

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KARIYER KARARLARI  
İLE MÜKEMMELİYETÇİLİK, ÖĞRENME MOTİVASYONU VE  
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Reziwanguli YUSUPU**

**İzmir**

**2015**

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KARIYER KARARLARI  
İLE MÜKEMMELİYETÇİLİK, ÖĞRENME MOTİVASYONU VE  
AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Reziwanguli YUSUPU**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ashı UZ BAŞ**

**İzmir**

**2015**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Kararları ile Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler**” adlı çalışmanın, bilimsel ilkelerin ışığında yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklar bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bu eserlere atıf yapılarak yararlanmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30/04/2015

Reziwanguli YUSUPU

## TEŞEKKÜRLER

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin değerli katkıları olmuştur. İlk olarak bana inanan, beni yüreklendiren, çalışmanın her aşamasında benden yardımını ve sevgisini esirgemeyen, beni sabırla yönlendiren değerli hocam sayın Doç. Dr. Aslı UZ BAŞ'a saygı ve şükran duygularımı sunarım.

Tez çalışmasında, ölçek geliştirmemde ve elde edilen bulguların istatistiksel analizinde yardımcı olan çok değerli hocamız sayın Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, ölçek geliştirmemde fikir tekliflerini esirgemeyen hocamız sayın Doç. Dr. Tarık TOTAN'a çok teşekkür ederim.

Ölçeklerini kullanmama izin veren sayın Dr. İhsan BOZANOĞLU'na ve Dr. Muradiye ORAL'a, çalışmanın uygulama aşamasında değerli zamanlarını ayırıp uygulama yapmama yardımcı olan sevgili öğrencilere ve onların öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca bana emekleri geçen, bilgilerini benden esirgemeyen, çalışmalarımda beni yönlendiren, destekleyen tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Son olarak, tüm eğitim yaşamım sürecince maddi ve manevi katkılarıyla beni destekleyen, cesaretlendiren, beni yetiştiren ve her an yanımda olup bana güvenen anneme ve babama sonsuz saygı ve sevgilerimi sunuyorum. Zorlandığım zamanlar hep bana destek ve tesellide bulunan sevgili kız kardeşime çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Reziwanguli YUSUPU

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Yemin Metni.....	i
Teşekkürler.....	ii
İçindekiler.....	iii
Tablolar İstesi.....	xiii
Şekil Listesi.....	x
Özet.....	xi
Abstract.....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Problem Cümlesi.....	6
1.5. Alt Problemler.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Sayıtlar.....	8
1.8. Tanımlar.....	8
1.9. Kısaltmalar.....	10

### BÖLÜM II

#### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Meslek Seçimi ve Kariyer Kararı .....	11
2.1.1. Kariyer Kararını Etkileyen Faktörler.....	13

2.1.2. Kariyer Kararsızlığı.....	14
2.1.3. Kariyer Kararı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	15
2.1.3.1. Gelişimsel Kuramlar.....	15
2.1.3.1.1. Ginzberg ve Arkadaşlarının Mesleki Gelişim Kuramı.....	15
2.1.3.1.2. Super'in Benlik Kuramı.....	17
2.1.3.1.3. Holland'ın Kişilik Kuramı.....	18
2.1.3.2. Karar Verme Sürecine İlişkin Kuramlar.....	20
2.1.3.2.1. Bergland'a Göre Karar Verme.....	20
2.1.3.2.2. Littrel'e Göre Karar Verme.....	21
2.1.3.3. Karar Verme Stratejlerine İlişkin Kuramlar.....	22
2.1.3.3.1. Harren'e göre mesleki karar verme.....	22
2.1.3.3.2. Gati'ye göre mesleki karar verme.....	24
2.1.3.4. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar.....	25
2.1.3.4.1. Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı .....	25
2.1.3.4.2. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı.....	26
2.1.4. Kariyer Kararları ile İlgili Araştırmalar.....	27
2.1.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	27
2.1.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	30
2.2. Mükemmeliyetçilik.....	34
2.2.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı.....	34
2.2.2. Kuramsal Açıdan Mükemmeliyetçilik.....	36
2.2.2.1. Psikoanalitik yaklaşım.....	37
2.2.2.2. Bireysel Psikoloji Yaklaşımı.....	37
2.2.2.3. Bütüncü Yaklaşım.....	39
2.2.2.3. Bilişsel ve Akılcı-Duygusal-Davranışsal Yaklaşım.....	40
2.2.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik .....	43
2.2.4. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar.....	45

2.2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	45
2.2.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	48
2.3. Motivasyon (Güdüleme).....	52
2.3.1. Motivasyon (Güdülenme) kavramı.....	53
2.3.2. Öğrenme Motivasyonu (Güdülenme).....	54
2.3.3. Motivasyon (Güdülenme) Türleri.....	55
2.3.4. İçsel Motivasyonun Önemi.....	58
2.3.5. Öğrencilerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	59
2.3.6. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar.....	61
2.3.6.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	61
2.3.6.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	64

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Kariyer Kararı Ölçeği (KKÖ).....	72
3.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) .....	77
3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ).....	78
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	79
3.4. Veri Çözümleme Teknikler.....	79

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. Tanımlayıcı Bulgular.....	80
4.1.1. Sosyo-Demografik Özellikler.....	80

4.1.2. Üniversite öğrencilerinin İlgili Değişkenlerde Aldığı Puan Ortalaması...	83
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	83
4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Kariyer Karrları Arasındaki İlişkiler.....	83
4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.....	85
4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkiler.....	86
4.2.4. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Kariyer Kararları.....	88
4.2.5. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik.....	89
4.2.6. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenme Motivasyonu.....	90
4.2.7. Kariyer Kararlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	91
4.2.8. Kariyer Kararlarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	92
4.2.9. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	93
4.2.10. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	94
4.2.11. Öğrenme Motivasyonunun Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	97
4.2.12. Öğrenme Motivasyonunun Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	98
4.2.13. Akademik Başarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	99
4.2.14. Akademik Başarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	100



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ, VE ÖNERİLER

5.1. Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı, Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu Ve Akademik Başarı Düzeylerinin Yorumlanması.....	105
5.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Kariyer Kararları, Mükemmeliyetçilik ve Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkiler.....	108
5.3. Kariyer Kararı, Mükemmeliyetçilik ve Öğrenme Motivasyonunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri.....	111
5.4. Kariyer Kararı, Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu, Akademik Başarı ve Sosyo Demografik Değişkenler.....	114
5.4.1.Kariyer Kararlarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	114
5.4.2. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	116
5.4.3.Öğrenme Motivasyonunun Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	117
5.4. 4. Akademik Başarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	
5.5. Sonuçlar.....	121
5.6. Öneriler.....	122

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>126</b>
----------------------	------------

#### **EKLER**

<b>Ek 1</b> KKÖ Madde Ve Test Puanları Korelasyonu.....	137
<b>Ek 2</b> Kariyer Kararlılık Ölçeği.....	138
<b>Ek 3</b> Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	140
<b>Ek 4</b> Akademik Güdülenme Ölçeği.....	142
<b>Ek 5</b> Kişisel Bilgi Formu .....	143

## Tablo Listesi

<b>Tablo 1</b> KKÖ'nin Faktör Analizi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 2</b> KKÖ Faktörlerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz- Değerleri...	76
<b>Tablo 3</b> KKÖ'nin İç Tutarlık Katsayısı ve Madde Toplam Koralasyonları.....	77
<b>Tablo 4</b> Örnekleme Grubunun Sosyo-demografik Özellikleri.....	82
<b>Tablo 5</b> Üniversite Öğrencilerinin İlgili Değişkenlerde Aldığı Puan Ortalaması..	83
<b>Tablo 6</b> Akademik Başarı ile Kariyer Kararları Arasındaki İlişkiler.....	84
<b>Tablo 7</b> Akademik Başarı ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.	86
<b>Tablo 8</b> Akademik Başarı ile Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkiler.....	87
<b>Tablo9</b> Öğrencilerin Akademik Başarılarının Kariyer Kararı Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	89
<b>Tablo10</b> Öğrencilerin Akademik Başarılarının Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	90
<b>Tablo 11</b> Öğrencilerin Akademik Başarılarının Öğrenme Motivasyonu Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	91
<b>Tablo 12</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Kararlılık Ölçeği Alt Faktörlerden Aldığı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	92
<b>Tablo 13</b> Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Kariyer Kararı Toplam Ölçek Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 14</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Ölçeklerden Aldığı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	94

<b>Tablo 15</b> Öğrencilerin Fakülte ve Sınıf Düzeyine Göre Mükemmeliyetçilik Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 16</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği ve Alt Ölçeklerden Aldığı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 17</b> Öğrencilerin Fakülteye Göre Akademik Güdülenme Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
<b>Tablo 18</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	100
<b>Tablo 19</b> Öğrencilerin Fakülte Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 20</b> İkametgah ve Gelir Kaynağına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	102
<b>Tablo 21</b> Yaş Grubuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103

## Şekil Listesi

Şekil 1 Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına Göre Meslek Seçimi .....	27
---	----

## ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde kariyer kararı ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında kariyer kararı, öğrenme motivasyonu ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırma betimsel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli bir çalışma niteliğindedir.

Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 417 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin kariyer kararlılık düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kariyer Kararı Ölçeği (KKÖ), mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ), öğrenme motivasyonlarını değerlendirmek için Akademik Güdülenme Ölçeği ve akademik başarı düzeyleri ve diğer demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, alanyazınla paralellik göstermektedir. Akademik başarı ile kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kariyer kararsızlık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre; mükemmeliyetçilik düzeyleri ve öğrenme motivasyonlarının cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye ve sınıf düzeyine göre; akademik başarılarının ise cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye, ikamet edilen yere, gelir kaynağına ve yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Kariyer kararı, mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu, akademik başarı

## ABSTRACT

In this research, we aimed to examine the relationship between career decision, perfectionism, learning motivation and academic achievement among the university students. Under the research career decision, perfectionism and learning motivation's effects on academic achievement were examined. This study attribute a relational model of descriptive research model.

This study was consisted of 417, in 2<sup>th</sup>, 3<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> grade university students which from different departments of Dokuz Eylul University in İzmir provision in the 2013-2014 academic year. Within the research, in order to measure the university students career decision level, researchers used the Career Decision Scale (CDS) which developed by researcher, Multi Dimensional Perfectionism Scale (MPS) to determine perfectionism levels, Academic Motivation Scale (AMS) to assess learning motivation and personal information form which developed by researcher was used to obtained the academic achievement and other socio-demographic characteristics.

The finding of the research is consistent with other literature, and determined there was a significant positive relationship between career decision, perfectionism, learning motivation and academic achievement. Career indecision level was differentiated by gender and class which located socio-demographic variables. Students perfectionism levels indicated a significant difference among gender, faculty and grade variables. Students learning motivation indicates a significant difference according to gender and faculty variables. Students academic achievement indicates a significant difference according to gender, faculty, place of resident, source of income and age variables.

**Key Words: career decision, perfectionism, learning motivation, academic achievement**

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumlarında akademik başarı ve başarıya ilişkin beklentiler bireylerin yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşündüğümüzde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Çınar, 2004). Bir başka deyişle, bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilir (Demirtaş ve Çınar, 2004).

Akademik başarı ise genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Carte ve Good, 1973; Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Akademik başarı öğrencilerin sınav sonuçlarıyla ilişkilidir ve ilköğretimden yüksek öğretime kadar önemini korumaktadır. Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006; akt. Keskin ve Sezgin, 2009).



Üniversite öğrencilerinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir (Korkmaz ve Kaptan 2000; Hoge ve ark 1997; Yılmaz, 2000; akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Üniversite dönemi ise bireyin eğitim aşamasının en önemlilerinden birisidir. Bireylerin gelecekteki hayatlarını yönlendirmede üniversite eğitimi büyük bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılması eğitimin en önemli amaçlarından birisidir.

İlgili alan yazına bakıldığında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler ailevi, toplumsal, akademik ve mesleki sorunlar, ekonomik ve psikolojik kaynaklı olabilirler (Altinkurt, 2008; Yücel ve Koç, 2011; Rençber, 2012;). Yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Alsop ve Watts, 2000; Duit ve Treagust, 1998; Duit ve Treagust, 2003; Lee ve Brophy, 1996; Meredith, Fortner ve Mullins, 1997; Thompson ve Mintzes, 2002; Weaver, 1998; akt. Dede ve Yaman, 2008). Duyuşsal beceriler ise ilgi, tutum, güdülenme, değer, inanç ve öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşmaktadır (Dede ve Yaman, 2008).

Duyuşsal becerilerden biri olan motivasyon, öğrencilerin yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerinde önemli ve etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999). Çünkü motivasyonu yüksek öğrenciler, motivasyonu düşük öğrencilere göre sınıf içi etkinlik

ve görevlerde daha fazla çaba ve azim gösterme eğilimindedirler (Wolters ve Rosenthal, 2000). Martin'e (2001) göre ise motivasyon, öğrencilerin başarıya ulaşmaları, okulda yeterli düzeyde çalışmaları ve öğrenmeleri için itici bir güçtür (akt. Yenice, Saydam ve Telli, 2012). Martin ve Briggs (1986) motivasyonu, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Motivasyon konusu genel olarak bireylerin beklenti ve gereksinimlerini, amaçlarını, davranışlarını kapsamaktadır. Motivasyon sözcüğünün karşılığı olarak dilimizde güdülenme, isteklendirme, teşvik etme gibi kavramlar kullanılmaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Akademik olarak başarılı olabilmek için öğrencinin akademik kurumlarda aktarılan akademik konuları öğrenmesi gerekmektedir. Akademik konuların öğrenciler için ilgi çekici ve merak uyandırıcı özellikler taşıması önemlidir. İlgi çekici ve merak uyandırıcı akademik konular sayesinde öğrenmenin önemli bir ön koşulu olan güdülenme, öğrenciler için sağlanmış olacaktır. Yeterince güdülenmiş öğrenciler de öğrenmeye hazır hale gelebileceklerdir (Aydın, 2010).

Akademik çalışmaları için yeterli güdülenmeye sahip olan öğrenciler öğrenme sürecine aktif biçimde katılabilmektedir. Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler zor öğrenme görevlerine ve çaba harcamaya daha isteklidir. Bu öğrenciler etkili problem çözme stratejileri de kullanabilmektedirler. Öte yandan öğrenmeye güdülenemeyen öğrenciler daha az çaba gerektiren görevleri tercih etmekte ve zorluklar karşısında görevleri daha çabuk terk edebilmektedirler (Elliot, Mcgregor ve Gable, 1999). Bu durum güdülenmenin öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen diğer bir faktör ise mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik kusursuzluk için çabalama (Flett ve

Hewitt, 2002) ya da ulaşılmaz yüksek standartlara ulaşma ve bu standartları koruma eğilimi olarak tanımlanan kişilik özelliklerinden biridir (Hill ve ark. 1997). Mükemmeliyetçiliğın olumlu (adaptive, normal, uyumlu) ve olumsuz (maladaptive, nevrotik, uyumsuz) iki boyutunun olduğu kabul edilmektedir (akt: Altun ve Yazıcı, 2010). Araştırmalarda olumlu mükemmeliyetçiliğın benlik saygısı, okul motivasyonu ve okul başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Bergman, Nyland ve Burns, 2007; Stoeber ve Rambow, 2007).

Araştırmacılara göre mükemmeliyetçilik, kişinin kendine belirlediği standartların kapasitesinin çok üzerinde olması durumunda olumsuz özellik taşır ve bireyi rahatsız edecek sonuçlar doğurur. Bunun dışında, kişinin kendine yüksek standartlar belirlemesi ve bunlara ulaşmak için belli bir düzen içerisinde çalışması kişiyi başarıya ulaştıran olumlu bir faktördür (Altun ve Yazıcı, 2010).

Üniversite dönemi öğrencilerin belli bir alanı seçerek geleceğe hazırlanmaya başladıkları önemli bir dönemdir. Eğer bu dönemde öğrenciler kendi ilgi, yetenek ve değerlerine uygun yükseköğretim programlarını tercih ederlerse, öğrenme motivasyonlarının ve buna bağlı olarak akademik başarılarının da yüksek olması beklenecektir. Bazı öğrenciler bu dönemde gerçekçi birtakım mesleki kararlar vererek tercihlerini yapıp eğitim-öğretim hayatlarına devam ederlerken, bazı öğrenciler ise mesleki kararsızlık içinde bocalamaktadırlar (Çakır, 2004). İlgili alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencileri arasında kariyer kararsızlığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Gordon, 1995; Mansor ve Rashid, (2003). Bu durum ortaöğretim döneminin sonunda alınması gereken kariyer kararlarının önemini akla getirmektedir.

Ortaöğretim döneminin son yıllarında öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerine uygun meslek tercihleri yapabilmeleri için meslek seçimine hazır

olmaları gerekmektedir. Bu dönemde gencin, kendi kariyer kararını verebilmesi ve kararlarının sorumluluğunu yüklenmesi için toplum tarafından kendisinden beklenen mesleki tutum ve davranışları kazanması gerekmektedir. Mesleki gelişim görevlerini yeterince kazanamamanın bireyin kariyer kararını vermesini güçleştirdiği ileri sürülmektedir (Crites, 1969;Luzzo, 1999; akt. Çakır, 2003). Meslek seçimi aşamasında kararsızlık yaşayan öğrencileri tespit ederek bu öğrencilerin kararsızlıkla başa çıkmalarına yardımcı olmak hem mutlu bir nesil yetiştirmek hem de iş verimi açısından önemlidir. Bu nedenle eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilere kendi özelliklerine uygun mesleki karar vermelerine yardımcı olmaktır (Çakır, 2004).

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile öğrenme motivasyonları ve mükemmeliyetçilik eğilimlerinin akademik başarıları ile ilişkileri açısından incelenmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının çok yönlü olarak değerlendirilmesi ve artırılması sürecine katkı getirebileceği düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde kariyer kararı ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonunun akademik başarı üzerindeki etkileri ile araştırmada ele alınan değişkenlerin cinsiyete ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma üniversite öğrencilerinde kariyer kararı ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri konu almaktadır.

Üniversite öğrencilerini mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı ve başarılı şekilde hazırlamak, ailenin ve eğitimcilerin en büyük çabasıdır. Gelecekteki başarılı kariyer yaşamının temelleri eğitim ve öğretim yıllarındaki başarıyla sıkı bir ilişki içerisinde. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasına katkıda bulunmak için akademik başarıları etkileyen faktörleri belirlemek gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu ayrı ayrı ele alınıp incelendiği halde tümünün bir arada çalışılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada bu üç bağımsız değişken ilk defa birlikte ele alınmış ve akademik başarının yordayıcıları olarak incelenmiştir. Bu yüzden mevcut araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazınına katkı sağlamak için yararlı olabilir.

Diğer yandan üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında mevcut araştırmanın bulgularından yararlanılması beklenmektedir.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile kariyer kararları, mükemmeliyetçilik düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

#### **1.5. Alt Problemler**

1. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile kariyer kararları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin kariyer kararları akademik başarılarının anlamlı yordayıcıları mıdır ?
5. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri akademik başarılarının anlamlı yordayıcıları mıdır ?
6. Üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu akademik başarılarının anlamlı yordayıcıları mıdır ?
7. Üniversite öğrencilerinin kariyer kararları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin kariyer kararları sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
10. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
11. Üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
12. Üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
13. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
14. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## 1.6. Sınırlılıklar

1 . Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül üniversitesinin farklı fakültelerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2 . Kariyer kararı değerleri, mükemmeliyetçilik düzeyleri ve öğrenme motivasyonları ilgili ölçeklerin ölçtüğüyle sınırlıdır.

### 1.7. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

### 1.8. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramlar, aşağıda tanımlandıkları biçimiyle kullanılacaktır.

**Akademik Başarı:** Akademik başarı genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Carte ve Good, 1973; Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Bu araştırmada akademik başarının ölçütü olarak öğrencilerin yıl sonu akademik başarı ortalamaları akademik başarı olarak değerlendirilmiştir.

**Meslek (Occupation):** İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2003).

**Kariyer (Career):** Bir 6m6r boyu yaşanan olaylar dizisi, bireyin meslek ve diğer yaşam rollerinin birbirini etkilemesi ve izlemesi sonucu oluşan genel 6r6nt6 ve gelişim 7izgisinde, 6zellikle iş ve mesleğe ilişkin rollerinde ilerleme, duraklama ve gerilemeleri de i7eren bir s6re7tir (Kuzgun, 2003).

**Kariyer kararı verme (Career decision making):** Bireyin bir tercih yapması amacıyla kendini tanması ve mesleki bilgileri birleştirmesini i7eren d6ř6nme s6recidir (Brawn ve ark, 2002).

**M6kemmeliyet7ilik:** M6kemmeliyet7ilik, kusursuzluk i7in 7abalama (Flett ve Hewitt 2002) ya da ulaşılmaz y6ksek standartlara ulaşma ve bu standartları koruma eğilimi olarak tanımlanan bir kişilik 6zelliğine işaret etmektedir (Hill ve ark. 1997 )

**Motivasyon (G6d6lenme):** Motivasyon, en genel tanımıyla, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji d6zeyini tayin eden, davranışlara belirli bir y6n veren ve devamını sağlayan i7 ve dış nedenler ile bunların işleyiş mekanizmalarını ifade eder (Arık, 1996. akt. Yavuz, 2006).

**6đrenme motivasyonu:** 6đrenme motivasyonu 6đrencilerin akademik g6revlerini yerine getirmeleri i7in 6đrenme kavramı ve becerilerin anlamı, değeri ve faydalarını tanmasıdır (Marshall, 1987).

**Akademik g6d6lenme:** Akademik g6d6lenme kısaca akademik işler i7in gerekli enerjinin 6retilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).



## 1.9. Kısaltmalar

Kariyer Kararı Ölçeği	KKÖ
Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	ÇBMÖ
Akademik Güdülenme Ölçeği	AGÖ

## II. BÖLÜM

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde literatür desteği ile kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler ve araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1. Meslek Seçimi Ve Kariyer Kararı

Meslek seçimi, insanın yaptığı seçimler arasında en önemli olanlarından birisidir. Çünkü, meslek insanın sadece kişisel yaşamı üzerinde değil, etrafı ile olan ilişkilerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir. İnsanın toplum içindeki statüsünde, icra ettiği mesleğin büyük rolü vardır. Çağımızda teknoloji ve endüstri alanındaki değişme ve gelişmeler toplumlarda yeni iş gruplarının ve mesleklerin ortaya çıkmasına, bunlar ise iş ve meslek yaşamında seçeneklerin artmasına, karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Böylesine hızlı gelişen bir süreçte yarının dünyasında ekonomik hayat nasıl olacak, küreselleşme ne ölçüde başarılı olacak, buna ayak uyduramayan bireylerin durumu ne olacak sorusunun cevabı büyük önem kazanmıştır. Meslek seçimindeki özen her zamankinden daha da önem kazanmıştır (Özsoy, 2003) .

Meslek ve kariyer kavramları birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır. Kariyer, İngilizce 'Career' (meslek) kelimesinden gelmektedir. Meslek belli bir eğitimle kazanılan, kuralları toplumca belirlenmiş ve bir kazanç elde etmek için yürütülen, sistemli faaliyetler bütünü (Kuzgun, 2000) olarak tanımlanırken, kariyer

kavramı bu tanımın ötesinde mesleği icra ederken yaşanan tüm deneyimleri de ve mesleki ilerlemeyi içine alan bir anlam taşımaktadır (Aytaç, 2005).

Kariyer kararı bakımından özellikle üniversite yılları, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerine ilişkin önemli kararları aldıkları kritik bir dönemdir. Bu dönemde kariyere ilişkin alınan kararları öğrencilerin mesleki geleceğini, psikolojik ve fiziksel iyilik halini, sosyal kabulünü dolayısıyla genel yaşam kalitesini etkilemektedir (akt. Büyükgöze ve Kavas, 2012).

Kariyer kararlarının alınması süreci kendi içerisinde pek çok boyutu içeren kapsamlı bir süreçtir: Karar vermek zorunda olan bir birey vardır, içlerinden seçim yapılacak bir dizi alternatif vardır ve farklı alternatiflerin kıyaslanmasında ya da değerlendirilmesinde dikkate alınan birçok özellik ya da boyut vardır. Bu karakteristiklere ek olarak, kariyer kararları ayrıca belirli kendine özgü özelliklere sahiptir. Bu özelliklerden birincisi, potansiyel alternatiflerin sayısı oldukça fazladır (örneğin, mesleklerin sayısı, okullar, dersler, ya da potansiyel çalışanlar). İkincisi, her bir alternatife ilişkin olarak elde edilebilecek geniş kapsamlı bir enformasyon kümesi vardır. Üçüncüsü, meslekleri ve bireylerin tercihlerini ayrıntılı ve anlamlı bir biçimde ve yeterince karakterize edebilmek için bir dizi boyuta gerek vardır (eğitimin uzunluğu, bağımsızlığın derecesi, insanlarla ilişkilerin türü). Dördüncüsü, hem bireyin karakteristikleri (şimdiki ve gelecekteki tercihler) hem de gelecekteki kariyer alternatiflerinin doğası bakımından belirsizlik önemli bir role sahiptir (Gati, Krausz ve Osipow, 1996).

Tüm bu tanımlar incelendiğinde, meslek seçimi ile kariyer kararının birbiriyile yakından ilişkili kavramlar olduğu, kariyerin meslek kavramından daha geniş bir içeriğe sahip olduğu, üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verebilmesi için meslekler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği, bu açıdan kariyer kararının önemli

yere sahip olduğu sonuca ulaşılmaktadır.

### **2.1.1. Kariyer Kararını Etkileyen Faktörler**

Kariyer kararı karmaşık bir davranıştır. Kariyer kararının karmaşıklığı bu süreci etkileyen faktörlerin çokluğundan da kaynaklanmaktadır. Bireyin ihtiyaçları, değerleri, ilgileri, genel ve özel yetenekleri, kişilik özellikleri gibi psikolojik faktörler, ailesi, bölgenin özellikleri, iş olanakları, piyasadaki arz talep durumu gibi çeşitli çevre faktörleri kariyer kararını etkiler. Kariyer kararını etkileyen faktörler arasında kişisel özellikler olduğu kadar yaşadığımız çevre, mesleğin bugünkü ve gelecekteki durumu, çalışma koşulları, gibi faktörler de sayılmaktadır (akt: Çınar, 2011).

İlgili literatör incelendiğinde, kariyer kararını etkileyen faktörler dört grupta toplanmaktadır:

1. Bireysel özellikler (ilgi, yetenek, değer, beklenti, kişilik özellikleri, fiziksel özellikler, bireyin kendisi ve mesleklerle ilgili algılamaları, deneyimleri, mesleki olgunluk düzeyi, vb.)
2. Sosyal özellikler (ailenin özellikleri, içinde yaşanılan kültürün mesleklere ve cinsiyete yönelik değerlendirmeleri, sosyal yapı vb.)
3. Politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler (ülkenin yönetim biçimi, ekonomik yapısı, yasalar, eğitim ve sınavla ilgili sistemleri, iş bulma olanakları, vb.)
4. şans ( sağlık koşulları, doğal olaylar, beklenmedik durumlar, vb.) (Çınar, 2011).

Türkiyede üniversite öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörlerin önem derecelerini inceleyen bir araştırmada, öğrencilerin %19.92 ile % 24.18'i iş güç faktörünün (iş güvencisi, meslekte kalıcı olma imkanı vb), % 20.46 ile % 21.16'si meslek kazançlarının, % 19.01 ile % 20.47'si kariyer imkanının (meslekte

ilerleme, uzmanlaşma, eğitim fırsatları), % 13.17 ile % 14.83'ü meslek ilastikyetinin, % 12.69 ile % 13.93'ü kişisel konuların (ailenin ve başka akrabaların etkisi), % 9.78 ile % 11.57'si diğer etkilerin etkili olduğunu belirtmiştir (Pekkaya ve Çolak, 2013).

### **2.1.2. Kariyer Kararsızlığı**

Kariyer kararsızlığı yıllardır kariyer psikologlarının çok önem verdiği bir konu olmuştur. (Osipow, 1999). Son yıllarda yapılan araştırmalar da üniversite öğrencilerinde kariyer kararsızlığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Mansor ve Rashid, 2013). Araştırmalar kariyer kararsızlığı içinde bulunan öğrencilerin kendilerinden beklenen mesleki gelişim görevlerini yerine getirmede başarısız olduklarını göstermiştir (Çakır, 2011). Kariyer kararsızlığı başlangıçta sadece öğrencilere yönelik olarak başlanmışsa bile daha sonra insanların karmaşıklaşan iş hayatının her döneminde karşılaşma ihtimali olan önemli bir problem haline gelmiştir (Osipow, 1999). Ancak kararsızlığın oldukça geniş bir tanımı ve yapısı vardır, belirli bir problemle kararsızlığı açıklamak oldukça güçtür (Çakır, 2011).

İlgili alan yazına bakıldığında, bilim adamları kariyer kararsızlığın nedenleri ile ilgili çeşitli görüşler ileri sürmektedirler. Bunlardan Osipow ve Fitzgerald (1996) ve Kuzgun (2000) kariyer kararsızlığı ile ilgili yapılan çalışmaları göz önüne alarak kariyer kararsızlığının nedenlerini şöyle sıralamaktadırlar:

1. İlgi, yetenek ve değerler gelişmemiştir.
2. Her alanda üstün bir performansa sahiptir.
3. Benlik algıları düşüktür.
4. Belirli bir hedefleri yoktur.
5. Kendi istekleri ile yakın aile bireylerinin isteklerini uzlaştıramamıştır.
6. Karar vermede endişe ve kaygı düzeyi oldukça yüksektir.

7. Mesleki olgunluk düzeyleri düşüktür.
8. Problem çözme becerileri düşüktür.
9. Mesleki bilgilerinde eksiklikler vardır.
10. İşlevsel olmayan düşüncelere sahiptirler.
11. Yetkinlik düzeyleri düşüktür (Çakır, 2003 ).

Yukarıda sıraladığımız bu özellikler, kararsızlık durumunda kalan bireyin ortak özellikleridir. Kariyer kararsızlığı karar verme sürecinde karşılaşılan güçlüklerden kaynaklandığı gibi kişisel problemlerin ve bir takım eksikliklerin yansıması olarak da görülebilir. Üniversite öğrencilerinin kariyer kararsızlığını karar öncesi ve sonrası özelliklere, bireysel farklılıklara bakarak çok yönlü değerlendirmek, hem kararsızlığı azaltma hem daha sonraki yaşamında kararsızlık yaşamaması açısından önem taşımaktadır.

### **2.1.3. Kariyer Kararı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

#### **2.1.3.1. Gelişimsel Kuramlar**

Gelişimsel kariyer kuramları, bireylerde meslek fikrinin nasıl doğup geliştiğini, kariyer seçimi, kariyer değişiklikleri, mesleğe uyum sağlama ve kariyeri bırakma üzerinde etkili olan psikolojik, sosyolojik ve kültürel faktörlere odaklanır. Gelişim dönemleri, gelişim görevleri kariyer olgunluğu, benlik kavramının gelişimi, cinsiyet rolleri, gelişimsel kuramcılarının kariyer gelişim sürecinde ele aldığı konular arasında yer almaktadır. Gelişimsel kuramlar, meslek seçimini belli bir zaman diliminde yapılan bir tercih olmaktan çıkarıp kariyer gelişiminin dinamik bir süreç olduğu fikrini savunmuşlardır (Yeşilyaprak, 2012).

##### **2.1.3.1.1. Ginzberg ve Arkadaşlarının Mesleki Gelişim Kuramı**

Ginzberg ve arkadaşlarına göre (1951), meslek seçimi kararı yaşamın belli bir

anına özgü bir olay olmayıp, yaşamın ilk 20 yılında gelişen bir süreçtir. Bu nedenle meslek seçiminden değil meslek gelişiminden söz edilmelidir. Meslek gelişimi genel kişilik gelişimine paralel bir süreç olup bu süreçte kişinin istekleriyle olanaklarını uzlaştırması beklenir (Kuzgun, 2003). Bu kuramın üç temel özelliği vardır:

1. Meslek seçimi bir süreçtir.
2. Bu süreç büyük ölçüde geri dönülemezdir.
3. Seçim süreci daima bir uzlaşmayı içerir (Çakır, 2003).

Ginzberg ve arkadaşları, mesleki karar verme sürecini fantezi, geçici ve gerçekçi olmak üzere üç dönemde incelemiştir. Gerçekçi dönem 18-22 yaş aralığını kapsamakta olup, bu dönem gencin yeteneklerini mali olanaklarını ve aile desteğini dikkate alarak planlar yaptığı bir dönemdir ve şu basamaklara ayrılmaktadır:

Araştırma basamağı: Üniversiteye girişle başlar, hedeflerin giderek daralması ile sona erer. Genç üniversite yıllarının ilk döneminde olduğu için henüz alanını belirlememiş olabilir. Kariyer kararları iki yada üç olasılık üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kararsızlık ve zıt duygular yaşanabilir. Birey kendi ilgi yeteneklerini hem de mesleklerin sağlayacakları olanakları daha iyi tanımak için araştırmalara devam eder.

Billurlaşma basamağı: Bu aşamada genç kendi alanını seçme durumundadır ve kararları giderek kesinlik kazanır.

Belirleme basamağı: bu bireyin özgül bir iş tutarak seçimini daha da pekiştirdiği bir gelişim aşamasıdır. Bu gelişim sürecince bireyler şu gelişim görevlerini yerine getirmektedirler:

1. Hayallerle gerçekleri ayırt edebilme, istekleri ile olanakları arasında

bağlantı kurabilme.

2. Geçmiş, şimdiki zamanı ve geleceği bir devamlılık içinde görebilme.

3. Zevki erteleyebilme, gelecekteki kalıcı doyumlar için, şimdiki geçici doyumlardan vazgeçebilme.

4. Planları gerçeklerle uzlaştırıp yerine getirebilme (Kuzgun, 2003; Yeşilyaprak, 2012).

#### **2.1.3.1.2. Super'in Benlik Kuramı**

Super'a göre benlik kavramı bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Bireyin benlik kavramı çevresiyle etkileşimle, belli durumlarda, belli bir fonksiyonda bulunmakla gerçekleşir. Bireyin benlik kavramı meslek seçimini etkiler. Super'a göre mesleğe karar verme, belli bir gelişim süreci içinde bireyle çevrenin etkileşimi sonucu oluşan benlik kavramının bir mesleğe yansıması ve ifadesidir. Mesleki gelişim devamlı bir süreç, meslek seçimi ise bir sentez yapma işidir. Bu kurama göre bireylerin mesleki gelişimlerinde onların yetenek, ilgi ve benlik kavramlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Ailenin ekonomik düzeyi, bireyin karşılaştığı fırsatlar ve birey ile çevre arasındaki ilişki meslek seçiminde önemli bir etkiye sahiptir. Mesleki gelişim süreci türlü dönemlerden geçerek zamanla ve yeni yaşantılarla değişmektedir (Çakır, 2003).

Super'e göre meslek gelişimi büyüme dönemi, araştırma dönemi, yerleşme dönemi, devam ettirme dönemi ve çöküntü dönemi olarak incelenmektedir. Genelde üniversite öğrencileri araştırma döneminin geçiş basamağı(18-21yaşlar), sınama ve izleme basamağında (22-24 yaşlar) bulunan öğrencilerdir (Kuzgun, 2003). Bu dönem bireylerin, mesleklerin yaşamın bir parçası olduğunu anlamasıyla başlar ve bireyler bugünle gelecek arasında bağlantı kurarlar. Bireylerin mesleklerle ilişkin daha net bir fikrinin olduğu, kariyer alternatifleri arasında seçim yaptığı, hangi işte çalışacağına karar verdiği ve bir işte çalışmaya başladığı dönemdir (Yeşilyaprak, 2012).



Super' a göre mesleki gelişim görevleri ise yaşamın belli bir anında ortaya çıkan, iş etkinliklerine katılma ve buna hazırlanmada bir sosyal grubun üyelerinin göstermesi beklenen, oldukça düzenli bir dizi davranıştan çıkarılan görevlerdir. Mesleki gelişim görevleri şunlardır:

1. Meslek tercihlerini billurlaştırma
2. Bir mesleki tercihi belirleme
3. Bir mesleki tercihi uygulamaya koyma
4. Bir meslekte yerleşme
5. Meslekteki durumu sağlama ve meslekte ilerleme (Kuzgun, 2003).

Mesleki gelişim görevlerini yerine getirme mesleki olgunluk kavramını ortaya çıkarmıştır. Mesleki olgunluk, araştırma döneminden çöküş dönemine kadar uzanan mesleki gelişim doğrusu üzerinde yer alır. Aynı zamanda gelişimin derecesini belirlemede kullanılır (Super, 1957, akt. Çakır, 2003). Mesleki gelişim doğrusu üzerinde yer alan mesleki olgunluk sadece gelişim dönemlerinde oluşan davranışların tüm birimleriyle değil, ama belli bir yaşam döneminin gelişimsel görevleriyle başa çıkmada ortaya konan davranışların daha arıtılmış ve daha küçük birimleri ile tanımlanabilir. Bireylerin mesleki olgunluk düzeyleri onların aynı zamanda mesleki kararlarını vermeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Mesleki olgunluğun düşük olması bireyin uygun bir mesleki karar verebilmesi için gerekli olan davranışları henüz kazanamadığını göstermektedir (Çakır, 2003).

#### **2.1.3.1.3. Holland'ın Kişilik Kuramı**

Holland (1973) insanların, kişilik özellikleri bakımından altı grupta (gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişimci, geleneksel) toplanabileceği, yaşadıkları çevrenin de aynı şekilde, gruplanabileceği sonucuna varmış ve meslek danışmanlığı alanında tipoloji kuramı olarak da bilinen kişilik kuramını geliştirmiştir. Bu kişilik

tiplerinden her birinin kendine uygun iş çevresi vardır. Çevreler kişilerin karakterleri tarafından karakterize edilir. Holland'a göre insanlar belli bir kalıtsal donanımla doğarlar. Çok erken yaşlardan itibaren bireyin, içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevre ile kurduğu etkileşim sonucunda ilgileri gelişir. İlgilerin gelişiminde en önemli sosyal çevre, ailedir. Ailede özellikle anne ve baba önemli rol oynar (Yeşilyaprak, 2012).

Holland'ın kişilik kuramı dört varsayım üzerine kurulmuştur :

- 1 . Her birey altı kişilik tipinden biriyle karakterize edilebilir.
- 2 . Bireysel ilgileri, yetenekleri ve yaşam tarzları benzeyen kişilerle, aynı araçlar ile, aynı işi yapmaktan ve aynı çevrede bulunmaktan hoşlanmaktadırlar.
- 3 . Bireyler yetenek ve becerilerini kullanabilecekleri, tutum ve değerlerini ifade edebilecekleri, kendilerine uyumlu rolleri üstlenebilecekleri çevreyi ararlar.
- 4 . Bireyin davranışı, kişiliğinin ve çevresinin etkileşimi ile belirlenmektedir. Bu durumda kişinin, kişilik özellikleri ve çevresi bilindiği durumda hangi davranışları sergileyeceği ve nasıl bir meslek seçiminde bulunacağı tahmin edilebilir (Swanson ve Fouad, 1999).

Holland'a göre meslek seçimi kişilik ve çevre arasındaki ilişkilerden yapılandırılmaktadır: Tutarlılık, ayrışma, uyum ve kimlik Holland'ın kuramında önemli kavramlardır. Tutarlılık Holland kuramında çok önemli bir role sahiptir. **Tutarlılık** Holland kuramında gösterildiği altı kişilik tipi ve çevre arasındaki uyumu sağlar. **Ayrışma**, bireyin ilgilerinin net bir şekilde açığa çıktığını ifade eder. Bireysel profilinde açık bir şekilde tamamlanmış bir tipe sahip olan bireyin iyi bir düzeyde ayrıştığı/farklılaştığı düşünülür. **Uyum** altıgen içindeki bireysel ilginin tutarlılığının bir ifadesidir. Artistik bir çevrede çalışan artistik bir tip uyumlu bir tiptir. Gerçekçi çevrede çalışan artistik tip için uyumsuzluk söz konusudur. **Kimlik** Holland'ın

kuramına son zamanlarında eklenmiş bir kavramdır ve bireyin amaçları, ilgileri ve yetenekleri konusunda sahip olduğu süreklilik ve netlik derecesini ifade eder. Holland'ın kuramının başka yapıları gibi ayrışma, tutarlılık ve kimlik hem bireyler için hem çevre için kullanılır (Swanson ve Fouad, 1999).

Yukarıdaki dört gösterge Holland'ın tipoloji kuramının temel kavramlarıdır. Yüksek düzeyde tutarlılık, ayrışma, uyum ve kimliğe sahip olan birey düşük düzeyde tutarlılık, ayrışma, uyum ve kimliğe sahip olan bireye göre işinden daha memnun olduğunu ve işine daha kolay ayak uydurabildiğini belirtmektedir (Swanson ve Fouad, 1999).

Holland'a göre, meslek seçimi, kişiliğin bir ürünüdür. İnsanların meslek seçimi onların kişiliğiyle ilgilidir. Belli bir meslek grubundaki kişilerin kişilik tipleri ve bireysel öyküleri benzerdir. Holland, bireylerin farklı kişilik yapılarından dolayı farklı ilgi, amaç, istek, tutum ve yeteneklere sahip olduklarını ve bu farklılık gösteren kavramlar doğrultusunda da meslek ya da iş seçimi yaptıklarını belirtmiştir. Birey, değerlerini, ilgilerini, yeteneklerini ve beklentilerini tam anlamıyla belirleyip bu doğrultuda seçimler yaptığı zaman mesleki anlamda sağlıklı bir karar vermiş olmaktadır. Holland birey bu şekilde karar verdiği zaman iş tatmini sağlayacağı ve işinde mutlu olacağı görüşünü ileri sürmüştür (Swanson ve Fouad, 1999).

### **2.1.3.2. Karar Verme Sürecine İlişkin Kuramlar**

İlgili literatür incelendiğinde, meslek seçimi bireyin çevresiyle uyumunu sağlayarak cinsiyet, kültür, insan ilişkileri, değerler, toplumsal uyum, yetkinlik, meslek kimliği kazanma ve meslek olgunluğu gibi değişkenler ile açıklanırken, bazı araştırmacılar meslek seçimini ve gelişimini bir karar verme süreci olarak ele alıp değerlendirmektedirler. Bu süreçte bireyler seçenekler hakkında bilgi toplar, onları gözden geçirir ve sonuçta bir karar verirler (Çakır, 2011).

### **2.1.3.2.1. Bergland'a Göre Karar Verme**

Bergland (1974) karar verme sürecinin bazı aşamalardan geçtiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. Problemin hissedilmesi; yeni bir davranış tarzının aranması ve benimsenmesi.
2. Problemin tanımı; sıkıntının hissedilerek çözülmesi gereken bir problem olarak ifade edilmesi ve adlandırılması.
3. Seçeneklerin oluşturulması; gerçekleşme olasılığı en yüksek olana yönelme.
4. Seçenekler hakkında bilgi toplama; her seçeneğin olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılması.
5. Toplanan bilgilerin istekleri karşılama açısından değerlendirilmesi.
6. Uygun seçeneğin belirlenerek, planın uygulamaya konması.
7. Sonucun değerlendirilmesi (Çakır, 2011).

### **2.1.3.2.2. Littrel'e Göre Karar Verme**

Karar verme sürecine ilişkin benzer açıklamalar Littrel (1987) tarafından da yapılmıştır. Littrel 'e göre karar verme süreci yedi basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Problemin Tanımı: Verilecek kararın kişinin yaşamındaki önemini belirlenmesi.
2. Amaçlar Oluşturma: Kişi için spesifik amaçların belirlenmesi.
3. Kaynakların Belirlenmesi: Amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli olan ulaşılabilir özelliklerin belirlenmesi. Kişisel, çevresel ve maddi kaynakların belirlenmesi.
4. Seçeneklerin Göz Önünde Bulundurulması: Ulaşılabilir seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin test edilmesi. Bu seçeneklerin istenen amaca ulaştırıp ulaştıramayacağını sınanması.

5. Karar Verme: Amaçlara ulaştırabileceği düşünülen seçeneklerden birinin seçilmesi.
6. Kararın Uygulamaya Konulması.
7. Sonuçların değerlendirilmesi: İstenilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ve problemin çözülüp çözülmediği tartışılır.

Littrel, açıklamış olduğu bu karar verme basamaklarının eğitsel bir program seçimi ve meslek seçiminde iyi bir şekilde uygulandığında, bireylerin vermiş oldukları karardan daha çok memnun olacaklarını ve kararlarında daha az değişiklik yapma gereksinimi duyacaklarını ifade etmektedir (Çakır, 2011).

### **2.1.3.3. Karar Verme Stratejilerine İlişkin Kuramlar**

Bireyler karar verirken değişik karar verme stratejileri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin kullandığı bazı stratejiler, önemli bir mesleki karar için uygun ve etkili olmayabilir. Ancak öğrencilere karar vermeden önce, geçerli karar verme becerileri öğretilir ise bireyler doğru kararlar verebileceklerdir. Arroba (1977)'ya göre, karar verme stratejileri şöyle sıralanmaktadır:

1. Mantıklı karar verme
2. Karar verme durumunu hiç düşünmeme
3. Kararsızlık
4. Başkalarına bağımlı olma
5. Sezgilere göre davranma (Çakır, 2011).

Aşağıda Harren ve Gati'e göre karar verme kuramları açıklanmaktadır

#### **2.1.3.3.1. Harren'e Göre Mesleki Karar Verme**

Harren (1979) üniversite öğrencileri için bir mesleki karar verme modeli geliştirmiştir. Bu model birbiriyle ilişkili 4 parametreden oluşmaktadır. Süreç,

özellikler, görevler ve durumlar. Modelin temel yapıtaşı olan süreç, ardışık bir karar verme sürecidir. Kişinin kararlarını verirken ve uygularken ilerlediği dört aşamadan oluşur. Farkında olma, planlama, karar ve uygulama. Kişi her aşamada farklı konu ve sorunlarla ilgilenir. Kişi bu sorunları çözmek için çeşitli davranış biçimleri dener. **Özellikler** karar verenin süreç boyunca ilerlemesini etkileyen görev ve durumları algılamasını belirleyen dengeli (uyumlu) kişilik özelliklerini kapsar. **Görevler** kişilerin mutlak gelişim görevleriyle ve karar verme becerilerini yerine getirmesiyle ilgilidir. Son olarak **durumlar**, ise bireyin şu anki psikolojik durumu ile ani ve beklenmedik durumsal etmenlerin birey üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Harren (1979) geliştirmiş olduğu modelden yola çıkarak bazı hipotezler ileri sürmüştür. Bunlar:

1. Etkili karar vericiler karar vermede etkisiz karar vericilere oranla daha gelişmişlerdir. Benlik algıları yüksek, tutarlı bir kişiliğe sahip ve karar verme sitilinde de mantıklı bireylerdir.

2. Gelişimsel görevlerini yerine getirmede başarılı olan bireyler karşılaştıkları karar verme problemlerini de daha rahat çözeceklerdir.

3. Karar verme sürecinde birey sürekli başarısız olursa ya da olumsuz kişiler arası değerlendirmeler alırsa karar verme sürecini durdurabilir.

4. Birey karar verme süreci boyunca çevresinde olumlu değerlendirmeler ve bilgiler aldıkça veya yüksek düzeyde destek ve kabul gördükçe karar verme sürecinde ilerleme kolaylaşacaktır.

5. Yine orta düzeyde bir kaygı, karar vericiyi olumlu yönde etkileyecektir (Çakır, 2011).

Harren(1979)'e göre, karar verme durumundaki bireylerin birbirlerinden çok farklı ve çeşitli tepkiler verdikleri gözlenmektedir. Üç tür karar verme tepkisi tanımlanmıştır. Bunlar :

1. Sezgisel karar verme: Bu karar türünde seçenekler fazla gözden geçirilmeden, o andaki duygularına göre kararlarına yönelirler.

2. Bağımlı karar verme: Bu karar türünde karar verenler başkalarının isteklerini dikkate alır ve onların gösterdiği yönde hareket ederler.

3. Mantıklı karar verme: Bu karar türünde bireyler, seçenekler üzerinde düşünerek akılcı bir yol bulmaya çalışır (Çakır, 2011).

### **2.1.3.3.2. Gati'ye Göre Mesleki Karar Verme**

Gati'ye göre dünya belirsizliklerle doludur. Belirsizlikten kaynaklanan sıkıntı en çok önemli bir karar verme sorunu ile karşılaşıldığı zaman yaşanır. İnsanların, aslında belirsizliği karar sorununun önemli bir üyesi olarak görmeleri gerekir. Belirsizliğe dayanıksızlık seçeneklerin en yanlısına yönelmeye yol açabilir (Kuzgun, 2006).

Gati (1986), bir karar verme durumunda yaşanan çelişkiyi arttıran etmenleri şu şekilde belirlemiştir:

1. Kültürel olarak karar verilmesini belirleyen zamanın yaklaşması (örn: bireyin üniversiteyi bitirmek üzere olması)
2. Engelleiyici çevresel etmenler (örn: talepler, tehditler, desteğin çekilmesi)
3. Başka bir alanda çalışma olasılıklarının yüksek olması
4. Algılanan meslek olanaklarının sayıca fazla olması
5. Algılanan seçeneklerin benzer yanlarının fazla olması
6. Seçenekler hakkında doğru bilgi edinme konusunda yüksek talep olması
7. Kabul edilir tercihlerle ilgili özellikler (örn: kararın geri dönüşü olup olmaması)
8. Bireyin seçeneklerin özelliklerini gerçekçi olarak değerlendirememesi
9. Karar vermenin ertelenmesi için yapılan toplumsal baskılar (Çakır, 2011).

Gati'ye göre kariyer kararı veren kişi seçenekleri sıraya koymaktadır, birini seçmemektedir. Sıralamada birinden reddedilince diğerini kaybetme tehlikesi yoksa

seçenekler istenilir bakımından sıraya konacaktır. Yani insanlar seçme değil de sıralama yaptıklarında gönüllerinden geçeni daha iyi ifade etmektedir (Kuzgun, 2006).

#### **2.1.3.4. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar**

Sosyal bilişsel kuramlar, yaşam boyu kariyer süreci ve kariyer seçimlerini etkileyen geniş bir değişken grubu üzerine odaklanır; Sosyal koşullar, sosyal durum ve yaşam olaylarının kariyer seçimleri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu savunurlar. Daha açık bir ifade ile bireylerin kariyer seçim süreci; genetik donanım ve özel yetenekler, çevresel deneyimler, öğrenme yaşantıları ve görevleri yürütmede öğrenilmiş becerileri kapsayan pek çok faktör tarafından etkilenir. Kariyer seçim sürecinin anahtar öğeleri, problem çözme ve karar verme becerileridir. Kariyer bilişsel ve duygusal süreçlerin karşılıklı etkileşimini içerir. Yaşamdaki farklı roller ve kariyer seçimlerine ilişkin yanlış inançların keşfedebilmesi, bu kuramların temel amacıdır (Yeşilyaprak, 2012).

##### **2.1.3.4.1. Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı**

Krumboltz ve arkadaşları, Bandura tarafından geliştirilen genel sosyal öğrenme kuramında dayalı olarak, kariyer kararları vermenin de bireyin çevresi ile etkileşim süreci içinde oluşan bir öğrenme yaşantısı olduğunu kabul ederler. Buna göre meslek seçimi, bireyin sosyalleşme süreci içinde birçok etmenin karşılıklı etkileşimi ile oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreci etkileyen ve biçimlendiren başlıca 4 grup etken vardır:

1. Kalıtımsal özellikler: Genetik donanım yani bireylerin kalıtımla getirdiği özellikler: Irk, cinsiyet, fiziksel görünüm, belirli yatkınlıklar, müzik yeteneği gibi özel yetenekler, kas koordinasyonu vb. gibi özelliklerle ilgilidir. Örneğin, bazı meslekler için fiziksel görünüm önemlidir, bazıları için özel yetenekler gereklidir. Bazı alanlarda belli cinsiyete ya da ırka mensup olmak avantaj/dezavantaj olabilir.



2 . Çevresel koşul ve olaylar: Planlı olsun yada olmasın genellikle bireyin denetimi dışındaki çevresel ve toplumsal etmenlerle ilgilidir. Bireyin yetiştiği çevredeki iş ve eğitimle ilgili koşullar, mesleki olanaklar, işe alım/seçme/yerleştirme süreçleri, teknolojik olanaklar, iş yaşamına ilişkin ulusal yasa, ve toplumsal kurallar, çalışma yaşamı ve sosyal organizasyondaki değişimlerle ilgilidir.

3 . Öğrenme yaşantıları: Bireyin yaşamı boyunca çevre ile etkileşimi sürecinde oluşan açık ya da örtük öğrenme yaşantıları, kariyer seçimlerini çok yakından etkilemektedir.

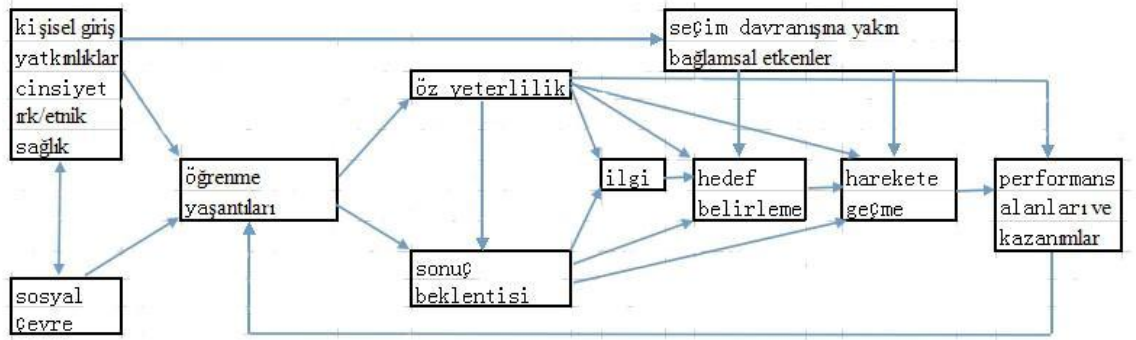
4. Göreve yaklaşım becerileri: Problem çözme becerileri, çalışma alışkanlıkları, zihinsel yapılar, duygusal tepkiler, bilişsel süreçler gibi sonuçlar veya sonuçları etkileyen beceriler bu gruba girer. Bireyin sahip oldukları kalıtsal özellikler ile çevresel koşullar ve öğrenme yaşantıları çeşitli görevlerin yapılmasıyla ilgili becerilerin gelişmesini sağlar. Bireyin bir göreve nasıl yaklaşacağı önceki yaşantılarına bağlıdır ve bu yaklaşımı görevin sonucunu etkiler (Yeşilyaprak, 2012).

#### **2.1.3.4.2. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı**

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından geliştirilmiştir. Kuram bireylerin kariyer ilgilerinin nasıl geliştiği, nasıl kariyer kararı verdikleri, performans düzeylerinin nasıl belirlediğini açıklamaktadır (Swanson ve Fouad, 1999). Lent ve arkadaşları kuramı iki düzeyli birbirini tamamlayan kuramsal analizle açıklamışlardır. İlk düzey, bilişsel birey değişkenleridir (yetkinlik beklentisi, sonuç beklentisi, kişisel hedefler). Bunlar kişinin kariyer gelişiminde kişisel kontrolünü kullanmasını sağlayabilir. İkinci düzey ise birey dışı ortama özgü değişkenlerdir. Bunlar, fiziksel özellikler (cinsiyet, ırk gibi), çevresel özellikler ve belirli öğrenme yaşantılarıdır (Yeşilyaprak, 2012).

Sosyal bilişsel kariyer kuramında, yukarıda bahsedilmiş kavramlar temelinde mesleki ilgi modeli, meslek seçim modeli ve performans modeli ortaya koyulmuştur. Aşağıda meslek seçimi modeli gösterilmiştir (Resim 1).

## Şekil 1 Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına Göre Meslek Seçimi



Swanson ve Fouad, 1999 ( Career Theory And Practice: Learning Through Case Studies)

Şekil 1 deki seçme modelinde görüldüğü gibi, kişisel giriş (cinsiyet, ırk, sağlık, yatkınlık) ve sosyal çevre birlikte öğrenme yaşantılarını, öğrenme yaşantıları öz yeterlilik ve sonuç beklentilerini etkilemiştir. Bunlar ilgiyi, ilgiler hedefleri, hedefler harekete geçme davranışlarını, davranışlar performans alanları ve kazanımlarını etkilemektedir. Örneğin: genç bir kız zengin bir sosyal çevreyle bilim müzesini seçmiş, ilim ve ünlü bilim adamları hakkında öğrenmeye cesaretlendirilmiştir, bilim kurslarına katılması ve yazlık bilim kamplarına katılmasına fırsatlar verilmiştir. Bu öğrenme yaşantıları sosyo-ekonomik durumlardan destek almıştır. Bunlar onun iyi bir bilim adamı olabilecek yetkisine olan özgüveninin gelişmesini etkilemiştir. Onun fen teknik alanındaki performans ve bilgileri, iyi notlar alması, ebeveynlerin desteği, arkadaşlarla vakit geçirme ve ilim tekniğe olan ilgilerini geliştirme gibi olumlu sonuçlara yol açmıştır (Swanson ve Fouad, 1999).

### 2.1.4. Kariyer Kararları İle İlgili Araştırmalar

#### 2.1.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Lee (2005) yaptığı bir çalışmada, Gianakos'un (1999) kariyer seçimi tipolojisi- istikrarlı, geleneksel, çoklu-deneme ve dengesizliğin kariyer

kararsızlığında duygusal başa çıkmaya uygulanabilirliğini incelenmiştir. 320 Koreli lisans öğrencisi Gianakos'un dört kariyer seçimi tipine göre sınıflandırılmıştır. Kariyer Kararsızlık ölçeği (CCI) duygusal başa çıkma yeteneğini ölçmek için kullanılmıştır. Sonuçlar, kararlı ve kararsız tiplerin CCI da sırasıyla en düşük ve en yüksek puan aldığı görülmüştür. Sonuçlar ayrıca CCI kariyer seçiminin dört tipi arasında genel olarak anlamlı fark olduğunu, ancak, geleneksel ve çoklu denemeli tipler arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu bulgular kariyer seçimi ideal tipoloji yapımında duygusallığın dikkate alınması yanı sıra bilişsel değişkenlere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Taber (2012) kariyer kararı hakkında bir çalışma yapmıştır. Çalışmada karar vermenin sadece şu an üzerine değil, aynı zamanda bir kişinin geçmişi ve kişinin geleceğe olan umudu hakkında neler hissettiğini üzerine yer aldığı görüşleri ileri sürülmüştür. Zaman perspektifi ve kariyer karar verme söz konusu olduğunda, meslek psikolojisi özellikle gelecek zaman perspektifi üzerine odaklanmıştır. Taber'in yaptığı çalışmada, kariyer danışmanlığı hizmetleri alan 195 yetişkinden oluşan bir örneklem üzerinde geçmiş, şuan, gelecek perspektifi ve kariyer karar verme zorlukları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Katılımcılar Zimbardo Zaman Perspektif Envanteri (ZTPI) ve Kariyer Karar Verme Zorlukları Ölçeği' (CDDQ) ni tamamlamıştır. Kanonik korelasyon analizi sonuçları üç önemli kanonik değişkenin belirgin olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, farklı zaman perspektiflerinin Kariyer Karar Verme Zorluklarının farklı tipleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Koumoundourou ve arkadaşları (2011) de ergenlerin kariyer oluşumunda, aile özellikleri (aile fonksiyonu ve ebeveyn otoriter stilleri) ve öz - değerlendirme' (CSE) nin etkisini araştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Cutrona ve Russell'un yaptığı çalışmalardan örnek alarak, Koumoundourou ve arkadaşları çalışmasında

ergenlerin kariyer kararı verme (CDM) zorluklarında, CSE'nin aile ve ebeveyn değişkenleri arasındaki arabuluculuk rolünü incelemeyi amaçlamıştır. 289 Yunan öğrencileri örneklem olarak kullanılmıştır. Erkek öğrenciler için serbest ve otoriter ebeveynlik stilleri ve aile uyumunun CDM zorluklarında önemli ölçüde belirgin olduğu bulunmuştur. Erkeklerin karar verme zorlukları CSE tarafından etkilenmemiştir. Kızların karar verme zorlukları sadece ebeveynlerin otoriter stilleri tarafından olumsuz etkilenmiştir. Erkeklerde aksine, CSE'in otoriter stili ve kızların karar verme zorlukları arasındaki ilişkide aracılık rolü gözlenmiştir. Bulgular üzerinde ergenlerin kişilik gelişiminde cinsiyet farklılıkları olduğu tartışılmıştır.

Tansley ve arkadaşları (2007) de üniversite öğrencilerinin kariyer kararı hakkında bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, Sosyal bilişsel kariyer kuramı sözel iknanın bireylerin kariyer öz-yeterliği, sonuç beklentileri, hedefleri/niyetleri ve davranışları üzerinde etkili olup olmadığı ve ikna edici mesajların üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme bilişsel süreci ve davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar yazılı ikna edici mesajların üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme sonuç beklentileri, niyetleri ve davranışlarını arttırdığını göstermiştir. Mesajı çerçevelerinin (kazanç veya kayıp çerçeveli olsun) farklı olması, öğrencilerin kariyer bilişsel süreçlerini farklı etkilememiştir, kayıp-çerçeveli durumdaki öğrenciler kazanç çerçeveli durumdaki öğrencilere göre mesajı izleyen hafta kariyer ile ilgili daha fazla davranışlarda bulunmuştur .

Mansor ve Rashid (2013) yaptığı çalışmanın amacı, çeşitli teknik ve mesleki eğitim programları sunan Malezya Beceri Eğitim Enstitüsü öğrencileri arasındaki kariyer kararsızlığı üzerinde yapılan kariyer müdahale programlarında cinsiyet, akademik başarı ve çalışma deneyimleri ve katılım gibi değişkenleri karşılaştırmaktır. Kariyer kararsızlığı Chartrand, Robbins, Morrill ve Boggs tarafından uyarlanan Kariyer Faktörler Envanteri (CFI) ile ölçülmüştür. Envanter iki bilgi

faktörü ve iki kişisel duygusal faktörler olmak üzere dört faktörden oluşmuştur. Bilgi faktörü Kariyer Bilgi İhtiyacı (NCI) ve kendini tanıma ihtiyacı (NSK) olarak ikiye ayrılmıştır. Diğer kişisel duygusal faktörler ise Kariyer Seçimi Anksiyetesi (CCA) ve Genelleştirilmiş Kararsızlık (GI) olarak ayrılmıştır. Araştırma grubunu Malezya Beceri Eğitim Enstitüsü' (IKBN) den rastgele seçilmiş 292 öğrenci oluşturmuştur. Verilere SPSS programı kullanılarak tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik analiz yapılmıştır. Bulgular öğrenciler arasında kariyer kararsızlığının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kariyer kararsızlığı yaşayan öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı ve çalışma deneyimleri kariyer müdahale programlarına katılımları arasında herhangi bir fark görülmemiştir.

Edwards ve Quinter (2011) yaptığı çalışmada Kenya'da her yıl dört yıllık ortaöğretim öğrencileri final sınavı' (Ortaöğretim Kenya Belge sınavı) na girmeden önce kariyer seçimleri yapacağını, ancak çalışmalar çoğu öğrencinin sınavdan önce seçtiği kariyere tamamen farklı kariyere girmiş olduğunu anlatmıştır. Çalışmanın amacı Kenya Kisumu belediyesine bağlı dört yıllık ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışma grubunu 332 öğrenci oluşturmuştur. Veriler anket ve görüşme yapılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları gelişme fırsatları ve öğrenme deneyimlerinin kariyer seçimlerini etkileyen etkili faktörler olduğunu göstermiştir. Erkekler öğrenim deneyimleri ve kariyer esnekliğini etkili faktörler olarak rapor ederken, kadınlar gelişme fırsatı ve becerileri ile uygulama fırsatının en etkili faktör olduğunu bildirmiştir. Ancak, meslek seçimini etkileyen faktörlerde cinsiyet farkı görülmemiştir.

#### **2.1.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Öztemel (2012), Saka ve Gati tarafından önerilen modeli kullanılarak Türk kültüründe lise öğrencilerinin duygusal ve kişilikle ilişkili kariyer karar verme güçlüğüne incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 523 lise

öğrencisinden Duygusal ve Kişilik- İlişkili Kariyer Karar Güçlüğü (EPCD) anketinin Türkçe versiyonunu doldurması istenmiştir. Küme ve doğrulayıcı faktör analizi, duygusal ve kişilikle ilişkili kariyer karar verme güçlüğü modelini ve anketteki üçlü sınıflandırma sistemini desteklemiştir, böylece önerilen modelin kültürlerarası geçerliliği kanıtlanmıştır. Ayrıca, sonuçlar duygusal ve kişilik kariyer zorlukları ve karar verme arasında önemli ilişkiler olduğunu bulmuştur: Kararlı öğrenciler kararsız öğrenciler göre daha düşük duygusal ve kişilik ilgili kariyer zorlukları olduğunu belirtmiştir. Genel olarak, erkek ve kız öğrencilerin EPCD puanlarında fark görülmemiştir, okul ve sınıf türüne göre hiçbir fark görülmemiştir.

Yayla ve Bacanlı (2011) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stillerinin kariyer gelişimini yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı ise öğrencilerin kariyer gelişimlerini cinsiyete, yaşa, algılanan sosyo-ekonomik düzeye, algılanan akademik başarıya, anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre incelemektir. Araştırma grubu 400 (213 kız ve 187 erkek) ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ), Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, tek yönlü varyans analizi ve t-testi verileri analiz için kullanılmıştır. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin EKVÖ'nin karar vermede özsaygı ile ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık, panik, sorumluluktan kaçma alt öçkleri puanları birlikte ÇKGÖ puanlarına ilişkin toplam varyansın % 23'ünü açıklamıştır. İtiyatlı seçicilik kariyer gelişiminin en güçlü yordayıcısı olup bunu sırasıyla karar vermede özsaygı ve panik izlemiştir. Öğrencilerin kariyer gelişimi puanları cinsiyete, anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Öğrencilerin yaşları, sosyo ekonomik düzeyleri ve algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe kariyer gelişimi düzeyleri de yükseldiği bulunmuştur.

Bacanlı ve Sürücü (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (6., 7. ve 8. sınıflardaki) ebeveynlerine bağlanmaları ile cinsiyetin birlikte kariyer gelişimlerini yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Ayrıca araştırmada ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerini sınıf düzeyine, algılanan akademik başarıya, anne ve babanın öğrenim düzeylerine göre incelemek de amaçlanmıştır. Araştırma grubu 199 ilköğretim (104 kız ve 95 erkek) 6., 7 ve 8. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Ölçeği (EABÖ), Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verileri çözümlmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin EABÖ'nün anneye ve babaya bağlanma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve cinsiyet birlikte ÇKGÖ puanlarına ilişkin toplam varyansın % 13'ünü açıklamıştır. Anneye bağlanma, kariyer gelişiminin en güçlü yordayıcısı olup bunu cinsiyet (kız olmak) izlemiştir. Öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinin sınıf düzeyine, anne ve babanın öğrenim düzeyine ve algılanan akademik başarıya göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Bozgeyikli ve arkadaşları (2009), ilköğretim 8. sınıfa devam eden öğrencilerinin kariyer gelişimleri ve cinsiyetlerinin meslek kararı verme öz yetkinlik algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu üç ilköğretim okulunun 8. Sınıfındaki random yoluyla seçilen (% 47.8'i erkek; % 52.2'si kız) 756 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin kariyer gelişim düzeyleri, 8 boyutlu (merak/araştırma, bilgi, anahtar figürler, ilgiler, denetim odağı, zaman perspektifi, benlik kavramı ve planlılık) Çocuklar İçin Kariyer Gelişim Ölçeği ile ölçülmüştür. Meslek kararı verme öz yetkinlik algıları ise bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme, mesleki bilgi toplama, gerçekçi plan yapma alt boyutlarından oluşan Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği ile ölçülmüştür. Veriler çözümlenirken, çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği

kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kariyer gelişimi ve cinsiyetin birlikte meslek kararı verme öz yetkinlik algısının üç alt boyutunu da anlamlı olarak yordadıklarını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sağdıç ve Demirkaya (2009), üniversite öğrencilerinin fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları bağlamında kariyer planlarına ilişkin görüşlerini analiz etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin geleceğe dönük kariyer gelişim planlarının olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda, öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Kariyer Plan Görüşme Formu” verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilere “Şu an öğrenim gördüğünüz alanla ilgili geleceğe yönelik bir kariyer gelişim planınız var mı? Eğer bir kariyer gelişim planınız yoksa bunun nedenleri sizce nelerdir?” gibi açık uçlu sorusu sorulmuş ve yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri random örneklem metodu ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri arasından belirlenmiş olup, toplam 121 kişidir. Üniversite öğrencilerinden toplanan veriler, nitel içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin %88.4’ünün kendi alanları ile ilgili geleceğe yönelik bir kariyer gelişim planlarının olmadığı görülmüştür.

Akkoç (2012), lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca mesleki kararsızlığın cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya İzmir ilinde farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarından 299 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mesleki Karar Verme Envanteri ve Kariyer İnançları Envanteri ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki kararsızlığın, üniversite eğitimi, akran denkliği ve iş denemesi kariyer inançları ile pozitif yönde; içsel tatmin, sorumluluk, iş



hayatına yönelim, iş denemesi, belirsizlik karşısında vazgeçmeme, risk alma ve çalışma kariyer inançları ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca mesleki kararsızlığın yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

## **2.2. Mükemmeliyetçilik**

Bu bölümde mükemmeliyetçilikle ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### **2.2.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı**

Mükemmeliyetçilik kavramı, çeşitli kişilik kuramcılarının (Hollender, 1965; Hamachek, 1978; Burns, 1980; Pacht, 1984) ve günümüz araştırmacılarından birçoğunun (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Hewitt ve Flett, 1991) ilgi odağıdır. Birçok araştırmacının sıklıkla ele aldığı bir kavram olmasına rağmen, mükemmeliyetçilik için herkes tarafından kabul edilen tek bir tanıma rastlanmamaktadır (akt. Koydemir, Selşik ve Tezer, 2005). Mükemmeliyetçilik kavramını ayrıntılı olarak açıklamak amacıyla aşağıda çeşitli tanımlara yer verilmiştir.

Hollender'e (1965) göre mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi ve diğer insanlar için var olan durumunun üzerinde performans beklemesidir (akt. Camadan, 2009). Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak iki şekilde ele almıştır. Normal mükemmeliyetçiler, zor işlerle uğraşmaktan zevk alırken, nevrotik mükemmeliyetçiler, bu zevki yaşamazlar; çabalarını ve başarılarını asla yeterli bulmazlar (akt. Tuncer, 2006). Burns'e (1980) göre; insanların daha fazla başarı ve keyif verici şeyler için sağlıklı bir şekilde çabalaması normal iken; ulaşamayacağı yüksek standartlar ve olanaksız amaçlar için zorla ve sürekli çabalamaları ve değerlerini de bu noktadaki başarılarına göre belirlemeleri ise

normal değildir. Bu durum bireylerin benliklerini olumsuz etkileyecektir. Patch'e (1984) göre; bir kimsenin mükemmel olmak istemesinin, o kişinin birtakım psikolojik problemler yaşamasına neden olacağını kabul etmiştir (akt. Camadan, 2009).

Frost ve arkadaşları (1990) ise, mükemmeliyetçiliği kişinin performansının üzerinde standartlar belirlemesi ve bu isteğine ulaşmasına ilişkin toleransı olmaması olarak tanımlamışlardır.

Adderholdt-Elliot (1987) ise mükemmeliyetçiliği, kişinin kendisini başarıya göre değerlendirmesinden kaynaklanan öğrenilmiş bir güdülenme olarak tanımlamıştır. Mükemmeliyetçiler hata yapmaktan korkarlar; çünkü hata yapmak kabul edilemeyecek bir durumdur. Hollander (1965) de benzer şekilde, mükemmeliyetçiliği hatasız davranış ve başarı yoluyla ailenin kabulünü sağlama girişimi olarak açıklarken; Missildine (1963), doyumsuzluk ve düşük benlik algısını mükemmeliyetçiliği oluşturan temel öğeler olarak görmektedir (akt. Tuncer, 2006).

Barrow ve Moore (1983)'a göre mükemmeliyetçilik, kişinin beklentilerini, karşılaştığı olayların yorumunu, kendisinin ve başkalarının değerlendirmesini içeren bilişler ağıdır. Burns (1980)'e göre ise, ulaşılması olanaksız amaçlarla kompulsif bir uğraştır ve şu özellikleri içerir (akt. Tuncer, 2006):

- 1 . Gerçekçi olmayan standartların belirlenmesi,
- 2 . Bu standartların hepsine katı bir biçimde sıkı sıkıya uyulması,
- 3 . Kendilik değeri ile performansın eşleştirilmesi.

Bu özelliklere ek olarak Barrow ve Moore (1983), mükemmeliyetçi düşüncenin bazı ortak özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır :

1 . “Ya hep ya hiç” düşünce biçimi sıklıkla gözlenir. Deneyimlerin (başarılı-başarısız gibi) ve kendilik değerinin (iyi insan-kötü insan gibi) de aynı kutuplaşmış biçimi görülür.

2 . Hedefler katılaştırılır ve bunlar kişinin davranışlarını güdümlendiren standartlar olarak değil de özsaygının gerekleri olarak görülür. “İstiyorum” sözü, “ihtiyacım var” veya “kesinlikle yapmalıyım” olarak algılanır.

3 . Aynı şekilde, istekler kesin beklentilere dönüşür. “İsterdim” sözü, “yapmak zorundaydım” veya “yapmalıyım” biçimini alır.

4 . Zaman algılaması farklılaşır. Mükemmeliyetçi kişi genellikle aşırı derecede geleceğe dönüktür. Bu özellik, “engel etkisi” olarak düşünülebilir. Kişinin dikkati, üstesinden gelinmiş engellere yoğunlaşmak yerine gelecekteki engeller üzerine odaklanır.

5 . Bir başka zaman çarpıtması olarak kabul edilebilecek bir diğer özellik de “dürbün bakışı”dır. Gerçekleşmeyen hedefler gereğinden fazla büyütülür.

6 . Seçici dikkat, mükemmeliyetçi süzgeç olarak çalışır. Gerçekleşmeyen hedefler çok büyütülerek en ince ayrıntısına kadar didiklenirken; gerçekleşen hedefler önemsizleştirilir ve göz ardı edilir.

7 . Önemli işlerde, “ortalama” veya “sıradan” olmak, utanç vericidir. “Ya hep ya hiç” düşüncesinin bir sonucu olarak kişi, kendince, ya müthiş birisidir ya da tam bir başarısızlık örneğidir.

8 . Takıntılı döngü genellikle bu aşamada ortaya çıkar. Mükemmeliyetçi standartlar, kişide olumsuz duyguların oluşmasına neden olur ve başarıyı (performansı) engelleyen sonuçlar doğurur. Mükemmelden az olan performans ve olumsuz duygular karşısında kişi, bir sonraki sefere daha çok çalışmayı, daha mükemmel olmayı seçer (akt. Tuncer, 2006).

### **2.2.2. Kuramsal Açıdan Mükemmeliyetçilik**

Slade (2004), mükemmeliyetçilikle ilgili bilimsel çalışmaların 20. yüzyılın sonlarında başladığını ifade etmiştir; ancak çalışmaların temelinde psikanalitik kuram yer almaktadır (akt. Tuncer, 2006). Mükemmeliyetçiliği açıklamaya çalışan diğer kuramlar, bireysel psikoloji yaklaşımı (Adler), bütüncü yaklaşım (Horney), bilişsel yaklaşım (Beck) ve akılcı-duygusal-davranışsal yaklaşım (Ellis) olarak sayılabilir.

#### **2.2.2.1. Psikanalitik Yaklaşım**

Freud (1959), mükemmeliyetçiliği yüksek başarı için katı istekler belirleyen abartılmış süperego'nun bir göstergesi olarak ele almıştır. Süper ego'nun kusursuz olma çabası, mükemmeliyetçiliği temsil eder. Bu nedenle psikanalitik yaklaşımın mükemmeliyetçiliği nasıl ele aldığını anlamak için, süper egoyu nasıl açıkladığını bilmek gerekir (akt. Tuncer, 2006).

Süperego, çocuğa anne-babası tarafından aktarılan, ödül ve ceza uygulamalarıyla pekiştirilen, geleneksel değerlerin ve toplum ideallerinin içsel temsilcisi; kişiliğin vicdani ve ahlaki yönüdür. Gerçekten çok ideali temsil eder; hoşlanmadan çok kusursuzluğa ulaşmak ister. Süper ego'nun ilgilendiği konu, bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna karar vermek ve toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmaktır (Geçtan, 2000).

#### **2.2.2.2. Bireysel Psikoloji Yaklaşımı**

Adler (2001), bireyin, çocukluk dönemindeki yetersizliği ve çevreye olan bağımlılığı nedeniyle yaşamına çaresizlik duygusuyla başladığını söylemiştir. Ona göre, insan olmak, aşağılık duygularına sahip olmak demektir (akt. Tuncer, 2006). Her insan hayatının bir döneminde aşağılık duygusuna kapılır. Bu duygu, evrensel bir nitelik taşır (Adler, 2012).

Doğadaki tüm varlıklar “eksi” bir durumdan “artı” bir duruma geçmek için sürekli çaba içindedirler. Adler (1964) bu durumu “eksiklikten kurtulma çabası” ya da “üstünlük çabası” olarak adlandırmıştır. Üstünlük çabası, eksiklik duygusunun doğal bir sonucudur ve insanın yaşamını sürdürebilmesi, gelişebilmesi için zorunludur (Geçtan, 2000). Bu çaba, mükemmelliği isteyen bir güdüdür ve “başarmak, yenmek” isteği insanlığın özünde olan psikolojik bir yasadır. Mükemmel olmayan her şeyin yok olması isteği, asla yok olmayacak bir duygudur (akt. Kırdök, 2004).

Adler (1937), mükemmel olma çabasını açıklarken, başarıma isteğinin, hem içsel ve dışsal nedenlerin baskısı hem de kişinin anlamlı yaşam amaçlarına ulaşma çabası nedeniyle ortaya çıktığını belirtir. Bununla birlikte, hayal edilen üstünlük düzeyine ulaşmak için aşırı çaba sarf edilmesi de nevrotik davranışların en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (akt. Kırdök, 2004).

Adler (2000), bireylerin güç ve mükemmellik yönünde çabalarını dengeleyen bir unsur olarak “toplumsal ilgi” kavramından bahsetmiştir. Toplumsal ilgi, bireylerin yararlılık yönünde çabalarını göstermeye yardım eder ve sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri için zorunlu bir öğedir. Bir diğer deyişle, kişinin çevresindeki insanlara sevgi, yakınlık, yardımseverlik göstermesi, yıkıcı olmamasıdır. Mükemmeliyetçi çabalar, sağduyu ve toplumsal ilgi ile birlikte ortaya çıktığı müddetçe sağlıklı ve gereklidir. Bununla birlikte Adler, normal (olumlu) mükemmeliyetçilik yanında nevrotik (olumsuz) mükemmeliyetçiliğin de olduğunu belirtmektedir (akt. Kırdök, 2004). Ona göre, toplumsal duygunun eksikliği ya da yokluğu normal dışı davranışların temel belirleyicisidir (Geçtan, 2000).

Toplumsal ilgi, Adler (2000)’in mükemmel olma çabası konusunda, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı tipin farklarını ortaya koymakta temel

kavramlardan biridir. Mükemmel olmak için normal çabalar gösteren bireyler, kabul edilebilir bir düzeyde aşağılık duygusu yaşarlar ve bu duygunun yapıcı yönleriyle ilgilenirler. Yüksek düzeyde toplumsal ilgi göstererek kendilerine ve diğer insanlara faydalı olan davranışlar yoluyla bu aşağılık duygusunu yenmeye çalışırlar. Ancak, mükemmel olmak için nevrotik çabalar gösteren bireyler daha yoğun bir aşağılık duygusuyla baş etmek durumunda kalırlar. Daha düşük bir toplumsal ilgi gösterirler ve üstünlük ve kişisel güç için daha çok çaba harcarlar. Toplumsal ilgi azlığı ya da yokluğu, kusursuzluk çabalarına yansır. Bu durumda bu çaba, artık toplumsal kabul edilebilecek çerçeveden çıkmıştır; toplumun rahatına katkıda bulunmadan, hatta ona zarar vererek duyulan kişisel bir doyum halini almıştır. Bir diğer deyişle mükemmellik çabası, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarma ve toplumsal ilgiyi içerdiğinde sağlıklıdır; fakat sadece diğer insanlardan üstün olma gereksinimi içerdiğinde olumsuz bir nitelik haline gelmektedir (akt. Tuncer, 2006).

Adler'in, mükemmellik için normal ve nevrotik düzeyde çaba gösteren bireyleri tanımlamasına; mükemmeliyetçiliği aşağılık duygusu, üstünlük çabası ve toplumsal ilgi kavramlarıyla açıklamasına dayanarak bireysel psikoloji yaklaşımının mükemmeliyetçiliği hem sağlıklı hem de sağlıklı (olumlu ve olumsuz) yönleriyle ele aldığı söylenebilir (Tuncer, 2006).

### **2.2.2.3. Bütüncü Yaklaşım**

Horney (1996) mükemmeliyetçiliği, kendine güvensizlik sonucu oluşan, ideal benliği gerçekleştirme yönelik nevrotik bir gereksinim olarak yalnızca sağlıklı (olumsuz) yönüyle ele almıştır. Mükemmeliyetçiler, her zaman en iyi olmaya, büyük başarılar kazanmaya çalışarak kendilerine olan güvensizliklerini yenmeye çalışırlar, onlara göre yapabileceğinin en iyisini yapmak da yeterince iyi değildir.

Nevrotik birey, kendi yarattığı iç-buyruk ve kurallardan oluşan karmaşık bir sistem yoluyla, nevroitik bir hırs içinde ideal benliğine ulaşmaya çabalar. Kendisine koyduğu kuralların uygulanabilirliğini göz ardı ederek her şeye dayanabilmesi, herkesi sevebilmesi, üretken olması gerektiğine inanır, onlar için hiçbir şey önemli olmamalı, hiçbir zaman kırılmamalı, yaşamdan her zaman zevk almırlar. (Horney, 1996). Horney'e göre, nevroitik birey, yanlış yapmaktan çok korkar; kusurlu yönlerinin başkaları tarafından fark edilmesi ve kendisine eleştiriler yönelmesi olasılığına karşı çeşitli önlemler alır. Kusursuz saydığı benliğine uygun olmayan davranışlarda bulunduğu, bu davranışını kesinlikle hoş görmez ve kendini affetmez. İdealleştirdiği imge uğruna yaptığı yaptırımlar, kendi benliğinden uzaklaşmasına, kendini yaşayamamasına neden olur. Kişi kendine yabancılaştığı oranda kişilik bütünlüğü de bozulur (Geçtan, 2000).

Horney (1996), mükemmeliyetçileri, üstünlükte doruğa ulaşma ihtiyacının yüzeysel göstergesi olarak aşırı düzenli ve dakik olan, konuşurken tam olarak uygun sözcükleri kullanmaya çalışan, uygun kravat ya da ayakkabıyı giymesi gerektiğini düşünen kişiler olarak betimlemektedir. Bu özellikler, ancak davranışsal bir mükemmelliğin ifadesi olduğundan, nevroitik bireyler başka bir araca ihtiyaç duyarlar, çevresindeki insanları kendi dışsallaştırmalarının ışığı altında görürler, kendi öz-idealleştirmesini algılamaz, bunun yerine başkalarını idealleştirir. Onlar başkalarının da mükemmel olmaları için ısrar ederler ve onları mükemmelliğe ulaşamadıklarında küçümserler. Bu, kendini aşağılamanın dışa yansımasıdır.

#### **2.2.2.4. Bilişsel ve Akılcı-Duygusal-Davranışsal Yaklaşım**

Bilişsel-davranışçı yaklaşım kuramcılarını mükemmeliyetçiliği, olumsuz otomatik düşünceler, akılcı olmayan (gerçek dışı) inançlar ve bunların davranışa nasıl yansıdığı üzerinde durarak açıklamışlardır. Beck (1976)'e göre duygusal bozuklukların temelini, bireyin kendine, dünyaya ve geleceğe yönelik olumsuz

düşünceleri (bilişsel üçlü) oluşturur. Mükemmeliyetçiliğin temelinde de bilişsel hatalar bulunmaktadır. Bilişsel hatalar kişinin düşüncelerindeki sistematik ve sürekli mantık hatalarıdır ve bunlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (akt. Tuncer, 2006):

1 . Keyfi çıkarsama-irdeleme: Geçerli ve somut bir dayanak olmaksızın olaylardan olumsuz sonuçlar çıkarma sürecidir.

2 . Seçici Soyutlama: Bir durumun bütününde bir ayrıntı üzerinde yoğunlaşarak daha önemli olan yanları görmezden gelmeyi, bütün yaşantıyı bu ayrıntıya dayanarak açıklamayı içerir.

3 . Mutlakiyetçi İkili Düşünme: Bütün yaşantıları iki uç kategoriden birine yerleştirme eğilimidir.

4 . Abartma ve Küçültme: Bir olayın önemini değerlendirmede yapılan yanlıştır.

5 . Kişiselleştirme: Bireyin, herhangi bir ilişkisi olmadığı halde kendisi dışındaki olayları kendine bağlama eğilimidir.

6 . Aşırı Genelleme: Tek bir olaydan yola çıkarak genel bir sonuca ulaşma eğilimidir.

Ellis (1977) de mükemmeliyetçiliği akılcı olmayan inançlar yaklaşımıyla açıklamaktadır. Bu inançlara göre, bireyin insanlardan saygı görmesi, değerli olabilmesi için her yönüyle yeterli, yetenekli olması; hiç hata yapmaması ve her şeyin üstesinden gelebilmesi gerekmektedir. Her türlü isteğini bir zorunluluk olarak gören birey, ulaşamadığı hedefler karşısında kendini engellenmiş hisseder; tam yapamadığı işlerden doyum sağlamaz. Talepkarlık ve kendini derecelendirme, mükemmeliyetçileri betimleyen en belirgin özelliklerdir. Ellis (2002)'e göre, mükemmeliyetçiliğin oluşumunda önemli rolleri olan özellikle üç mantıksız inanç



vardır. Bunlar, (1) mümkün olan her bakımdan başarılı ve yeterli olma zorunluluğu düşüncesi, (2) bir şeyler yolunda gitmemesinin felaket ve korkunç bir durum olduğu düşüncesi ve (3) sorunların doğru, kesin ve mükemmel tek bir çözümü olduğu ve bu çözüm bulunamazsa sonucun felaket olacağı düşüncesidir (akt: Kırdök, 2004).

Antony ve Swinson (2000) ise, Ellis'in bu yaklaşımından etkilenerek mükemmeliyetçilerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir (akt. Tuncer, 2006).

1 . “Ya hep ya hiç” Düşüncesi: Olayları, doğru ve yanlış arasında pek çok derece olabileceğini düşünmeden, sadece doğru ya da yanlış olarak görme eğilimindedirler.

2 . Süzgeçten Geçirme: Olumsuz ya da önemsiz ayrıntıları abartma eğiliminde bulunarak seçici davranırlar. Bu durum, olumlu-önemli bilgilerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

3 . Zihin Okuma: İnsanların, zihinlerini okuduklarını; genellikle de kendileri hakkında olumsuz yargılar edinebileceklerini düşünürler.

4 . Tünel Bakışı: Ayrıntılara fazlasıyla dikkat etmeleri nedeniyle genel durumu gözden kaçıırırlar.

5 . Kişisel Duyarlılık: Genellikle beğenilme isteğiyle başkalarının düşüncelerine aşırı önem verirler.

6 . Felaket Olacağını Düşünme: Olumsuz olayları üstesinden gelemeyecekleri felaketler olarak nitelendirerek kaçma davranışında bulunurlar.

7 . Aşırı Katı Standartlar ve Esnek Olamama: Daha azına razı olmayı başarısızlık olarak değerlendirerek beklentileri, hedefleri esnetme konusunda güçlük yaşarlar.

8 . Aşırı Sorumlu Hissetme ve Kontrol Gereksinimi: Çevrelerindeki insanların hata yapmalarından ve zarar görmelerinden kendilerini sorumlu tutarlar; onların davranış ve düşüncelerini kontrol etmenin gerekliliğine inanırlar.

9 . Zorunluluklar: İşlerin nasıl olması gerektiği konusunda kendilerine kurallar koyarlar; bu kuralları bozduklarında da suçluluk ve yetersizlik yaşarlar.

10 . Başkalarına Güvenme Güçlüğü: Bir işi yaparken başkalarına görev verme ya da iş paylaşımı konusunda güçlük yaşarlar.

11 . Uygun Olmayan Toplumsal Karşılaştırma: Kendilerini sürekli diğer insanlarla karşılaştırırlar ve bunun sonucunda da daha fazla olumsuz duygu yaşarlar.

Antony ve Swinson (2000), inançların, beklentilerin ve yorumların davranışları etkilediğini belirtmiş; davranış ve düşünce arasındaki ilişkinin karmaşıklığına dikkat çekmişlerdir (akt. Tuncer, 2006).

### **2.2.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik**

İlk ortaya atılan mükemmeliyetçilik kavramları konuya tek boyutlu olarak yaklaşmıştır. Fakat araştırmacılar daha sonra tek boyutlu mükemmeliyetçiliğin yetersiz olduğunu fark etmiş ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik ortaya çıkmıştır. Hewitt ve Flett (1991) de mükemmeliyetçiliği, çok boyutlu bir kişilik özelliği olarak tanımlamıştır. Bu boyutları, kendine yönelik (self-oriented), başkalarına yönelik (other-oriented) ve başkalarınca belirlenen (socially prescribed) mükemmeliyetçilik olarak adlandırmışlardır.

**Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik** (Self-oriented perfectionism): Bu kimseler, mükemmel olmaya ve hata yapmamaya ilişkin olarak güdülenmiş ve kendilerine gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlemişlerdir. Başarmak için uğraşırlar ancak bu hedeflere ulaşamadıklarında, bu durumu kabullenemez ve sıkıntı

yaşamaya başlarlar. Ortaya çıkan sonuçtan kendilerini sorumlu tutar, suçluluk duygusu yaşar ve kendilerini yoğun olarak eleştirirler.

Ayrıca kendine yönelik mükemmeliyetçilik anksiyete, anoreksiya nevroza ve depresyon gibi çeşitli uyumsuzluk davranışları ile ilişkilidir. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin bir unsuru da gerçek öz ile ideal öz arasındaki uyumsuzluktur. Bu durum bazı depresif etkilere ve kendini önemsememe gibi davranışlara sebep olabilmektedir (Hewitt ve Flett, 1991).

**Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik (Other-oriented perfectionism):** Mükemmeliyetçiliğin diğer önemli boyutları da başkalarının yapabilecekleri konusundaki beklenti ve inanışlarıdır. Hollander (1965: 94) şunu ifade etmektedir ki; “sınırları keskin bireysel davranışlar kişilerarası mükemmeliyetçi davranışlar olarak algılanır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçiler gerçekçi olmayan inanışlara, diğer insanlar için değerli olan konum ve statülere ve performansın zor bir şekilde ortaya konduğu ve değerli olduğu alanlara önem verirler. Bu davranış temelde, kendine yönelik mükemmeliyetçilikle aynıdır; ancak buradaki mükemmeliyetçilik algısı dışarıdan yönetilmektedir.”

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik bireyde öz eleştiri ve cezalandırmaya neden olurken, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ise başka insanları suçlamayı, dürüst olmamayı ve başkalarına karşı duygusal düşmanlığı içinde barındırmaktadır. Dahası bu boyut yalnızlık ve hor görme gibi düş kırıklıklarına yol açabileceği gibi bireysel ya da ailesel sorunlara da neden olabilir (Hollander, 1965, akt: Hewitt ve Flett, 1991). Ayrıca başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliğin bir olumlu yanı da, bireyin liderlik yeteneklerini ya da başkalarının motivasyonunu artırma gibi hoşagiden yönleri de içinde barındırabilmesidir (Hewitt ve Flett, 1991).

**Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik** (Socially prescribed perfectionism): Diğer insanların kendilerinden çok fazla, ulaşılması güç, performansının üzerinde ve gerçekçi olmayan şeyler beklemediklerini düşünürler. Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmek ve eleştirilmekten çok korkarlar. Kendisinden beklendiğini düşündüğünü davranışları sergilemediklerinde ise, diğer insanlar tarafından eleştirileceklerini inanırlar.

Sezgisel anlamda başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik bir dizi olumsuz durumla sonuçlanabilmektedir. Diğerleri için anlamlı olan ve kontrol edilemeyen başarısızlık beklentileri, öfke, anksiyete ve depresyon gibi duygusal ifadeler yaygın olarak sosyal mükemmeliyetçilik içinde görülebilmektedir. Bu negatif duygular diğerlerini memnun etmede yetersizlik algısıyla ya da diğerlerinin gerçekçi olmayan beklentileri olduğu inancıyla ya da her ikisiyle sonuçlanabilir. Yüksek sosyal mükemmeliyetçiliğe sahip bireyler diğerlerinin beklentilerine ayak uydurmaya çalışmakla meşgul olduklarından, onlar olumsuz bir değerlendirmeden korku duyarlar ve diğerlerinin onları beğenmeme düşüncesinden uzak durmaya çaba gösterirler (Hewitt ve Flett,1991).

#### **2.2.4. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde son yıllarda yurtdışında ve yurtiçinde, mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

##### **2.2.4.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Ortega arkadaşları (2013) yaptığı çalışmada, Latino üniversitesi öğrencileri üzerinde mükemmeliyetçiliğin hem kişisel ve ailesel değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Katılımcılar 207 Latino üniversite öğrencisinden (% 76 kadın, % 24 erkek) oluşmuştur. Gözden Geçirilmiş Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Aile Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin psikometrik değerlendirmeleri Latino öğrencilerinde

kültürel geçerliliği sağlamıştır. Mükemmeliyetçiliğin Kişisel ve ailesel boyutları, diğer kültürel gruplar ile yapılmış geçmiş çalışmalarda da tekrarlanan depresif belirtileri, kaygı belirtileri ve benlik saygısının psikolojik ölçütleri ile bağlantılıdır. Bu çalışmada katılımcılar belirlenen üç tür mükemmeliyetçil aile tiplerine göre üç farklı mükemmeliyetçil tipte ayrılmıştır. Bu gruplar, depresyon, kaygı ve benlik saygısı ( $\eta^2 = .06-.19$ ) psikolojik göstergeler üzerinde karşılaştırılmıştır.

Stoeber ve arkadaşları (2013), 202 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada Mükemmeliyetçilik Sonuçları Ölçeği (MSÖ) ve onun mükemmeliyetçilik, performans mükemmeliyetçilik, etkiler ve depresif belirtiler ile olan ilişkilerini doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizleri ile araştırmayı amaçlamıştır. Sonuçlar Mükemmeliyetçilik Sonuçları Ölçeği (MSÖ)'nin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik sonuçlarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Miller ve arkadaşları (2012) yaptığı bir çalışmada, yüksek kabiliyeti ve yüksek başarılı genç yetişkinler üzerinde, algılanan ebeveynlik stili, mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık arasındaki potansiyel ilişkiyi incelemiştir. Midwestern üniversitesindeki 323 üniversite öğrencisi üzerindeki datalar, (a) serbest ebeveynlik tarzı, yaratıcılık arasında ve (b) otoriter ebeveynlik tarzı, başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, otoriter ebeveynlik tarzı ve yaratıcılık arasında negatif ilişkiler de bulunmuştur. Bu ilişkiler cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi kontrol değişkenlerini içeren bir modeli kullanılarak daha da incelenmiştir. Bulgular yaratıcılık ve cinsiyet, otoriter ebeveynlik stili ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçilik, otoriter ebeveynlik stili ve yaratıcılık, serbest ebeveynlik ve yaratıcılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Rice ve ark (2012) yaptığı çalışmada, Amerikan üniversitesinde eğitim gören Çinli (N=129) ve Hintli (N=166) uluslararası lisans öğrencileri üzerinde klasik bir zayıflık-stres, stres-geliştirme mükemmeliyetçilik modelini test etmiştir. Özellikle, öz-eleştirel mükemmeliyetçilik, kültüre alışma stresi ve bunların etkileşiminin depresyon değişkenine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmada, öz-eleştirel mükemmeliyetçiliğin her iki grupta depresyon ile pozitif ilişkili olduğu, ama Hintli öğrenciler için ilişkinin daha güçlü olduğu bulunmuştur. Aslında, sadece Hintli öğrenciler için Öz-eleştirel Mükemmeliyetçilik ve kültüre alışma stresi etkileşiminin belirgin olduğu, bu öğrencilerde daha yüksek depresyon puanı, daha fazla öz-eleştiri ve stres yaşadığı bulunmuştur. Uluslararası öğrenci alt gruplar için yordayıcıların potansiyel farklarının önemi tartışılmıştır.

Powers ve arkadaşları (2011) beş ayrı çalışma yoluyla öz-eleştiri ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin hedefe ulaşma üzerindeki çeşitli etkileri incelenmiştir. Öz-eleştiri daha önce hedefe ilerlemeyi azaltmakla ilişkili olmasına rağmen, "olumlu mükemmeliyetçilik," kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve hedefe ilerlemeyi güçlendirme arasında potansiyel ilişki olduğu kanıtları da tartışılmıştır. Beş çalışmanın sonucu öz eleştiri ve hedefe ilerleme arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Eğer öz-eleştiri kontrol altına alındığında kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve hedefe ilerleme arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Stornelli ve arkadaşları (2009) yaptığı çalışmada mükemmeliyetçilik boyutları, akademik başarı düzeyleri ve bunun okul çağındaki çocuklara olan etkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlamıştır. Normal, yetenekli ve sanat programları olmak üzere 223 öğrenci (90 erkek, 133 kız) katılan bir örnek üzerinde kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarınınca belirlenen mükemmeliyetçilik ve algılanan akademik yetkinlik düzeyleri ve etkiler (yani, mutluluk, üzüntü, korku) ölçülmüştür. Katılımcılar 4. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Başarı puanları Kanada Başarı

Testi'den alınmıştır. Mükemmeliyetçilik düzeylerinde grup farklılıkları için çok az kanıt bulunmuştur. Ayrıca, yetenek programındaki öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve matematik başarı arasında pozitif ilişki olduğu, mükemmeliyetçiliğin öğrencilerin okuma seviyeleri ve matematik başarıları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Diğer analizler kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve başkalarınca belirlenen mükemmeliyetçiliğin korku ve üzüntü ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar başarmaya yönelik mükemmeliyetçi baskıların öğrencilerde üzüntü ve kaygı gibi negatif etkileri olduğunu göstermektedir.

Miquelon ve arkadaşları (2005), lisans öğrencileri üzerinde mükemmeliyetçilik rolü, akademik motivasyon ve psikolojik uyum zorluklarının bir bütünleştirici modelini önermek ve test etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Model kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin kendilerinin belirlediği akademik motivasyonu ileri sürdüğü, başkalarınca belirlenmiş mükemmeliyetçiliğin kendi dışında belirlenen akademik motivasyonu arttırdığı varsaymıştır. Buna karşılık, kendi belirledikleri ve kendi dışında belirlenmiş akademik motivasyon, sırasıyla, düşük ve yüksek seviyelerde psikolojik uyum zorluklarına yol açacağı da varsayılmıştır. Her iki çalışmanın sonuçları yapısal soru modeli analizleri ile çalışma modeli için destek sağlamıştır.

#### **2.2.4.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Altun ve Yazıcı tarafından (2010) Trabzon'da yapılan bir çalışmada öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma grubu Trabzon'daki 19 farklı ilk öğretim okulunda öğrenim görmekte olan 1100 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden (kız=571, erkek=529) oluşmaktadır. Araştırmada Kırdök (2004) tarafından geliştirilen Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu

mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ), olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile negatif yönde ( $r=-.15$ ,  $p<.01$ ) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

İlhan ve arkadaşları (2013) yaptığı bir araştırmada, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Malatya ili Battalgazi İlçesindeki üç lisede öğrenim gören 105'i (% 50.72) kız, 102'si (% 50.28) ise erkek olmak üzere toplam 207 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliklerinin belirlenmesinde Kırdök (2004) tarafından geliştirilen "Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma becerilerini ölçmek amacıyla ise Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından geliştirilen "Ders Çalışma Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada olumlu mükemmeliyetçilik ve olumsuz mükemmeliyetçilik değişkenlerinden oluşan mükemmeliyetçilik veri seti ile motivasyon, zaman yönetimi ve sınava hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi değişkenlerinden oluşan ders çalışma becerileri veri seti arasındaki ilişki kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Kanonik korelasyon analizi sonucunda, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile ders çalışma becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiş ve veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın % 35.59 olduğu saptanmıştır.

Palancı ve arkadaşları (2010), kişi içi tutarlı davranış kalıpları ile performans amaçlarına etki ettiği değerlendirilen psiko-sosyal süreçler ve ilişkili kişilik özellikleri kullanılarak başarı amaçlılığı yordanmaya çalışılan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerin başarı amaç oryantasyonunun, beş faktör kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleriyle yordanabileceğine ilişkin anlamlı sonuçlar bulunmuştur.



Tuncer (2006) tarafından Hacettepe Üniversitesi'nde okuyan 96 kız 82 erkek öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin “sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik” düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalara bakıldığında mükemmeliyetçilik düzeyinin yükselmesi ile stres ve kaygı düzeyinde artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin boyutları ile arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Gül ve arkadaşları (2009), antidepresyon tedavi öncesi ve sonrasında depresyonu olan bireylerin incelenerek mükemmeliyetçiliğin antidepresyon yanıtındaki ve intihar düşüncesindeki yordayıcılık değerlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmış. Çalışmaya 56 hasta alınmıştır. Hastaların yaşları 18-56 arasında değişmiştir. Hastaların yaş ortalaması  $36.8 \pm 10.7$ 'dir. Çalışmada yer alan hastaların 17'si (% 30.4) erkek, 39'u (% 69.6) kadındır. Yapılan analizler sonucunda depresyon şiddeti ve intihar düşüncesi ile mükemmeliyetçilik arasında ilişki bulunmamıştır. Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, eğitim, cinsiyet ve otomatik düşünce ise antidepresyon tedavide yanıtı etki eden faktörler olarak bulunmuştur.

Dilmaç ve arkadaşları (2009), İlköğretim Okulu Key Stage II öğrencilerinde bir kişilik özelliği ve irrasyonel inançlar olarak mükemmeliyetçilik ve irrasyonel inançlar ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanan araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 253 erkek ve 279 kız olmak üzere toplam 532 öğrenci oluşturmuştur. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, yetişkinler için Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Pearson Korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları irrasyonel inanç ve ilgideki yanlışlık,

davranışlardaki güvensizlik, aile beklentileri ve ebeveyn eleştirileri arasındaki pozitif ilişki olduğunu bulmuştur.

Uz-Baş (2011) de, ilköğretim çağındaki çocuklarda mükemmeliyetçilik boyutları ile kaygı, yaşam doyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemek ve mükemmeliyetçilik boyutlarının kaygı, yaşam doyumu ve akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Aynı zamanda mükemmeliyetçilik boyutlarından alınan puanların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 418 çocuk (198 kız, 220 erkek) Uyumlu- Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Envanteri, Öğrenciler İçin Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği- Kısa Formu' nu yanıtlamışlardır. Sonuçlar mükemmeliyetçiliğin hatalara duyarlılık ve onay gereksinimi boyutlarının kaygı ile pozitif yönde ve anlamlı olarak, şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranış boyutlarının ise yaşam doyumunun tüm alt boyutları, genel yaşam doyumu ve akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Hatalara duyarlılığın kaygının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunurken, şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranışın yaşam doyumu ve akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Ayrıca, cinsiyetin hatalara duyarlılık, şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranış puanlarında, sınıf düzeyinin ise saplantılı davranış ve onay gereksinimi puanlarında anlamlı farklılaşmalara yol açtığı bulunmuştur.

Karataş (2012), kontrol odağı, saldırganlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik arasında ilişki olup olmadığını ve kontrol odağının yordanmasında saldırganlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik değişkenlerinin ne düzeyde katkıda bulunduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden 268 Eğitim Fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Kontrol Odağı Ölçeği (Dağ, 2002), Can (2002) tarafından uyarlanan Saldırganlık

Ölçeği ve Oral (1999) tarafından uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Aşamalı Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, kontrol odağının, saldırganlık ve mükemmeliyetçilik ile anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, saldırganlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik değişkenlerinin kontrol odağını anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur.

Cekseven Önder ve Kırdök (2009) yaptığı bir araştırmada ön ergenlerin anne-çocuk ilişkisini kabul-reddedici algılama düzeylerine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma Adana ili merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarına devam eden 350 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla Kırdök (2004) tarafından geliştirilen Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği, öğrencilerin anne-çocuk ilişkisini nasıl algıladıklarını belirlemek için ise, Rohner, Saavedra ve Granum (1980) tarafından geliştirilen, Polat (1988) ve Erdem (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Kabul ve Reddetme Ölçeği (Çocuk Formu) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anneleriyle ilişkilerinden algıladıkları sıcaklık ve sevgi düzeyleri yüksek olan, annelerinden algıladıkları saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal, ayrıştırılmamış reddetme düzeyleri ise düşük olan öğrencilerin daha fazla olumlu mükemmeliyetçilik özelliği sergiledikleri belirlenmiştir.

### **2.3. Motivasyon (Güdülenme)**

Bu bölümde sırasıyla motivasyon kavramı, motivasyon türleri, içsel motivasyonun önemi, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktörler ve motivasyon ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar anlatılacaktır.

### **2.3.1. Motivasyon (Güdülenme) kavramı**

Köknel, “motiv” sözcüğünün Latince “hareket ettirmek” anlamına gelen “movere” sözcüğünden geldiğini belirtir. Motivasyon, bir gereksinime doyum sağlayıcı ya da bireyi bir amaca ulaştırıcı davranışın biçimini de belirler. Bir davranışı açığa çıkaran, başlatan, anlaşılır kılan, açıklayan, sürdüren ve yönlendiren bilinçli ya da bilinçsiz etmenlere psikolojide güdü (motive) denir. Güdülerin etkisiyle bir davranışın oluşması sürecine de güdülenme (motivasyon) denir (Köknel, 1985). Motivasyonun çeşitli kuramcılar ve araştırmacılar tarafından belirlendiği tanımları vardır. Aşağıda bu çeşitli tanımlara yer verilmiştir.

Martin ve Briggs (1986) motivasyonu davranışın uyandırılması, yönlendirilmesi ve sürdürülmesini etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamaktadırlar.

Maehr ve Meyer (1997), amaç yönelimli davranışın başlamasını, yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamada kullanılan kuramsal bir kavram olarak tanımlamıştır. Waterman (2005)’e göre ise motivasyon, bir ihtiyacı gidermek için gerekli davranışları başlatan bir kuvvettir ve bu kuvvet bireyi harekete geçiren iç faktörleri ve bireyi davranışa teşvik eden dış faktörleri ifade etmektedir.

Ertem (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi olarak kabul edilen motivasyon, genel anlamda “insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum” olarak tanımlamaktadır. Düren (2000) ise motivasyonu, bireylerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi için hareketlendirilmesi, aktive edilmesi olarak ifade etmekle birlikte motivasyonun “neden” ve “nasıl” sorusuna cevap veren bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Paris ve Turner (1994)'e göre motivasyon tek boyutlu bir yapı değildir ve bireysel motivasyonun dört özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki, motivasyon bireylerin bilişsel değerlendirmelerinin bir sonucudur. Örneğin, öğrenciler tarih ve bilim teknoloji gibi farklı derslerdeki belirli görevleri yerine getirmeleri konusunda düşünür ve bu konuda bir değerlendirme yaparlar (“İngilizcede başarılıyım ama matematik de pek başarılı değilim”; “Deneyleri yapmayı seviyorum ama formülleri asla anlayamıyorum” vb.). İkincisi, motivasyon koşullara bağlıdır. Çünkü bireyler olayları, hedefleri ve farklı durumların sonuçlarını kendilerine özgü bir biçimde yorumlarlar. Üçüncüsü motivasyon kararsız bir durum sergiler çünkü bireylerin amaçları her zaman aynı değildir ve motivasyon bireylerin beklentileri, amaçları, değerleri, ödülleri ve özel bir alanın etkisini değerlendirme sonucunda değişebilir. Son olarak ise, bu bilişsel yorumlar bireyler tarafından inşa edilir ve değiştirilir (Hynd, Holschuh ve Nist, 2000).

Koçel (2001) ise motivasyonun iki önemli özelliğini şöyle özetlemiştir: Birincisi, motivasyon kişisel bir olaydır. Birisini motive eden herhangi bir durum ya da olay başkasını motive etmeyebilir. İkincisi, motivasyon ancak insanın davranışlarında gözlenebilir.

Tüm bu tanımları özetlemek gerekirse, motivasyonu kavramının temelini oluşturan üç ana faktörle karşılaşılır: İnsan davranışını tetikleme, bu davranışı yönlendirme ve bu davranışı dürtürme. Bunların beraberinde motivasyonun üç ayrı yönü vardır: 1. Kişiyi belli bir hedefe iten motive edici durum, 2. Hedefe ulaşmak için yapılan davranış, 3. Hedefe ulaşmak. Motivasyonun bu üç yönü bir döngü içinde oluşur. Motive edici durum davranışa, davranış hedefe öncülük eder (Morgan, 2000).

### **2.3.2. Öğrenme Motivasyonu (Güdülenme)**

Öğrenme motivasyonu sadece öğrencilerin öğrenme sürecine katılma

isteğiyle ilgili değil aynı zamanda öğrencilerin yeni beceri ve bilim öğrenmeye, kendini geliştirmeye ve öğrendiklerini uygulamaya olan ilgileriyle ilgilidir. Eğer bir öğrenci fen bilimleri dersini sadece iyi yapabileceğini düşündüğü için değil daha fazla bilgi edinmek adına seçmişse öğrenme motivasyonundan kaynaklanmıştır (Ames, 1990).

Öğrenme motivasyonunu Marshal (1987), öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmeleri için öğrenme kavramı ve becerilerin anlamı, değeri ve faydalarını tanıması olarak açıklamıştır. Ames (1990)'e göre ise öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine dahil olması, öğrenme ilgisinin uzun vadeli devam etmesi ve öğrenme sürecine olan bağlılık olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon eksikliği ise çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitim le ilgili olmayan etkinliklere (arkadaşlarla zaman harcama, telefon görüşmeleri, televizyon izleme gibi) yönelmeyi beraberinde getirir. Bu durumdaki bir öğrenci için ders çalışmak, can sıkıcı bir uğraş haline gelebilir (Akbaba, 2006).

Mark Lepper, doğası gereği motivasyonlu olan bir öğrencinin, bir aktiviteyi sadece kendisi için ve o aktivitenin verdiği keyif, sunduğu öğrenme fırsatı ya da uyandırdığı başarı duygusu için yerine getirdiğini ifade eder. Dış etkenlerce motive edilmiş bir öğrenci ise not, etiket ya da öğretmenin onayını kazanmak gibi “bir ödül elde etmek ya da o aktivitenin dışındaki bir cezadan kaçınmak için” onu yapar (Lepper, 1988, akt. Yavuz. 2006). Bu açılardan bakıldığında öğrencilerin öğrenme motivasyonunu yükseltmek çok önemlidir.

### **2.3.3. Motivasyon (Güdüleme) Türleri**

Motivasyon, basit ve yalın bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapıyı temsil

etmektedir. İnsanlar motivasyonun sadece farklı miktarlarına değil aynı zamanda farklı çeşitlerine de sahiptirler (Ryan ve Deci, 2000 ). Aşağıda motivasyonun türleri anlatılmıştır.

### **Birincil ve ikincil Güdüler**

Güdüler, birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birincil güdüler, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Birincil güdüler bütün canlılarda gözlenebilir. Birincil güdülerin bazıları açlık, susuzluk gibi, vücutta bilinen bazı fizyolojik değişikliklerden kaynaklanır ve bunlar öğrenilmemiş Güdülerdir. İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil güdüler “sosyal güdüler” de denmektedir. Bunlar sevecenlik, sosyal onay, birlikte olma isteği, başarı, kendini bulma vb. Gibi güdülerdir (Ercan, 2003).

### **Durumluk ve Sürekli Güdüler**

Güdüler sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumluk güdü, belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkar ve geçicidir. Sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü durumluktur. Sürekli güdü ise kalıcıdır. Çalışmasını öğrenmek için yapan öğrencinin güdüsü ise sürekli. Örneğin, Türkçe dersini sevmeyen fakat sınava gireceği için Türkçe dersi çalışan bir öğrencinin Türkçe öğrenmeyle ilgili güdüsü durumluktur. Türkçe’ ye ilgi duyan, dersini çalışan ve bu alanı öğrenmek için Türkçe çalışan bir öğrencinin güdüsü ise sürekli (Ercan, 2003).

### **İçsel ve Dışsal Güdüler**

Güdülerin temeli içsel güdüdür. İçsel güdü doğuştan gelen, öğrenmeyle kazanılmayan ve değişmeyen, türe özgü olan, kişiliğin gelişmesinde tutum ve davranışların oluşmasında rol oynayan temel ruhsal güçtür (Köknel, 1995). Bireyin ihtiyacı karşılandığında, başarı güdüsü açısından başarıya uğratıldığında bir doyum

elde eder. Doyum güdülenmesinin kaynağını oluşturur. Birey doyum elde etmek için işi başarmak istiyorsa, bu bir içsel güdülenmedir. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle öğrenci için özendirici hedefler seçilerek ya da pekiştiriciler kullanılarak geliştirilirse bu durumda güdülenme dışsaldır. Dışsal güdü dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkar. Örneğin, annesinin “yemeğini yemezsen oyun oynayamazsın” demesi üzerine yemeğini yemeye başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Bu çocuğun güdülenmesine yol açan etken yemek yemeyi seviyor olması değil, oyun oynamak için yemeği araç olarak kullanmasıdır. İçsel güdü ise, kişinin içinden gelen etkilere örneğin ilgi, merak, ihtiyaç vb. ortaya çıkar. Örneğin, matematiğe ilgi duyan bir çocuk ona “yap” denmeden, kendisi istediği için matematik çalışıyorsa içsel olarak güdülenmiştir (Ercan, 2003).

İçsel motivasyon bir beceriyi geliştirirken bunu yalnız kendi tatmini için iyi yapma dürtüsüyle hareket eden bir öğrencinin içinden kaynaklanır ki bu durumda öğrenme daha anlamlı ve daha kalıcıdır. Bu tür bir motivasyonda keşfetmenin heyecanını, merakın tatminini ve başarıma duygusunu görmek mümkündür. İçsel bir şekilde motive olmuş öğrenciler ödevlerini ilginç ve eğlenceli buldukları için yaparlar. Yine bu tür öğrenciler kendi sorularını üretebilir ve kendi bilgi birikimlerini oluşturabilirler, bir yandan da daha uzun süreler için bilgiyi saklarlar. Dış ödül olmaksızın bir aktiviteye katılan öğrenci muhtemelen öğrenme eyleminden en çok keyif alan kişidir (Atherley, 2002, akt., Yavuz, 2006).

İçsel motivasyon önemli olsa da bir çok kişiyi harekete geçiren güdünün içsel motivasyon olduğu söylenemez. Özellikler erken çocukluktan sonra toplumsal talepler ve sorumluluğunu üstlenmesi gereken ilginç görevler içsel motivasyonu azaltmıştır. Öğrenciler okullarda daha fazla dışsal motivasyonla motive olmuştur. Dışsal motivasyonun derecesi de değişmektedir. Örneğin: bir öğrenci ödevini ebeveynlerinin cezalandırmasından korktuğu için yapmış olabilir. Bir öğrenci ilgi



çektığı için değil, seçtiği kariyeri için yararı var diye düşünüp çalışmış da olabilir (Ryan ve Deci, 2000).

#### **2.3.4. İçsel Motivasyonun Önemi**

İnsanlarda, içsel motivasyon sadece motivasyonun bir türü ya da istemli aktivitenin oluşturucusu değil, aynı anda en yaygın ve önemli olanıdır. Doğuşdan itibaren insanlar öğrenmek ve keşfetmek için her yerde hazır bulunan, sağlıklı olduğu süreçte hep aktif, meraklı, üretici ve neşeli bir yaratıktır ve bunu yapmak için başka dürtüye ihtiyaç duymaz. Bu doğal motivasyon eğilimi insanların bilgi ve beceri öğrenmesinde içten merak uyandırdığı ve harekete geçirdiği için, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişiminde önemli bir unsurdur. İnsanların yeniliklere ilgi çekmesi, aktif özümsemesi ve becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanmaları sadece çocukluk yıllarıyla sınırlı değildir, ileriki yaşam performansı, onu devam ettirmesi ve iyi oluşunu etkileyen insan doğasının önemli bir özelliğidir (Ryan ve Deci, 2000).

Stipek (1988), öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu iç motivasyonun derecesini arttırmanın önemini uygular. Her ne kadar dış ödül sistemlerinin ortadan kaldırılmasını savunmasa da iç motivasyonu arttırmak için pek çok yol olduğuna ve bunun birçok yarar getireceğine inanır. Otonomi fikri kişinin kendi kararlarını verdiğine inanmak gereksinimidir. Kişiler cezadan kaçınmak ya da dıştan gelen bir ödül kazanmak için değil kendi istedikleriyle aktivitelere katıldıklarına inanmak isterler. İçselleşmiş motivasyon ise öğrencilerin dışsal zorlama yokluğunda dahi akademik çalışmaya değer vermeyi öğrenmelerinden kaynaklanır.

Stipek içsel motivasyonu geliştirecek bazı teknikleri önermiştir: Öğrenciler olumsuz dışsal değerlendirmenin tehdidi baskın olmadığı ve dikkatleri görevi yerine getirmek için dışsal nedenlere dayanmadığında, zaten kendiliklerinden çalışmaya motive ederler. Ayrıca kendi başarılarının sorumluluğunu

üstlenebildiklerinde daha fazla gurur duyacaklardır ve böylelikle görevleriyle daha içtenlikle ilgileneceklerdir. Öğrencilere okuldaki görevlerinde içten ilgilerini arttıracak olan seçim haklarının verilmesi daha üst sınıflara geçtiklerinde ve iş sahalarında başarılı olmaları için şart olan kendini yönetme yeteneklerini kazanmalarını sağlar. Eğer çocuklara her zaman neyi nasıl ve ne zaman yapmaları gerektiği dayatılırsa otonomi ve sorumluluk duygularını geliştirmeleri imkansızdır. Stipek (1988), akademik öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu geliştirmek için sınıfta yapıcı bir dil kullanımını, değerlendirme sisteminin gerçekçi beklentilere dayandırılmasını, verilen ödevlerin belli bir ölçüde zor tutulmasını ve işbirliğine dayalı öğrenme yapılarının oluşturulmasını tavsiye eder (Akt: Renchler, 1992).

### **2.3.5. Öğrencilerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler**

Motivasyon etkileyen içsel ve dışsal etkenler vardır. İçsel etkenler daha çok öğrenmeye ve başarmaya karşı olan tutumlar, ilgiler, dikkat düzeyleri ve bireyin kişilik özellikler gibi duygusal, sosyal ve fiziksel durumlarla ilgilidir. (Akbaba, 2006). Motivasyonu etkileyen kişisel faktörleri Eggen ve Kauchak (1994) dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: 1. Uyarılma 2. İhtiyaçlar 3. İnançlar 4. Amaçlar (Küçükahmet, 2000).

#### **1. Uyarılma**

Genelde uyarılmışlık hali, organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır. “canım ders çalışmak istemiyor” diyen öğrenciler aslında yeterli uyarılmışlık seviyesine ulaşamamıştır. Organizmada yüksek derecede uyarılmışlık, aşırı kaygı veya şiddetli heyecan haline gelmişse, öğrenme ciddi şekilde engellenmiş olmaktadır. Uyarılma belirli bir noktaya geldiğinde optimal ulaşmaktadır. Optimal seviye öğrenme için ideal olandır. Motivasyon ne kadar kuvvetli ise öğrenme o kadar çok ve kısa sürede gerçekleşir. Başarılı öğrencilerin

ideal uyarılma halinde oldukları, motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## **2. İhtiyaçlar**

İhtiyaç arzulanan veya gerekli olan bazı şeylerin eksikliğidir. Eksiklik algılanan ya da gerçek olabilir. İhtiyaçlar basit ve somut olabileceği gibi karmaşık ve soyut da olabilir. Öğrencilerin motivasyon davranışı, onun durumları nasıl algıladığı ve nasıl yorumladığı ile ilişkilidir. İnsanlar başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini dört faktörden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bunlar: yetenek, çaba, şans ve görevin zorluğudur. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleriyle ilgili algıları onların motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Örneğin: matematik dersinden düşük not alan öğrencilerden biri başarısızlığını sorunların zorluğuna bağlarken, diğeri de yeterince çalışmamasına bağlayabilir. Sorunların zor olduğuna bağlayan öğrencinin motivasyon düzeyinin diğerlerinden düşük olduğu söylenebilir.

## **3. İnançlar**

Kişilerin güdülenmesini etkileyen üçüncü kişisel faktör, onların inançlarıdır. Yükleme kuramı ve bazı araştırma bulguları, yeteneklerin kararlı ve denetlenemez olduğunu ifade ederken, bazı görüşler de yeteneklerin çabayla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan yetenekle ilgili inançlarda gelişimsel farklılıklar vardır. Küçük yaşta çocuklar yetenekleri ile ilgili olarak iyimser görüşler taşır ve yüksek başarı beklentisi içindedir, yaş ilerledikçe yeteneklerle ilgili olumlu algılarda düşüş görülmüştür.

## **4. Amaçlar**

Öğrencilerin derslerle ilgili amaçlar, onların motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerin amaçlarına bakarak onların güdülenme düzeyleri ve amaçlarının gerçekleşme düzeyleri hakkında değerlendirme yapabilirler.

Eeggen ve Kauchak eğitimde öğrencilerin motivasyonunu arttırmanın üç temel faktörü olarak öğretmen nitelikleri, iklim değişiklikleri ve öğretim değişkenlerinden de bahsetmiştir (Bacanlı, 2011).

### **2.3.6. Motivasyon (Güdülenme) ile İlgili Araştırmalar**

#### **2.3.6.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Ruzek ve arkadaşları (2014) öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine olan etkilerini değerlendirmek için Katma Değer (value-added) modeli kullanarak bir araştırma yapmıştır. 35 adet yedinci sınıf öğretmeni ve yedi okuldan 2026 öğrenciye Katma Değer modelini kullanarak öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve matematik performansına olan katkılarını test etmiştir. Analizi sonuçları öğretmenlerin öğrencilerin matematik başarılarına olan katkılarına başarma hedeflerine olan katkılarından daha fazla varyasyonu olduğunu göstermiştir. Ancak, bir süre sonra öğrencilerin motivasyonlarında keskin düşüş olduğunda öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon yönelimlerine olan katkılarında standart sapmanın arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin ustalık katkılarının yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Katma Değer modeli öğrenci başarısını artırmada kullanmanın yanı sıra, öğretmenler, okullar ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için de kullanılabilir olduğundan bahsetmiştir.

Khodadady ve Ashrafborji (2013), 25 maddelik İngiliz Dili Öğrenme Motivasyonu (İDÖM) ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek aynı anda başarı ile anlamlı ilişkisi olup olmadığını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Amaçlara ulaşmak için, İDÖM ölçeği İran Mashhad'daki bir yarı özel dil enstitüsünün üç ayrı dalında yabancı dil olarak İngilizce eğitimi görmekte olan 493 kız öğrenciye uygulamıştır. Veri analizi sonucunda, içsel, dışsal ve iletişimsel olarak

üç faktör olduğunu ortaya çıkmıştır. Güvenilirlik ve korelasyon analizi sonuçları ölçek ve alt faktörlerin güvenilir ve birbirleri ile anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiştir. İçsel ve Dışsal faktörlerin ilişkisel faktörle yüksek ilişkili bulunduğuna rağmen bu üç faktörlerin üç grup İngilizce başarı ile herhangi bir anlamlı ilişkisi bulunmamıştır. Ancak, bu sonuçlara zıt olarak, yüksek ve düşük yazılı başarı puanları ölçekle ve aynı zamanda sırasıyla dışsal ve içsel faktörlerle anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Weger (2013), bir haftada 20 saat ABD merkezli Yoğun İngilizce Programı (YİP) İngilizce eğitimi, uluslararası İngilizce öğrencileri, yetişkinlerin motivasyonunu incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Genellikle dil edinimi çalışmalarında katılımcı olarak kullanıldığına rağmen, bu öğrencilerin motivasyon profiller hakkında az sayıda çalışma yapılmıştır. Mevcut çalışmada, öğrencilerin dil tutumları, öğrenme yönelimleri ve öğrenmeye olan güvenini ölçmek için tasarlanmış anket 131 YİP öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi beş motivasyon bileşenlerini ortaya çıkarmıştır: Öğrenme Özgüveni, İngilizce Dil Öğrenmeye olan tutumu/Topluluk, Kişisel İngilizce Kullanımı, Değer ve İngilizce Öğrenme, Uluslararası Postür Tutumları. Sonuçlar önermeye olan güveni düşük olduğunda bile, hatta yurt dışında eğitim görse bile, uluslararası İngilizce öğrencilerinin İngilizce topluma karşı olumlu tutumlardan daha az motive olduğu, İngilizce öğrenme ve kullanmaya olan kişisel gurur duygusundan daha fazla motive olduğu bulunmuştur.

Liu ve arkadaşları (2012) de bir araştırma yapmıştır. Araştırmada yükseköğretimde öğrencilerin öğrenme ve bilgi sonuçlarını değerlendirmek için Sabit değerlendirme sistemi kullanıldığından bahsedilmiştir. Ancak, puanların öğrencilerin motivasyonuna ne kadar etkisi olduğu hakkında çok az araştırma yapıldığına da değinilmiştir. Araştırmada rastgele atama kullanarak, bir çoktan seçmeli testi ve üç motivasyon koşulları arasında bir deneme uygulanmıştır.

Öğrencilerin motivasyon öz-raporu da toplanmıştır. Motivasyon önemli ölçüde test puanlarını öngörmüştür. Farklı motivasyon koşullarında öğrenciler arasında önemli bir performans farkı ortaya çıkmıştır (etki boyutu 0,68). Test formatı ve durumuna bağlı olarak, üniversite öğrenim kazançları (yani katma değer)'nda önemli kazanç ( $d= 0.72$ ) tan negatif kazanç ( $d=-0.23$ )'a yönelik belirli değişiklikler görülmüştür.

Huang (2011) yaptığı bir çalışmada, iki tür sınıf değerlendirmesi yani daha kapalı sınıf değerlendirmesi (KD) ve daha açık sınıf değerlendirmesini (AD) karşılaştırarak, onların öğrencilerin motivasyon ve öğrenme stratejilerine farklı etkileri olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar eğitim koşulları aynı olan bir dinleme ve iki konuşma sınıflarında eğitim gören Tayvanlı 105 üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bu gruplarda, her öğrenciye iki tür değerlendirme yapılmıştır, biri daha geleneksel olan (KD ) ve diğeri de grup performans değerlendirmesi (AD) dir. Katılımcılar her değerlendirmeden hemen sonra, kendi göreve özgü motivasyonu ve öğrenme stratejilerini bildirtmiştir. Sonuçlar KD'nin yüksek öz - yeterliliği olan öğrenciler tarafından daha iyi kabul edildiğini göstermiştir. Öz -yeterlilik kontrol edildikten sonra, öğrencilerin dinleme ve konuşma dersleri de farklı bir tepki oluştuğu ortaya çıkmıştır. Dinleme sınıfının aksine, konuşma sınıfı öğrencilerinin motivasyon ve strateji AD değerlendirme sonucu KD değerlendirme sonucundan yüksek olduğu görülmüştür.

Maddox ve Markman (2010) yaptığı bir araştırmada güdü motivasyonu ve görev taleplerinin performansı nasıl etkilediğini tartışmak amaçlamıştır. Performansın küresel güdüler, yerel güdüler ve ideal performansı elde etmek için gerekli olan psikolojik süreçlerin etkileşiminden ortaya çıktığını belirlemek için üç faktörlü bir çerçeve sunmuştur. motivasyon-biliş etkilerinin Klişe tehdidi ve performans baskısı gibi olaylar üzerinde sınıflandırılması ve seçimini incelemek için araştırmalara göz atılmıştır. Sonuç olarak bazı koşullar altında, klişe tehdidi ve

baskısının performansı etkilediği sonuca ulaşmıştır.

### **2.3.6.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Akpınar ve arkadaşları (2013), ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin fen öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır. Çalışma, Elazığ ilinde yer alan yedi resmi ilköğretim okulunda 2011–2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 505 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Yılmaz ve Çavaş'ın (2007) motivasyon ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Bu veriler, betimsel istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Verilerin analizinden, öğrencilerin motivasyonun önemli öğeleri olan özyeterliğe üst düzeyde sahip oldukları, aktif öğrenme stratejilerini kullandıkları ve fen bilgisine üst düzeyde önem atfettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse katılım gerekçelerinin de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin özyeterlik düzeyleri, öğrenme stratejisi kullanma, fen bilgisine önem atfetme ve derse katılımlarının cinsiyet ile sınıf değişkenlerine göre değişiklik gösterdiği de araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Acat ve Dereli (2013), okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kullandıkları karar stratejilerini, motivasyon kaynakları ve sorunlarını belirlemek; öğrencilerin öğrenme motivasyonları ile karar stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek; öğrencilerin karar stratejilerinin ve akademik başarılarının öğrenme motivasyonlarını yordama gücünü incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde Okul öncesi Öğretmenliği Bölümüne devam eden 360 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Anketi ve Karar Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin okudukları döneme kadar

elde etmiş oldukları not ortalamaları alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson product-moment korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerin daha çok mantıklı karar stratejisini tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin, bilişsel ve yaşam boyu öğrenme hedef motivasyonları çok yüksek düzeyde, içsel ve dışsal motivasyonları yüksek düzeyde, öğrenme için olumsuz faktörler motivasyonları ise düşük düzeydedir. Araştırmada öğrencilerin karar stratejilerinin ve akademik başarılarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları alt boyutlarını yordadığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları, mantıklı karar stratejisi, bağımsız karar stratejisi ile öğrenme için olumsuz faktörler motivasyon puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İçtepesel karar stratejisi puanları ile yaşam boyu öğrenme hedef motivasyonları puanları ve içsel motivasyon puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mantıklı karar stratejisi puanları ile yaşam boyu öğrenme hedef motivasyonları puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İçtepesel karar stratejisi, kararsız karar stratejisi puanları ile öğrenme için olumsuz faktörler motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ünal ve Bursalı (2013) Türkçe öğretmenlerinin görevleri sırasında motivasyon faktörlerini kullanma durumlarını ve konuya dair görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları öğrenci başarısının arttırılması açısından da önemli olduğundan bahsedilmiştir. Araştırma nitel desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 10 adet Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deneyimli öğretmenlerin motivasyon hakkında çok daha ayrıntılı bakış açıları olduğu ve öğretmenlerin çoğunun eğitim-öğretim sürecinde benzer yöntemlerle öğrenci motivasyonunu arttırmaya



çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel donanımı eğitim-öğretim sürecinin başarısını etkilediği için motivasyon algısı da önemli görülmektedir.

Yenice ve arkadaşları (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve öğrencileri fen öğrenmeye motive eden faktörleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili merkez ilçede bulunan üç ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 663 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıf düzeyi, haftalık fen ve teknoloji dersi çalışma süresi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile fen ve teknoloji dersinden aldıkları son yazılı notu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Tosun (2013) yaptığı çalışmada, Glynn, Brickman, Armstrong ve Taasobshirazi (2011), tarafından geliştirilen “Kimya Motivasyon Ölçeği-II (Chemistry Motivational Questionnaire-II, CMQ-II)”nin Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Ölçek 5 faktörlü (iç motivasyon, kendini tanıma, öz-yeterlik, kariyer motivasyonu ve not motivasyonu) yapıda toplam 25 maddeden oluşmuştur. İlk olarak ölçeğin geliştiricilerinden izin alınmıştır. Daha sonra, ölçek maddeleri Türkçe’ye tercüme edilmiştir. Bir sonraki aşamada İngilizce ve Türkçe dil uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçeğin tercüme geçerliği incelenmiştir. Türkçe formun son haline karar verildikten sonra, bir İngiliz dili uzmanı ölçeğin Türkçe maddelerinin İngilizce geri çevirisini yapmıştır. Bu aşamalardan elde edilen sonuçlar, ölçek maddelerinin Türkçe tercümesinin İngilizce

orijinal maddelerle yüksek oranda örtüştüğünü göstermiştir. Böylece ölçeğin tercüme ve dil geçerliği tamamlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Bartın ve Atatürk Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 266 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca lise öğrencileri için de Gölköy Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Gölköy Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören toplam 306 öğrenciye uygulanmıştır. Madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin ilişkisiz faktörlere ayrılması nedeniyle varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda adapte edilen ölçek üniversite öğrencileri için beş faktörlü ve 20 madde olarak bulunmuştur. Lise öğrencileri için ise beş faktörlü 19 madde olarak bulunmuştur. Ölçeğin üniversite öğrencileri için hesaplanan güvenirlik iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-Alpha) toplam ölçek için .894, lise öğrencileri için ise .840 olarak hesaplanmıştır.

Yıldız (2013), ilk öğretim öğrencilerinin okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada yapısal bir model geliştirilip test edilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Etimesgut ilçesinde kamuya ait bir ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenebilmesi için Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu kullanılmıştır. Araştırmada akıcı okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için öğrencilere sınıf düzeyine uygun bir metin sesli olarak okutulmuştur. Okuma sürecinde yapılan hatalar belirlenerek öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma düzeyleri hesaplanmıştır. Akıcı okumanın diğer göstergesi olan prozodik okuma becerisi ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için gerekli olan veriler hikaye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi testlerinden elde edilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde ise Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin karne notları kullanılmıştır. Araştırma problemine cevap verebilmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin % 61'ini açıkladığını göstermiştir.

İlhan ve arkadaşları (2012) yaptığı çalışmada Glynn et al. (2007) ve Glynn et al. (2009) tarafından geliştirilen SMQ (Science Motivation Questionnaire) anketi, Türkçeye “Kimya Motivasyon Anketi” (KMA) olarak uyarlanarak anketin güvenilirlik ve geçerliliğini incelemiştir. Anketin uyarlama çalışmasında kullanılan adımlar; Anketin Türkçeye çevirilmesi, Türkçeye çevirilen anketin İngilizce-Türkçe uyumluluğunun değerlendirilmesi, Anketin Türkçe dil geçerliliğinin Sağlanması, Anketin İngilizce-Türkçe dil geçerliliği sağlanması (Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi), ve Türkçeye çevrilen anketin güvenilirlik ve geçerlilik analizi (madde analizi, faktör analizi ve güvenilirlik katsayısı) dır. Altı temel bileşen ve 30 maddeden oluşan SMQ anketi, Türkçe-İngilizce tutarlılığı, madde analizi ve faktör analizi sonuçlarına göre düzenlemeler yapılarak uyarlanmıştır. Çalışmanın örneklemi; 22 öğretim elemanı, 30 lisansüstü ve 308 lisans öğrencilerinden oluşmuştur. KMA'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.821 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçları KMA'nin öğrencilerin kimya öğrenme motivasyonlarını belirlemek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Dereli ve Acat (2010) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunlarını belirlemek, motivasyon düzeylerinin, motivasyon kaynakları ve sorunlarının devam ettikleri fakülte ve sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi M.E.F.

(179), Eğitim Fakültesinde (111) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği bölümüne devam eden 290 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Acat ve Yenilmez (2004) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının genellikle yüksek olduğu, çok az sorun yaşadıkları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri, motivasyon kaynakları ve sorunlarının devam ettikleri fakülte ve sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008) yaptığı çalışmada Güzel Sanatlar Eğitimi lisan programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarını ve başarılarına etki eden etkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanlarının diğer bölüm öğrencilerinin başarı puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların olası nedenlerine ışık tutmak amacıyla yapılan analizler Müzik ve Resim Eğitimi ABD'nda eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdikleri bulunmuştur. Derse verilen düşük değer ise öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Yaman ve Dede (2007) yaptığı bir araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik ve fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sevilen ders değişkenlerine göre farklılığını incelemeyi amaçlamışlardır. Bunun için Dede ve Yaman tarafından geliştirilen Likert-tipi bir ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören ve gönüllülük esasına seçilen 740 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim II. kademe

öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve sevilen derslere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, ayrıma analizi sonuçları ile motivasyon gruplarının öngörülen değişkenler bakımından orta düzeyde doğru bir şekilde ayrıştırıldığı da belirlenmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Üniversite öğrencilerinde kariyer kararı ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Dokuz Eylül Üniversitesi'nin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi'nin dört yıllık eğitim veren fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Mühendislik Fakültesi, Fen Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 417 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 197'si (% 47) kız ve 220'si (% 53) erkektir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerini tanıtıcı bilgilere Bulgular bölümünde yer verilmiştir.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları**

### 3.3.1. Kariyer Kararı Ölçeği (KKÖ)

#### Kariyer Kararı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyer kararı düzeylerini ölçmek amacıyla Kariyer Kararı Ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 18-24 yaş arası Üniversite öğrencileri kariyer gelişim kuramcılarında Süper'e göre "araştırma evresi" nin "belirginleştirme" ve "uygulama" basamağındadır. Bu dönemdeki öğrencilerden beklenen kariyer gelişim görevleri mesleki tercihlerle ilgili belirsizlikten sipesifik bir meslek tercihine ilerlemek, mesleki tercihlerle ilgili eğitimlerini tamamlamak ve işe girmekdir (Yeşilyaprak, 2012). Ölçek bu görevleri göz önüne alarak geliştirilmiştir. Kariyer gelişim kuramından özellikle Super'in görüşlerinden faydalanmıştır. Bundan başka sosyal öğrenme ve bilişsel kuramcılardan kurumboltz'un, karar verme sürecine ilişkin kuramcılardan Littirel (1987)'in ve karar verme stratejilerine ilişkin kuramcılardan Gati (1986)'in de görüşlerinden faydalanılmıştır. Ölçek maddeleri hazırlarken Çakır (2004) tarafından geliştirilen Mesleki Karar Envanteri (Career Decision Inventory), Kalafat (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Kariyer Geleceği Ölçeği (Career Futures Inventory), Kanten (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği (Career Adaptabilities Scale), Kuzgun ve Bacanlı (1996) tarafından geliştirilen Mesleki Olgunluk Ölçeği' nin maddelerinden de faydalanılmıştır.

Ölçek çok boyutlu bir yaklaşım izlenerek, öğrencilerin karar öncesi ve karar sonrası özellikleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ersever (1996)'in açıklamasına göre, karar sonrası dönemde karar verici uygulanan kararın değerlendirmesini yapmaktadır (akt: Çakır, 2011). Öğrencilerin karar öncesi ve karar sonrası özellikleri ilk önce 30 alt faktör olarak özetlenmiş, daha sonra benzer özellikleri birleştirilerek 7 faktöre indirilmiştir. Bu faktörlere bakarak toplam 89 madde oluşturulmuştur. Bu maddeler ilk önce uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman değerlendirmelerinde " gereksiz , benzer madde" ya da "karışık" olarak nitelendirilen maddeler çıkartılmış,

sonunda 43 madde olarak hazırlanmıştır. Maddeler beş basamaklı likert tipi (1= Bana hiç uygun değil, 2= Bana pek uygun değil, 3= bana biraz uygun, 4= Bana çoğunlukla uygun. 5= Bana tamamen uygun) bir dereceleme ölçeği halinde yazılmıştır. Öğrencilerin dikkatlice okuyarak kendine en uygun olanı seçmesi istenmiştir. Ölçeğin deneme formunda alınabilecek en yüksek puan 215, en düşük puan ise 43'tür. Yüksek puan kararsızlığı, düşük puan ise kararlılığı ifade etmektedir.

Ölçek uygulanıp analiz yapıldıktan sonra, analiz sonuçlarına göre maddeler 3 alt faktöre toplanmıştır, bu 3 alt faktör ölçek geliştirirken özetlediğimiz 7 faktörü tekrar gözden geçirip birleştirerek adlandırılmıştır. Aşağıda Kariyer Kararı Ölçeğinde bulunan 3 faktör verilmiştir. Bunlar:

### **1 . Bilinçli kariyer kararı**

Kariyer karar verirken uyum yeteneğinin yüksek olması, kendi ilgi, yetenek ve becerilerini iyi tanınması, amaçlarının belli olması, üniversite öğrencilerinin kariyer kararlarını olumlu etkilemektedir. Bu tür bireyler verdiği kararlardan da emin ve memnundurlar, kariyer geleceğine de umutla bakarlar.

### **2 . Bilinçsiz kariyer kararı**

Kariyer hakkında yeterince bilgi sahibi olmama, seçeneklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmama, zaman kısıtlılığı ve acele karar vermiş olması, kariyer olgunluk düzeylerinin düşük olmasının bir nedenidir ve bu nedenlerden dolayı birey kararsızlık yaşamıştır, sonunda da verdiği kararlardan memnun değildirler.

### **3 . Çevresel etkenler**

Kendi istekleri ile yakın aile bireylerinin isteklerini uzlaştıramamış olması bireylerin kariyer kararlarını olumsuz etkilemiştir. Mesleki deneme ve uygulama



sürecimde seçtiği kariyeri ile arzuları arasında boşluk olduğunu fark etmesi de bireyi kararsızlığa düşürmüştür, verdiği kariyer kararlarındaki memnuniyet düzeylerini de düşürmüştür.

## **Kariyer Kararı Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

### **1. Yapı Geçerliliği:**

Hazırlanan 43 maddelik ölçek formu Dokuz Eylül Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan, Eğitim Fakültesi, Fen Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi 2., 3., 4. sınıf öğrencilerinden toplam 435 lisans öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapmadan önce veriler üzerinde ilk olarak Kariyer-Meyer-Oklin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve  $KMO=0.918$ ; Bartlett testi değeri ise  $\chi^2=4801.719$  ( $p=0.000$ ) olarak belirlenmiştir. Davranış bilimlerinde KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması, faktör analizi yapabilmesi için yeterli görüldüğünden dolayı (Büyüköztük, 2012), 43 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır.

Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin bir birini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını test etmek için yapılmaktadır. Aynı faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriğine göre bir ad verilmeye çalışılır. Faktör analizi ayrıca bir aracın tek boyutlu olup olmadığı ortaya çıkarmak için yapılmaktadır (Bacanlı, 2000). Bu araştırmada faktör analizinde kariyer kararı ölçeğinin tek boyutlu olup olmadığını Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin birbirinde ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi de Varimax Dik Döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir.

Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasında korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergisi olarak görülür (Büyüköztük, 2012). 43 maddelik deneme ölçeğine verilen yanıtlar için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk analizde faktör sayısı serbest bırakılmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan 10 faktöre dağıldığı gözlenmiştir. 10 faktöre dağılan maddelerin çoğunun faktör yüklerinin 0,40'tan küçük ve birden fazla faktöre dağılması nedeniyle toplam 11 madde çıkartılarak analize devam edilmiştir. Bu şekilde sürdürülen analiz sonuçları, Varimax Dik Döndürme yöntemine göre öz-değerin 1'den; açıkladığı toplam varyansın ise 0,40'tan büyük olduğu 3 boyut tanımlanmıştır. 3. Boyutta toplanan iki madde 3. boyuttaki diğer maddelerden içerik olarak farklı olması nedeniyle çıkarılmıştır ve analizler tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kalan 30 maddenin faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**  
**KKÖ'nin Faktör Analizi Sonuçları**

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
1	.671		
8	.614		
24	.716		
9	.484		
18	.580		
16	.683		
20	.719		
11	.562		
29	.584		
27	.491		
6	.707		
5	.740		
14	.738		
7		.558	
3		.569	
10		.624	

19	.635	
30	.513	
26	.510	
23	.624	
21	.672	
17	.579	
12	.556	
28	.544	
13		.618
2		.598
15		.458
22		.518
4		.708
25		.737

Kariyer kararı ölçeğinin 3 faktördeki maddelerin öz değerleri ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci faktörün açıkladığı varyans % 30.39, ikinci faktörün açıkladığı varyans % 10.01, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 5.04, toplam üç faktörün açıkladığı varyans ise % 45.44 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyans oranının % 30’un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztük, 2012).

**Tablo 2**

**KKÖ Faktörlerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Öz- Değerleri**

Faktör	Özdeğer	Açıklayan varyans
1	9.115	30.385
2	3.002	10.008
3	1.513	5.044
Toplam	13.630	45.437

**2. Kariyer Kararı Ölçeğinin Güvenirliği**

Kariyer kararı ölçeğinin iç tutarlılığının güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. 13 maddeden oluşan birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı 0.898, 11 maddeden oluşan ikinci faktörün iç tutarlılık katsayısı

0.852, 6 maddeden oluşan üçüncü faktörün iç tutarlılık katsayısı 0.768 ve 30 maddeden oluşan tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.918 bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin tutarlı olduğunun bir göstergesidir. Ayrıca alt ölçeklerin ve ölçeğin tümünün madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Birinci faktörün madde toplam korelasyonları 0.491-0.733 arasında, ikinci faktörün madde toplam korelasyonları 0.457-0.599 arasında, üçüncü faktörün madde toplam korelasyonları 0.485-0.553 arasında ve tüm ölçek ise 0.376-0.670 arasında dağılmaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı o maddenin geçerlik katsayısı olup testin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir. Her bir madde ve elde edilen istatistiksel sonuçlar [Ek 1’de gösterilmektedir](#). KKÖ’nin güvenilirlik çalışmaları ile ilgili iç tutarlık katsayıları, madde toplam korelasyonları ve çalışmalara katılan öğrenci sayıları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

**KKÖ’nin İç Tutarlık Katsayısı ve Madde Toplam Koralasyonları**

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Toplam
Madde Sayısı	13	11	6	30
N	403	402	394	394
İç Tutarlık Katsayısı	.898	.852	.768	0.918
Madde Toplam Korelasyon	.491-.733	.457-.599	.485-.553	0.376-0.670

Elde edilen güvenilirlik katsayıları araştırma için yeterli görülmektedir. Araştırmada geliştirilen kariyer kararı ölçeğinin son formu Ek 2’de verilmiştir.

**3.3.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)**

Hewitt ve Flett (1991) tarafından mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ÇBMÖ Oral (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 45 sorudan oluşmaktadır ve 7’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Öğrenciler 7’li Likert tipi ölçekle, “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (7)” arasında tutumlarını belirtirler. ÇBMÖ kendi yönelimli, başkaları yönelimli ve sosyal olarak

belirlenen mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

ÇBMÖ'nin güvenirlik çalışması Hewitt ve Flett (1991) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları; kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .86, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .82 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .87 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliği ise, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .88, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .85 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .75'tir.

Ölçeğin Türkçe formu için Oral (1999) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ölçeğin tamamı için .91, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .91 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .80 , başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .73 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .82, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .88 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .70 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)**

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), 2004 yılında Bozanoğlu tarafından öğrencilerin okuldaki başarılarında, motivasyon düzeylerindeki farklılıkları ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekte bir madde dışında 19 madde olumlu puanlanırken, bir madde (4.madde) nin puanlamasında tersine çevirme gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir.

AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini asma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenirliği üzerine yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bu araştırmada akademik güdülenme ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

#### **3.3.4. Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyet, gelir kaynağı, anne baba eğitim düzeyi, okuduğu bölüm, sınıf düzeyi, yaşadığı yerleşim yeri ve yıl sonu akademik not ortalaması gibi değişkenleri içerecek şekilde bilgi formu oluşturulmuştur.

### **3.4. Verilerin Çözümleme Teknikleri**

Elde edilen verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve hiyerarşik regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinde, ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

#### 4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 417 öğrencinin sosyo-demografik özellikleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

##### 4.1.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Sosyo-demografik özellikler kapsamında araştırmaya katılan ergenlerin cinsiyet dağılımı, yaşları, sınıfları, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, gelir kaynağı, ikamet ettiği yer gibi bilgiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 4’de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 47.5’ini (198) kız öğrenciler, % 52.5’ini (219) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunun yaş aralığı 19-29 arasında değişmektedir. Öğrenciler fakülte düzeyine göre değerlendirildiğinde % 22.1’inin (92) Mühendislik fakültesinde, % 24.7’sinin (103) Fen fakültesinde, % 25.9’unun (108) İktisat ve idari bilimler fakültesinde, % 27.3’ünün (114) ise Eğitim fakültesinde eğitim gördüğü görülmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde % 32.4’ü (135) 2. Sınıfa, % 32.4’ü (135) 3. Sınıfa, % 35.3’ü (147) ise 4. Sınıfa devam ettiği görülmektedir. Örneklem grubunu

oluşturan öğrencilerin % 26.1'i (109) yurttta, % 24.2'si (101) evde ailesiyle, % 45.6'si (190) evde arkadaşlarıyla, % 4.1'i (17) evde yalnız yaşamaktadır; gelir kaynağı incelendiğinde öğrencilerin % 43.9'u (183) ailesi, % 12.5'i (52) burs, % 7.2'i (30) kredi, % 3.1'i (13) kendi geliri, % 17.5'i (73) aile ve kredi, % 8.9'u (37) aile ve burs, % 2.9'u (12) aile ve kendi geliri, % 4.1'i (17) aile, burs ve kredi olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları değerlendirildiğinde annelerin % 10.1'i (42) ve babaların % 2.6'sinin (11) okuma yazma bilmediği, annelerin % 38.9'i (162) ve babaların % 29.7'sinin (124) ilkokul mezunu, annelerin % 13.7'si (57) ve babaların % 15.6'sinin (65) ortaokul mezunu, annelerin % 24.5'i (102) ve babaların % 29.0'unun (121) lise mezunu, annelerin % 12.7'si (53) ve babaların % 23.0'ünün (96) üniversite mezunu olduğu görülmüştür.



**Tablo 4**  
**Örneklem Grubunun Sosyo-demografik Özellikleri**

Sosyo demografik özellikler	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	198	47.5
Erkek	219	52.5
<b>Fakülte</b>		
Mühendislik fakültesi	92	22.1
Fen fakültesi	103	24.7
İktisat ve idari bilimler fakültesi	108	25.9
Eğitim fakültesi	114	27.3
<b>Sınıf</b>		
2. sınıf	135	32.4
3. sınıf	135	32.4
4. sınıf	147	35.3
<b>İkametgah</b>		
Yurt	109	26.1
Evde ailemle	101	24.2
Evde arkadaşlarımla	190	45.6
Evde yalnız	17	4.1
<b>Gelir kaynağı</b>		
Ailem	183	43.9
Burs	52	12.5
Kredi	30	7.2
Kendi gelirim (çalışıyorum)	13	3.1
Ailem ve kredi	73	17.5
Ailem ve burs	37	8.9
Ailem ve çalışıyorum	12	2.9
Ailem, burs ve kredi	17	4.1
<b>Anne Eğitimi</b>		
Okuma yazma bilmiyor	42	10.1
İlkokul	162	38.9
Ortaokul	57	13.7
Lise	102	24.5
Üniversite	53	12.7
<b>Baba Eğitimi</b>		
Okuma yazma bilmiyor	11	2.6
İlkokul	124	29.7
Ortaokul	65	15.6
Lise	121	29.0
Üniversite	96	23.0

#### 4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Puan Ortalamaları

Bu bölümde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kariyer kararları, mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı değişkenlerinden aldığı puan ortalamaları incelenmiştir. Tablo 5’de bununla ilgili bulgular yer almaktadır.

**Tablo 5**  
**Üniversite Öğrencilerinin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	En yüksek	En düşük
Kariyer Kararı	394	66.48	18.49	126	30
KendineYönelik Mükemmeliyetçilik	409	74.98	14.78	105	27
Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik	414	56.93	11.16	93	25
Öğrenme Motivasyonu	414	70.54	12.32	114	34
Akademik Başarı	400	2.49	.47	3.75	0.9

Tablo 5’de de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin Kariyer Kararı toplam ölçek puan ortalamasının  $\bar{X} = 66.48$ , Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puan ortalamasının  $\bar{X} = 74.98$ , Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik puan ortalamasının  $\bar{X} = 56.93$ , Öğrenme Motivasyonu puan ortalamasının  $\bar{X} = 70.54$  ve akademik başarı puan ortalamasının  $\bar{X} = 2.49$  olduğu bulunmuştur.

#### 4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemlere ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.2.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Kariyer Kararları Arasındaki İlişkiler.

Araştırmanın ilk alt problemi “Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile kariyer kararları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aranırken, araştırmaya katılan öğrencilerin Kariyer Kararı Ölçeği toplam puan ve alt ölçek puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6**

**Akademik Başarı ile Kariyer Kararları Arasındaki İlişkiler**

	Akademik başarı puanı	Bilinçli Karar Verme	Bilinçsiz Karar Verme	Çevresel Etkenler	Toplam
Akademik başarı puanı	-				
Bilinçli Karar Verme	-.206**	-			
Bilinçsiz Karar Verme	-.169**	.530**	-		
Çevresel Etkenler	-.172**	.417**	.618**	-	
Toplam	-.220**	.825**	.886**	.747**	-

\*\*p<.01

Tablo 6’da da görüldüğü gibi akademik başarı ile Kariyer Kararı Ölçeği’nin Bilinçli Karar Verme faktörü ( $r=-.206$ ,  $p<.01$ ), Bilinçsiz Karar Verme faktörü ( $r=-.169$ ,  $p<.01$ ), Çevresel Etkenler faktörü ( $r=-.172$ ,  $p<.01$ ) ve Kariyer Kararı Ölçeği’nin toplam ölçek puanı ( $r=-.220$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kariyer Kararı Ölçeği’nin Bilinçli Karar Verme faktörü ile ölçeğin diğer iki alt faktörü arasındaki ilişki incelendiğinde; Bilinçli Karar Verme faktörü ile Bilinçsiz Karar Verme faktörü ( $r=.530$ ,  $p<.01$ ), Bilinçli Karar Verme faktörü ile Çevresel

Etkenler faktörü ( $r=.417, p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kariyer Kararı Ölçeği'nin Bilinçsiz Karar Verme faktörü ile Çevresel Etkenler faktörü ( $r=.618, p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Son olarak Kariyer Kararı Ölçeği'nin alt fatörleri ile Kariyer Kararı Ölçeği'nin toplam ölçek puanı arasındaki ilişki incelendiğinde, Bilinçli Karar Verme faktörü ile Kariyer Kararı Ölçeği'nin toplam ölçek puanı ( $r=.825, p<.01$ ), Bilinçsiz Karar Verme faktörü ile Kariyer Kararı Ölçeği'nin toplam ölçek puanı ( $r=.886, p<.01$ ), Çevresel Etkenler faktörü ile Kariyer Kararı Ölçeği'nin toplam ölçek puanı ( $r=.747, p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Diğer bir anlatımla, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kariyer kararlılığının yüksek olma eğiliminde olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular akademik başarı ile kariyer kararı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aranırken, araştırmaya katılan öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt ölçek puanları ile akademik başarı puanları

arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7**

**Akademik Başarı ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**

	Akademik başarı puanı	Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik
Akademik başarı puanı	-		
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	.132**	-	
Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik	-.097	.187**	-

\*\* $p < .01$

Tablo 7’de de görüldüğü gibi akademik başarı ile Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ( $r = .132, p < .01$ ), akademik başarı ile Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = -.097, p > .01$ ).

Diğer bir anlatımla, kendine yönelik mükemmeliyetçilik arttıkça akademik başarısı puanlarının da artmak eğiliminde olduğu söylenebilir.

#### **4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkiler**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt aranırken, araştırmaya katılan öğrencilerin Akademik Güdülenme Ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanları ile akademik başarı puanları

arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8**  
**Akademik Başarı ile Öğrenme Motivasyonu Toplam ve Alt Ölçekleri**  
**Arasındaki İlişkiler**

	Akademik başarı puanı	Keşif	Bilgi kullanma	Kendini aşma	Toplam
Akademik başarı puanı	-				
Keşif	.309**	-			
Bilgi kullanma	.230**	.588**	-		
Kendini aşma	.235**	.648**	.572**	-	
Toplam	.299**	.880**	.798**	.886**	-

\*\*p<.01

Tablo 8’de de görüldüğü gibi akademik başarı ile Akademik Güdülenme Ölçeği’nin Keşif faktörü ( $r=.309$ ,  $p<.01$ ), Bilgi Kullanma faktörü ( $r=.230$ ,  $p<.01$ ), Kendini Aşma faktörü ( $r=.235$ ,  $p<.01$ ) ve Akademik Güdülenme Ölçeği’nin toplam ölçek puanı ( $r=.299$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Akademik Güdülenme Ölçeği’nin Keşif faktörü ile diğer iki faktör arasındaki ilişki incelendiğinde; Keşif faktörü ile Bilgi Kullanma faktörü ( $r=.588$ ,  $p<.01$ ), Keşif faktörü ile Kendini Aşma faktörü ( $r=.648$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Akademik Güdülenme Ölçeği’nin Bilgi Kullanma faktörü ile Kendini Aşma faktörü ( $r=.572$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Son olarak Akademik Güdülenme leği'nin alt faktörleri ile Akademik Güdülenme leği'nin toplam ölçek puanı arasındaki ilişki incelendiğinde, Keşif faktörü ile Akademik Güdülenme leği'nin toplam ölçek puanı ( $r=.880, p<.01$ ), Bilgi Kullanma faktörü ile Akademik Güdülenme leği'nin toplam ölçek puanı ( $r=.798, p<.01$ ) Kendini AŞma faktörü ile Akademik Güdülenme leği'nin toplam ölçek puanı ( $r=.886, p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Diğer bir anlatımla, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin keşif, bilgi kullanma, kendini aşma güdüsünün ve sonuç olarak öğrenme motivasyonunun da yüksek olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

#### **4.2.4. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Kariyer Kararları**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “niversite ğrencilerinin kariyer kararları akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?”, Şeklinde ifade edilmiştir.

Kariyer kararlarının niversite ğrencilerinin akademik başarılarını hangi oranda yordadığı hiyeraŐik regresyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9**  
**Öğrencilerin Akademik Başarılarının Kariyer Kararı Tarafından**  
**Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları**

değişken	B	Standart hata B	B	t	p
Sabit	2.868	.089		32.230	.000
Bilinçli karar verme	-.008	.003	-.151	-2.490	.013
Bilinçsiz karar verme	-.001	.004	-.025	-.353	.724
Çevresel etkenler	-.010	.006	-.097	-1.494	.136

R=.228 R<sup>2</sup>=.052  
F(3, 376)=6.902 P=.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi, Kariyer Karar Ölçeği’nin Bilinçli Karar Verme, Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkenler alt ölçek puanları birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 5.2’sini açıklamaktadır ( $R^2=.052$ ,  $p<.05$ ).

Standardize edilmiş beta katsayıları incelendiğinde, Bilinçli Karar Verme alt ölçeği, tek başına akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı iken ( $\beta=-.151$ ,  $p<.05$ ), Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkenler alt ölçeklerinin akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları anlaşılmaktadır ( $\beta=-.025$ ,  $p >.05$ ;  $\beta=-.097$ ,  $p >.05$ ).

#### **4.2.5. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Mükemmeliyetçilik**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri akademik başarılarının anlamlı yordayıcıları mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.



Mükemmeliyetçilik düzeylerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını hangi oranda yordadığı hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10**

**Öğrencilerin Akademik Başarılarının Mükemmeliyetçilik Düzeyleri  
Tarafından Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart hata B	$\beta$	t	p
Sabit	2.415	.159		15.167	.000
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	.005	.002	.153	3.005	.003
Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik	-.005	.002	-.121	-2.384	.018

R=.177 R<sup>2</sup>=.031  
F(2, 388)=6.276 P=.002

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik faktörleri birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 3.1’ini açıklamaktadır ( $R^2=.031$ ,  $p<.05$ ).

Standardize edilmiş beta katsayıları incelendiğinde, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt ölçeği ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik alt ölçeği, akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı oldukları anlaşılmaktadır ( $\beta=.153$ ,  $p<.05$ ;  $\beta=-.121$ ,  $p<.05$ ).

#### **4.2.6. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenme Motivasyonu**

Araştırmanın altıncı alt problemi “Üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu akademik başarılarının anlamlı yordayıcıları mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Akademik Güdülenme leği'nin alt faktörlerinin akademik başarılarını hangi oranda yordadığı hiyerarşik regrasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11**  
**Öğrencilerin Akademik Başarılarının ğrenme Motivasyonu Tarafından**  
**Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart hata B	$\beta$	t	p
Sabit	1.721	.150		11,459	.000
Keşif	.023	.006	,251	3,726	.000
Bilgiyi kullanma	.007	.008	,057	,916	.360
Kendini aşma	.003	.006	,036	,550	.583
R=.314 R <sup>2</sup> =.099					
F(3, 397)=14.402 P=.000					

Tablo 11'de grldğu gibi, Akademik Güdülenme leği'nin Keşif, Bilgiyi Kullanma, Kendini Aşma faktörleri birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 10'unu açıklamaktadır ( $R^2=.099, p<.01$ ).

Standardize edilmiş beta katsayıları incelendiğinde, Akademik Güdülenme leği'nin Keşif faktörü tek başına akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı iken ( $\beta=.251, p<.05$ ), Bilgiyi Kullanma ve Kendini Aşma alt leklerinin akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları anlaşılmaktadır ( $\beta=.057, p >.05$ );  $\beta=.036, p >.05$ ).

#### 4.2.7. Kariyer Kararlarının Cinsiyet Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın yedinci alt problemi "niversite ğrencilerinin kariyer kararları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?", şeklinde ifade edilmiştir.

Aaştırmada öğrencilerin kariyer kararlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmaktadır.

**Tablo 12**  
**Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kariyer Kararlılık Ölçeği Alt Faktörlerden Aldığı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t**

<b>Testi Sonuçları</b>							
Değişkenler	cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Bilinçli kariyer kararı verme	kız	194	27.15	7.93	401	2.64*	.009
Bilinçsiz kariyer kararı verme	erkek	209	24.92	8.92			
Çevresel etkenler	kız	193	28.40	8.81	400	0.42	.674
	erkek	209	28.78	9.08			
	kız	193	11.54	4.42	400	1.35	1.78
	erkek	209	12.18	5.01			

Tablo 12’de de görüldüğü gibi, Kariyer Kararı Ölçeği’nin Bilinçli Karar verme alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken ( $t=2.64$ ,  $p<.05$ ), Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkenler alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir( $t=.42$ ,  $p>.05$ ;  $t=1.35$ ,  $p>.05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre Kariyer Kararı Ölçeği’nin Bilinçli Karar Verme alt ölçeğinden alınan puanların ortalamasında, erkekler 24.92 alırken, kızlar 27.15 almışlardır. Elde edilen bu bulgular, kızların bilinçli kariyer kararı verme düzeyinde, kariyer kararsızlığının erkeklerden hafif derecede yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.8. Kariyer Kararlarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin kariyer kararları sosyo- demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Aaştırmada öğrencilerin kariyer kararlılık düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmaktadır.

**Tablo 13**

**Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Kariyer Kararı Toplam Ölçek Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Sonuçları**

	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kariyer	2. sınıf	125	64.72	17.736	4.805	.009
toplam	3. sınıf	127	70.62	20.410		
	4. sınıf	142	64.32	16.762		

Tablo 13’de de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin kariyer kararlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(2,393)}=3.843, p<.05$ ). Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda, 2. Sınıf ve 3. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. Sınıf arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin kariyer kararsızlığı toplam puanlarının ( $\bar{X} =70.62$ ), 2. Sınıf ( $\bar{X} =64.72$ ) ve 4. Sınıf ( $\bar{X} =64.32$ ) öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.2.9. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre Anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 14’de sunulmaktadır.

**Tablo 14**

**Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği  
Alt Ölçeklerden Aldığı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t  
Testi Sonuçları**

	cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kendine yönelik	kız	196	76.36	14.48	407	-1.812	.071
mükemmeliyetçilik	erkek	213	73.71	14.97			
Sosyaol odaklı	kız	198	55.79	11.27	412	1.992*	.047
mükemmeliyetçilik	erkek	216	57.97	10.98			

\*  $p < .05$

Tablo 14’de de görüldüğü gibi, Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik ( $t=1.992$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken, Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1.812$ ,  $p > .05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik düzeyinden alınan puanların ortalamasında, erkekler 57.97 alırken, kızlar 55.79 almışlardır. Elde edilen bu bulgular, erkeklerin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlardan hafif derecede yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.10. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın onuncu alt problemi “Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre Anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 15’de sunulmaktadır.

**Tablo 15**  
**Öğrencilerin Fakülte ve Sınıf Düzeyine Göre Mükemmeliyetçilik Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri Ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Fakülte ve sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Mühendislik fakültesi	85	73.25	13.47	3,019	.030
	Fen fakültesi	103	77.73	13.09		
	Iktisat ve idari bilimler fakültesi	108	76.35	15.91		
	Eğitim fakültesi	113	72.49	15.63		
Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik	Mühendislik fakültesi	89	60.64	9.79	4.676	.003
	Fen fakültesi	103	55.85	10.60		
	Iktisat ve idari bilimler fakültesi	108	56.76	13.03		
	Eğitim fakültesi	114	55.17	10.15		
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	2. Sınıf	133	78.38	14.366	5.344	.005
	3. Sınıf	130	73.24	15.530		
	4. Sınıf	146	73.43	14.007		
Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik	2. Sınıf	135	57.76	11.066	2.903	.056
	3. Sınıf	132	58.05	11.934		
	4. Sınıf	147	55.16	10.359		

Tablo 15’de görüldüğü gibi, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puanları fakülteye göre ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-405)}=3.019, p<.05$ ;  $F_{(2-406)}=5.344, p<.05$ ).

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puanlarında görülen fakültelere göre farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan çoklu karşılaştırma LSD testinin sonuçları incelendiğinde fen fakültesi ile mühendislik fakültesi, fen fakültesi ile eğitim fakültesi, eğitim fakültesi ile iktisat ve idari bilimler fakültesi arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Fen fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ( $\bar{X} = 77.73$ ), eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyi ( $\bar{X} = 72.49$ )'nden ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyi ( $\bar{X} = 73.25$ )'nden yüksek olduğu; iktisat ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyi ( $\bar{X} = 76.35$ ), eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyi ( $\bar{X} = 72.49$ )'nden yüksek olduğu görülmektedir.

Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puanlarında görülen sınıf düzeyine ilişkin farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan çoklu karşılaştırma LSD testinin sonuçları incelendiğinde, 2. sınıf ile 3.sınıf, 2. Sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 2. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ( $\bar{X} = 78.38$ ), 3. Sınıf ( $\bar{X} = 73.24$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 73.43$ ) öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 15'de görüldüğü gibi, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik puanları fakültelere göre anlamlı farklılaşırken ( $F_{(3-410)}=4.676$ ,  $p<.05$ ) sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ( $F_{(2-411)}=2.903$ ,  $p >.05$ ).

Sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin fakültelere göre farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan çoklu karşılaştırma LSD testinin sonuçları incelendiğinde mühendislik fakültesi ile fen fakültesi, mühendislik fakültesi ile iktisat ve idari bilimler fakültesi, mühendislik fakültesi ile eğitim

fakültesi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyi ( $\bar{X} = 60.64$ ), ayrı ayrı halde fen fakültesi ( $\bar{X} = 55.85$ ), eğitim fakültesi ( $\bar{X} = 55.17$ ) ve iktisat ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyi ( $\bar{X} = 56.76$ )'nden yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.11. Öğrenme Motivasyonunun Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmanın onbirinci alt problemi “Üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Aaştırmada öğrencilerin öğrenme motivasyonunun cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı t- testi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmaktadır.

**Tablo 16**

**Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği ve Alt Ölçeklerden Aldığı Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi**

#### Sonuçları

	cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Keşif	Kız	197	22.73	5.04	412	-1.557	.120
	Erkek	217	21.95	5.09			
Bilgi kullanma	kız	197	24.74	3.09	412	-3.210*	.001
	Erkek	218	23.58	4.12			
Kendini aşma	kız	197	24.32	5.29	413	-.958	.338
	Erkek	218	23.79	5.75			
Toplam	Kız	197	71.79	11.71	413	-1.972*	.049
	Erkek	217	69.41	12.77			

\*  $p < .05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, Akademik Güdülenme Ölçeği’nin toplam ölçek puanı ( $t = -1.972$ ,  $p < .05$ ) ve Bilgi Kullanma alt faktörü ( $t = -3.210$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete



göre anlamlı bir farklılık gösterirken, Akademik Güdülenme leği'nin Keşif faktörü ve Kendini Aşma alt faktörü cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Akademik Güdülenme leği'nin Bilgi Kullanma alt faktöründen alınan puanların ortalamasında, kızların 24.74 iken, erkeklerin 23.58 seviyesindedir. Elde edilen bu bulgular, kızların bilgiyi kullanma motivasyonunun erkeklerden hafif derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik Güdülenme leği'nin toplam ölçek puanının ortalamasında, kızların 71.79 iken, erkeklerin 69.41 seviyesindedir. Elde edilen bu bulgular da kızların motivasyonunun erkeklerden hafif derecede yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.12. ğrenme Motivasyonunun Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın onikinci alt problemi "niversite ğrencilerinin öğrenme motivasyonu sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?", şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada ğrencilerin Akademik Güdülenme leği'nin alt ölçek puanlarında faklterelere göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmaktadır.

**Tablo 17**

#### **Öğrencilerin Fakltereye Göre Akademik Güdülenme Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Faklter	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Keşif	Mühendislik fakültesi	90	22.21	4.72	1.009	.389
	Fen fakültesi	103	22.05	4.89		
	İktisadi ve idari bilimler fakültesi	108	21.95	5.72		
	Eğitim fakültesi	113	23.01	4.89		
Bilgiyi kullanma	Mühendislik fakültesi	91	23.16	4.05	3.156	.025
	Fen fakültesi	103	24.24	3.44		

	İktisadi ve idari bilimler fakültesi	108	24.75	3.64		
	Eğitim fakültesi	113	24.22	3.62		
Kendini	Mühendislik fakültesi	91	23.25	5.18	1.290	.277
aşma	Fen fakültesi	103	24.81	4.66		
	İktisadi ve idari bilimler fakültesi	108	23.94	5.90		
	Eğitim fakültesi	113	24.09	6.13		

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Akademik Güdülenme Ölçeği’nin Bilgiyi Kullanma alt ölçeği ortalama puanları fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-411)}=3.156$ ,  $p<.05$ ). Akademik Güdülenme Ölçeği’nin Keşif ve Kendini Aşma alt ölçekleri ise fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Akademik Güdülenme Ölçeği’nin Bilgiyi Kullanma faktörünün fakültelere göre farklılaşmasının hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Mühendislik Fakültesi ile Fen Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ile İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Fen Fakültesi ( $\bar{X}=24.24$ ), İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=24.75$ ) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma motivasyon düzeyleri ( $\bar{X}=24.22$ ) ayrı ayrı halde Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma motivasyon düzeyleri ( $\bar{X}=23.16$ )’nden yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2.13. Akademik Başarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Araştırmanın onüçüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmaktadır.

**Tablo 18**  
**Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Akademik başarı puanları	Kız	190	2.628	.473	398	-5.851*	.000
	Erkek	210	2.363	.435			

\* $p < .05$

Tablo 18’de de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin akademik başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t = -5.851$ ,  $p < .05$ ). Akademik başarı not ortalamaları incelendiğinde, erkeklerin akademik başarı ortalamaları 2.36 iken, kızların akademik başarı ortalamaları 2.63 bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, kızların akademik başarılarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.14. Akademik Başarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın ondördüncü alt problemi “Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının sosyo-demografik değişkenlere göre fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 19, 20 ve 21’de sunulmaktadır.

**Tablo 19****Öğrencilerin Fakülte Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi****Sonuçları**

	Fakülte ve sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Akademik başarı puanları	Mühendislik fakültesi	87	2.315	.367	23.223	.000
	Fen fakültesi	103	2.305	.481		
	İktisat ve idari bilimler fakültesi	98	2.559	.416		
	Eğitim fakültesi	112	2.733	.459		
Akademik başarı puanları	2.Sınıf	129	2.484	.409	2.219	.110
	3.Sınıf	127	2.427	.476		
	4.sınıf	144	2.548	.514		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları öğrenim gördüğü fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F_{(3-396)}=23.223$ ,  $p<.05$ ). Ama üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F_{(2-397)}=2.219$ ,  $p >.05$ ).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarında görülen fakültelere göre farklılaşmaların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan LSD testinin sonuçları incelendiğinde eğitim fakültesi ile mühendislik fakültesi, iktisat ve idari bilimler fakültesi ve fen fakültesi arasında; iktisat ve idari bilimler fakültesi ile mühendislik fakültesi ve fen fakültesi arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.73$ ), iktisat ve idari bilimler fakültesi ( $\bar{X}=2.55$ ), mühendislik fakültesi ( $\bar{X}=2.32$ ) ve fen fakültesi öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.31$ )’ndan yüksek olduğu; iktisat ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.55$ ), mühendislik fakültesi (

$\bar{X}=2.32$ ) ve fen fakültesi öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.31$ )'ndan yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 20**

**İkametgah ve Gelir Kaynağına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Testi**

**Sonuçları**

	İkametgah ve gelir kaynağı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Akademik başarı puanı	Yurt	106	2.609	.458	13.399	.000
	Evde ailemle	94	2.606	.497		
	Evde arkadaşlarımla	200	2.370	.438		
Akademik başarı puanı	Ailem	179	2.427	.456	7.444	.000
	Burs	47	2.795	.444		
	Kredi	29	2.635	.492		
	Ailem ve Kendi gelirim (çalışıyorum)	42	2.323	.429		
	Ailem ve kredi	69	2.422	.417		
	Ailem ve burs	34	2.609	.518		

Tablo 20'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ikamet ettikleri yere göre ve gelir kaynağına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F_{(2.397)}=13.399, p<.05$ ;  $F_{(5.394)}=7.444, p<.05$ ).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının ikamet ettiği yere göre farklılaşmasının hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan LSD testinin sonuçlarına göre evde arkadaşlarıyla kalan öğrenciler ile yurttaki kalan öğrenciler ve evde ailesiyle kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Yurttaki kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.609$ ) ve evde ailesiyle kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.606$ ) ayrı ayrı halde evde arkadaşlarıyla

kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 2.370$ )'ndan yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının gelir kaynağına göre farklılaşmasının hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; gelir kaynağı ailesi olan öğrenciler ile gelir kaynağı burs, kredi ve ailesi ve de burs olan öğrencilerin akademik başarı not ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Gelir kaynağı ailesi ve kendisi olan öğrenciler ile gelir kaynağı burs, kredi, aile ve de burs olan öğrencilerin akademik başarı not ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aynı şekilde gelir kaynağı ailesi ve de kredi olan öğrenciler ile gelir kaynağı burs, kredi, aile hem de burs olan öğrencilerin akademik başarı not ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Gelir kaynağı burs ( $\bar{X} = 2.795$ ), kredi ( $\bar{X} = 2.635$ ), aile ve de burs ( $\bar{X} = 2.609$ ) olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ayrı ayrı halde gelir kaynağı ailesi ( $\bar{X} = 2.427$ ), aile ve de kendisi ( $\bar{X} = 2.323$ ), aile ve de kredi ( $\bar{X} = 2.422$ ) olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 21**

**Yaş Grubuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları,  
Standart Sapma Değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
GPA	21	115	2.566	.412	11.871	.000
	22	117	2.619	.501		
	23	82	2.432	.462		
	24	86	2.263	.429		

Tablo 21'de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(3,396)} = 11.871, p < .05$ ).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının yaşa göre farklılaşmasının hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacı ile yapılan çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 21 yaş ile 23 ve 24 yaş arası, 22 yaş ile 23 ve 24 yaş arası, 23 yaş ile 24 yaş arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. 21 yaşındaki ( $\bar{X} = 2.57$ ) ve 22 yaşındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 2.62$ ) ayrı ayrı halde 23 yaşındaki ( $\bar{X} = 2.43$ ) ve 24 yaşındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 2.26$ )'ndan yüksek olduğu, 23 yaşındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 2.43$ ) ise 24 yaşındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ( $\bar{X} = 2.26$ )'ndan yüksek olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde kariyer kararı ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenerek, bu değişkenlerin akademik başarıyı ne derecede yordadığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca araştırmada ele alınan değişkenlerin cinsiyete göre ve başka sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bu bölümde ilk olarak üniversite öğrencilerinin kariyer kararı, mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı düzeyleri ile ilgili bulgular yorumlanacak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler literatür ışığında değerlendirilecektir. Ardından kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonunun akademik başarı üzerindeki etkileri yorumlanacaktır. Son aşamada ise cinsiyet ve diğer sosyo-demografik değişkenlerle ilgili bulgular yorumlanacaktır.

#### **5.1. Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı, Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu ve Akademik Başarı Düzeyleri**

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin toplam kariyer kararı puan ortalaması  $\bar{X}=66.48$ 'dir. Kariyer Kararı Ölçeği'nden alabileceği en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Yüksek puan kararsızlığı, düşük puan ise kararlılığı ifade ettiğinden, üniversite öğrencilerinin toplan kariyer kararı puan ortalamasının genel olarak düşük olduğu, bir diğer ifadeyle kariyer kararlılık düzeyinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.



Üniversite öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puan ortalaması  $\bar{X} = 74.98$ 'dir. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt faktöründen alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 15'dir. Yüksek puan mükemmeliyetçiliği ifade ettiğinden, üniversite öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Aynı ölçek kullanılarak yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Karataş (2012) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt faktörden aldığı puan ortalamasının 85.23 olduğunu bulmuştur. Oral (1999) yaptığı tez çalışmasında farklı bölümlerde okumakta olan üniversite öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt faktörden aldığı puan ortalamasının 7 üzerinde ortalama 4.43 (63.28) olduğunu bulmuştur. Benk (2006) yaptığı tez çalışmasında da üniversite öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt faktörden aldığı puan ortalamasının 73.67 olduğunu bulmuştur. Literatür sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik puan ortalaması  $\bar{X} = 56.93$ 'dür. Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik alt faktöründen alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 15'dir. Yüksek puan mükemmeliyetçiliği ifade ettiğinden, üniversite öğrencilerinin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı ölçek kullanılarak yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Karataş (2012) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik alt faktörden aldığı puan ortalamasının 55.25 olduğunu bulmuştur. Oral (1999) yaptığı tez çalışmasında farklı bölümlerde okumakta olan üniversite öğrencilerinin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik alt faktörden aldığı puan ortalamasının 7 üzerinde ortalama 3.50 (50.00) olduğunu bulmuştur. Benk (2006) yaptığı tez çalışmasında da üniversite öğrencilerinin Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik alt faktörden aldığı puan

ortalamasının 58.25 olduğunu bulmuştur. Literatür sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin toplam öğrenme motivasyonu puan ortalamaları  $\bar{X}$  =70.54'dür. Akademik Güdülenme Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Yüksek puan yüksek güdülenmeyi ifade ettiğinden, üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonunun genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Aynı ölçek kullanılarak yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, Şahin ve Çakar (2011) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldığı puan ortalamasının kızlarda 71.75, erkeklerde 70.56 olduğunu bulmuştur. Saracaloğlu ve arkadaşları (2009) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldığı puan ortalamasının kızlarda 76.48, erkeklerde 76.15 olduğunu bulmuştur. Saracaloğlu (2008) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ölçeği'nden aldığı puan ortalamasının kızlarda 81.09, erkeklerde 81.32 olduğunu bulmuştur. Yukarıda belirtilen ortalamalar, araştırmaların yapıldığı yıllara göre değerlendirildiğinde, yıllar içerisinde öğrencilerin öğrenme motivasyonunda bir düşüş olduğu izlenimini uyandırmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin toplam akademik başarı puan ortalamaları  $\bar{X}$  =2.49'dur. Akademik başarı puan ortalamasından alınabilecek en yüksek puan 4, en düşük puan ise 0'dir. Yüksek puan yüksek akademik başarıyı ifade ettiğinden, üniversite öğrencilerinin genel akademik başarıları orta düzeyde olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer çalışmalarda, farklı üniversiteler ve farklı bölümlerdeki öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının 2.37 ile 3.01 arasında değiştiği görülmektedir (Peker, 2003; Kızıldağ, 2009; Akkaya, 2007).

## 5.2. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Kariyer Kararları, Mükemmeliyetçilik ve Öğrenme Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

Akademik başarı ile kariyer kararları arasındaki ilişki incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile kariyer kararlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Mansor ve Rashid (2013) yaptığı çalışmada akademik başarı ile kariyer kararları arasında anlamlı ilişki bulmamış olmakla birlikte yapılan diğer araştırmalar bu araştırma sonucuna paralellik göstermektedir. Örneğin, Westbrook (2006) yaptığı bir çalışmada akademik başarısı yüksek olan lise öğrencilerin kariyere hazır olma düzeyinin yüksek olduğu ve sonuç olarak kariyer kararsızlığının düşük olduğunu bulmuştur. Yayla ve Bacanlı (2011) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada, öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe kariyer gelişimi düzeylerinin de yükseldiği bulunmuştur. Yapılan bir diğer çalışmada ise kariyer gelişiminin öğrencilerin mesleki karar verme öz yetkinlik algısını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur (Bozgeyikli ve ark, 2009).

Kariyer Kararı Ölçeği'ndeki faktörler incelendiğinde, kariyer kararlılığı yüksek olan öğrencilerin uyum yeteneğinin yüksek olması, kendi ilgi, yetenek ve becerilerini iyi tanınması, amaçlarının belli olması, kariyer olgunluk düzeyinin yüksek olması gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. İlgi çekici ve merak uyandırıcı akademik konular sayesinde öğrenmenin önemli bir ön koşulu olan güdülenme, öğrenciler için sağlanmış olacaktır (Aydın, 2010). Yeterince güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenmektedir (Çakır, 2004). Dolayısıyla kariyer kararlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması hiç şaşırtıcı değildir.

Bu araştırmada mükemmeliyetçilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere iki alt boyutta değerlendirilmiştir. Akademik başarı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları ile sosyal odaklı mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları arttıkça kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanlarının da artmak eğiliminde olduğu görölmektedir.

Elde edilen bu bulgular, akademik başarı ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişki olduğu yönündeki önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Stornelli ve arkadaşları (2009) yaptığı çalışmada yetenek programındaki öğrencilerde mükemmeliyetçilik ve matematik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Uz-Baş (2011) ilköğretim çağındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçiliğin şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranış boyutlarının akademik başarı ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Göç (2008) yaptığı çalışmada da kızların akademik başarıları ile mükemmeliyetçilik düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Palancı ve arkadaşları (2010) yaptığı araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonunun, mükemmeliyetçi kişilik özellikleriyle yordanabileceğine ilişkin anlamlı sonuçlar bulunmuşlardır.

Altun ve Yazıcı tarafından (2010) Trabzon'da yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde, olumsuz mükemmeliyetçilikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bireysel psikolojik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde Adler (2000) mükemmeliyetçiliği olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere iki yönden incelemiştir. Olumlu mükemmeliyetçi kişilerin ulaşabilir hedefler belirlediği, kendine ve başkalarına faydalı davranışlarda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Buradan olumlu mükemmeliyetçilerin kendilerine ulaşabilecekleri standartlar belirledikleri ve bu amaçlarına ulaşmak için yüksek düzeyde motive oldukları, karşılaştıkları olumsuz durumlarda ise esneklik gösterebildikleri, bu sayede akademik başarılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik açısından incelediğimizde, kendine yönelik mükemmeliyetçilik puanları yüksek olan kimseler, mükemmel olmaya ve hata yapmamaya ilişkin olarak güdülenmiş ve başarmak için çaba sarf eden kişilerdir (Hewitt ve Flett, 1991). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması yönünde elde edilen bulguların literatürü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Duyuşsal becerilerden biri olan motivasyon, öğrencilerin yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerinde önemli ve etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kuyper, van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999). Bu çalışmada öğrenme motivasyonu Keşif, Bilgi Kullanma ve Kendini Aşma alt faktörleri ile incelenmiştir.

Akademik başarı ile öğrenme motivasyonu arasındaki ilişki incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamaları artınca, Keşif, Bilgi Kullanma, Kendini Aşma güdüsünün ve sonuç olarak öğrenme motivasyonunun da yüksek olma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Motivasyonun akademik başarıyla ilgili yönü karmaşık konuları kapsar (akt, Karagüven, 2012). Bu nedenle öğrenmeyle ilgili motivasyon konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birkaç tanesini örnek olarak sunmak gerekirse; Yenice ve arkadaşları (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmalar sonucunda, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile

fen ve teknoloji dersinden aldıkları son yazılı notu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Özgüngör ve Kapıkıran (2008) yaptığı çalışmada, ilk olarak Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanlarının diğer bölüm öğrencilerinin başarı puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların olası nedenlerine ışık tutmak amacıyla yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdikleri bulunmuştur. Derse verilen düşük değer ise öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımları ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Demir ve arkadaşları (2012) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğrencilerin fen öğrenemeye yönelik motivasyonları ile akademik başarıları arasında zayıf ancak pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguları açıklamak için motivasyon kuramları açısından düşündüğümüzde, öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrenciler bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye değer verirler ve bunlardan zevk alırlar. Öğrenmek için çaba ve dikkat harcamaktadırlar. Başarı güdüsü yüksek olan bireylerin kendileri için uğraştırıcı ama çalışarak ulaşabilecekleri amaçları seçtikleri gözlenmektedir (Serinkan, 2008). Madran (2006) yaptığı çalışmada kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının ayrı ayrı halde başarı güdüsüyle anlamlı ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akademik başarıların yüksek olmasının daha önce yapılmış araştırmalar ve kuramları destekleme niteliğinde olduğu söylenebilir.

### **5.3. Kariyer Kararı, Mükemmeliyetçilik ve Öğrenme Motivasyonunun Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri**

Bu bölümünde, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcıları olarak kariyer kararları, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu değişkenlerine yer verilmiştir.

Kariyer Karar Ölçeği'nin Bilinçli Karar Verme, Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkenler alt ölçek puanları birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 5.2'sini açıklamaktadır. Kariyer Karar Ölçeği'nin alt ölçeklerinin yordama gücü incelendiğinde, Bilinçli Karar Verme alt ölçeği, tek başına akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı iken, Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkenler alt ölçeklerinin akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları anlaşılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, Westbrook (2006) yaptığı çalışmada kariyere hazır olma, kariyerde başarma, kariyer bilgisi ve başarı test puanları gibi dört faktör birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 55'ini açıklamaktadır. Bunun içinde başarı test puanı akademik başarının % 29'unu açıklamış, kariyer bilgi faktörü ise akademik başarının % 1.2'sini açıklamış, diğer iki faktör akademik başarının % 24'ünü açıklamış, sadece kariyere hazır olma faktörü kariyer kararı düzeyini anlatmaktadır. Dolayısıyla kariyer kararlarının akademik başarının yaklaşık % 12'sini açıkladığı düşünülmektedir. Yayla ve Bacanlı (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ile ihtiyatli seçicilik, panik, umursamazlık, sorumluluktan kaçma alt boyutlarına ilişkin puanları birlikte kariyer gelişiminin % 23'ünü açıklamaktadır. Bozgeyikli ve arkadaşları (2009) yaptığı çalışmada kariyer gelişimi ile cinsiyet birlikte mesleki karar verme öz yeterliliğinin % 33.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Aynı zamanda algılanan akademik başarı yükseldikçe kariyer gelişimi de yükseldiği için dolaylı olarak, kariyer kararı vermenin akademik başarıyı açıkladığı söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kariyer kararlarının akademik başarılarında küçük fakat önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmada Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik faktörleri birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 3.1'ini açıklamaktadır. Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik alt ölçeği ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik alt ölçeği puanlarının, akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı oldukları anlaşılmaktadır.

Göç (2008) yaptığı tez çalışmasında, mükemmeliyetçilik aşırı ebeveyn eleştirisi alt faktörünün kızların akademik başarısı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ve kızların akademik başarısının % 15'ini açıkladığını bulmuştur. Bu araştırmada ise mükemmeliyetçilik akademik başarının çok az bir kısmını etkilemektedir.

Araştırmanın sonucunda, Akademik Güdülenme Ölçeği'nin Keşif, Bilgiyi Kullanma, Kendini Aşma faktörleri birlikte, akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık % 10'unu açıklamaktadır. Akademik Güdülenme Ölçeği'nin Keşif faktörü tek başına akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı iken, Bilgiyi Kullanma ve Kendini Aşma alt ölçeklerinin akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları anlaşılmaktadır.

Alşan (2009) yaptığı doktora tezi çalışmasında, motivasyon faktörlerinin (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, göreve değer verme, öğrenmenin kontrolü hakkındaki inançlar, öz yeterlilik ve sınav kaygısı), kimya eğitimi öğrencilerinin akademik başarılarının % 80.8'ini açıkladığı sonucunu elde etmiştir.



Yıldız (2013) yaptığı bir araştırmada Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının birlikte akademik başarının % 61'ini açıkladığını, Okuma motivasyonunun ise akıcı okumadaki varyansın % 28'ini, okuduğunu anlamadaki varyansın % 27'sini açıkladığını belirlenmiştir.

Literatürdeki araştırma bulguları akademik başarının açıklanma oranı bakımından bu araştırmada elde edilen orandan oldukça yüksektir. Bu farkın nedenleri incelendiğinde, literatürdeki çalışmalarda motivasyon ile diğer faktörlerin birlikte akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiş, bu araştırma da ise motivasyon faktörünün tek başına akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun haricinde, kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklar, yaş, sınıf düzeyi ve kültürel farklılıklar gibi faktörlerin bulgulara yansımış olması beklenebilir. Diğer yandan farklı alan, farklı ders türlerinde, motivasyonun akademik başarıya olan etkisinin farklı düzeyde olabileceği söylenebilir.

#### **5.4. Kariyer Kararı, Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu, Akademik Başarı ve Sosyo Demografik Değişkenler**

##### **5.4.1. Kariyer Kararlarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Yapılan bazı araştırmalarda kariyer kararsızlığı ya da kararlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Edwards ve Quinter, 2011; Mansor ve Rashid 2013; Akkoç, 2012, Öztemel, 2012). Bu araştırmada da Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkiler alt faktörü altındaki kariyer kararsızlığı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir, ancak Bilinçli Karar Verme düzeyinde ise kızların kariyer kararsızlığının erkeklerden hafif derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin

Malezya'daki üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da kız öğrencilerin kariyer hazır bulunuşluğunun erkek öğrencilerden daha düşük olduğu ve kız öğrencilerin kariyer kararı vermede daha fazla kararsızlık yaşadığı bulunmuştur (Mansor ve Tan, 2009).

Bu araştırmada bilinçli kariyer kararı veren öğrencilerin ortak özelliği olarak karar verirken uyum yeteneğinin yüksek olması, kendi ilgi, yetenek ve becerilerini iyi tanınması, amaçlarının belli olması tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinde kızların bilinçli kariyer kararı verme düzeyindeki kariyer kararsızlığının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu da kızların uyum yeteneğinin erkeklerden biraz düşük olması, kendi ilgi, yetenek ve becerilerini iyi tanınamaması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde yapılan birçok araştırmada kızların uyum yeteneğinin erkeklerden düşük olduğu bulunmuştur (Alfred-Liro ve Siegelman, 1998; Cook, 1995; Cross, Nicholas, Goble ve Frank, 1992; Enochs ve Roland, 2006; O'Conner, 2001; akt: Yalın, 2007 ). Ayrıca, Öztemel (2012) yaptığı araştırmada, lise öğrencisinin Duygusal ve Kişilik-İlişkili Kariyer Karar Güçlüğü'nün cinsiyet açısından farkı olmadığını ancak kararlı öğrencilerin kararsız öğrencilere göre daha düşük duygusal ve kişilikle ilgili kariyer zorlukları yaşadığını belirtmiştir.

Kariyer kararlarının sınıf düzeyi ile ilişkisi incelendiğinde üniversite 3. Sınıf öğrencilerinin kariyer kararsızlığı toplam puanlarının, 2. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde üniversite öğrencilerinin kariyer kararsızlığının sınıf düzeyine göre farkı olup olmadığı hakkında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla sonuçları literatürle doğrudan karşılaştırma olanağı olmamıştır. Bu durum bize 3. Sınıf öğrencilerinin kariyerini tanımaya başlayınca ve mezuniyet yaklaştıkça geleceğe yönelik kaygıların da büyümesi neticesinde daha da kararsızlık yaşadıklarını; 2. Sınıf öğrencileri ise daha yeni

mesleğe girmesi ve tanınması sonucunda 3. Sınıflardan biraz daha kararlı olabileceğini; 4. Sınıflar ise artık mezun olma aşamasında olduğundan dolayı kariyerine yönelik daha kesin kararlar yürütebileceğiyle açıklanabileceğini düşündürmektedir.

#### **5.4.2. Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Literatür incelendiğinde, yapılan bazı araştırmalarda kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı, sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, erkeklerin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tuncer, 2006; Leana-Taşçılar ve arkadaşları, 2014). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri açısından ise erkeklerin kızlardan hafif derecede yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Uz Baş (2011) yaptığı çalışmada ise mükemmeliyetçiliğin hatalara duyarlılık, şartlı benlik saygısı ve saplantılı davranış boyutlarından alınan puanlara göre kız öğrencilerin mükemmeliyetçilik puanlarının erkek öğrencilerden biraz daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada erkeklerin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlardan yüksek olmasının olası nedenlerinden biri Türk toplumunda erkeklerden beklenen yeterliliklerin gelişmiş batı ülkelerine göre daha fazla olması olabilir. Örneğin, erkeklerden doktor ya da mühendis olmaları, para kazanmaları, evi geçindirmeleri, toplum içerisinde saygın bir yer edinmeleri beklenir. Ancak kızlar için kendi ayakları üstünde durmaları, öğretmen, hemşire ya da ev hanımı olmaları beklenir (Dökmen, 2004). Dolayısıyla erkeklerin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin kızlardan yüksek olması hiç şaşırtıcı değildir.

Üniversite öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puanları fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fen Fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyinden yüksek olduğu; İktisat ve İldari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark çok küçüktür, buna benzer literatür sonuçlarına rastlanmamıştır, bu konuda daha sonra ayrıntılı olarak çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 2. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, 3. Sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Nedenleri hakkında düşünüldüğünde, 2. Sınıf öğrencileri mesleğini daha yeni tanımaya, öğrenmeye başladığı için kendine yüksek standartlar belirlemiş olabilir, işin içine girince bazı zorluklarla karşılaştığında belli standartlardan vazgeçmiş de olabilir. Ancak bu farklılık da çok büyük değil, dolayısıyla daha fazla çalışlardan sonra bu sonuç tekrar tartışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **5.4.3. Öğrenme Motivasyonunun Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmada, kızların öğrenme motivasyonunun erkeklerden hafif derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle bilgiyi kullanma motivasyonunun kızların erkeklerden hafif derecede yüksek olduğunu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, kızların başarı güdüsünün erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur (Akdemir, 2006; Madran, 2006). Başarı güdüsü ise içsel

motivasyonun doyum kaynağını oluşturur (Ercan, 2003). Dede ve Yaman (2007) yaptığı çalışmada fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırmalar kız öğrencilerin içsel motivasyon, erkek öğrencilerin dışsal motivasyon desteğine daha fazla tepki verdiklerini göstermektedir. Duyuşsal becerilerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, bilişsel becerilerde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek becerilere sahip oldukları görülmektedir (akt: Dede ve Yaman, 2008). Dolayısıyla kız öğrencilerin bilgiyi kullanma motivasyon düzeyinin erkek öğrencilerden yüksek olması ilgili literatüre destek niteliğinde olduğu söylenebilir.

Araştırmada fen fakültesi, iktisat ve idari bilimler fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma motivasyon düzeyleri ayrı ayrı halde mühendislik fakültesi öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme motivasyonu açısından elde edilen fakütelere göre farklılıkların daha iyi anlaşılması bakımından ileride yapılacak benzer çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

#### **5.4. 4. Akademik Başarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın sonucuna göre, kızların akademik başarılarının erkeklerden daha yüksek olduğu yönündeki bulgumuz diğer araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Madran (2006) yüksek lisans tezinde üniversite İngilizce hazırlık sınıfına devam eden öğrenciler arasında, kız öğrencilerin başarı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu bulmuştur. Salami (2013) yaptığı çalışmada da, okullarda kızların genel olarak erkeklerden yüksek başarı gösterdiği, liseyi kızların erkeklere oranla daha yüksek puanla bitirdikleri, standart başarı testlerinde de

kızların genel kültür bilimleri, okuma, yazma performanslarının erkeklerden daha yüksek olduğu gibi sonuçlardan örnek vermiştir.

Öğrencilerin fakülte ile ilişkileri ve bunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda yapılan bir araştırmada, fakülteyle etkileşimde sağlanan doyumun öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Graunke ve Woosley, 2005). Okur ve arkadaşları (2011) yaptığı bir çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının fen edebiyat fakültesi öğrencilerinden yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Akademik başarı puan ortalamaları en yüksek olanı eğitim fakültesi, ikinci sırada olanı ise iktisat ve idari bilimler fakültesi, üçüncü sırada mühendislik fakültesi ve fen fakültesi yer almaktadır.

Bu farklılığı oluşturan nedenler şöyle sıralanabilir: Araştırmada akademik başarı olarak öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları kullanıldığından dolayı, sonuçlar sadece yıl sonu not ortalamalarıyla sınırlıdır. Oysaki akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006; akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Üniversiteye giriş puanları açısından incelendiğinde eğitim fakültesi giriş puanları diğer bazı fakültelerle karşılaştırıldığında daha yüksek olmak eğilimindedir. Dolayısıyla daha yüksek puanlarla üniversiteye yerleşen öğrenciler üniversite yıllarında da daha yüksek akademik başarı göstermek eğiliminde olabilir. Fakülte türünün akademik başarısının ne kadar yordadığı farklı araştırmalarla incelenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, yurtda kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ve evde ailesiyle beraber kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ayrı ayrı halde evde arkadaşlarıyla kalan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum bize, evde

arkadaşlarıyla kalan öğrencilerin evlerinde daha özerk davrandıkları, evdeki gibi ebeveynlerin kontrolü olmadığı ya da yurttaki gibi resmi bir çalışma ortamı olmadığından dolayı akademik başarılarının evde ailesiyle kalan öğrencilerden ve yurttaki kalan öğrencilerden düşük olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, gelir kaynağı burs, kredi, aile ve aynı zamanda burs olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının ayrı ayrı halde gelir kaynağı ailesi, aile ve de kendisi, aile ve de kredi olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bize, gelir kaynağı sadece burs olan ve ailesi ve aynı zamanda burs olan öğrencilerin seçilen ve çalışkan öğrenciler olduğu için akademik başarılarının yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin eğitim geçmişleri ve bilgi düzeylerinin başarıda önemli birer etken olduğu görülmüştür (Harmer, 1991, akt, Okur ve ark, 2011). Gelir kaynağı sadece kredi olan öğrencilerin kendine, geleceğine yönelik daha fazla sorumluluk aldıkları için akademik çalışmalara daha fazla önem verdikleri düşünülmektedir; gelir kaynağı sadece ailesi olan öğrencilerin ise ekonomik açıdan rahat, stressiz oldukları, kendine göre sorumluluk duygularının da biraz düşük olması nedeniyle akademik çalışmalarına biraz az değer vermiş olabileceği; gelir kaynağı ailesi ve de kendisi çalışmış olanların ise çalıştığı için akademik çalışmalara fazla önem veremediği ya da yeterli zaman ayıramadığı için akademik başarılarının biraz düşük olabileceği; gelir kaynağı ailesi ve de kredi olan öğrencilerin de çalışmıyor olması, yeterli zaman olmasına rağmen, akademik başarılarının düşük olması daha fazla ailevi, kişilik yada mesleki sorunların olması yada sosyal çevrenin etkileşiminden olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda, akademik başarı puan ortalamaları en yüksek olanı 21 ve 22 yaş grubu, ikinci sırada ise 23 yaş ve son sırada 24 yaşındaki üniversite öğrencileri olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar bize üniversite öğrencilerinde yaş

ilerledikçe, akademik başarının azalmak eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın ilerleyen yaşlarda farklı sorumlulukların üstlenilmesi, çalışma hayatına atılma ya da öğrenime ara verme gibi farklı pek çok faktörden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin başarılarını fiziksel, ruhsal, toplumsal, ekonomik, coğrafi, çevre gibi pek çok faktör etkilemektedir. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bu faktörlerden olumsuz etkilenmemeleri gerekmektedir. Alkan ve Kurt (1998), öğrenci ve onu saran çevrenin karşılıklı etkileşim sonucu öğrenmenin oluşacağını belirlemiştir (akt: Rençber, 1999). Akademik başarının öğrencilerin ikamet ettiği yere, gelir kaynağına ve yaşına göre farklılık göstermesi ilgili literatür sonuçlarına ışık tutma niteliğinde olduğu söylenebilir.

## 5.5. Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, genel olarak literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Akademik başarı ile kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarı Bilinçli Karar Verme, Bilinçsiz Karar Verme ve Çevresel Etkenler alt faktörleri içerisinde yer alan kariyer kararı açısından değerlendirildiğinde Bilinçli Karar verme alt boyutunun tek başına akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer iki alt faktörün ise akademik başarıyı yordamada anlamlı bir katkısı olmadığı görülmüştür.

Akademik başarı Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçilik olarak belirlenen iki alt faktördeki mükemmeliyetçilik açısından değerlendirildiğinde Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğin akademik başarıyı



yordamadaki katkısının Sosyal Odaklı Mükemmeliyetçiliğe göre biraz daha fazla olduğu görülmüştür.

Akademik başarı Keşif, Bilgi Kullanma ve Kendini Aşma alt faktörlerini içeren öğrenme motivasyonu açısından değerlendirildiğinde, Keşif faktörünün tek başına akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer iki alt faktörün ise akademik başarıyı yordamada anlamlı bir katkısı olmadığı görülmüştür.

Sosyo- demografik değişkenler arasında yer alan cinsiyet ile sınıf düzeyi faktörüne göre kariyer kararsızlık düzeyi farklılaşmaktadır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete, fakültelere ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme motivasyonu cinsiyete ve fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Son olarak öğrencilerin akademik başarıları cinsiyete, fakültelere, ikamet ettiği yere, gelir kaynağına ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

## 5.6. Öneriler

### **Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler:**

Akademik başarı ile kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonu arasında anlamlı ilişkilerin bulunması, okullarda akademik başarının arttırılması için bu değişkenlerin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Kariyer kararının akademik başarı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, okullarda öğrencilerin kendi ilgi, yetenek ve becerilerini iyi tanması, kendine uygun meslek seçebilmesi için bilgilendirilmesi, ailelerin bu konularda bilinçlendirilmesi, öğrencilerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla psikolojik danışma ve

rehberlik servislerinin yaygınlaştırılmasının ve bu alanda çalışan psikolojik danışman sayısının artırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde, okullarda öğrencilerin yeterli ve yetersiz olan yönlerini fark etmeleri ve başarabilecek gerçekçi hedefler belirlemede onlara yardımcı olarak akademik başarılarının artırılmasına katkı sağlanabilir.

Öğrenme motivasyonunun akademik başarı üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde, okullarda öğrencilerin motivasyonu artırma aktivitelerinin düzenlenmesi, özellikle, motivasyonun cinsiyet farkı olduğu göz önüne alınarak erkek ve kız öğrencilere kendine uygun, ilgisini çekecek şekilde farklı aktivitelerin düzenlenmesi yararlı olacaktır.

İçsel motivasyon, öğrencilerin bir öğrenme aktivitesine ilgi ve merak duyduğu bir konuyu öğrenmek veya aktivitenin kendisi ilgi çekici olduğu için katılmasıdır. Öğrencilerin bir bilgiyi öğrenmelerinde öğretilen konuya ilgi duymaları önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenilecek konuyu ilgi çekici hale getirmeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu konuda gösterdiği çabalar, öğrencilerin bulunduğu eğitim kademesine göre değişebilir.

Cinsiyet değişkeni de akademik başarıyı manidar olarak yordamaktadır. Bu nedenle, kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu, sosyal destek sistemleri ile yaşadıkları gündelik sıkıntıların düzeyi ve gündelik sıkıntılara eşlik eden duygusal semptomlar incelenebilir. Böylelikle erkek ve kız öğrencilere yönelik daha spesifik çalışmalarla akademik başarının artırılması sağlanabilir.

Akademik başarı öğrencilerin ikamet ettiği yere göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle, öğrenciler ve ailelerin bu konularda bilinçlendirilmesi, özellikle evlerde arkadaşlarıyla kalan öğrencilere yönelik seminer ve başka aktiviteler düzenlenerek sorumluluk alma davranışlarının desteklenmesinin yararlı olacağı önerilir.

Kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonunun akademik başarıya olan etkisinin ergenliğin ilk yıllarına kadar uzanması nedeniyle bu konuyla ilgili çalışmaların ilköğretimden itibaren uygulamaya başlanması ve bu çalışmaların sadece öğrenciye yönelik olarak değil, aile ve öğretmenleri de içine alacak şekilde hazırlanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmacılara yönelik öneriler:**

Bu araştırma yalnızca üniversite öğrencileri üzerine yapılmıştır. Daha değişik gruplarla (ilkokul, ortaokul, lise) araştırma yapılmasının ve bu araştırmaların sonuçlarına göre akademik başarıyı arttırmaya yönelik daha spesifik programlar düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Fen Fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı üniversitelerde ve farklı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile benzer çalışmalar yapılabilir. Böylelikle araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

Araştırmada kariyer kararı, mükemmeliyetçilik ve öğrenme motivasyonunun üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Ama bu değişkenlerin akademik başarıyı yordama güçleri sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda akademik başarıyı yordamada katkısı olabileceği

düşünülen farklı değişkenler (öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, sınav kaygısı vb) ele alınıp incelenebilir.

Akademik başarının fakülteler arasında farklılık göstermesi konusunda, bu konu ile ilgili olarak daha sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin ÖSS puanları (Eşit Ağırlıklı ve diğer puanları) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler araştırılabilir. Bölüme gelmeden önceki bazı özelliklerden hangilerinin bölümdeki başarıyı daha çok etkilediğini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları öğrencilerin yıl sonu not ortalaması esas alınarak değerlendirilmiştir. Oysaki öğrencilerin sınav notları akademik başarısını değerlendirmede tel ölçüt olmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarıları farklı ölçme araçlarıyla, aktivitelere katılım, verilen ödevlerde gösterilen performans ve ebeveyn, öğretmen hem arkadaşlarından alınan bilgilerle birlikte değerlendirilmesi akademik başarıyı etkileyen faktörleri belirlemede daha yararlı olabilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin kariyer kararı düzeylerini ölçmek amacıyla Kariyer Kararı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak değerlendirilmesi önerilir.

## Kaynakça

Aydın, F. (2010). **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, öz Yeterlilik Ve Sınav Kaygısı**. Yüksek Lisans Tezi, Hacı Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, S. (2005). **Çalışma Yaşamında Kariyer**. 1. baskı, İstanbul: 4 Nokta Matbaacılık.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). **Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13, Antalya. ISBN: 978 605 364 104 9.

Alşan, E. U. (2009). **Kimya Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Öğrenme Stili Tercihleri, Öz kontrollü Öğrenme ve Motivasyon Faktörlerinin Etkisi**. Doktora Tezi.

Altunkurt, Y. (2008). **Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri Ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi**. Duplupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 129-142.

Akkoç, F. (2012). **Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıkları İle Kariyer İnançları Arasındaki İlişki**. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, İzmir.

Akdemir, Ö. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü**. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İmir.

Adler, A. (2012). **İnsanı Tanıma Sanatı**. (K. Şipal, Çev). İstanbul: Say Yayınları, 13. Baskı. (Orijinal çalışma basın tarihi, 1927).

Ames, C. A. (1990). **Motivation: What Teachers Need to Know**. Teachers College Record, 91(3).

Akbaba, S. (2006). **Eğitimde Motivasyon**. Kazım karabekir eğitim fakültesi dergisi, 13.

Acat, M. B. ve Dereli, E. (2013). **Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Akademik Başarılarının Öğrenme Motivasyonlarını Yordama Gücü**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (4). www.edam.com.tr/kuyeb

Akpınar, B., Batdı, V. ve Dönder, A. (2013). **İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Ve Sınıf Değişkenine Göre Değerlendirilmesi**. Cumhuriyet International Journal of Information. ISSN: 2147-1606.

Akkaya, E. (2007). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Cinsiyet, Yaş, Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik Ve Depresyonun Rolü**. Yüksek lisans tezi. Ankara.

Bacanlı, F. (2000). **Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi**. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 14, 7-14.

Bacanlı, F. (2005). **Kişisel kararsızlık Ölçeği**. (Ed: Y. Kuzgun ve F. Bacanlı) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkta Kullanılan Ölçeme Araçları ve Programlar Dizisi: PDR'de Kullanılan Ölçekler, (ss. 109-140) Ankara: Nobel.

Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). **İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri İle Ebeveyne Bağlanmaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(4), 679-700.

Bacanlı, H. (2011). **Eğitim Psikolojisi**. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Benk, A. (2006). **Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliğinin Psikolojik Belirtilerle İlişkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bozanoğlu, İ. (2004). **Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 83-98.

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21.

Brawn, D. ve ark. (2002). **Career Choice And Development** (4<sup>th</sup>, Ed). San Francisco CA: Jossey- Bass. (Electronic Books).

Bergman, A. J., Nyland, J. E. ve Burns, L. R. (2007). **Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model**. Personality and Individual Differences, 43, 389-399.

Büyükgöze-kavas, A. (2012). **Kariyer Karar Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 4(38), 159-168.

Büyüköztük, S. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. (17. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Camadan, F. (2009). **Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakır, M. A. (2003). **Bir Mesleki Grup Rehberliği Programının Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık Düzeylerine Etkisi**. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Ankara.

Çakır, M. A. (2004). **Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 1-14, 08.

Çakır, M. A. (2011). **Meslek Seçimi, Mesleki Karar ve Mesleki Karasızlık**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çınar, Ç. (2011). **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimi Kararlarında Benlik Algısının Önemi**. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cekseven Önder, F. ve Kırdök, O. (2009). **Ön Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Anne-Çocuk İlişisini Algılamaları Açısından İncelenmesi**. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 263-274.

Dede, Y ve Yaman, S. (2008). **Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2(1), 19-37.

Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). **Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği)**. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi.

Düren, A. Z. (2000). **2000'li Yıllarda Yönetim**. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Dereli, S. ve Acat, M. B. (2010). **Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 174-187.

Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N. ve Engin Deniz, M. (2009). **The Explication of Primary School Students' Perfectionist Properties with Irrational Beliefs**. Elementary Education Online, 8(3), 720-728. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(21).

Dökmen, Z. Y. (2004). **Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar. (1. Basım)**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Edwards, K. ve Quinter, M. (2011). **Factors Influencing Students Career Choices among Secondary School students in Kisumu Municipality, Kenya**. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS), 2(2), 81-87.

Elliot, A. J., McGregor, H. A. ve Gable, S. (1999). **Achievment Goals, Study Strategies, And Exam Performance: A Mediational Anylisis.** Journal of Educational Psychology, 91(3), 549-563.

Ertem, H. (2006). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel Ve Dışsal) Ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ercan, L. (2003). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.** 3. Baskı. Ankara: Nobel yayınları.

Frost, R. O., Marten P., Lahart, K. ve Rosenblate, R. (1990). **The dimensions of perfectionism.** Cognitive Therapy and Research, 14(5), 449-468. (online)

Gati, I., Krausz, M. ve Osipow, S. H. (1996). **A Taxonomy Of Difficulties In Careerdecision Making.** Journal of CounselingPsychology, 43(4), 510-526.

Göç, Z. (2008). **Prediktive Role of Perfectionism An Akademik Achievment And Life Satisfaction.** Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Gordon, V. N. (1995). **The undecided college students: An academic and career advising challenge** (3rd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Geçtan, E. (2000). **Psikanaliz ve Sonrası.** (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gül, E. S., Yılmaz, A., ve Berksun, O. (2009). **Mükemmeliyetçiliğin Depresyon Antidepresana Yanıt ve İntihar Düşüncesi ile İlişkisi.** Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 19(1).

Graunke, S.S. ve Woosley, S. A. (2005). **An Exploration Of The Factors That Affect The Academic Success Of College Sophomores.** College Student Journal. 39(2), 367-376.

Hewitt, P. L. ve Flett .L.G (1991). **Perfectionism In The Self And Social Contexts.** Journal of Personality and Social Psychology, 60(3), 456-470.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., ve Mikail, S. (1991). **The multidimensional perfectionism scale: reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples.** Psychological Assessment, 3, 464-468.

Hill, R. V., Zrull, M. C. ve Turlington, S. (1997). **Perfectionism and interpersonal problems.** Personality Assessment, 69, 81-103.

Hynd, C., Holschuh, J. ve Nist, S. (2000). **Learning complex scientific information: motivation theory and its relation to student perfections.** Rreading & writing Quarterly:



overcoming learning difficulties, 16(1), 23-57.

Horney, K. (1996). **Nevrozlar Ve İnsan Gelişimi, Öz Gerçekleştirme Kavgası** (Nevrosis and Human Growth: The Struggle Toward Self- Realization). (Çev: Selçuk Budak). 3. Baskı. Ankara: Emel Matbaası.

Huang, S. C. (2011). **Convergent Vs. Divergent Assessment: Impact On College EFL Students' Motivation And Self-Regulated Learning Strategies**. Language Testing, 28(2), 251-271.

İlhan, N., Yıldırım, A. ve Sadi Yılmaz, S. (2012). **Kimya Motivasyon Anketi Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 297-310.

İlhan, M., Çetin, B. ve Sünkür, M. Ö. (2013). **Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ile Ders Çalışma Becerileri Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi**. International Journal of Human Science, 10 (1) .

Jane L. Swanson ve Nadya A. Fouad. (1999). **CAREER THEORY AND PRACTICE**. Sage Publication. London. New Delhi.

Karagüven, M. H. Ü. (2012). **Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu**. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4).

Karataş, Z. (2012). Kontrol Odağının Yordayıcıları Olarak Saldırganlık ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 245-260.

Kalafat, T. (2012). **Kariyer geleceği ölçeği (KARGERL)**. Türk Örnekleme İçin Psikometrik Özelliklerin İncelenmesi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(38), 169-179.

Kanten, S. (2012). **Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması**. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 191-205.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). **Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri**. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 3-14.

Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). **Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi**. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4(10).

Kuzgun, Y. (2006). **Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı**. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kuzgun, Y. (2003). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığın Giriş**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2006). **Lise Öğrencileri İçin Mesleki Olcunluk Ölçeği Ek Kitabı**. Ankara, Nobel Yayınları.
- Kuyper, H., van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). **Motivation, Meta-Cognition And Self-Regulation As Predictors Of Long Term Educational Attainment**. Educational Research and Evaluation, 6(3), 181–201.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, L. ve Kounenou, K. (2011). **Parental Influences On Greek Adulscents' Career Decision Making Difficulties: The Madeatin Role Of Core Self-Evaluations**. Journal of career assessment, 19(2), 165-182.
- Kırdök, O. (2004). **Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Geliştirme Çalışması**. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enistitüsü, Adana.
- Kızıldağ, S. (2009). **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Köknel, Ö. (1985). **Kişilik**. 5. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Koçel, T. (2001). **İşletme Yöneticiliği**. 8. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2000). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Khodadady, E. ve Ashrafborji, M. (2013). **Motivations Underlying English Language Learning and Achievement**. Sage 1(8). DOI: 10.1177/2158244013484157
- Lee, K. H. (2005). **Cooping With Career Indecision: Difference Between Four Career Choice Types**. Journal Of Career Development, 31(279).
- Liu, O. L., Bridgeman, B., ve Adler, R. M. (2012). **Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters**. Educational Researcher, 41(9), 352-362.
- Leana-Taşçılar, M, Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E. Ve Camcı-Erdoğan, S. (2014). **Üstün Zeka Ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi**. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(21),31-45.
- Mansor, M. ve Rashid, A. M. (2013). **Career Indecision: A Cross-Sectional Survey among Students of National Youth Skills Training Institutes**. Middle-East Journal of Scientific Research, 17(8), 1073-1079.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E. ve Cardinal, G. (2005). **Perfectionism,**

**Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model.** Society for Personality and Social Psychology, 31(7).

Miller, A. L., Lambert, A. D., ve Speirs Neumeister, K. L. (2012). **Parenting Style, Perfectionism, and Creativity in High-Ability and High-Achieving Young Adults.** Journal for the Education of the Gifted, 35(4), 344–365.

Martin, B. L., ve Briggs, L. J. (1986). **The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research.** Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Mansor, A. T., ve Tan, K. A. (2009), **Influence of Gender On Career Readiness Among Malaysian Undergraduates,** Australian Journal Of Carer Development, 18 (2), 22-44.

Madran, D. (2006). **Üniversite İgilizce Hazlı Öğrencilerinin Başrı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri,** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İmir.

Maehr, M. L., ve Meyer, H. A. (1997). **Understanding Motivation And Schooling: Where We`Ve Been, Where We Are And Where We Need To Go.** Educational Psychology Review, 9(4).

Marshal, H. H. (1987). **Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers.** THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL, 88(2), 135-50. [Online okudum](#)

Morgan, C. T. (2000). **Psikkolojiye Giriş.** 14. Baskı. Ankara: Hacitepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Maddox, W. T. ve Markman, A. B. (2010). **The Motivation-Cognition Interface in Learning and Decision Making.** Current Directions in Psychological Science, 19(2), 106-110.

Osipow, S. H. (1999). **Acessing Career Indecision.** Journal of Vocational Behavior, 55, 147–154.

Ortega, N. E., Wang, K. T., Slaney, R. B., Haynes, J. A. ve Morales, A. (2013). **Personal and Familial Aspects of Perfectionism in Latino/a Students.** The Counseling Psychologist, XX(X) 1-22.

Oral, M. (1999). **The Relationship Between Dimensions Of Perfectionism, Stressful Life Events And Depressive Symptoms In University Students ‘a Test Of Diathesis-Stress Model Of Depression.** Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enistitüsü, Ankara.

Öztemel, K. (2012). **Testing The Validity Of The Emotional of the Personality Related Career Decition-Making Difficulties Questionnair in Turkish Culture.** Jornal Of Career Development, 40(5), 390-407.

Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2010). **Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeyleri**. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(23), 47-60.

Özsoy, O. (2003). **Değişen İş Dünyasında Meslek Seçimi: Geleceğin Meslekleri**. (2. Baskı ). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Powers, T. A., Koestner, R., Zuroff, D. C., Milyavskaya, M. ve Gorin, A. A. (2011). **The Effects of Self-Criticism and Self-Oriented Perfectionism on Goal Pursuit**. Personality and Social Psychology Bulletin, 37(7), 964–975.

Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2010). **Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaçlılıklarının Beş Faktör Kişilik Modeli ve Mükemmeliyetçilik Kişilik Özellikleri İle Açıklanması**. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14(1).

Pekkaya, M ve Çolak, N. (2013). **Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin Önem Derecesinin AHP İle Belirlenmesi**. International Journal Of Social Science, 6(2), 797-218.

Peker, R. (2003). **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Genel Akademik Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17(1).

Rençber, B. A. (2012). **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler**. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 191-198.

Rice, K. G., Choi, C. C., Zhang, Y., Morero, Y. I. ve Anderson, D. (2012). **Self-Critical Perfectionism, Acculturative Stress, and Depression Among International Students**. The Counseling Psychologist. 40(4), 575-600.

Renchler, R. (1992). **Students Motivation, School Culture, And Academic Achievement**. Eric. TRENDS ISSUES.

Ruzek. E. A., Domina, T., Conley, A. M., Duncan, G. J. ve Karabencik, S. A. (2014). **Using Value-Added Models to Measure Teacher Effects on Students' Motivation and Achievement**. Journal of early adolescence, 1(31).

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions**. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.

Swanson, J. L. ve Fouad, N. A. (1999). **Career Theory And Practice: Learning Through Case**

**Studies.** Sage Publications, London New Delhi.

Sağdıç, M ve Demirkaya, H. (2009). **Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Planlarına İlişkin Yaklaşımları.** Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 233-246.

Salami, S. G. E. (2013). **Gender And Akademik Achievement In Delta State University, Asaba.** Universal Journal of Education and General Studies. 2(3), 118-126.

Saracaloğlu, S. (2008). **Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları Ve Tutumları İle Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler.** Yüsunü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 179-208.

Saracaloğlu, S., Kumral, O. Ve Kanmaz, A. (2009). **Orta Öğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri.** Yüsunü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 38-54.

Stornelli, D., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2009). **Perfectionism, Achievement, and Affect in Children: A Comparison of Students From Gifted, Arts, and Regular Programs.** Canadian Journal of School Psychology, 24(4), 267–283.

Stoeber, J., Hoyle, A. ve Last, F. (2013). **The Consequences of Perfectionism Scale: Factorial Structure and Relationships With Perfectionism, Performance Perfectionism, Affect, and Depressive Symptoms.** Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 46(3), 178–191.

Stoeber, J. ve Rambow, A. (2007). **Perfectionism In Adolescent School Students: Relations With Motivation, Achievement, And Well-Being.** Personality and Individual Differences, 42, 1379-1389.

Serinkan, C. (2008). **Liderlik ve Motivasyon.** Nobel Yayınları. Ankara.

Şahin, H ve Çakar, E. (2011). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi.** Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 9(3), 519-540.

Tuncer, B. (2006). **Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tosun, C. (2013). **Kimya Motivasyon Ölçeği-II'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.** Eerzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1).

Taber, B. J. (2012). **Time Perspective And Career Decision Making Difficulties In Adults.** Journal Of Career Assessment, 21(2), 200-209.

Tansley, D. P., Jome, L. M., Haase, R. F. ve Martens, M. P. (2007). **The Effect of Message Framing on College Students' Career Decision Making.** Journal Of Career Assessment, 15(301).

Uz Baş, A. (2011). **İlk Öğretim Çağındaki Çocuklarda Mükemmeliyetçilik Boyutları: Kaygı, Yaşam Doyumu Ve Akademik Başarı ile İlişkileri.** Eğitim ve Bilim, 26(162).

Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). **Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri.** Middle Eastern & African Journal of Educational Research, ISSN:2146-684X.

Waterman, A. S. (2005). **When effort is enjoyed: Two Studies Of Intrinsic Motivation For Personally Salient Activities.** Motivation and Emotion, 29(3).

Wolters, C. A. (1999). **The Relation Between High School Students' Motivational Regulation And Their Use Of Learning Strategies, Effort, And Classroom Performance.** Learning And Individual Differences, 11(3), 281-300.

Wolters, C. A. and Rosenthal, H. (2000). **The Relation Between Students' Motivational Beliefs And Their Use Of Motivational Regulation Strategies.** International Journal Of Educational Research, 33, 801-820.

Weger, H. D. (2013). **Examining English Language Learning Motivation of Adult International Learners Studying Abroad in the US.** RELIC Journal, 44(1), 87-101.

Westbrook, B. (2006). **Construct Validity and Predictive Validity of the Career Planning Inventory.** Journal of Career Assessment, 14(3): 385-404.

Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). **İkögretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü Ile Cinsiyet Arasındaki İlişki.** İkögretim Online, 10(1), 133-143.

Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). **İkögretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi.** Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(2), 231-247.

Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). **Reliability and Validity Study of the Students' Motivation Toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire.** Elementary Education Online, 6(3), 430-440. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yıldız, M. (2013). **Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü.** International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara, 8(4), 1461-1478.

Yavuz, F. (2006). **Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması Ve Güvenirliği.** Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yalım, D. (2007). **Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Uyumu: Psikolojik Sağlık, Başa Çıkma, İyimserlik ve Cinsiyetin Rolü.** Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2012). **Mesleki Rehberlik Ve Kariyer Danışmanlığı.** 2.baskı. Ankara: Pegem akademi.

Yayla, A. ve Bacanlı, F. (2011). **An Examination Of The Relationships Between Career Development And Decision Making Styles Of 8<sup>th</sup> Grade Students.** İlköğretim Online, 10(3), 1148-1159. Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). **Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52, 615-638.

Yıldırım, İ. (2006). **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek.** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 30, 258-267.

## EKLER

Ek 1 KKÖ Madde Ve Test Puanları Korelasyonu

Madde no	x	ss	r
1	2.07	1.05	0.53
2	2.19	1.24	0.48
3	2.30	1.31	0.59
4	1.58	1.00	0.48
5	1.83	0.91	0.56
6	1.93	0.93	0.67
7	2.46	1.32	0.53
8	1.63	0.81	0.38
9	2.38	1.14	0.52
10	2.62	1.27	0.52
11	2.10	1.06	0.56
12	2.79	1.31	0.48
13	1.80	1.07	0.44
14	1.81	0.88	0.59
15	2.04	1.25	0.51
16	2.09	0.94	0.41
17	2.69	1.30	0.43
18	1.58	0.79	0.38
19	2.79	1.38	0.58
20	2.22	0.96	0.53
21	2.66	1.26	0.50
22	2.50	1.26	0.44
23	2.90	1.29	0.43
24	2.08	0.97	0.54
25	1.76	1.15	0.41
26	2.23	1.18	0.62
27	2.27	1.17	0.48
28	2.48	1.28	0.52
29	2.05	1.03	0.55
30	2.66	1.16	0.42



## Ek 2 Kariyer kararı ölçeği

Ařađıda öđrencilerin kariyer kararı verirken dűşündükleri ile ilgili bazı cűmleler verilmiřtir. Her bir cűmleyi dikkatlice okuyup, o cűmlenin size ne kadar uygun olduđunu belirleyiniz. Daha sonra cűmlenin sađ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın izerini (√) řeklinde iřaretleyiniz. Dođru ya da yanlıř cevap yoktur. Herhangi bir cűmle izerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

Ařađıdaki herbir cűmle sizin için: “Bana hiç uygun deđil” ise 1 “Bana pek uygun deđil” ise 2 “Bana biraz uygun” ise 3 “Bana çođunlukla uygun” ise 4 “Bana tamamen uygun” ise 5 <b>Seçeneđini iřaretleyiniz.</b>	1. Bana hiç uygun değil	2. Bana pek uygun değil	3. Bana biraz uygun	4. Bana oğunlukla	5. Bana tamamen uygun
1.Kariyerim hakkında dűşündüđümde heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
2.Staj dersleri ile kariyerimle ilgili farkındalıklarım (maddi olanaklar, çalışma koşulları vb.) arttıca gelecekte başka bir alana yönelmeyi dűşünüyorum.	1	2	3	4	5
3.Seçtiğim meslekten hoşlanıp hoşlanmadığımdan emin değilim.	1	2	3	4	5
4.Kariyerimi ailem istediği için seçmiştim, bu yüzden dersler pek ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
5.Kariyerimde başarılı olmak için yeni beceriler öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
6.Kariyerimde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
7.Gelecekte hangi alanda çalışmak istediğimi hala bilmiyorum.	1	2	3	4	5
8.Verdiğim kariyer kararlarının, geleceğimi belirlediğinin farkındayım.	1	2	3	4	5
9.Gelecek kariyerim hakkında umutluyum.	1	2	3	4	5
10.Kariyerimi seçerken hangi alanın benim isteklerime uygun olduğunu bilmiyordum.	1	2	3	4	5
11.Kariyerimde başarılı olmak için neler yapmam gerektiğini biliyorum.	1	2	3	4	5
12.Bazı insanların kariyeri konusunda nasıl da emin ve kararlı olabildiklerine şaşıyorum.	1	2	3	4	5
13.Kariyerimle ilgili bir alanda staj yaptıktan sonra, bu alanın bana uygun olmadığını hissettim.	1	2	3	4	5
14.Kariyerimde başarılı olma yolundaki engellerin uestesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5
15.Kariyer kararım tamamen tesadűflere bađlıdır.	1	2	3	4	5
16.Değişen iş dünyasına ve iş dünyasının artan taleplerine uyum sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
17.Kariyerime karar verirken, bu konuda kimlerden bilgi alabileceğimi bilmiyordum.	1	2	3	4	5
18.Kariyerimdeki başarımı benim çabalarım belirleyecektir.	1	2	3	4	5
19.Kariyerim hakkında dűşündüđümde içimi bir sıkıntı kaplar.	1	2	3	4	5
20.Kariyerimle ilgili amaçlarıma ulaşmaya yönelik planlama yapıyorum.	1	2	3	4	5

21.Kariyerime karar verirken, hakkında bilgi sahibi olduğum çok az meslek vardı.	1	2	3	4	5
22.Kariyerime karar verirken yaşadığım kafa karışıklığı nedeniyle işi oluruna bırakarak şimdiki kariyerimi seçmişim.	1	2	3	4	5
23.Kariyerime karar verirken kariyerimin gerektirdiği eğitimler konusunda bilgim yeterli değildi.	1	2	3	4	5
24.Geleceğim için hazırlık yapıyorum.	1	2	3	4	5
25.Düşüncelerine önem verdiğim bazı kişiler istediğim kariyer kararını vermeme engellemiştir.	1	2	3	4	5
26.Şu anki kariyer kararımın benim için en uygun karar olduğunu zannetmiyorum.	1	2	3	4	5
27.Kariyerimde neyi hedeflediğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
28.Kişiliğime en uygun olan kariyerin ne olduğunu bilmiyorum.	1	2	3	4	5
29.Kariyer ilgilerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
30.Şu anki kariyerimde yetenekli olup olmadığımı bilmiyorum.	1	2	3	4	5

### Ek 3: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Kesinlikle katılıyorsanız 7 rakamını , kesinlikle katılmıyorsanız 1 rakamını işaretleyiniz. Bu iki görüş arasındaki düşüncelerinizi rakamlardan sizce en uygun olanını yuvarlak içine alarak ifade edebilirsiniz. Eğer bir ifade ile ilgili fikriniz yoksa yada kararsızsanız 4 rakamını işaretleyiniz .

	Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1) Bir iş üzerinde çalıştığımda iş kusursuz olana kadar rahatlayamam.	1	2 3 4 5 6 7
5) Başkalarının benden beklentilerini karşılamakta güçlük çekerim.	1	2 3 4 5 6 7
6) Amaçlarımdan bir tanesi yaptığım her şeyde mükemmel olmaktır.	1	2 3 4 5 6 7
8) İşlerimde asla mükemmelliği hedeflemem.	1	2 3 4 5 6 7
9) Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolayca kabullenirler.	1	2 3 4 5 6 7
11) Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler.	1	2 3 4 5 6 7
12) Nadiren mükemmel olma ihtiyacı duyarım.	1	2 3 4 5 6 7
13) Yaptığım bir şey kusursuz değilse, çevremdekiler tarafından ye yetersiz bulunur.	1	2 3 4 5 6 7
14) Olabildiğim kadar mükemmel olmaya çalışırım.	1	2 3 4 5 6 7
15) Giriştiğim her işte mükemmel olmam çok önemlidir.	1	2 3 4 5 6 7
17) Yaptığım her şeyde en iyi olmaya çalışırım.	1	2 3 4 5 6 7
18) Çevremdekiler yaptığım her şeyde başarılı olmamı beklerler.	1	2 3 4 5 6 7
20) Kendim için mükemmelden daha azını kabul edemem.	1	2 3 4 5 6 7
21) Her konuda üstün başarı göstermesem de başkaları benden hoşlanacaktır.	1	2 3 4 5 6 7
23) Yaptığım işte hata bulmak beni huzursuz eder.	1	2 3 4 5 6 7
25) Başarı başkalarını memnun etmek için daha da çok çalışmam gerektiği anlamına gelir.	1	2 3 4 5 6 7
28) Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyimdir.	1	2 3 4 5 6 7
30) Başarısız olduğum zamanlar bile başkaları yeterli olduğumu düşünürler.	1	2 3 4 5 6 7
31) Başkalarının benden çok şey beklediğini düşünüyorum.	1	2 3 4 5 6 7
32) Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışmalıyım.	1	2 3 4 5 6 7
33) Bana göstermeseler bile, hata yaptığım zaman diğer insanlar bana çok bozulurlar.	1	2 3 4 5 6 7
34) Yaptığım her şeyde en iyi olmak zorunda değilim.	1	2 3 4 5 6 7
35) Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2 3 4 5 6 7
36) Kendim için yüksek hedeflerim yoktur.	1	2 3 4 5 6 7
37) Annem ve babam nadiren hayatımın her alanında en başarılı olmamı beklerler.	1	2 3 4 5 6 7
39) İnsanlar benden mükemmelden aşağısını kabul etmezler.	1	2 3 4 5 6 7
40) kendim için çok yüksek standartlar koyarım.	1	2 3 4 5 6 7
41) İnsanlar benden verebileceğimden fazlasını beklerler.	1	2 3 4 5 6 7

42) Okulda veya işte her zaman başarılı olmalıyım.	1	2	3	4	5	6	7
44) Hata yapsam bile, etrafımdaki insanlar yeterli ve becerikli olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5	6	7

#### Ek 4 Akademik Güdülenme leği

Aşağığa ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (√) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

		Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
	Aşağığaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse ‘‘Kesinlikle Uygun Değil’’ (1) Genel olarak uygun değilse ‘‘Uygun Değil’’ (2) Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız ‘‘Kararsızım’’ (3) Genel olarak uygun ise ‘‘Uygun’’ (4) Kesinlikle uygun ise ‘‘Kesinlikle Uygun’’ (5) Seçeneğini (√) şeklinde işaretleyiniz					
1	öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyrmş gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı:

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının mükemmeliyetçilik, motivasyon ve kariyer gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Anketteki bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır. Araştırmacıdan başka kimseyle paylaşılmayacaktır. Anket toplam 4 sayfadır, eksiksiz, içtenlikle puanlamanızı rica ediyorum. Katılarınız için teşekkür ederim!

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi: Rizwangul YUSUP

Bölümünüz: \_\_\_\_\_

Yaşınız: \_\_\_\_\_

Geçen yıllardaki akademik not ortalamanız: \_\_\_\_\_

Cinsiyetiniz: Kız  Erkek

Sınıfınız: 1  2  3  4

İkamet ettiğiniz yer: Yurtta  Evde ailemle  Evde arkadaşlarımla  Diğer \_\_\_\_\_

Gelir kaynağınız: Ailem  Burs  Kredi

Kendi gelirim(çalışıyorum)

Annenizin eğitimi : Okuma yazma bilmiyor  İlkokul

Ortaokul  Lise  Üniversite

Babanızın eğitimi : Okuma yazma bilmiyor  İlkokul

Ortaokul  Lise  Üniversite

## Çok Boyutlu Mukemmeliyetçilik Ölçeği'nin İzni

Merhaba hocam:

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık ana bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Doç. Dr. Aslı Uz Baş hocam. Yüksek lisans tezim için sizin Türkçeye uyarlamış olduğunuz ölçek "Çok Boyutlu Mukemmeliyetçilik Ölçeği"ni kullanmayı uygun bulmuştum. Ölçeği kullanmama izininizi almak için size mail atmakta bulunmaktayım. Eğer izniniz olursa bana ölçek formunu gönderebilmeniz çok sevinirdim .Yardımanız için çok teşekkür ederim .

Saygılarımla :

Reziwanguli YUSUPU  
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık ana bilim dalı  
yüksek lisans öğrencisi

Merhaba,  
sayın Reziwanguli YUSUPU

Hewitt & Flett (1991b) tarafından geliştirilen ve Türkçe Adaptasyonu tarafımdan yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Multidimensional Perfectionism Scale)'i bilimsel çalışmalarınızda kullanmanızda bir sakınca yoktur.

başarılar dilerim.

Muradiye ORAL  
Uzman Psikolog  
Kırıkkale Sosyal Hizmet Merkezi Müdürü V.

---

From: rizwangul1019@hotmail.com  
To: muradiye@hotmail.com; muradiyeoral@hotmail.com  
Subject: Çok Boyutlu Mukemmeliyetçilik Ölçeği hakkında  
Date: Thu, 10 Oct 2013 10:17:19 +0000

## Akademik Güdülenme leği'nin İzni

Merhaba hocam:

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık ana bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Doç. Dr. Aslı Uz Baş hocam. Yüksek lisans tezim için sizin türkçeye uyarlamış olduğunuz "Akademik Güdülenme leği"ni kullanmayı uygun bulmuştum. leği kullanmama izininizi almak için size mail atmakta bulunmaktayım. Tezim hakkında hemen kısaca bilgi veriyim:

Tez konusu (niversite ğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmelliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler) . Ölçek Dokuz Eylül niversitesinden farklı fakültedeki öğrencilere yaklaşık 500 kişiye uygulanacak. Üniversite ğrencilerine uygulanacağı için güvenirlik , geçerlilik çalışması yapılacaktır.

Eğer izniniz olursa bana ölçek formunu gnderebilerseniz çok sevirdim .Yardıminız için çok teşekkür ederim .

Saygılarımla :

Reziwanguli YUSUPU

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık ana bilim dalı  
yüksek lisans ğrencisi

07.10.2013, 14:52, "yusuprizwangul" <rizwangul1019@hotmail.com>:

From: ihsanbozanoglu@gmail.com

To: rizwangul1019@hotmail.com

Subject: Re: Akademik Güdülenme leği hakkında

Date: Tue, 8 Oct 2013 13:23:29 +0300

YUSUPU,

Benim türkçeye uyarladığım değil, kendi geliştirdiğim "Akademik Güdülenme leği" Lise ğrencilerinin akademik güdülenme düzeyini ölçmeyi amaçlar. Diğer taraftan Akyıldız, M ile birlikte yaptığımız bir çalışmanın n raporu bildiri olarak sunuldu. Adı geçen çalışma niversite öğrencileri için dünyada sıkça kullanılan bir ölçeğin uyarlama alışması. Bu leği yayınlamaktan vazgeçtik, beklediğimiz düzeyde lme yapamayacağını hissettik.

Bu açıklamadan sonra eğer benim geliştirdiğim leği istiyorsanız haberim olsun. Yayınlanmış bir uyarlama çalışmam yok.

kolay gelsin



Tekrardan merhaba hocam:

Evet hocam ,kendiniz geliştirdiğiniz Akademik Güdülenme leğiydi benim kullanmak istediğim. Acele ettiğim için uyarladığınız diye yanlış yazmışım, özür dilerim. Tez danışmanım Doç. Dr. Aslı Uz Baş hocamla konuşmuştuk. sizin geliştirdiğiniz leği uygun bulduk. Üniversite ğrencilerine uygularken geçerlilik ve güvenirlik sonuçlarına bir daha bakacağız. İzininiz olursa , leği de gönderirsiniz çok sevirim hocam . Teşekkür ederim .

Hayatınıza mutluluk ,çalışmalarınıza başarılar diliyorum hocam.Görüşmek üzere.

Ölçek ekte

kolay gelsin

From: [ihsanbozanoglu@gmail.com](mailto:ihsanbozanoglu@gmail.com)