmayı tercih ederler. Ancak kariyer sürecinde işbirliğinden çok rekabetin ön plana çıktığı düşünülürse, uyumluluğun KAÖY'yi açıklamamasının olası bir sonuç olduğu söylenebilir. Seibert ve Kraimer (2001), uyumluluk ve kariyer memnuniyeti arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Sutin, Costa Jr, Miech ve Eaton (2009), dışsal ve içsel

kariyer başarısı ile beş faktör kişilik modeli üzerine bir araştırma yapmışlar ve kariyer başarısı ile kişiliğin karşılıklı etkileşiminin dışsal motivasyonun alt boyutlarından biri olan gelir ile sınırlı olduğu ve diğer alt boyutlar ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılaşabildiği görülmektedir. Eryılmaz ve Kara (2017), öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve kariyer uyarlanabilirliğiyle ilgili bir araştırma yapmışlardır. Kariyer uyarlanabilirliği, bireylerin gelecekteki değişimlerle, yeni iş sorumluluklarıyla ve öngörülemeyen kariyer değişiklikleriyle başa çıkma becerileri olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sonucuna kariyer uyarlanabilirliği ile uyumluluk arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. 2. Akademik Motivasyon ile KAÖY Arasındaki İlişkilerin Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile İMBİ, İMBA, İMH, DMT, DMKİ ve DMD arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile motivasyonsuzluk arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Oluşturulan çoklu regresyon modeline göre, KAÖY'nin akademik motivasyon boyutunda anlamlı yordayıcıların KAÖY üzerindeki önemi sırasıyla; DMT, İMBA, DMD, İMH, DMKİ olarak belirlenmiştir. Buna karşın İMBİ ve MS'nin modele anlamlı katkısının olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmada bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarılmaya (harekete) yönelik içsel motivasyon ile KAÖY arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarılmaya (harekete) yönelik içsel motivasyon KAÖY'yi açıklarken; bilmeye yönelik içsel motivasyonun KAÖY'yi açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. İçsel motivasyon bireyin öğrenmesi üzerinde önemli bir role sahip olup, bireyin içsel tatmini ile ilgilidir. Ryan, LaGuardia ve Rawsthorne (2005), bireyin öğrenmeye doğuştan eğilimli olduğundan bahsetmiştir. Özellikle eğitim, öğrenme ve başarı bakımından içsel motivasyonun önemi göz önünde bulundurulduğunda, bireyin başarılı iş görüşmeleri yapabilmesi, kendi değerlerinin farkına varması, kariyer yaşamı boyunca mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebilecek yeterliklere sahip olması gibi durumları kapsayan KAÖY ile bilmeye, başarmaya ve uyarılmaya yönelik içsel motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunması ve başarmaya ve uyarılmaya yönelik içsel motivasyonun KAÖY'yi yordaması beklenen bir sonuç olmuştur. Ancak bilmeye yönelik içsel motivasyonun KAÖY'yi yordamamasının beklenmeyen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Çünkü bireyin bilmeye, öğrenmeye dönük arzusunun KAÖY üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür.

Literatürde KAÖY ile akademik motivasyonun birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle KAÖY ile ilişkili olduğu ve yapılan çalışmaya benzer

olabileceği düşünölen, kariyer ve öz-yeterlik ile motivasyon ve akademik motivasyon konusunda yapılan çalışmalarla karşılaştırma yapılmıştır. Komarraju, Swanson ve Nadler (2014), kariyer kararı verme öz-yeterliğindeki artışın üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını yordamaları konusunda bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda kariyer kararı verme öz-yeterliğinin artmasının, öz-belirleme motivasyonunu anlamlı biçimde yordadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada bahsedilen öz-belirleme motivasyonu Vallerand ve diğerlerinin (1992) öz-belirleme kuramından yola çıkılarak oluşturulan akademik motivasyon kavramını yansıtmaktadır. Buna göre kariyer kararı verme öz-yeterliğindeki artışın özellikle içsel motivasyonla ilgili olduğundan bahsedilmiştir. Araştırma bulgularının bu kapsamda bu araştırma ile benzer sonuçları olduğunu söylenebilir. Scheel ve Gonzalez (2007), okul danışmanlığı için bir akademik motivasyon modeli üzerine araştırma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterlik ve okul danışmanlığının, akademik motivasyon için belirleyici faktörler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani yapılan çalışmaya göre akademik öz-yeterlik ve okul danışmanlığının akademik motivasyonu yordadığı söylenebilir. Araştırma bulgularının bu anlamda literatür bulguları tarafından desteklendiği ifade edilebilir.

KAÖY ile tanınmaya yönelik/belirlenmiş dışsal motivasyon, kendini ispata yönelik/içse yansımış dışsal motivasyon ve düzenlemeye yönelik dışsal motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tüm dışsal motivasyon boyutları KAÖY'yi yordamaktadır. Bireyin kendisi için uygun bir kariyer tercihi yapabilmesi için merak ettiği meslekler hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu süreçte yaptığı çalışmaların meslek edinme açısından daha iyi bir seçim yapmasını sağlayacağını düşünen, iyi bir işe girebileceğine inanan, başarılı olabileceğini kendisine kanıtlamak isteyen, itibarlı bir iş sahibi olmak isteyen; yani dışsal olarak motive olmuş bir bireyin KAÖY'sinin güçlü olabileceği düşünülmektedir. Kariyer ve akademik motivasyon konusunda pek fazla araştırmaya rastlanmamış olunması nedeniyle kariyer tercihlerinde etkili olduğu düşünölen öz-yeterlik konusunda yapılan araştırmalar incelenmiştir. Öz-yeterlik konusunda yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öz yeterlik seviyesi yüksek olan öğrencilerin motivasyon sevipleri de yüksek olmaktadır (Aydın, 2010; Multon, Brown ve Lnet, 1991). Bireylerin öz-yeterliklerini güçlendirmeleri için, Bandura'nın belirtmiş olduğu öz-yeterliğin kaynaklarından olan dolaylı deneyimler önemli bir role sahip olabilir. Dolaylı deneyimlerin bu anlamda hem KAÖY hem de dışsal motivasyona katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Akademik motivasyon ve öz-yeterlik konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında ise, akademik motivasyonun, akademik öz-yeterliği açıkladığı ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür (Aktaş, 2017; Şeker, 2017). Aktaş (2017), üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon seviyelerinin

akademik öz-yeterlik ile ilişkisini araştırmıştır. Buna göre akademik motivasyon ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bandura (1995) kuramında, öz-yeterlik ve motivasyonun ilgili olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre eğer bireylerin öz-yeterlikleri yüksekse bir işi yapabilmek için harcadıkları çaba da bu doğrultuda fazladır, dolayısıyla bireyin motivasyonu da yüksektir (Bandura, 1994). Bu açıdan bakıldığında özyeterliğin akademik motivasyonu yordadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak bu çalışmada tersi bir durum söz konusu olup akademik motivasyonun KAÖY'yi yordadığı bulgulanmıştır. Bu nedenle akademik motivasyon ile öz-yeterlik arasında aslında karşılıklı bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Eğer birey bilgi edinme ya da beceri kazanmada yol katettiğine inanıyorsa, öz-yeterliği de yükselecektir (Schunk, 1991). Buna göre öz-yeterliğin artmasında hem içsel hem de dışsal motivasyonun önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir. Yapılan bir araştırmada bireylerin akademik kimliği, öz-yeterlilik ve içsel motivasyon ölçütleri arasındaki karşılıklı ilişki olduğundan bahsedilmiştir. Ancak dışsal motivasyon bu ilişkinin dışında kalmıştır (Walker, Greene ve Mansell, 2006). Bu bulgulara göre araştırma sonuçları arasında hem benzerlik hem de farklılıklar söz konusu olmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak oluşturulan çoklu regresyon modeline göre, MS'nin modele anlamlı katkısının olmadığı saptanmıştır. KAÖY'nin artması durumunda motivasyonsuzluğun azalması beklenen bir sonuç olmuştur. Motivasyonsuz kişiler davranışlarıyla sonuçları arasında bağ kurmakta güçlük çekerler, kendilerini yeterli görmezler ve hayatlarındaki olayları kontrol edemeyecekleri yönünde duygulara kapılırlar (Karagüven, 2012, s. 2601). Dolayısıyla başarısız olacakları yönünde bir algıları olduğu söylenebilir. Güçlü bir KAÖY'ye sahip bireylerde ise tam tersi bir durum görülmesi daha olasıdır. Çünkü KAÖY bireyin kendisine duyduğu güven seviyesini ifade etmektedir (Solberg vd., 1994; Solberg vd.,1995). Bu anlamda, kariyer gelişim sürecinde bireyin ilgi duyduğu meslekler hakkında bilgi edinmesi, kariyer araştırma faaliyetlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, meslek yaşamında kendisini geliştirmesi, mesleğin gerektirdiği becerilere sahip olması ve pek çok alanda meydana gelen değişiklikleri takip ederek bilgilerinin sürekli güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Tüm bu süreçlerin öğrenme ve hedef belirleme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu konu hakkında literatür kısmında daha geniş bir açıklamaya yer verilmiştir. Ancak kısaca ifade etmek gerekirse kendilerine hedefler belirleyen kimseler, yüksek beceriler ortaya koymaya ve başarısızlıktan kaçınarak daha çok şey öğrenmeye odaklanırlar. Yapılan araştırmalar da inançların başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1997; Pajares ve Kranzler, 1995; Stipek ve Gralinski, 1996). Schunk (2009), insanların sahip olduğu inanaçların,

motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda güçlü bir KAÖY'ye sahip olan bireyin mesleki anlamda da yüksek başarı beklentisine sahip olacağı ve bu doğrultuda hem içsel hem de dışsal motivasyon seviyesinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu inanca sahip bireylerin motivasyonsuzluk yaşamayacakları muhtemel görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, çalışmanın başarıyla ilgili olmadığını düşünen öğrencilerin, bir işi- bir görevi yerine getirmek için gereken çabayı göstermedikleri sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Schommer, 1990). Bu durumda başarıya yönelik inancı çalışma ile ilgili olmayan öğrencilerin motivasyonsuzluk yaşadıkları söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin KAÖY puanlarına bakıldığında genel olarak düşük bir profil olmadığı ve KAÖY'nin akademik motivasyonla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre üniversiteyi kazanmış olan öğrencilerin zaten belli bir motivasyon düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir. Üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini yordamada motivasyonsuzluğun anlamlı bir katkısının olmamasının sebebi, öğrencilerin üniversiteyi kazanmış olmalarının onların hem içsel hem de dışsal olarak motive olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

5. 3. Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucuna göre, cinsiyet ile KAÖY arasında anlamlı bir ilişki bulunmamakta ve cinsiyet KAÖY'yi açıklamamaktadır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların daha çok cinsiyete göre farklılığı belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Solberg ve diğerleri (1995), çalışmalarında KAÖY'nin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ryan (1996), kadınların ve erkeklerin KAÖY'lerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerde mükemmeliyetçilik, KAÖY ve kariyer engelleri konusunda yapılan bir araştırmada, KAÖY'nin erkeklere göre diğer iki değişken arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu tespit edilmiştir (Gnilka ve Novakovic, 2017). Kabadayı (2018), benliğin KAÖY'yi yordamasına yönelik yaptığı çalışmada, KAÖY'nin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Toplumumuzda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun olduğuna yönelik bir algı söz konusudur. Araştırmanın katılımcılarına baktığımızda çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin %75'inin kadın, %25'inin ise erkeklerden oluştuğu belirlenmiştir. Buna göre kadınların eğitim fakültelerini erkeklere oranla daha fazla tercih ettikleri düşünülebilir. Ancak sayısal olarak görülen bu farklılığa rağmen, kadın ya da erkek olmanın KAÖY'yi açıklamıyor olmasının nedeni olarak, kadınlara ya da erkeklere atfedilen meslekler konusundaki algının azalmasının bir etkisi olabileceği ifade edilebilir.

Bu araştırmada oluşturulan modele göre, yaş ile KAÖY arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve yaşın KAÖY'yi anlamlı düzeyde açıklamadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Literatürde KAÖY ile yaşın ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak değerlendirme yapabilmek açısından KAÖY ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Yavaş (2017), kariyer gelişimi ve kariyer menuniyeti ile yaş arasında bir farklılık veya ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Pilavcı (2007), üniversite öğrencilerinin kariyer tercihlerini etkileyen etmenlerle ilgili çalışmasında, yaşları 23 ile 27 arasında değişen öğrencilerin girişimci kariyerleri tercih ettiklerini tespit etmiştir. Göktaş ve Taha (2018), kariyer değerlerinin öğrencilerin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Hürdoğan ve Atabey (2015), öğrencilerin kariyer hedefleri üzerinde yaşlarının etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yer alan ve ilgili olduğu düşünülen çalışmalar incelendiğinde sonuçların değişebildiği görülmüştür. Bu çalışmada yaşın modele anlamlı katkı sağlamıyor olmasının, katılımcıların yaşlarının 17 ile 39 arasında değişiyor olmasına rağmen, 17 ve 39 yaşında yalnızca birer katılımcı olması ve katılımcıların %94'ünün 18-25 yaş grubu aralığında toplanmış olmasından (yaş farkının az olmasından) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin iş bulma, iş arama gibi faaliyetler konusunda üst sınıflara özellikle dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha pasif olduğu düşünülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin staj, KPSS'ye hazırlık ya da farklı yollarla iş bulma olanaklarını araştırdıkları ve bu anlamda kariyer araştırma faaliyetleri konusunda daha aktif oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin KAÖY'lerinin farklılaşma gösterecekleri düşünülmüş ancak beklenen sonuca ulaşamamıştır. KAÖY ile sınıf düzeyi arasındaki farklılık konusunda, Kabadayı (2018) araştırma yapmış ve üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan dünyada ilerleyen zamanlarda bireylerin kariyer keşif faaliyetlerinin farklılaşacağına inanılmaktadır. Bu nedenle KAÖY ile sınıf düzeyinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmalarda araştırılabilir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin KAÖY'si aile gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Gülücü (2017), üniversite öğrencilerinin kariyer ve meslek tercihlerinin gelir düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bandura, Barbranelli, Caprara ve Concetta (2001), ailelerin gelir düzeyleri, meslekleri nasıl değerlendirdikleri ve mesleklere dair görüşlerinin çocuklarının mesleki tercihlerini etkilediklerini belirtmişlerdir (akt., Korkut-Owen, 2008, s. 15). Bu anlamda araştırma sonucu literatürle desteklenmemektedir.

Üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Literatürde, KAÖY ile anne-babanın eğitim düzeyini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle KAÖY ile yakın olduğu düşünülen araştırmalar incelenmiştir. Kuştarıcı (2010), yaptığı çalışmada anne-baba eğitim düzeyinin bireylerin meslek seçimi ve fakülte tercihleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslek yüksekokullarını tercih eden öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, fakülteleri tercih edenlerinkine göre daha düşük bulunmuştur. Bu anlamda elde edilen sonuç aslında beklenen bir durum değildir. Anne-babanın çocuğuna yönelik tutumu, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi çocuğun meslek tercihleri üzerinde etkili olmaktadır (Kulaksızoğlu, 1999; Kuzgun, 2009). Bu nedenle kariyer keşif faaliyetleri sırasında bu durumun birey için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunun öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin, çoğu anne-baba tarafından gerek iş yükü gerekse çalışma saatleri bakımından rahat bir meslek olarak algılanması sebebiyle, bu mesleğin pek çok ebeveyne cazip gelmesi ve onlar tarafından beğenilen bir meslek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağını araştırıldığında güzel sanatlar/resim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin KAÖY'lerinin diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde KAÖY ile öğrenim görülen bölümünün farklılığını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. KAÖY ile ilgili olduğu düşünülen kariyer gelişimiyle alakalı araştırmalar incelenmiştir. Pilavcı (2007), farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinde, kariyer değerlerine verdikleri önemin farklılık gösterdiğini bulgulanmıştır. Resim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin KAÖY puanlarının diğer bölümlerdeki öğrencilerden yüksek olmasının, diğer öğretmenlik bölümlerinde üniversiteye giriş koşullarının akademik başarı ya da sınav odaklı iken; resim bölümde öğrenim gören öğrencilerin özel yetenekleri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerinin öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih edip etmeme durumlarına göre farklılaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın kaynağının ise öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih ettiklerini belirten öğrencilerin KAÖY puanlarının, sorulan soruya "hayır" ya da "kısmen" cevabını veren öğrencilerden daha yüksek olması olduğu tespit edilmiştir. KAÖY ile öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih etme arasında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yiğitbaş ve Yetkin (2003), öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, örneklem grubundaki üniversite öğrencilerinin çoğunun öğrenim gördükleri bölümü

isteyerek tercih etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğrencilerin büyük bir kısmı aldıkları eğitimi yeterli bulmazken, neredeyse yarısı da mesleklerini sevmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun bireyin hem öz-yeterlik seviyesini düşüren hem de kariyer gelişimini olumsuz etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Karadağ ve diğerleri (2008), hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerinin çoğunun okul yaşamından memnun olmadığı tespit etmiş ve bunun sebebinin de öğrencilerin bölümlerini kendi istekleri dışındaki etmenler nedeniyle tercih etmeleri olduğu anlaşılmıştır. Seçtikleri mesleğin öğrencileri mutlu etmemesi onların kariyer yaşamlarını da olumsuz etkileyebilir; iş arama konusunda isteksiz davranabilirler. Ayrıca bölümü isteyerek tercih etmemeleri düşük KAÖY'nin bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Çünkü kariyer keşif faaliyetlerinde bulunan bireylerin kendileri için en uygun meslekleri seçmelerinin daha muhtemel olduğu düşünülmektedir.

Tercih danışmanlığı alıp almama durumun üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıklamak için oluşturulan modele katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin meslek tercihi yaparken okul rehber öğretmenlerinden ya da tercih danışmanlığı merkezleri gibi yerlerden danışmanlık alıp almamaları KAÖY'yi açıklamamaktadır. Bu araştırma sonucu aslında beklenen bir sonuç değildir. Çünkü tercih danışmanlığı alan öğrencilerin meslek seçimi konusunda daha bilinçli olacağı ve kariyer keşif faaliyetlerinde bulunacağı düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin KAÖY'lerini açıklaması beklenen bir durumdur. Kabadayı (2018), tercih danışmanlığı alan öğrencilerin KAÖY puanlarının almayanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu değişken KAÖY konusunda farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmalarda araştırılabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri (dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk ile pozitif yönde; nevrotiklik ile negatif yönde) ve akademik motivasyonları (İMBİ, İMBA, İMH, DMT, DMKİ, DMD ile pozitif yönde; MS ile negatif yönde) ile KAÖY'leri arasındaki anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri ile en yüksek ilişkinin kişilik özelliklerinden gelişime açıklık, akademik motivasyon boyutlarından ise tanınmaya yönelik dışsal motivasyon (DMT) olduğu tespit edilmiştir.
2. Kişilik özellikleri (gelişime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk, nevrotiklik) ve akademik motivasyon (İMBA, İMH, DMT, DMKİ, DMD) değişkenlerinin, kariyer araştırma öz-yeterliğini %37 oranında açıkladığı bulunmuştur. Kişilik özelliklerinden uyumluluk, akademik motivasyon boyutlarından İMBİ ve MS hariç tüm alt boyutlar üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıklamaktadır.
3. Demografik değişkenlerden; cinsiyet, yaş ve tercih danışmanlığı alıp almama durumu üniversite öğrencilerinin KAÖY'lerini açıklamamaktadır.
4. Üniversite öğrencilerinin KAÖY'leri sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve anne baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak bölüm değişkeninde resim bölümü öğrencilerinin KAÖY puanları diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrenim gördükleri bölümleri isteyerek tercih ettiklerini belirten üniversite öğrencilerinin KAÖY puanlarının, öğrenim gördükleri bölümü isteyerek tercih etmediklerini belirten (hayır diyen) ve kısmen cevabını veren öğrencilerin KAÖY puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde belirli bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarının geniş bir çalışma evrenine genellenebilmesi için örneklem grubu farklı üniversitelerin, farklı fakültele ve bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden seçilebilir.

2. Okul rehber öğretmenleri, mesleki rehberlik çalışmaları ve kariyer alanında yaptıkları çalışmalarda, araştırma sonuçlarından yararlanabilirler.
3. Akademik motivasyon (içsel-dışsal) üniversite öğrencilerin KAÖY'lerini etkilemektedir. Üniversitelerde öğrencilerin motivasyonlarını artıracak çalışmalara yer verilmesi, onların KAÖY seviyelerin artırılmasına katkı sağlayabilir.
4. KAÖY öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve bölümü isteyerek seçip seçmeme durumuna göre farklılaşmaktadır. Kariyer tercihi yapma sürecinde öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve kariyer keşif faaliyetlerini gerçekleştirmelerine imkan sunabilecek faaliyetler yapılması önerilmektedir. Özellikle alanda çalışan rehber öğretmenlerin bu tür faaliyetler yapmasının öğrenciler için yararlı olabileceği düşünülebilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. KAÖY konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum karşılaştırma yapma konusunda güçlükler neden olmaktadır. Bu nedenle KAÖY konusunda, farklı araştırma desenlerinde (nitel, karma) daha fazla çalışma yapılmasının gerekli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. KAÖY ile benlik saygısı, yaşam doyumu ve iş tatmini konularında araştırmalar yapılabilir.
3. Beş faktör kişilik özellikleri üniversite öğrencilerinin KAÖY'leriyle ilişkili bulunmuştur. KAÖY ile ilişkili olabilecek diğer kişilik tipleri (mükemmeliyetçi kişilik, A tipi kişilik) araştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon: İnsanlardan en iyi verimi nasıl alabilirsiniz?* (S. Uyan, Çev.). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*, 110, 135-156.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Albayrak, E., Yazıcı, H. ve Reisoğlu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 90-102.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Allport, G. W. (1927). Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin*, 24(5), 284-293.
- Allport, G. W. and Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 47(1), i-171.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. and Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. and Hoeksema, S. M. (2006). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. ve Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A. and Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 31-50.

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978a). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1978b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
- Bandura, A. (1982a). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37(7), 747-755.
- Bandura, A. (1982b). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective*. New Jersey: Princeton-Hall.
- Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*, 13(1), 9-17.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In R. J. DiClemente and J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions* (pp. 25-60). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin and O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. *Advances in Self Research*, 3, 15-49.
- Bandura, A. and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A. and Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barrick, M. R. and Mount, M. K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationships between the big five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111-118.
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M. ve Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Bektaş, S. Ç., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kişisel sağlık davranışları ile depresif belirtileri arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 127-142.
- Benet-Martinez, V. and John, O. P. (1998). Los cinco grades across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. and Sam, D. L. (2015). *Kültürlerarası psikoloji* (L. P. Tosun, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Betz, N. E. and Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410.
- Betz, N. E. and Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23(3), 329-345.

- Betz, N. E. and Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 279-289.
- Betz, N. E. and Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 299-308.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 194-203.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 260-274.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V. and Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(3), 342-378.
- Borgen, F. H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counseling psychology retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 39(3), 263-290.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme leği: Geliştirmesi, geerliği, gvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Braten, I. and Olaussen, B. S. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 182-194.
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, ř., okluk, . ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (17. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476-506.
- Cattell, R. B. (1945). The principal trait clusters for describing personality. *Psychological Bulletin*, 42(3), 129-141.
- Cavallo, A. M., Rozman, M., Blickenstaff, J. and Walker, N. (2003). Learning, reasoning, motivation, and epistemological beliefs: Differing approaches in college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 33(3), 17-23.

- Cervone, D. and Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi: Kuram ve araştırma* (M. Baloğlu, Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chen, Z. and Solberg, V. S. (2017). Pathways from caring and engaging adults to youth vocational identity: The mediational roles of career search self-efficacy and goal capacity. *Youth and Society*, 50(6), 780-800.
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D. and Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38.
- Corbière, M., Mercier, C. and Lesage, A. (2004). Perceptions of barriers to employment, coping efficacy and career search efficacy in people with mental illness. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 460-478.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO personality inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 853-863.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (2011). The five-factor model, five-factor theory and interpersonal psychology. In L. M. Horowitz and S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 91-104). Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. and Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 9(12), 887-898.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 422-434.
- Dawes, M. E., Horan, J. J. and Hackett, G. (2000). Experimental evaluation of self-efficacy treatment on technical/scientific career outcomes. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28, 87-100.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- De Fruyt, F. and Mervielde, I. (1999). RIASEC types and big five traits as predictors of employment status and nature of employment. *Personnel Psychology*, 52(3), 701-727.

- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 265-279.
- Dereli, Y. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 341-366). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of Psychology*, 41(1), 417-440.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.
- Eryılmaz, A. and Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction*, 10(1), 85-100.
- Eymur, G. and Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36(161), 246-255.
- Eysenck, S. B. and Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(1), 57-68.
- Foltz, B. M. and Luzzo, D. A. (1998). Increasing the career decision-making self-efficacy with non-traditional college students. *Journal of College Counseling*, 1, 35-45.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gelissen, J. and de Graaf, P. M. (2006). Personality, social background and occupational career success. *Social Science Research*, 35(3), 702-726.
- Gençöz, T. and Öncül, Ö. (2012). Examination of personality characteristics in a Turkish sample: Development of basic personality traits inventory. *The Journal of General Psychology*, 139(3), 194-216.
- Gnilka, P. B. and Novakovic, A. (2017). Gender differences in stem students' perfectionism, career search self-efficacy and perception of career barriers. *Journal of Counseling and Development*, 95(1), 56-66.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.

- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26-34.
- Gökdeniz, İ. ve Merdan, E. (2011). Kişilik ile kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 23-36.
- Göktaş, P. ve Mahmood M. (2018). Irak uyruklu lisansüstü öğrencilerin kariyer değerleri ve kişilik özellikleri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 104-137.
- Gredler, M. E. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R., Pantzer, K. M. and Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- Gülücü, H. (2017). *Üniversite öğrencilerinin meslek ve kariyer seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Hackett, G. and Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Hamzadayı, E. ve Büyükkız, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 297-312.
- Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 196-211.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- John, O. P. and Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives. In L. Pervin and O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- Johnson, J. A. and Ostendorf, F. (1993). Clarification of the five-factor model with the abridged big five dimensional circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 563-576.
- Judge, T. A. and Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J. and Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652.

- Judge, T. A. and Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.
- Kabadayı, F. (2018). *Benliğin kariyer araştırma öz-yeterliğini yordayıcı rolü: Öz-aşkınlık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz-yönetim* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karedeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kabakulak, A. (2018). *Kişilik özelliklerinin mesleki tutum ve iş doyumuna etkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kalkan, M. (2008). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 289-312). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D. ve Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Komarraju, M., Swanson, J. and Nadler, D. (2014). Increased career self-efficacy predicts college students' motivation and course and major satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 420-432.
- Korkut-Owen, F. (2008). Meslek seçimi ve meslek seçimini etkileyen etmenler. R. Özyürek (Ed.), *Kariyer yolculuğu* içinde (s. 11-46). Ankara: Ulusal Ajans.
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 137-157.
- Krumboltz, J. D. (1994). The career beliefs inventory. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 424-428.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M. and Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kuştarıcı, A. (2010). *Ailenin sosyo-ekonomik yapısının öğrencilerin fakülte veya yüksekokul tercihleri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lent, R. W. and Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310-321.
- Lent, R. W. and Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown S. D. and Hackett, G. (2002). Career choice and development. In D. Brown (Ed.), *Social cognitive career theory* (pp. 255-311). New York: John Wiley and Sons.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.
- Lent, R. W., Brown, S. D. and Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 293-298.
- Lent, R. W., Larkin, K. C. and Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34(3), 279-288.
- Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R. and Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decisionmaking: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107-117.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. and Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Margolis, H. and McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., Stroet, K. and Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1348-1371.
- McCrae, R. R. and Costa Jr, P. T. (1986). Clinical assessment can benefit from recent advances in personality psychology. *American Psychologist*, 41(9), 1001-1003.
- McCrae, R. R. and Costa Jr, P. T. (1989). Reinterpreting the myers-briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40.
- McCrae, R. R. and Costa, P.T. (1991). Adding leibe und arbeit: The full five factor modal and well-being. *Personality and Social Psychology*, 17, 227-232.
- McCrae, R. R. and Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- McCrae, R. R., Costa Jr, P. T. and Busch, C. M. (1986). Evaluating comprehensiveness in personality systems: The California q-set and the five-factor model. *Journal of Personality*, 54(2), 430-446.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2017). Ulusal meslek standartlarına dair tebliğ. **T.C. Resmi Gazete**, 30227, 01.11.2017.
- Multon, K., Brown, S. ve Lnet, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Murphy, P. K. and Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Nancy, E. B., Fitzgerald, L. F. and Hill, R. E. (1989). Trait factor theories: Traditional cornerstone of career theory. In Arthur, M. B., Hall, D. T. and Lawrence, B. S. (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 8-26). New York: Cambridge University Press.
- Niles, S. G. and Harris- Bowsbey, J. (2013). *21. yüzyılda kariyer gelişim müdahaleleri* (F. Korkut- Owen, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Noller, P., Law, H. and Comrey, A. L. (1987). Cattell, Comrey and Eysenck personality factors compared: More evidence for the five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 775-782.
- Norman, W. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factors structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574-583.

- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. and Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181-193.
- O'Brien, T. B. and DeLongis, A. (1996). The interactional context of problem-, emotion-, and relationship-focused coping: The role of the big five personality factors. *Journal of Personality*, 64(4), 775-813.
- Ormrod, J. E. (2013). *Human learning: Pearson new international edition* (6th ed.). New York: Pearson Education Limited.
- Özyürek, R. (2011). Sosyal bilişsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 220-268). Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F. and Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Parmer, T. and Rush, L. C. (2003). The next decade in career counseling: Cocoon maintenance or metamorphosis? *The Career Development Quarterly*, 52(1), 26-34.
- Patton, W. and McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Peabody, D. and Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 552-567.
- Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., Lenz, J. G. and Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 312-369). New York: John Wiley and Sons.
- Pilavcı, D. (2007). *Bilgi çağında değişen kariyer anlayışı ve üniversite öğrencilerinin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Renner, T. and Feldman, R. S. (2015). *Aklımın akli: Psikoloji* (M. Durak, E. Ş. Durak ve U. Kocatepe, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rotter, J. B. (1960). Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. *Psychological Review*, 67(5), 301-316.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Ryan, R. M., LaGuardia, J. G. and Rawsthorne, L. J. (2005). Self-complexity and the authenticity of self-aspects: Effects on well being and resilience to stressful events. *North American Journal of Psychology*, 7(3), 431-448.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S. and Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84-89.
- Salihoğlu, G. H. (2018). Kişilik zellikleri, kariyer eğilimi ve mesleki başarı algısı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *The International New Issues in Social Sciences*, 6(1), 55-72.
- Sampson Jr, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C. and Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 3-18.
- Sampson Jr, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G. and Reardon, R. C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 67-74.
- Sarı, S. V. (2014). *Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup mdahalesinin üniversite ğrencilerinin kariyer araştırma z yeterliklerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sarı, S. V., Kabadayı, F. ve şahin, M. (2017). Mesleki sonuç beklentisinin açıklanması: z-aşkınlık, öz-bilinç ve öz-kontrol/öz-yönetim. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 145-159.
- Sarı, S. V., Yazıcı, H. ve şahin, M. (2017). Kariyer araştırma öz-yeterliliği leği-Türkçe (KAY-T): Türkçeye uyarlama alışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1715-1728.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In Athanasou, J. A. and Esbroeck R. V. (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Scheel, M. J. and Gonzalez, J. (2007). An investigation of a model of academic motivation for school counseling. *Professional School Counseling*, 11(1), 49-56.
- Schommer, M. 1990. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. and Benet-Martinez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.

- Schunk, D. H. (2003). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice* (pp. 33-44). New York: Springer Science and Business Media.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H. and Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13-27). New York: Oxford University Press.
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms: A national vocational guidance association perspective. *The Career Development Quarterly*, 31(2), 137-143.
- Seibert, S. E. and Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1-21.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme: Eğitim psikolojisi* (6. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Solberg, V. S. (1998). Assessing career search self-efficacy: Construct evidence and developmental antecedents. *Journal of Career Assessment*, 6(2), 181-193.
- Solberg, V. S., Good, G. E. and Nord, D. (1994). Career search self-efficacy: Ripe for applications and intervention programming. *Journal of Career Development*, 21(1), 63-72.
- Solberg, V. S., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. D. and Nord, D. (1995). Career decision making, and career search activities: Relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 448-455.
- Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C. Hohner, R., Zima, Malen, A. (1994). Assessing career search expectations: Development and validation of the career search efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 2(2), 111-123.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.
- Somer, O. and Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Stipek, D. and Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.
- Stumpf, S. A. and Colarelli, S. M. (1980). Career exploration: Development of dimensions and some preliminary findings. *Psychological Reports*, 47(3), 979-988.

- Stumpf, S. A., Austin, E. J. and Hartman, K. (1984). The impact of career exploration and interview readiness on interview performance and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 24(2), 221-235.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-326.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work*. Washington DC: Office of Education.
- Super, D. E. and Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29(1), 333-372.
- Sutin, A. R., Costa Jr, P. T., Miech, R. and Eaton, W. W. (2009). Personality and career success: Concurrent and longitudinal relations. *European Journal of Personality*, 23(2), 71-84.
- Sümer, N., Lajunen, T. and Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. In G. Underwood, (Ed.), *Traffic and transport psychology* (pp. 215-227). Oxford: Elsevier Press.
- Şahin, M. (2008). Hümanistik gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 355-369). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şeker, S. S. (2016). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Şeyhanlıoğlu, H. Ö. (2018). *Bireysel kariyer planlaması ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki: Turizm çalışanları örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Taylor, K. M. and Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Taylor, K. M. and Pompa, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.
- Türkmen, M. (2010). Bireysel kariyer yönetiminde kişilik faktörü: Manisa Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü çalışanları üzerine bir uygulama. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 38-45.
- URL-1, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/fall2007/sb5002/sb5002-1-regresyon-analizi.pdf> Regresyon Analizi. 15 Nisan 2019.
- Ünsal, P. (2014). *Kariyer gelişim kuramları ve kariyer danışmanlığı* (1.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. and Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- VanZile-Tamsen, C. and Livingston, J. A. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high-and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40(1), 54-60.
- Walker, C. O., Greene, B. A. and Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wayne, J. H., Musisca, N. and Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work–family experience: Relationships of the big five to work–family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 108–130.
- Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 1-9) . USA: Routledge.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501-517.
- Yam, F. C. ve İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Journal of International Social Research*, 9(42). 1304-1313.
- Yavaş, Ö. (2017). *Kişilik özellikleri ve çalışanların kariyer gelişiminin kariyer memnuniyetleri üzerine etkisi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2010). *Kişilik kuramları* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 423-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Taşkesen, O. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1056-1072.

- Yiğitbaşı, Ç. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin özetkililik-yeterlik düzeyinin değerlendirilmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 6-13.
- Young, R. A., Valach, L. and Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. *Career Choice and Development*, 4, 206-252.
- Zunker, V. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7th ed.). California: Thomson Higher Education.





8. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcılar,

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri ile Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Sonuçların güvenilirliği, sizin samimiyetle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve akademik çalışma dışında bir amaç için kullanılmayacaktır. Çalışmaya gösterdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Mustafa ŞAHİN
Tez Danışmanı

Fatma KIRAN
Psk. Dnş./Rehber

Öğretmen

1	Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
2	Yaşınız
3	Sınıfınız	() 1 () 2 () 3 () 4
4	Ailenizin aylık gelir düzeyi	(1) 0-1603 TL (2) 1604-1949 (3) 1950-2385 (4) 2386-6328 (5) 6328 üzeri
5	Annenizin eğitim durumu	(1) Okur-yazar değil (2) Okur-yazar (3) İlköğretim (4) Lise (5) Üniversite (6) Lisansütü
6	Babanızın eğitim durumu	(1) Okur-yazar değil (2) Okur-yazar (3) İlköğretim (4) Lise (5) Üniversite (6) Lisansütü
7	Bölümünüz
8	Bu bölümü isteyerek mi tercih ettiniz ?	(1)Evet (2)Hayır (3)Kısmen
9	Üniversite tercihleri sırasında tercih danışmanlığı (okul rehber öğretmeni, tercih danışmanlığı merkezleri ya da özel bir kurum tarafından) aldınız mı?	(1)Evet (2)Hayır

Ek 2. Kariyer Araştırma Öz-Yeterliği Ölçeği (KAÖY-Ö)

Lütfen aşağıda listelenen kariyer araştırma yeterliliklerinizle ilgili her bir cümleyi size uygunluk derecesine göre değerlendirerek daire içerisine alınız.

Kariyer yeterliliklerinizle ilgili kendinize ne kadar güveniyorsunuz?

Çok az

Çok fazla

1.Kariyer değerlerinizi belirleme ve değerlendirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2. Benzer kariyer ilgilerine sahip yeni insanlarla tanışma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3. İşverene gönderilmek üzere etkili bir başvuru mektubu hazırlama	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4. Görüşme sırasında bir işi değerlendirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5. Bilgi amaçlı bir görüşme gerçekleştirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6. Kariyer tercihlerinizi belirlemek ve değerlendirmek	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7. Kişisel değerlerinizi belirleme ve açıklama	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8. İş bulmak için sosyal ilişkilerinizden yararlanmak	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9.Kişisel değerlerinizi belirleme ve değerlendirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10.Beceri ve yeteneklerinizi bir işverene sunma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11.İş fırsatlarını belirlemek için sosyal bağlantılarınızı kullanmak	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12. Kendinizle ilgili bilgileri, başkalarının değer ve inançlarını ve kariyer bilgilerinizi gerçekçi ve doyurucu bir kariyer planlamasında bütünleştirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13. Bir işe yerleşme ve iş güvencesine sahip olmak için gerçekçi stratejiler belirleme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14. Kariyeri önemseyen kurumlarla çalışma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15. Yaşam boyu kariyer planınızda kullanabileceğiniz beceriler geliştirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16. Bir iş görüşmesi sırasındaki iletişim becerisini destekleyecek şekilde giyinme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17. İstedığınız kariyere ulaşmanızı sağlayacak kaynakları belirleme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18. Sağlıklı bir iş görüşmesi için bir iş bulma ofisiyle irtibat kurma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19. Doğru kariyer kararı vermek amacıyla olası işverenlerle ilgili bilgileri nerede bulabileceğini bilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Ek 2'nin devamı

20. Kariyer eğilimlerinin yönünü belirlemeye dönük olarak düzenlenen planlı kurslara katılarak uzman bir kişiden yardım almak	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21. Doyum sağlayıcı bir kariyer elde etme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22. Beceri ve yeteneklerinizi diğerlerine gösterme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23. Kişisel kabiliyetlerinizi tanımlama ve değerlendirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24. İstedığınız fırsatlarla buluşmanızı sağlayacak bir iş veren bulma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
25. Kariyer gelişim için işverenimize nasıl yaklaşacağınızı bilme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
26. Bir iş görüşmesi esnasında iş ortamını ve gereksinimlerini değerlendirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
27. Bir iş görüşmesi için hazırlanma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
28. İş yerinde birlikte çalışabileceğiniz yardımsever kişileri seçme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
29. İş becerilerinizi belirleme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
30. Kariyer amaçlarınızı düzenleme ve hayata geçirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
31. Toplumsal engellerle etkili bir şekilde başa çıkma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
32. İş aramadan önce olası kariyer seçeneklerini araştırma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
33. Kişisel engellerle etkili biçimde başa çıkma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
34. Bilgilendirme görüşmesi için etkili sorular geliştirme	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
35. Becerilerinizi çeşitli işlerde etkili bir şekilde nasıl kullanacağınızın farkında olma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Ek 3. Büyük Beşli Envanteri (BFI)

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan rakamı her bir özelliğin yanına yazınız.

- 1= Hiç katılmıyorum
 2= Biraz katılmıyorum
 3= Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
 4= Biraz katılıyorum
 5= Tamamen katılıyorum

Kendimi biri olarak görüyorum

___ 1. Konuşkan	___ 23. Tembel olma eğiliminde olan
___ 2. Başkalarında hata arayan	___ 24. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan
___ 3. İşini tam yapan	___ 25. Keşfeden, icat eden
___ 4. Bunalımlı, melankolik	___ 26. Atılgan bir kişiliğe sahip
___ 5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan	___ 27. Soğuk ve mesafeli olabilen
___ 6. Ketum/vakur	___ 28. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen
___ 7. Yardımsever ve çıkarıcı olmayan	___ 29. Dakikası dakikasına uymayan
___ 8. Biraz umursamaz	___ 30. Sanata ve estetik değerlere önem veren
___ 9. Rahat, stresle kolay baş eden	___ 31. Bazen utangaç, çekingen olan
___ 10. Çok değişik konuları merak eden	___ 32. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan
___ 11. Enerji dolu	___ 33. İşleri verimli yapan
___ 12. Başkalarıyla sürekli didişen	___ 34. Gergin ortamlarda sakin kalabilen
___ 13. Güvenilir bir çalışan	___ 35. Rutin işleri yapmayı tercih eden
___ 14. Gergin olabilen	___ 36. Sosyal, girişken
___ 15. Maharetli, derin düşünen	___ 37. Bazen başkalarına kaba davranabilen
___ 16. Heyecan yaratabilen	___ 38. Planlar yapan ve bunları takip eden
___ 17. Affedici bir yapıya sahip	___ 39. Kolayca sinirlenen
___ 18. Dağınık olma eğiliminde	___ 40. Düşünmeyi seven, fikirler geliştirebilen
___ 19. Çok endişelenen	___ 41. Sanata ilgisi çok az olan
___ 20. Hayal gücü yüksek	___ 42. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven
___ 21. Sessiz bir yapıda	___ 43. Kolaylıkla dikkati dağılan
___ 22. Genellikle başkalarına güvenen	___ 44. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili

Lütfen kontrol ediniz: Bütün ifadelerin önüne bir rakam yazdınız mı?

Ek 4. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Neden Okula Gidiyorsunuz

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Olarak Uyuşuyor		
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

1...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim...	1	2	3	4	5	6	7
2...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum...	1	2	3	4	5	6	7
3...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum...	1	2	3	3	5	6	7
4...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum...	1	2	3	4	5	6	7
5...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor...	1	2	3	4	5	6	7
6...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için...	1	2	3	4	5	6	7
7...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime ,kanıtlamak için....	1	2	3	4	5	6	7
8...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için...	1	2	3	4	5	6	7
9...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için....	1	2	3	4	5	6	7
10...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak...	1	2	3	4	5	6	7
11...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için....	1	2	3	4	5	6	7
12...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım	1	2	3	4	5	6	7
13...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı...	1	2	3	4	5	6	7
14 ...şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
15... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum....	1	2	3	4	5	6	7
16... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı...	1	2	3	4	5	6	7
17... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
18...önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı...	1	2	3	4	5	6	7
19...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil....	1	2	3	4	5	6	7
20... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için	1	2	3	4	5	6	7

Ek 4'ün devamı

21...kendi kendime zeki olduğumu göstermek için..	1	2	3	4	5	6	7
22... ileride daha iyi ücret alabilmek için..	1	2	3	4	5	6	7
23...ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor....	1	2	3	4	5	6	7
24... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek	1	2	3	4	5	6	7
25... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı	1	2	3	4	5	6	7
26...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım..	1	2	3	4	5	6	7
27... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor..	1	2	3	4	5	6	7
28...kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

Ek 5. Bilimsel Çalışma İzni

T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı 99699167/233
Konu Bilimsel Çalışma İzni (Fatma KIRAN)

11/02/2019

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Müdürlüğünüzün 08.01.2019 gün ve 21 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatma KIRAN, Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN'in danışmanlığında hazırlamakta olduğu "Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Araştırma Öz-Yeterlilikleri ile Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik uygulama isteği, bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, verilecek cevaba esas olacak görüşünüzün bildirilmesini rica ederim.

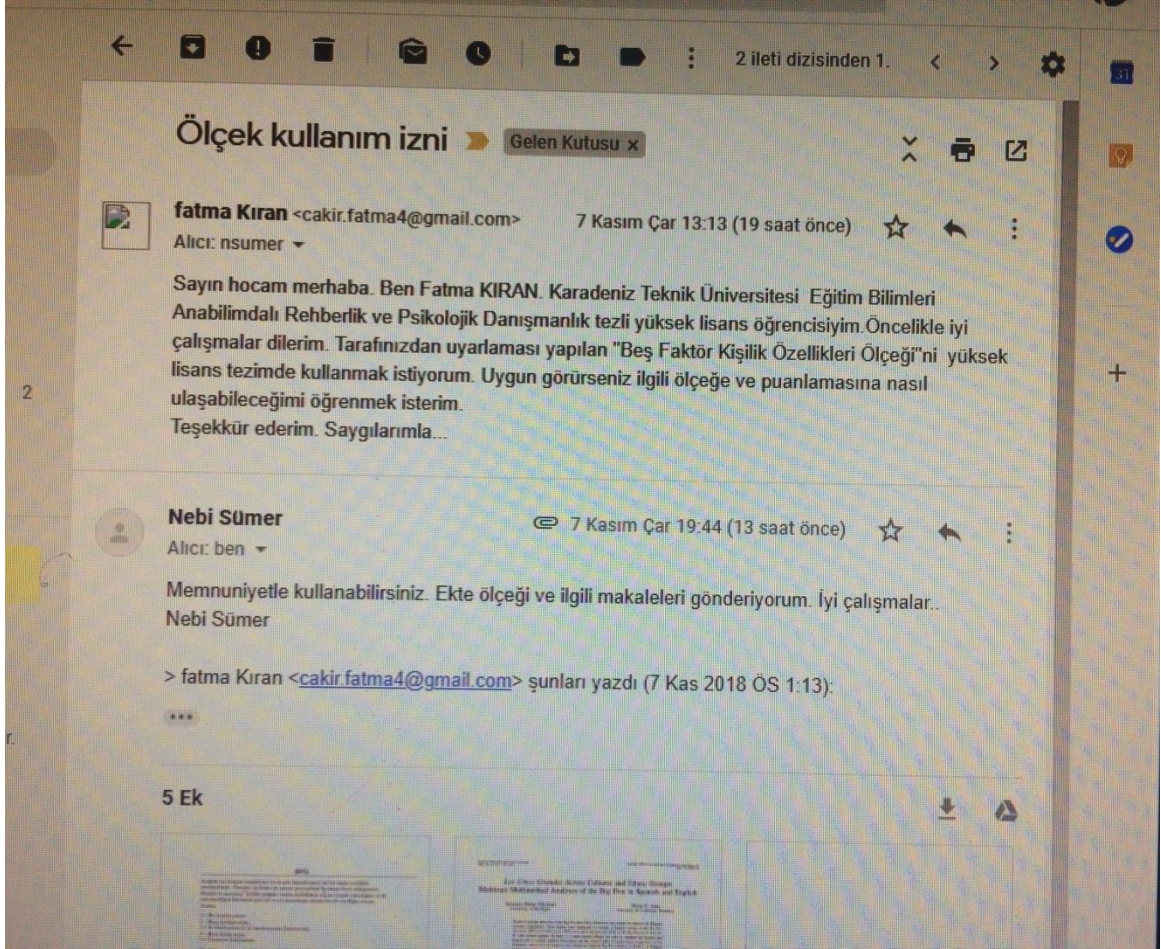


Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a
Rektör Yardımcısı

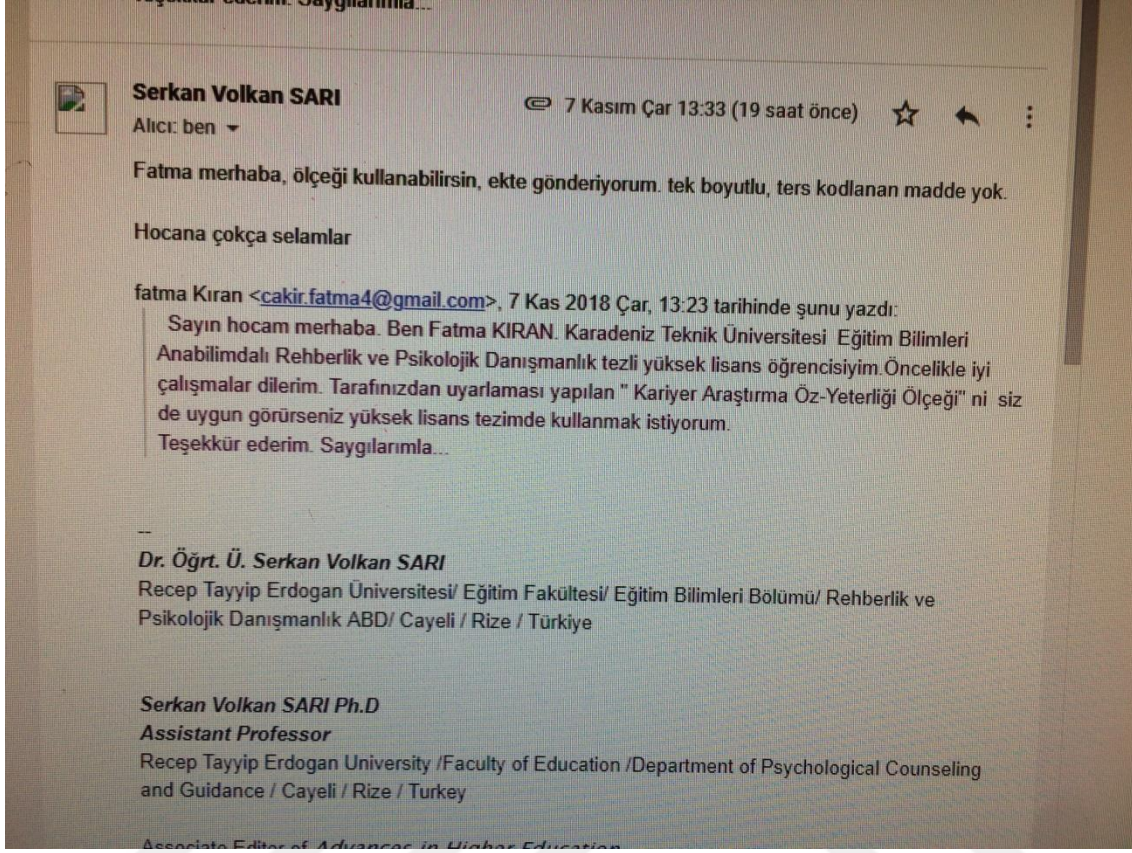
EK: Yazı (1. Sayfa)

Tarih:	15.2.19		
Sayı:	513	Ek:	1

Ek 6. KÖÖY-Ö Uygulama İzni



Ek 7. BFI Uygulama İzni



Ek 8. AMÖ Uygulama İzni

Ölçek kullanım izni

[Taslak]
Bu ileti gönderilmedi.
Kaydedilme zamanı: Per 22.11.2018, 10:21

FK

Mhulya <mhulya@marmara.edu.tr>
Çar 21.11.2018, 14:58

2018-11-20 11:30, Fatma KIRAN yazmış:

Sayın hocam merhaba. Ben Fatma KIRAN. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Öncelikle iyi çalışmalar dilerim. Tarafınızdan Türkçeye adaptasyonu yapılan "Akademik Motivasyon Ölçeği"ni izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim. Saygılarımla.

Merhaba Fatma, Akademik Motivasyon Ölçeğini kullanabilirsin. Başarılar....

Doç. Dr. M. Hülya Karagüven

Fatma KIRAN
Sayın hocam merhaba. Ben Fatma KIRAN. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimle...
Sal 20.11.2018, 11:30

FK

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1990 yılında Kayseri'de doğdu. İlköğretimini 100. Yıl İlköğretim Okulu'nda, liseyi Melikgazi Mustafa Eminoğlu Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2012 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl eylül ayında Sivas Suşehri Lisesi'ne rehber öğretmen olarak atandı. 3 yıl Sivas'ta görev yaptıktan sonra, 2015 yılında Trabzon Şalpazarı Çok Programlı Anadolu Lisesi'ne tayin oldu. Halen bu okulda rehber öğretmen olarak görev yapmakta. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı.

Yabancı dili İngilizce olup, evli ve bir çocuk annesidir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Şalpazarı ÇPAL Şalpazarı / Trabzon

E-Posta: fatma-cakir@windowslive.com

Telefon : 0543 961 69 13