

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN  
YORDAYICISI OLARAK AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, KARIYER  
KARARI YETKİNLİK BEKLENTİSİ VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ**

**YÜKSEK LİSANS**

**Kemal AVARA**

**KONYA**  
**TEMMUZ, 2015**

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN  
YORDAYICISI OLARAK AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, KARIYER  
KARARI YETKİNLİK BEKLENTİSİ VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ**

**Kemal AVARA**

**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek lisans tezidir.**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Ömer ÜRE**

**KONYA  
Temmuz, 2015**

**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Bu çalışma jürimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 20 / 07 / 2015

**Tez Danışmanı** : Prof. Dr. Ömer ÜRE



**Üye** : Doç. Dr. Erkan IŞIK



**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT  
**Enstitü Müdürü**

## BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

20/07/2015  
  
**Kemal AVARA**

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>8</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>9</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>11</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>13</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>14</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>15</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>16</b>
1. 1.Problem.....	16
1. 2. Araştırmanın Amacı. ....	22
1. 3. Araştırmanın Önemi ve Alana Katkısı. ....	23
1. 4. Sayıtlar .....	24
1. 5. Sınırlılıklar.....	24
1. 6. Tanımlar .....	24
<b>2. İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	<b>26</b>
2.1. GÜDÜLENME.....	26
2.2. GÜDÜLENME Kuramları .....	26
2.2.1. Psikanalitik Kurama Göre GÜDÜ.....	27
2.2.2. Davranışçı Kurama Göre GÜDÜ .....	27
2.2.3. Hümanistik Kurama Göre GÜDÜ.....	28
2.2.4. Bilişsel Kurama Göre GÜDÜ.....	29
2.3. Akademik GÜDÜLENME .....	31
2.4. Akademik Öz-yeterlik .....	31
2.5. Kariyer Kararı Yatkinlik Beklentisi.....	33
2.6. Okul Tükenmişliği .....	34
2.7. Akademik GÜDÜLENME ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar .....	37
2.7.1. Akademik GÜDÜLENME İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	37
2.7.2. Akademik GÜDÜLENME İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	42

2.8. Akademik Güdülenme ile öz-yeterlik ve Akademik z-yeterliğe İlişkin Araştırmalar .....	42
2.9. Akademik Güdülenme ile Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisine İlişkin Araştırmalar .....	46
2.10. Akademik Güdülenme ve Okul Tükenmişliği İle İlgili Araştırmalar.....	46
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>48</b>
3. 1. Araştırma Modeli.....	48
3. 2. Çalışma Gurubu.....	48
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	50
3. 3. 1. Kişisel Bilgiler Formu .....	50
3. 3. 2. Akademik Güdülenme leği .....	51
3. 3. 3. Akademik z-Yeterlik leği.....	52
3. 3. 4. Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi leği Kısa Formu.....	53
3. 3. 5. Ortaöğretim Okul Tükenmişliği leği.....	56
3. 4. Verilerin Toplanması.....	57
3. 5. Verilerin Analizi .....	58
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>59</b>
4. 1. Araştırmanın Birinci Genel Problemine İlişkin Bulgular.....	59
4. 2. Araştırmanın İkinci Genel Problemine İlişkin Bulgular .....	60
4. 2. 1. Araştırmanın İkinci Genel Probleminin Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	61
4. 2. 2. Araştırmanın İkinci Genel Probleminin İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	62
4. 2. 3. Araştırmanın İkinci Genel Probleminin nc Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	63
<b>5. TARTIşMA VE YORUM .....</b>	<b>64</b>
5. 1. Akademik Güdülenmenin; Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenleri ile İlişkinine Yönelik Bulguların Tartışması .....	64

5. 2. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin Akademik Güdülenmeyi Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışması .....	68
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>69</b>
6. 1. Alan Araştırmacılarına Yönelik Öneriler .....	69
6. 2. Alan Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler .....	69
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>71</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>77</b>
8. 1. Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu .....	77
8. 2. Ek-2 Akademik Güdülenme Ölçeği .....	78
8. 3. Ek-3 Akademik-Öz-Yeterlik Ölçeği.....	79
8. 4. Ek-4 Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu .....	80
8. 5. Ek-5 Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği .....	81
<b>9. ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>82</b>

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında değerli çok sayıda kişi ve kurumun desteğini ve katkısını hissettim. Öncelikle tez konumun belirlenmesinden çalışmamın sonlandırılmasına kadar araştırmamın her aşamasında desteği, geri bildirimleri ve rehberliğiyle bilgi ve birikiminden tekrar faydalanma fırsatı bulduğum çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca katkılarını sunan çok değerli ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite hocalarıma; yüksek lisans eğitimim boyunca değerli tecrübelerini bizimle paylaşan Prof. Dr. Ramazan ARI'ya, özellikle fikirleriyle çalışmama yön veren çok değerli hocalarım Doç. Dr. Erkan IŞIK ve Ydr. Doç. Dr. Ahmet BEDEL'e çok teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin elde edilme sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli okul müdürlerim, öğretmen arkadaşlarım ve içtenlikle zamanlarını ayıran öğrencilere çok teşekkür ediyorum. Bu süreçteki yardımlarıyla araştırmama katkı sunan çok değerli öğrencilerim; Beyza BOZTEPE, Beyza ATEŞ ve Munise Zehra ALTIPARMAK'ın katkılarını da asla unutamam.

İhtiyaç duyduğum her aşamada yardımlarını esirgemeyen çok değerli arkadaşlarım İsmail KÜÇÜKKÖSE, Mehmet ÇETİNKAYA ve Aslı AKAR ÇELİK'e de çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca maddi manevi destekleri ve sevgilerini koşulsuz yanımda hissettiğim sevgili annem, babam ve kardeşlerime; kendisine zaman ayırmam gereken en değerli günlerimizdeki bu çalışma sürecimin her anında desteğini hiç eksik etmeyen biricik eşim Yasemin Gül AVARA'ya sabrı ve anlayışı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



## ÖZET

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenmenin ilişkileri incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma ilişkisel tarama modellenmiş bir yordama çalışmasıdır.

Etkili ve verimli bir yaşam standardı yakalamanın yolu nitelikli bir eğitim öğretim ve öğrenme sürecinden geçmektedir. Öğrenme sürecinin en temel öğelerden birisi olan güdülenme, verimli bir öğrenme yaşantısı geçirilmesi ile yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda, güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde son derece etkili olduğu görülmesine rağmen ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Akademik güdülenmenin önemli düzeyde belirleyicilerinden olduğu düşünülen Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği ile aralarındaki ilişkilerin ve düzeylerinin belirlenmesinin bu alanda yapılacak çalışmalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Konya ilinde bulunan çeşitli liselerin 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 252'si kız, 243'ü erkek toplam 495 öğrenci katılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)”, “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)”, “Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYBÖ-KF)” ve “Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında bağımlı değişken olarak ele alınan Akademik Güdülenmenin Akademik Öz-Yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri tarafından yordama gücü çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin istatistiksel değerlendirmesi SPSS 17 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-yeterlik ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; Okul Tükenmişliği ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulgularından hareketle Akademik Öz-yeterliği ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi yüksek, Okul Tükenmişliği düşük olan öğrencilerin Akademik Güdülenme düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik Güdülenme, Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Okul Tükenmişliği.

## ABSTRACT

In this study, it is examined the relationships between Academic Motivation of high school students and Academic Self-Efficacy, Career Decision Making Self-Efficacy, School Burnout. The study in this sense is a relational scanning model prediction study.

The way of getting an effective and productive living standard is through qualified education and learning process. Motivation being one of the basic element of learning process is quite related with living a productive learning process. In the researches having done up to now, although it is seen that motivation is very effective on academic output, the researches having done in our country are fairly limited. Academic motivation is considered to be significant in determining the Academic Self Efficacy, Career Decision for determining the Efficacy and Burnout and their relationship and school level are deducted will provide important recording of the work to be done in this area.

In 2014-2015 educational year, 495 students have attended to the research. These students are consisted of 252 girls and 243 boys. They are studying at various high schools in Konya.

In the study, Personal Information Form, Academic Motivation Scale, Academic Self-Efficacy Scale, Short-Form of Career Decision Making Self-Efficacy Scale and High School Burnout Inventory were used as a device of gathering data.

Under the research, Academic Motivation dealt as dependent variable was investigated with the procedure power multiple regression analysis by Academic Self-Efficacy, Career Decision Making Self-Efficacy Scale and School Burnout Variables. Statistical evaluation of the datas were made with SPSS 17 package programme (Statistical Programme For Social Sciences).

At the end of the research, it was concluded that Academic Self-Efficacy, Career Decision Making Self-Efficacy and School Burnout variables were significant predictors of Academic Motivation and Exceeding one self, Using information and Discovery sub-variables related to Academic Motivation. It is found that there is a positive and average significant relationship between Academic Motivation and Academic Self-Efficacy, Career Decision Making Self-Efficacy and a negative and average significant relationship between Academic Motivation and School Burnout.

According to the research findings, it can be expected that the levels of Academic Motivation of the students, whose academic motivation and Career Decision Making Self-Efficacy are high or School Burnout is low are higher.

**Key Words:** Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, Career Decision of Perfection Expectancy, School Burnout.

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri .....	49
<b>Tablo 2</b>	Akademik Güdülenme leğinin (AG) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları .....	51
<b>Tablo 3</b>	Akademik z-Yeterlik leğinin(AY) Madde Numaraları ve Alt Faktörleri .....	52
<b>Tablo 4</b>	Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Kısa Formunun KKYB-KF Alt Faktörleri ve Madde Numaraları .....	54
<b>Tablo 5</b>	Ortaöğretim Okul Tükenmişliği leğinin (OOT) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları .....	56
<b>Tablo 6</b>	Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Okul Tükenmişliği Değişkenleri ile Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye İlişkin Kendini Aşma, Bilgi Kullanma ve Keşif Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	59
<b>Tablo 7</b>	Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Akademik Güdülenme Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin oklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 8</b>	Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Kendini Aşma değişkenini Yordayıcılığına İlişkin oklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 9</b>	Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Bilgiyi Kullanma Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin oklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 10</b>	Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Keşif Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin oklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	63

## ŞEKİLLER LİSTESİ

No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	29

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Kısaltma</b>	<b>Anlamı</b>
AGÖ .....	Akademik Güdülenme leği
AY .....	Akademik z-Yeterlik leği
KKYB-KF .....	Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi leği Kısa Formu
OOT .....	Ortaöğretim Okul Tükenmişliği leği
vd. ....	ve diğerleri

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve araştırmanın temelini oluşturan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme, geniş anlamıyla toplumda var olan kültürü bireylere aktarma sürecidir. Doğumdan ölüme kadar geçen yaşamın her safhasında eğitim; planlanması, geliştirilmesi, verimli şekilde yürütülmesi gereken tesadüflere bırakılmayacak kadar son derece önemli etkin bir süreçtir (Erdem, 2005).

Araştıran, sorgulayan, problem çözmeye becerisine sahip, kendini doğru şekilde ifade edebilen, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen, bilgiyi yapılandırabilen, karşılaştıkları sorunlara farklı ve yaratıcı öneriler getirebilen, çağın gereklerine ayak uydurabilme özelliği ile günümüz toplumunda da en çok ihtiyaç duyulan nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ancak eğitim yoluyla olabilir (Kaya, 2009). Eğitimin kalitesi ve niteliğinin artırılması ülke geleceği için vazgeçilmezdir. Bu noktada yakalanacak kalitenin toplumun ve hayatın her aşamasına yansımaları muhtemeldir (Taşçı 2012).

Birey ve toplum için hayati öneme sahip bu eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci sistemin en önemli aktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların, eğitimcilerin ve öğrencilerin kendisinden beklenen bu sorumluluğu yerine getirebilmesi, sisteme ve sürece etkin katımları ile çok yakından ilgilidir.

Öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizliği; hedeflerin öğrenci düzeyine uygunluğu, nitelikli eğitim öğretim araçlarının seçilmesi ve etkili öğretim yöntemleri gibi doğru ve etkili bütün adımlara rağmen sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olabilir (Kelecioğlu, 1992). Etkili ve verimli bir öğrenme süreci için kritik öneme sahip olan zeka düzeyi açısından aynı özelliklere sahip öğrencilerin bile birbirinden farklı başarılar göstermesi ya da kendisinden beklenen başarıyı gösterememesi, zeka ve öğretim ortamı yöntem ve teknikleri dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin de varlığının göstergesi olarak kabul



edilmektedir. Öğrenmeye ilişkin bu diğer faktörlerin en başında güdülenme gelmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Bireylerin, sunulan eğitimden en üst düzeyde yararlanıp, başarılı ve mutlu olabilmesi birçok etmenin karşılıklı etkileşimine bağlıdır. Sunulan eğitimin kalitesi, bireysel farklılıklar ve öğrencilerin sistem içerisindeki etkinliği bu etmenlerin başında yer alır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin yer almaları için, bu sürece katılmaya istekli olmaları, yani güdülenmiş olmaları gerekir (Bozanoğlu, 2004).

Güdü, kişinin belirli bir amaca ulaşması için harekete geçmesini sağlayan duygu, fizyolojik-psikolojik faaliyetin ortaya çıkmasını sağlayan süreçtir (Budak, 2000). Bir diğer tanımla güdü, davranışa enerji ve yön veren güç olarak da ifade edilebilir (Can, 1985).

Akademik güdülenme ise; akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi (Bozanoğlu, 2004) olarak ifade edilebildiği gibi, akademik işler ile ilgili ihtiyaç duyulan enerjinin ortaya çıkarılması (Ray, 1992), öğrencilerin sahip oldukları eğitsel potansiyelleri açığa çıkarmalarını sağlayan ve bu yolla öğrenmelerini ve çalışmalarını harekete geçiren güç (Martin, 2004) olarak da tanımlanmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinin en önemli dinamiklerinden birisi olan aileler, çocuklarının derslere karşı yeterli ilgiyi göstermediklerinden şikayet etmekte, neredeyse bütün aileler çocuklarının güdülenmiş olmasını beklemektedir. Öğrencinin okul ve derslere karşı yeterli ilgiyi göstermemesinin başında akademik olarak güdülenmemiş olma olduğu için bu durum aynı zamanda öğretmenleri de etkilemektedir. Merak eden, araştıran, sorular soran, ödevlerini titizce hazırlayan öğrenciler aynı zamanda öğretmenin derse karşı güdülenmesini de etkilemektedir (Ünal, 2013). Pek çok öğretmen derse karşı ilgisiz davranışlarıyla dikkat çeken bu tarz öğrencilere nasıl bir tutum sergileyecekleri konusunda çelişkiler yaşamaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında öğrencilerin; öğretmene yakınlığı ve okula karşı tutumu (Geçer ve Deryakulu, 2004), benlik algıları (Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh, ve McInerney, 2012), araştırma yetkinlikleri (Saracaloğlu, 2008), algıladıkları çevre desteği (Eryılmaz ve Aypay, 2011), çalışma alışkanlıkları (Ergene, 2011), kişilik özellikleri (Bitlisli, Dinç, Çetinceli ve Kaygısız, 2013), öz-yeterlilikleri (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008), iyimser bakış açıları (Akbay ve Gizir, 2009), matematik başarısı (Yıldırım, 2011), çalışma yaklaşımı (Prat-Sala ve Redford, 2010), sorumluluk duyguları (Ünal, 2013), olumlu çalışma yaklaşımları (Prat-Sala ve Redford, 2010), eğlenme gereksinimini karşılama isteği ve derse katılmaya motive olma (Aypay ve Eryılmaz, 2011b) arasında pozitif yönde anlamlı

ilişkiler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda akademik güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren (Aydın, 2010; Eymur ve Geban, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011; Pajares ve Graham, 1999; Turner, Chandler ve Heffer, 2009) pek çok çalışma da mevcuttur.

Akademik güdülenmenin sınav kaygısı (Geçer ve Deryakulu, 2004; Bedel, 2013), akademik erteleme (Akabay ve Gizir, 2009; Prat-Sala ve Redford, 2010), okul tükenmişliği (Seçer, 2015; Aypay ve Eryılmaz, 2011b), dış kontrol odağı (Saticı, 2013), mesleğe yönelik kaygılar (Saracaloğlu, Kumral, ve Kanmaz, 2009) ve okula ilgi kaybı (Aypay ve Eryılmaz, 2011a) ile negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar akademik güdülenmenin; öğrencilerin okula yönelik ilgileri, tutum ve davranışları, öz-yeterlikleri, kişilik özellikleri, kariyer ve gelecek beklentileri vb. birçok konu ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Green vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada akademik güdülenmenin olumlu benlik, motivasyon, akademik başarı ve okula karşı tutumun ile yakından ilişkili olduğu; akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmede daha başarılı olduklarını görülmüştür.

Bu çalışmada ele alınan ve akademik güdülenmeyi etkilediği düşünülen ilk konu akademik öz-yeterliktir. Öz-yeterlik ile ilgili kuramcılarının farklı görüşleri bulunmaktadır. Schunk'a (1991) göre öz-yeterlik insan davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilen ve bir faaliyeti gerçekleştirmek için gerekli yeteneği ve denetim gücünü kişinin kendisinde görmesini sağlayan güçtür. Bir diğer tanımla öz-yeterlik, kişinin ihtiyaç duyduğu performansı ortaya çıkarabilmek için gerekli çalışmayı planlayıp başarılı bir şekilde sonuçlandırabilme becerisi konusunda kendisine olan güveni olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1977).

Öz-yeterlilik, kişinin yetenekleri konusunda kendisine olan inancına dayandığı gibi amaçlara ulaşma sürecinde gerekli davranışı planlayabilme ve ortaya koyabilme için de gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Akademik öz-yeterlik ise bireyin verilen akademik görevi başarılı bir biçimde yerine getirme konusunda kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012). Bir diğer ifadeyle akademik güdülenme, bireyin eğitim öğretim sürecinde kendisine verilen akademik görevleri istendik seviyede, başarılı bir şekilde yürütebilme konusunda kendisini yeterli görmesi olarak da ifade edilebilir (Bong, 2004).

Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin öğrenme konusunda gösterdikleri çaba ve

ısrar; onların öğrenme konularını başarıyla tamamlayacaklarına ilişkin öznel inançları olan öz-yeterliliklerinin de artmasını sağladığı düşünülmektedir (Aydın, 2010).

Araştırmalar; yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıkları, öğrenmeye karşı daha güçlü oldukları ve daha yüksek güdülenmeye sahip oldukları yönündedir (Multon, Brown ve Lent, 1991). Herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman öz-yeterlilikleri yüksek öğrencilerin, kendine ve yeteneklerine daha az güvenen öğrencilere göre daha gayretli oldukları belirlenmiştir (Schunk, 1990). Ayrıca öz-yeterlilik ve güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler, kendilerine ilişkin daha olumlu düşünceler geliştirmekte ve daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Turner, Chandler ve Heffer, 2009; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2012; Satıcı, 2013).

Öz-yeterlilik inancının matematik başarısı (Yıldırım, 2011), içsel motivasyon (Walker, Greene ve Mansell, 2006), alan başarı motivasyonu (Yılmaz, 2012), akademik güdülenme (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Ünal, 2013; Akbay ve Gizir, 2009; Çamlıoğlu, 2014), iyimser bakış açlarına sahip olma (Akbay ve Gizir, 2009), iç kontrol odağı düzeyleri (Satıcı, 2013) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Aynı zamanda akademik öz-yeterliliğin erteleme davranışları (Akbay ve Gizir, 2009), akademik erteleme (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008) ve dış kontrol odağı (Satıcı, 2013) ile negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğunu gösteren araştırma sonuçları da vardır.

Bu çalışmada ele alınan ve akademik güdülenmeyi yordadığı düşünülen bir diğer konu da kariyer kararı yetkinlik beklentisidir. Yetkinlik beklentisi; belirli bir faaliyeti başarı ile yerine getirebilme konusunda kişinin kendi yeterliliği ile ilgili düşüncesidir (Bandura, 1977). Kişinin belli bir performansı gerçekleştirebilme konusunda kendine olan inancı olarak da tanımlanabilir (Işık, 2010). Kariyer kararı yetkinlik beklentisi ise sağlıklı bir kariyer gelişim süreci için olması gereken; kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, gelecek ile ilgili plan yapma ve problem çözme şeklindeki kariyer görevleri ile ilgili hedef davranışları gerçekleştirme konusunda kişinin kendisini yeterli görme derecesidir (Betz, 2000).

Meslek seçimi ve kariyer tercihlerinin birey ve toplum hayatında tesadüflere bırakılmayacak kadar hayati öneme sahip olmasının yanısıra ihtiyaçlarına göre yapılmayan tercihlerin hayatın herhangi bir aşamasında sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Yaşam kalitesini doğrudan etkileyecek bu karmaşık süreçte bireyin ve mesleğin özelliklerinin uzlaştırılması süreci uzman desteğinin önemini ortaya çıkarmaktadır (Öztemel, 2012). Kariyer gelişimi sürecindeki mesleki rehberliğin temelinde ise karar aşamasındaki bireyin kendi

bireysel özellikleri ile kariyer tercihlerinin artı ve eksilerini bir bütün olarak görebilecek yeterliğe gelmesini sağlamak yatmaktadır. Bu noktada bireyin kariyer kararı verebilecek yeterlikte olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcılarında Bandura (1986) tarafından ortaya konan bu kavramda, insanların kendilerinin bizzat aktif ve sorumluluk alarak süreci şekillendirmeleri esastır. Betz (2000), yetkinlik beklentisinin hedef belirleme sürecinde plan yapma, karar vermede istekli olma ve davranışa yönelme gibi meslek seçimini ve performansı etkilediğini ifade etmektedir.

Kariyer kararı yetkinlik beklentisi, davranışlar üzerinde etkisi bilinen temel kavramlardan biridir. Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin kendisine hedefler belirlemesinde ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli etkinlikleri organize etmesinde yetkinlik beklentisi önemli bir motivasyon aracı haline gelmektedir. Kuzgun (2009), bu noktada kişinin kendisini yetkin görmesinin; zihinsel kapasite, başarılar ve motivasyon ile ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir. Bireyin kendisi, meslekler ve tercihleri ile ilgili farkındalık kazanması ve karar verecek olgunluğa gelmesi, kariyer tercihlerini direk etkileyecek olan akademik başarı, akademik güdülenme düzeyi ve eğitim-öğretim sürecine aktif katılımı ile mümkün olacaktır.

Kariyer planları ve mesleki gelişim süreci, kişinin başarıları ve deneyimleri ile tekrar tekrar gündeme gelen dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da araştırma konumuz olan akademik güdülenme ve sonucunda başarılı bir eğitim öğretim hayatının, kişilerin kariyer kararlarını ne derece etkilediği konusunda merak uyandırmaktadır. Bandura'ya (1986) göre beklenti düzeyleri bireyleri farklı şekillerde etkilemektedir. Yüksek beklenti düzeylerine sahip bireylerin motivasyonlarının ve öz-yeterliklerinin daha yüksek olması, sorumluluk sahibi olmaları, kararlı ve kendinden emin olmaları, sorun karşısında pozitif bakış açısına sahip olmaları gibi özellikleri dikkat çekerken; düşük yetkinlik beklentisine sahip bireylerde yorgunluk, isteksizlik, sorunlara negatif yönelim, düşük öz-yetkinlik, motivasyon düşüklüğü, tükenmişlik, akademik erteleme ve akademik başarısızlıklar dikkat çekmektedir. Örneğin yüksek yetkinlik beklentisine sahip bireyler herhangi bir başarısızlık durumunda yeteri kadar emek ve zaman harcayamamasından kaynaklı bir sorun oluştuğunu düşünürken, düşük yetkinlik beklentisine sahip kimse sorunun kendi yeteneksizliğinden kaynaklandığını düşünecektir (Bandura 1986).

Bu çalışmada ele alınan ve akademik güdülenmeyi yordadığı düşünülen bir diğer konu ise okul tükenmişliğidir. Tükenmişlik; bireyin gücünü ve enerji kaynaklarını bilinçsiz ve yok edecek düzeyde kullanmasının sonucu olarak duygusal, bilişsel ve bedensel olarak gücünü kaybetmesi olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Leiter ve Wilmar, 2009). Okul tükenmişliği

ise eğitim sürecinin yoğun talepleri ve beklentileri karşısında öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlik hissi, ders çalışmaktan ve dinlemekten uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda kendini yetersiz hissetme gibi değersizlik duygularının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd. 2002). Bir diğer tanımla okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin yarattığı stress ile birlikte öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ya da bitkin düşürmesi şeklinde de ifade edilebilir (Aypay, 2011).

Daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak karımıza çıkan ve fiziksel yorgunluk, uzun süreli bitkinlik, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının on planda olduğu ve hayatın birçok alanına olumsuz tutumların ağır bastığı bir olumsuzluk olan tükenmişlik kavramı son yıllarda öğrenciler ile birlikte anılır olmuştur (Seçer, 2015).

Meier ve Schmeck (1985) araştırmalarında derslerdeki sıradan faaliyetlerin öğrencileri önemli oranda sıkarak bir süre sonra tükenmişlikle birlikte okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açtığını söylerken Mc Carthy vd. (1990); öğrenme sürecinde dersler nedeniyle oluşan stres, derslerin fazlalığı ile diğer psikolojik rahatsızlıkların duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük akademik başarılarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarında duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısı arttıkça okul tükenmişliğinin de arttığı görülmektedir. Güdülenme, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin faaliyetlere tam olarak katılabilmeleri ve kendilerinden beklenen düzeyde başarı yakalayabilmeleri için belirli düzeyde sahip olunması gereken önemli bir unsur iken bu süreçte öğrencilerin eğitsel zorlukların üstesinden gelmelerinde okul tükenmişliğinin önemli bir engel olduğu görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin eğitim öğretim sürecine etkin katılımları, okula uyumu, sorumluluklarının kazandırılması, okula ilgilerinin ve motivasyonlarının artırılması sürecinde öncelikle öğrencilerin tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir (Seçer, 2015).

Ortaöğretim öğrencilerinde görülebilecek okul tükenmişliği ile akademik güdülenme ilişkisini inceleyen çalışma ülkemizde yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile güdülenmeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi açısından önemlidir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

1. Bu araştırmada ilk olarak; “Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri ile Akademik Güdülenme arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” problemine ve bu probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranması amaçlanmıştır.

1-1. Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif değişkenleri ile Akademik Öz-yeterlik arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1-2. Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif değişkenleri ile Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1-3. Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif değişkenleri ile Okul Tükenmişliği arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. Araştırmada ikinci olarak; “Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenini yordamakta mıdır?” problemine ve bu probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranması amaçlanmıştır.

2-1. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Kendini Aşma alt değişkenini yordamakta mıdır?

2-2. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Bilgiyi Kullanma alt değişkenini yordamakta mıdır?

2-3. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Keşif alt değişkenini yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi ve Alana Katkısı

Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirleyen önemli bir faktördür. Öğrencinin başarılı olma ihtiyacı, okuma ve öğrenmeye karşı yaklaşımı, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun “Güdülenme Düzeyini” etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005).

Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanma ve geliştirme konusundaki yaklaşımları başarılarını etkilemektedir. Başarıyı yakalayan bireyler başarı kazandıkça daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Yüksek başarıma güdüsüne sahip bireyler, çok gayret sarfederken düşük başarı güdüsüne sahip bireyler daha isteksiz ve kaçınma durumu içerisinde olurlar (Özyalvaç, 2010). Başarı konusunda kişinin gayret ve isteğinin akademik çıktılar üzerindeki görülen bu önemli etkisi akademik güdülenmeyi arttıran etmenlerin neler olduğu ya da hangi konuların akademik güdülenmeyi olumsuz etkilediği konularında akademik güdülenmenin yordayıcılarının araştırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda akademik güdülenmenin; öğrencilerin okula yönelik ilgileri, tutum ve davranışları, öz-yeterlikleri, kişilik özellikleri, kariyer ve gelecek beklentileri vb. birçok konu ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yüksek beklenti düzeylerine sahip bireylerin motivasyonlarının ve öz-yeterliklerinin daha yüksek olması, düşük motivasyon ve öz-yeterlik sahibi bireylerin okula ve dersler karşı ilgisiz tutumu ve ve davranışlarla tükenmişlik duygusunun hakim olması beklenmektedir.

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımları, uyumları, akademik sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri noktasında kritik öneme sahip olan güdülenmişliğin sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir (Seçer, 2015). Belirlenen öğrenciler ile akademik güdülenmenin arttırılmasına yönelik yürütülecek etkin programlar neticesinde kendisini yetkin görmeye başlayan öğrencinin, kariyer kararları, gelecek beklentileri ve öz-yeterlik algılarında pozitif yönde anlamlı artışlar beklenir.

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme düzeyi ile akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik güdülenmenin; ilgili araştırmalarda genellikle bağımsız değişken olarak ele alındığı ve bağımlı değişken olarak ele alınan çalışmaların sınırlı

sayıda olduğu düşünülürken akademik güdülenmenin yordayıcılarının belirlenmesine yönelik yapılacak bu araştırmanın literature önemli katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların ayrıca; akademik güdülenme ile ilgili bireysel ve grup çalışmaları yapan uygulayıcıların yanı sıra öğrencilerin akademik güdülenmelerini arttırmaya yönelik gelecekte hazırlanacak etkinlik, seminer, program vb. içeriklerin belirlenmesi konusunda da çalışmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Konya il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 9-10 ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular benzer gruplara genellenirken bu durum dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın verileri, bağımlı ve bağımsız değişkenleri ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının kapsamındaki nitelikler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Ortaöğretim Öğrencisi:** Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre; Ortaokul veya İmam-Hatip Ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her birine örgün eğitim görmek için devam eden bireylerdir (MEB, 2015, s.2).

**Güdülenme:** Kişinin belirli bir amaca ulaşması için harekete geçmesini sağlayan duygu ya da fizyolojik-psikolojik faaliyetin ortaya çıkmasıyla davranışa enerji ve yön veren güç olarak tanımlanabilir (Gazioğlu, 2013, s.426).

**Akademik Güdülenme:** Akademik güdülenme, akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak ifade edilebilir (Bozanoğlu, 2004, s.84).



**Öz-yeterlik:** İnsan davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilen ve bir faaliyeti gerçekleştirmek için gerekli yeteneği ve denetim gücünü kişinin kendisinde görmesini sağlayan güçtür (Schunk, 1991, s.208).

Öz-yeterlik; bir diğer tanımla kişinin ihtiyaç duyduğu performansı ortaya çıkarabilmek için gerekli çalışmayı planlayıp başarılı bir şekilde sonuçlandırabilme becerisi konusundaki kendisine güveni olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1977, s.195).

**Akademik Öz-yeterlik:** Akademik öz-yeterlik, bireyin verilen akademik görevi başarılı bir biçimde yerine getirme konusunda kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012, ss.175).

Bireyin eğitim öğretim sürecinde kendisine verilen akademik görevleri istendik seviyede, başarılı bir şekilde yürütebilme konusunda kendisini yeterli görmesi olarak da tanımlanabilir (Bong, 2004, s.289).

**Yetkinlik Beklentisi:** Yetkinlik beklentisi, bireyin belirli bir faaliyeti başarı ile yerine getirebilme konusunda kendi yeterliliği ile ilgili düşüncesidir (Bandura, 1977, s.192).

Kişinin belli bir performansı gerçekleştirebilme konusunda kendisine olan inancı olarak da tanımlanabilir (Işık, 2010, s.19).

**Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi:** Sağlıklı bir kariyer gelişim süreci için olması gereken; kendini doğru bir şekilde değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, gelecek ile ilgili plan yapma ve problem çözme şeklindeki kariyer görevleri ile ilgili hedef davranışları gerçekleştirme konusunda kişinin kendisine olan güvenidir (Betz, 2000, s.215).

**Tükenmişlik:** Tükenmişlik; bireyin enerji kaynaklarını, bilinçsiz ve yok edecek düzeyde kullanması neticesinde duygusal, bilişsel ve bedensel olarak gücünü kaybetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Maslach, Leiter ve Wilmar, 2009, s.206).

**Okul Tükenmişliği:** Okul tükenmişliği; eğitim sürecinin yoğun talepleri ve beklentileri karşısında öğrencinin yaşamış olduğu tükenmişlik hissi, ders çalışmaktan ve dinlemekten uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda kendini yetersiz hissetme gibi değersizlik duygularının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd. 2002, s.467).

Okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin; yarattığı stres ile birlikte öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ya da bitkin düşürmesi şeklinde de ifade edilebilir (Aypay, 2011, s.511).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili ilk olarak güdülenme, güdülenmenin kuramsal çerçevesi, güdülenmeyi etkileyen durumlar, güdülenmenin başarıya etkisi ve akademik güdülenme kavramları açıklanmakla birlikte araştırmanın bağımsız değişkenleri olan akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği kavramlarının açıklaması yapılmıştır. Son olarak da akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Güdülenme

Kökene, Latince ‘moyere’ kelimesinden gelen ve İngilizcesi ‘motivation’ olan güdülenme kavramı, harekete geçirme anlamına gelmektedir. Türkçe’de güdülenme ve motivasyon kavramları birlikte kullanılmakla birlikte son yıllarda güdülenme kavramı araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilir olmuştur (Bozanoğlu, 2004).

Budak’a (2000) göre güdü, kişinin belirli bir amaca ulaşması için harekete geçmesini sağlayan duygu, fizyolojik-psikolojik faaliyetlerin ortaya çıkmasını sağlayan süreçtir. Bir diğer ifadeyle davranışa enerji ve yön veren güç olarak da tanımlanabilir (Can, 1985).

#### 2.2. Güdülenme Kuramları

Gelişimi öğrenme kuramları ile davranışçılıktan bilişselliğe doğru bir gelişim izleyen güdü kuramları ilk zamanlarda dürtü ve içgüdüsellikle açıklanırken son zamanlarda öz-yeterlik, kontrol edilebilirlik ve amaç gibi kavramlara dayandırılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2000). Bu çalışmada güdü kuramları dört temel kuram çerçevesinde incelenmiştir:

1. Psikanalitik Kurama Göre Güdü
2. Davranışçı Kurama Göre Güdü
3. Hümanistik Kurama Göre Güdü
4. Bilişsel Kurama Göre Güdü

**2.2.1. Psikanalitik Kurama Göre GÜDÜ:** Freud, insan davranışlarını içgüdü kavramıyla açıklamış ve insanların acıdan uzaklaşma ya da hazza yaklaşma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Bu kuramda güdülenme haz ilkesi olarak tanımlanmakta ve haz ilkesi cinsellik içgüdü ile açıklanmaktadır. Cinsellik tüm fiziksel hazların kaynağı olarak görülmekte olup enerji kaynağını libidodan almaktadır. Güdülenme psikanalitik kuramda; organizmanın ihtiyaçlar karşısında haz ilkesine göre çalışan id, gerçeklik ilkesi ile hareket eden ego ve toplumsal ilkelerle hareket eden süper ego arasındaki enerji alışverişi ile açıklanmıştır (Bozanoğlu, 2004).

Biyolojik ihtiyaçlara göre bilinç dışı hareket eden içgüdüler, ortaya çıkan istek ve arzular şeklinde kendini ortaya koymaktadır. Davranışlar isteklere göre güdülenmektedir. Freud'un kuramı öğretim yöntemlerinin düzenlenmesi ve öğrencilerin güdülenmesiyle ilgili yeterli katkıyı sunamamaktadır (Gençtan, 2002).

**2.2.2. Davranışçı Kurama Göre GÜDÜ:** Davranışçılar güdülenmeyi pekiştirme ile açıklamışlardır. Ödül ve pekiştiriciler tepkilerin tekrar gösterilme ihtimalini arttıran ve davranışı güdüleyen uyarıcılardır (Bacanlı, 2002).

Hayvanların gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarından yola çıkan davranışçı kuramcılar, deneysel çalışmalardan elde ettikleri verileri insanların güdülenmeleri konusunda ilişkilendirmişlerdir. Bu kuramda davranışın temeli öğrenme sonucunda elde edilen deneyimler ve koşullamalardır. Kalıtımın etkisini önemsiz bulurlar. Davranışçı kurama göre güdülenme iki sınıfta incelenmektedir (Burger, 2006). Bunlar şu şekildedir:

1- Klasik Koşullanma

2- Edimsel Koşullanma

**2.2.2.1. Klasik Koşullanma:** Klasik koşullanmada ilk akla gelen uyarıcı-tepki arasındaki bağı inceleyen bilim adamı Ivan Pavlov'dur. Klasik koşullanmanın temeli, yaşantılar sonucunda başlangıçta ilişkisiz bir uyarının koşullu hale gelmesi esasına dayanır. Koşullu ve koşulsuz etkilerin birleşimi önemlidir. Koşullu uyarıcı öğrenilmiş bir uyarıcıdır. Başlangıçta etkisiz olan bu uyarıcı koşulsuz bir uyarıcıyla eşleştirilmesi neticesinde koşullu uyarıcılar koşullanmamış uyarıcıların yerini almaya başlar (Erden ve Akman, 2001).

**2.2.2.2. Edimsel Koşullanma:** Edimsel koşullanmada davranışın tekrarlanma olasılığı, davranışın sıklığını ve sonucunu belirlemektedir. Edimsel koşullanmanın öncüsü

Skinner, tepkisel ve edimsel davranışlara sahip organizmanın yalnızca klasik koşullanma ile açıklanamayacağını söyleyerek edimsel koşullanmayı ortaya koymuştur (Senemoğlu, 2011).

Edimsel koşullanmada amaç organizmaya ödüle götüren ya da cezadan kaçmasını sağlayan davranışları kazandırmaktır. Bu nedenle ödüle götüren ya da zararlı davranışlardan kurtaran davranışa yönlendirme yapılması temel amaçtır (Fidan, 1996).

Edimsel koşullanma kuramcıları, güdülenmiş öğrenciyi öğrenme süreci bittikten sonra da kazanımlarını sergilemeye devam eden kişi olarak tanımlar ve herhangi bir pekiştireç olmadan davranışın sürdürülmesini önemserler (Gagne ve Berliner, 1991).

Genel olarak davranışçı kuram çerçevesinde öğrencilerini güdülemek isteyen eğitimcilerin hedef davranışı saptayarak pekiştirmesinin yanı sıra ilgisiz ve kullanışlı olmayan davranışları görmezden gelmesi esastır (Açıkgöz, 2000).

Davranışçı kuramın vurguladığı, istenilen davranışın pekiştirilmesinde bazen olumsuz sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Davranışın pekiştirilmesi için kabul gören ödül ve ceza yöntemleri bazen tam tersi etki uyandırabilme riski taşımaktadır. Örneğin ilköğretim düzeyinde aferin ifadesi çocuklar için çok etkili olabilirken ortaöğretim öğrencilerinde not daha kuvvetli bir pekiştireç olabilmektedir.

**2.2.3. Hümanistik Kurama Göre Günü:** Hümanistik kurama göre güdülenmenin temeli, ihtiyaçların insanda yarattığı gerilimden kurtulmak için meydana gelen hareket etme gücüdür. Burada bu kuramın öncülerinden olan Maslow'un kuramına yer verilmiştir. Maslow'a göre bireyin davranışlarının temelinde ihtiyaçlar yatmaktadır. Bu kuramda ikinci önemli nokta ise ihtiyaçların belirli hiyerarşik sıraya göre oluştuğunun öne sürülmesidir. Bu doğrultuda bir alt düzeydeki ihtiyaçlar organizmaya tatmin edecek düzeyde karşılanmadığı sürece bir üst düzey hedef davranışa yönelim görülmez. Bir diğer ifadeyle ihtiyaçlar alt basamaktan üst basamağa doğru hiyerarşik sırayla ilerlediği gibi bir üst basamaktaki ihtiyacın hissedilmesi de buna bağlıdır (Burger, 2006).

Maslow'a göre bir alt basamaktaki ihtiyaçların tatmin edici düzeyde giderilmesi neticesinde ortaya çıkması esasına dayanan beşli hiyerarşik insan ihtiyaçları dinamik yapısı, Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1:**Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.

Bu kurama göre yukarıda belirtilen ihtiyaçlar doğuştan getirilen temel ihtiyaçlardır. Birey doğuştan getirilen bu ihtiyaçlar tarafından güdülenir ve ihtiyacın giderilme enerjisi güdülenme olarak ortaya çıkar.

Fizyolojik ihtiyaçlar öncelikle karşılanması gereken temel ihtiyaçlardır. en temel ihtiyaçlar olan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları giderildikten sonra ancak beğenilme, saygı, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları bireyi güdülemeye başlayabilir (Brophy, 1998).

Maslow'un kuramı öğrenci davranışlarını anlayabilmek için öğretmenlere ışık tutmaktadır. Örneğin; ailevi sorunları giderilmeden öğrencinin derse yeteri kadar güdülenemeyeceği bilinmelidir (Açıkgöz, 2000).

**2.2.4. Bilişsel Kurama Göre Günü:** Bu çalışmada bilişsel güdülenme kuramlarından Beklenti-Değer, Başarı-Amaç ve Başarı-Yüklemeye kuramlarına yer verilmiştir.

**2.2.4.1. Beklenti-Değer Kuramı:** J.W. Atkinson, hem Beklenti-Değer kuramının hem de Akademik Güdülenmenin öncülerinden olmakla birlikte insanların başarı için gösterdikleri mücadelenin güdülenmeye bağlı olduğunu ifade etmiş ve güdülenmenin kişinin kendini yeterli görme düzeyi oranında artacağını ifade etmiştir. Bu kurama göre güdülenmeyi artırıcı bir diğer ifade ulaşmak istenen hedefin güdüleyici değeridir (Açıkgöz, 2000).

Başarı güdüsü yüksek ve düşük bireyler arasında bir takım farklılıklar vardır. Yüksek güdülenme düzeyine sahip birey öğrenmiş olmak için öğrenirken; düşük güdülenme düzeyine sahip bireyler öğrenmiş gibi görünürler. Aynı şekilde yüksek güdülenme düzeyindeki birey orta güçte amaçlar koyar ve yeterliğini geliştirmeye çalışır, güçlüklerle mücadeleye

uğraşırken; düşük güdülenme düzeyine sahip birey tutarsız amaçlar koyar, düşük yeterlik gerçekleştirir ve güçlüklerle karşılaştığında kolay vazgeçerler (Açıkgöz, 2000).

Kişinin kendi başarısı hakkındaki beklenti düşüklüğü güdülenmeyi düşürürken, kişi için değerli olmayan bir hedef de aynı şekilde güdü düzeyini olumsuz etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004).

**2.2.4.2. Başarı-Amaç Kuramı:** Bu kurama göre güdülenmenin temelinde hedeflere yönelme ve amaçların göz önünde bulundurulması yatmaktadır. Başarı için amaç önemli olmakla birlikte amaçlar kişinin daha fazla çaba göstermesini, daha özenli davranmasını ve daha doğru kararlar almasını sağlayacaktır. Ayrıca amaçların ulaşılabilir düzeyde ve doğru kullanılması gerekmektedir (Woolfolk, 1998).

Bu kuramda amaçların yönelimi önemlidir. Öğrenme isteğinin kaynağı kişinin kendisi olduğu gibi öğrenme amacıyla ortaya konan davranışların sonucu da olabilir. Gösteri amaçlı hedefler koyanlar çabuk pes ederler. Bu açıdan öğrencilerin güdülenmelerin hangi amaca dayandığının anlaşılmasına önem vermesi bakımından önemli bir kuramdır (Aydın, 2010).

**2.2.4.3. Başarı-Yükleme Kuramı:** Weiner (1972) tarafından ortaya konan kuram, Bilişsel Güdülenme Kuramlarının en dikkat çekici olanlarından. Olayların; meydana gelişini insanların algılayış biçimleri ve beklentiler üzerindeki etkisiyle ilgilenir. Herhangi bir insanın olay karşısında gösterdiği tepkinin nedeniyle ilgilenir (Bozanoğlu, 2004).

İnsanlar başarı ve başarısızlıklarını açıklarken birçok neden ortaya koyabilmektedirler. Örneğin; sınav sorularının kolaylığı ya da zorluğu, yeteri kadar çalışıp çalışmadığı, çalıştığı yerden çıkıp çıkmadığı gibi değerlendirmelerde bulunabilmektedirler. Kurama göre açıklanan bu nedenler yeteri kadar açıklayıcı değildir. Başarıyı açıklayan cümleler kurabilmenin altında şu boyutlar yer alır:

- 1- *Denetim Merkezi:* Birey tarafından ortaya konan nedenlerin içsel ya da dışsal kaynaklarının ne olduğu,
- 2- *Süreklilik:* Ortaya konan nedenin sürekliliği ve değişkenliği,
- 3- *Kontrol Edilebilirlik:* Algılanan ve ifade edilen nedenin kişi tarafından kontrol edilebilirlik düzeyidir (Bozanoğlu, 2004).

Başarısız öğrencilerin olaylara yükledikleri anlam genellikle dışsaldır ve en kötü ihtimallerden birisi yüklemelerin içsel, durağan ve kontrol dışı oluşudur. Örneğin; bir öğrenci başarısızlığını yeteneksizliğine bağlıyor ve bunu değiştiremeyeceğini ifade ediyorsa başarmak

için güdülenmesi çok düşük olacak ve hiçbir çaba sarf etmeyecektir. Bu düşüncedeki öğrenciler güdülenme konusunda en çok zorlanılan öğrencilerdir (Açıkgöz, 2000).

### **2.3. Akademik Güdülenme**

Akademik güdülenme, akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak ifade edilebilir (Bozanoğlu, 2004). Bir diğer ifadeyle akademik güdülenme akademik işler ile ilgili ihtiyaç duyulan enerjinin ortaya çıkarılması olarak da tanımlanabilir (Ray, 1992).

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalara bakıldığında akademik güdülenme ile öğrencilerin; öğretmene yakınlığı, okula karşı tutumu, benlik algıları, araştırma yetkinlikleri, algıladıkları çevre desteği, çalışma alışkanlıkları, kişilik özellikleri, öz-yeterlikleri, iyimser bakış açıları, matematik başarısı, çalışma yaklaşımı, sorumluluk duyguları, olumlu çalışma yaklaşımları, eğlenme gereksinimini karşılama isteği ve derse katılmaya motive olmaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu görülmektedir. Aynı zamanda akademik güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren pek çok çalışma da mevcuttur.

### **2.4. Akademik Öz-yeterlik**

Öz-yeterlik; insan davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilen ve bir faaliyeti gerçekleştirmek için gerekli yeteneği ve denetim gücünü kişinin kendisinde görmesini sağlayan güçtür (Schunk, 1991). Bir diğer tanımla öz-yeterlik kişinin, ihtiyaç duyduğu performansı ortaya çıkarabilmek için gerekli çalışmayı planlayıp, başarılı bir şekilde sonuçlandırabilme becerisi konusunda kendisine olan inancı olarak da tanımlanabilir (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik inancı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında geçen kişinin kendine yönelik inancıdır. Öz-yeterlik, kişinin inançları, istekleri, sorumlulukları, başarı ve başarısızlıklarını etkilemektedir. İnsanlar ne yapacaklarını çok iyi bildikleri halde gerektiği şekilde davranmamaktadırlar. Bunun nedeni ise kişinin bilgi düşünce ve eylemlerini birleştirememesidir (Bandura, 1997).

İnsanların yeteneklerine ilişkin düşünceleri; beklentileri ve yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirler. Bandura vd. (1998), öz-yeterlik inancının dört aşamalı etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

**1- Bilişsel Süreçler:** Eylemin temeli düşüncedir. İnsanların yetenekleri konusundaki inançları eylemlerini etkiler. Yeterliği konusunda olumsuz düşüncelere sahip biri zihninde olumsuz senaryolar kurmaya başlar.

**2-Motivasyonel Süreçler:** İnsanların inançları, neleri başarabilecekleri konusundaki inançlarına göre şekillenir.

**3-Duygusal Süreçler:** İnsanın yeteneklerine olan inancı sonucunda yaşayacağı stres ve duygu durumunun yeterlikleri konusunda insanda oluşturduğu durumdur.

**4-Seçici Süreçler:** İnsanın toplumsal bir varlık olması nedeniyle yeterlik inançları ve faaliyetlerin çevrenin etkisiyle şekillenmesi; kişilerin seçimlerine göre kendilerine ilgiler ve sosyal alanlar belirlemesidir.

Bandura (1989), öz-yeterliğin çeşitli etmenler çerçevesinde şekillendiğini belirtmiştir. Bunlar; kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi etkisi, okul etkisi, deneyimler süresince öz-yeterliğin gelişimi, öz-yeterlik ihtiyacı ve geçmiş deneyimlerdir.

Akademik öz-yeterlik, bireyin verilen akademik görevi başarılı bir biçimde yerine getirme konusunda kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012). Bir diğer ifadeyle bireyin eğitim öğretim sürecinde kendisine verilen akademik görevleri istendik seviyede, başarılı bir şekilde yürütebilme konusunda kendisini yeterli görmesi olarak da tanımlanabilir (Bong, 2003).

Başarılar yeterlik inancını artırırken, başarısızlıklar düşürmektedir. Yüksek öz-yeterlik, bireyin kendi yetenekleri ile ilgili algısını geliştirecektir. Dolayısıyla olumlu yeterlik inancına sahip bireyler zorlukları başarılması gereken sorumluluklar olarak görme eğiliminde olacaktırlar (Schunk,1991). Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise, herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında yetenekleri konusundaki yetersizliklerinden şikayet edeceklerdir. Başka bir ifadeyle olumlu yeterlik inancına sahip bireylerin daha azimli, daha başarılı ve daha az stresli olmaları beklenmektedir.

Schunk (1991), akademik öz-yeterliği etkileyen faktörleri şöyle açıklamıştır:

**1. Hedef Belirleme:** Belirlenen hedeflerin ve geri bildirimlerinin öz-yeterliği etkilediği önemli bilişsel süreçlerdendir.

**2. Bilgi İşleme Süreci:** Bilgi işleme sürecindeki yeterlik öz-yeterlik algısını da olumlu etkiler.

**3. Rol Modeller:** Gözlemler neticesinde oluşan öz-yeterlik kaynağıdır.



**4.Geribildirim:** Geribildirim zamanlaması, kaynağı, güvenilirliği ve seviyesi öz-yeterliliği etkiler.

**5. Ödüller:** Öğrenci başarısıyla ilişkilendirilen ödüller öz-yeterliliği geliştirir.

## 2.5. Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi

Yetkinlik beklentisi, bireyin belirli bir faaliyeti başarı ile yerine getirebilme konusunda kendi yeterliliği ile ilgili düşüncesidir (Bandura, 1977). Kişinin belirli bir performansı gerçekleştirebilme konusunda kendine olan inancı olarak da tanımlanabilir (Işık, 2010).

Bandura (1997); bireyin daha mücadeleci görevlerde yer almasını, verilen görevi gayret içerisinde yürütmesini, karşılaşılan zorluklar karşısında daha sabırlı olmasını ve başkalarına göre yeteneklerini daha etkin kullanmasını yetkinlik beklentisinin sağladığını ifade etmiştir.

Yetkinlik beklentisinin yüksek olması kişinin verilen her görevi başarı ile yapacağı anlamına gelmemektedir. Birey yetkinlik beklentisi yüksek olsa da başaramayacağı bir hedef belirlediğinde kendine olan güvenini kaybedecektir. Kişi gerçek yeteneğinin altında hedefler belirlediğinde ise harcadığı enerji daha az olacak ve bir süre sonra etkinlikleri yürütmeyi bırakacaktır. Kişinin kendisini doğru değerlendirmesi ile çok yakından ilişkili olan yetkinlik algısı bireyin daha gerçekçi hedefler belirlemesine ve hedefleri daha etkin gerçekleştirmesine katkı sunacaktır (Bandura, 1986).

Bandura (1977), yetkinlik beklentisinin dört kaynağının olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

**1.Başarılı Yürütülmüş Performanslar:** Yetkinlik beklentisinin, bireyin başarılı ve başarısız performanslarından etkilenmesidir. Olumsuz deneyimler yetkinlik beklentisini düşürürken, olumlu deneyimler yetkinlik beklentisini artırmaktadır.

**2.Dolaylı Yaşantılarla Öğrenme:** Bireyin başka insanların başarılarını gözlemleyerek kendi inancını kazanmasıdır.

**3.Sözel İkna Yolu:** Bireyi bir davranışı yapabilme konusunda sözel olarak ikna etme çabasıdır. Yetkinlik beklentisi bireyin inandırılmasıyla doğrudan ilişkilidir.

**4. Fizyolojik Durumu:** Bireyin stres ve kaygı gibi fiziksel olarak hissettiği olumsuzluklardan yetkinliğinin etkilenmesidir.

Sağlıklı bir kariyer gelişim süreci için olması gereken; kendini doğru bir şekilde

değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama, hedef belirleme, gelecek ile ilgili plan yapma ve problem çözme şeklindeki kariyer görevleri ile ilgili hedef davranışları gerçekleştirme konusunda kişinin kendisine olan güvenidir (Betz, 1992).

Kariyer kararı yetkinlik beklentisi kariyer görevlerini yerine getirme konusunda kişinin kendine güvenme düzeyidir (Betz ve Hackett, 1981). Bu görevler Crites'in (1976) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- a) Kendini doğru bir şekilde değerlendirme,
- b) Mesleklerle ilgili bilgi toplama,
- c) Hedef belirleme,
- d) Gelecek ile ilgili plan yapma ve
- e) Problem çözme davranışları.

Bir kişinin kariyer kararı yetkinlik beklentisinin yüksek olması; ilgi yetenek ve değerlerini doğru bir şekilde değerlendirebilme, kariyer ve mesleklerle ilgili doğru bilgiler edinme, gerçekçi hedefleri belirleyebilme ve hedefleri gerçekleştirme sürecinde karşılaştığı problemleri aşma konusunda kendine güvenmesini ifade etmektedir (Akt. Işık, 2010).

Taylor ve Betz (1992), kişinin kariyer kararı konusundaki güven eksikliğinin geçmiş olumsuz olayların ve yanlış tercihlerin yetkinlik duygusuna verdiği zarardan kaynaklandığını ifade etmektedir.

Betz ve Hackett (1981), bireylerin mesleki gelişim konusundaki görevlerini doğru bir şekilde yerine getirdiklerinde yetkinlik beklentilerinin arttığına, aynı zamanda kariyer ile ilgili yetkinliğin kendine güven ve genel yetkinlik düşüncesini de olumlu etkilediğine yönelik sonuçlar elde etmişlerdir.

Kariyer kararı verme konusunda kendini yetkin gören bireyler kariyer hedeflerini belirleme, çeşitlendirme ve kariyer araştırma sürecine dahil olma ihtimalleri yetkinlik beklentisi düşük olanlara göre daha yüksektir ( Rogers, Creed ve Glendon, 2008).

## **2.6. Okul Tükenmişliği**

Tükenmişlik kavramını 1974 yılında ilk kez Freudenberger kullanmıştır. Freudenberger tükenmişliği; bireysel güç, enerji ve kaynakların aşırı ve yoğun kullanımı sonucunda bireyin yorgun düşme hali olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımla tükenmişlik;

bireyin gücünü, enerji kaynaklarını bilinçsiz ve yok edecek bir şekilde kullanmasının sonucu olarak gücünü kaybetmesi şeklinde tanımlanmaktadır. (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001).

Tükenmişlik kavramı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Bunlar;

**a) Duygusal tükenme:** Bireyde oluşan yorgunluk, enerji kaybı, duygusal yönden kendini yıpranmış hissetme gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Tükenmişliğin en önemli ve en belirleyici boyutu olarak görülmektedir. Duygusal tükenmişlik yaşayan kişide gerginlik hissi ile sorumlu davranmadığı düşüncesi hakimdir.

**b) Duyarsızlaşma:** Bireyin iletişim kurduğu kişilere özensiz bir şekilde alaycı, küçümseyici, duygusuz ve duyarsız bir tutum içerisinde olmasıyla kendini gösterir.

**c) Kişisel başarıda düşme hissi:** Kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğilimiyle beraber kişisel başarısının düşmesi hissidir. Birey yetersiz olduğunu düşünür ve motivasyonunda düşme yaşamakla birlikte harcadığı çabanın bir işe yaramadığını söyler.

Bireyde yaşanan tükenmişlik durumunda ortaya çıkacak belirtiler şu şekildedir (Sweeney ve Summers, 2002):

**a) Duygusal belirtiler:** Motivasyon eksikliği sonucunda güven duygusunda azalma, değersizlik hissi, aşırı şüphecilik, huzursuzluk ve gerginlik gibi olumsuz tepkilerdir.

**b) Davranışsal belirtiler:** Sürekli bir savunma ve suçlama hali, saldırganlık, inkar, iletişim bozuklukları, sinirlilik vb. gibi davranışsal tepkilerdir.

**c) Bedensel belirtiler:** Kronik yorgunluk, uyku bozukluğu, nefes darlığı, mide bulantısı ve kusma gibi bedensel tepkilerdir.

Bu belirtiler tek başına düşünüldüğünde farklı bazı sorunlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Fakat sosyal hayatın örgütlü yapısı göz önüne alındığında bu belirtilerin bireyde tükenmişlik hissinden kaynaklanabileceğini düşünülmeli ve tükenmişliğin kaynakları araştırılmalıdır (Sweeney ve Summers, 2002).

Tükenmişliğin kişisel ve kişiler arası ilişkilerden kaynaklı nedenleri bulunmaktadır. Hiçbir konu tek başına tükenmişliğin nedeni değildir. Daha ziyade tükenmişlik faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1986). Yaş, medeni durum, bağlılık, beklentiler, motivasyon, kişilik özellikleri, günlük yaşam stresleri gibi özellikler tükenmişlikle ilgili görülen durumların başında gelmektedir (Izgar, 2003).

Tükenmişliğin sonuçları incelendiğinde, iş performansında ve verilen hizmetin kalitesinde düşme, ilişkilerde bozulma, yakın bireylerden uzaklaşma eğilimi, sebepsiz sorunların ortaya çıkması gibi durumlar görülmektedir (Çam, 1992). Tükenmişlik yaşayan kişide yorgunluk, iştahsızlık, baş ağrısı, gibi fiziksel sorunların yanı sıra depresyon, kaygı, çaresizlik, düşük öz-yeterlik gibi duygusal sorunlar görülebilmektedir (Torun, 1995).

Tükenmişlik yaşayan kişiler tükenmişliklerini azaltabilmek amacıyla, sigara, içki, vb. zararlı alışkanlıklara yönelme eğiliminde olabilmektedirler. İşe devamsızlık, işten ayrılma, görev ve sorumluluklarını ihmal etme gibi zararlı sonuçlar gösteren bu süreç kişilerin birçok davranış bozukluğu yaşamalarına sebep olabilmektedir (Izgar, 2003).

Daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinen tükenmişlik kavramı son yıllarda öğrenciler ile birlikte de anılmaya başlanmıştır. Okul ve derslerle ilgili yerine getirilmesi gereken faaliyetlerin iş yaşamındaki düzenle paralellik göstermesi öğrencilik faaliyetlerinin de tükenmişlik kapsamında değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir (Seçer, 2015).

Okul tükenmişliği; eğitim sürecinin yoğun talepleri ve beklentileri karşısında öğrencilerin yaşamış olduğu tükenmişlik hissi, ders çalışmaktan ve dinlemekten uzaklaşma ve duyarsızlaşma ile akademik alanda kendini yetersiz hissetme gibi değersizlik duygularının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd. 2002). Bir diğer tanımla okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin; yarattığı stres ile birlikte öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ya da bitkin düşürmesi şeklinde ifade edilebilir (Aypay, 2011).

Okul tükenmişliğinin en belirgin belirtileri; akademik taleplerden dolayı yorgun düşme, okulu ve aktivitelerini umursamazlık, okul ödevlerine karşı ilgisizlik, derslere karşı yetersizlik duygusu, yeteneklerinden şüphe etme, akademik başarısızlık, devamsızlık, akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim bozuklukları şeklinde sıralanabileceği gibi tükenmişlik yaşayan öğrencilerin okula yönelik motivasyon düzeylerinin ve başarılarının bu durumdan etkilenme olasılıkları da çok yüksek olacaktır (Seçer, 2015). Bu doğrultuda öğrencilerin yaşadığı tükenmişlik duyguları ile akademik başarı, akademik güdülenme, öz-yeterlik, benlik saygısı vb. konular ile araştırılması önem arz etmektedir.

## 2.7. Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni olan Akademik Güdülenme ile birlikte çoğu zaman literatürde Akademik Güdülenmeye karŐılık gelen Motivasyon, Güdü ve Akademik Güdü ile ilgili araştırmaya ışık tutacağı dŐnlen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.7.1 Akademik Güdülenme İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Bozanoğlu (2004), üç ayrı ilden 757 lise öğrencisine ile yaptėėı bu çalışmasında öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılabilecek bir lme aracı geliştirilmiştir. İlk olarak 80 madde ile n deneme formu olarak hazırlanmıŐ ölçek, analizler sonucunda 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklayan Bilgiyi Kullanma, Kendini AŞma ve Keşif olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir.

Geçer ve Deryakulu (2004) tarafından 1823 ğrenci üzerinde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğretmenlerin öğrencilere yakınlık davranışı ile başarı tutumları ve güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yürütülen araştırma sonuçlarına göre her üç eğitim düzeyinde de yakınlık davranışları orta düzeyde çıkmakla birlikte; öğrencilerin sözel ders öğretmenlerini sayısal ders öğretmenlerine göre daha yakın algıladıkları ve öğretmene yakınlėının başarı tutum ve güdülenme ile orta düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmen yakınlėının her eğitim kademesinde güdülenmeyi yordadığı grlmŐtir.

Bozanoğlu (2005), sınıf tekrarı yapan öğrencilerde Bilişsel-Davranışçı yaklaŐıma dayalı bir grup rehberliği programının Akademik Güdülenme, Akademik Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel çalışmasında; deney gurubunda Bilişsel Davranışçı yaklaŐıma dayalı bir program uygularken kontrol gurubunda genel okul rehberlik çalışmaları yrtmŐtir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre bilişsel yaklaŐıma dayalı grup rehberliği uygulanan gurubun kontrol gurubuna göre hem akademik güdülenme hem de akademik benlik saygılarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiŐ olup yapılan izleme çalışmasında bu artıŐın kalıcı olduğu da belirlenmiştir. Aynı Şekilde bilişsel yaklaŐıma dayalı grup rehberliği uygulanan gurubun kontrol gurubuna göre sınav kaygılarının da anlamlı düzeyde düştüğü gözlenmiŐ ve yapılan izleme çalışmasında bu düŐüŐün de kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu (2008) tarafından lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliklerinin akademik güdülenme düzeyleri, bilimsel araştırmaya yönelik kaygıları ve tutumları ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla 318 kişi üzerinde Araştırmaya Yönelik Kaygı, Araştırmaya Yönelik Tutum ve Akademik Güdülenme Ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmada genel olarak araştırma örneklem gurubunun akademik güdülenmelerinin normal, araştırma kaygılarının düşük ve araştırmaya yönelik tutumlarının ise olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya yönelik tutum, araştırma deneyimi ile akademik güdülenmenin araştırma yeterliğinin önemli yordayıcıları olduğu belirlenirken örneklem gurubundaki lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterliklerinin beklentilere cevap verecek düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Demir (2008), uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini araştırmak amacıyla 1560 kişilik, Sakarya Üniversitesi uzaktan eğitim öğrencisine Akademik Güdülenme Ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri -18 ile +18 aralığında 8,2 ortalama ile düşük bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmezken sınıf, yaş, bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre yüksek düzeyde anlamlı farklar bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre bakıldığında uzaktan eğitime başlanan 1. Sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri 2. sınıflarından göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yaş değişkenine göre bakıldığında yaşı büyük olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mezun olunan lise değişkenine göre bakıldığında ise Açık Öğretim Lisesi mezunlarının akademik güdülenmeleri diğer lise mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmakla birlikte bu durum öğrencilerin açık lisedeki uzaktan eğitim deneyimleri ile açıklanmıştır.

Kapıkıran ve Özgüngör (2009) tarafından dört ayrı okul türünden 386 lise öğrencisi ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmada; ergenlerin algıladıkları sosyal destekleri, cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi ve kardeş sayısının ayrı ayrı Akademik Güdülenme ve Akademik Başarıyı yordama gücü ile birlikte bu ilişkinin okul türüne göre değişim durumu incelenmiştir. Yapılan araştırmaya göre güdülenmenin en önemli yordayıcıları sırasıyla akademik başarı ortalamaları ve anne eğitim düzeyi olurken, akademik başarının en önemli yordayıcılarının sırasıyla okul türü, güdülenme, kardeş sayısı ve algılanan aile desteği olduğu görülmüştür.

Altun ve Yazıcı (2010) ilköğretim öğrencisi 1100 örneklem üzerinde yaptığı

araştırmalarında; okul motivasyonu ile mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkilerini incelemiş olup olumlu mükemmeliyetçilik ile okul motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca cinsiyet yaş ve öğrenme stillerinin de okul motivasyonunun anlamlı yordayıcıları oldukları anlaşılmıştır.

Eryılmaz ve Aypay (2011), ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 233 lise öğrencisine yaptıkları araştırmalarında ergenlerin çevre desteği hissettikçe derse katılımlarının arttığı ve ergenlerin derse katılımları öznel iyi oluşlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ergene (2011) çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, başarı güdüsü ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 510 lise öğrencisi ile çalışma yapmıştır. Araştırmada, Sınav Kaygısı Envanteri, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Kendini Değerlendirme Envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin okul not ortalamaları akademik başarıları olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı ve başarı güdüsü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca literatürde de olduğu gibi kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Eymur ve Geban (2011), üniversite öğrencilerinin motivasyonu ile akademik başarıları arasındaki ilişki ile birlikte sınıf ve cinsiyete göre motivasyonun farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak için 168 üniversite öğrencisi üzerinde çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarı ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre kızların akademik motivasyonlarının daha yüksek olmakla birlikte motivasyon-tecrübe birlikteliğinde anlamlı fark olduğu, sınıf farkını göz önüne aldığımızda ise, sınıflar arasında tek fark dışsal motivasyon- içe yansıtma ilişkisinde gözlenmiştir.

Şahin ve Çakar (2011), eğitim fakültesinde okuyan 240 üniversite öğrencisine “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanarak 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamazken farklı anabilim dalları arasında fark bulunmuş olup; Fen Eğitimi ABD’ye ve Beden eğitimi ABD’ye devam eden öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının, Müzik Eğitimi ABD’ye devam eden öğrencilerin akademik güdülenme puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011), Akademik Güdülenme leği ve Kişisel Bilgi Formunu kullanarak 248 niversite ğrencisi ile yapmış oldukları araştırmalarında, ilköğretim matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre ğretmen adaylarının akademik başarı ortalamaları ile akademik güdülenmeleri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca ğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyete ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark bulunamazken, sınıf düzeyine göre 4. sınıf ğrencilerinin akademik güdülenmelerinin 2. sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; eğitim düzeyine göre normal eğitimde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin ikinci öğretimde eğitim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve tercihlerinde bölümünü ilk üç sırada tercih eden öğrencilerin akademik güdülenmelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu grlmştir.

oramık (2012) tarafından fizik dersindeki manyetizma konusunun işleniş yöntemi ile ilgili deneysel destekli ve bilgisayar destekli ders işleniş yöntemlerinin karşılaştırıldığı deneysel çalışmada; deneysel destekli yöntemle ders alan öğrencilerin derse yönelik tutum, akademik güdülenme, öz-yeterlilik ve üst biliş puanları, akademik başarıları ve kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı düzeyde artış gözlenirken bilgisayar destekli ders alan öğrenciler üzerinde herhangi bir fark gözlenmemiştir. Sonuç olarak deney destekli öğretimin bilgisayar destekli öğretime göre başarı, güdülenme, öz-yeterlik, anlama düzeyleri ve akademik başarıda daha etkili olduğu grlmştir.

Taşçı (2012), 8. sınıflardan dershaneye devam eden 308 ğrenci ile yapmış olduğu araştırmasında; örneklemin içsel ve dışsal güdülenmelerinin düzeyini görmek istemiş ve güdülenme cinsiyet, dershane, baba öğrenim durumu, baba mesleği, anne eğitim durumu, anne mesleği, evdeki oda sayısı, ailenin gelir durumu ve akademik başarı durumlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin içsel güdülenmenin dışsal güdülenmeye göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu grlmştir. Bu da öğrencilerin başarı sürecinde kendi istekleri ile başarılı olma isteklerinin ifadesi olarak yorumlanmıştır.

Bedel (2013) tarafından sınıf tekrarı yapıp yapmama ve cinsiyete göre akademik güdülenme, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırmak amacıyla 9. Sınıfa devam eden 344 lise ğrencisi üzerinde Akademik Güdülenme ile Sürekli ve Durumluk Kaygı lekleri kullanılarak yapılan araştırma sonucuna göre sınıf tekrarı yapan öğrencilerin durumluk kaygıları, beklendiği gibi sınıf tekrarı yapmayan öğrencilere göre anlamlı derecede



yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerin durumluk sürekli kaygıları erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Demir ve Arı (2013), öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleme amacıyla “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve cinsiyet, öğretim türü, aile geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve bir yılda okunan kitap sayısı bilgilerini içeren kişisel bilgileri kullanarak 286 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırmalarında; yalnızca sınıf öğretmenliği okuyan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin diğer bölümlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; bunun dışında ilköğretim öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ile diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Polat (2013), uzaktan eğitimde kullanılan sorgulama topluluğu modelinin akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından ilişkisini incelemeyi amacıyla 165 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin, öğretimsel ve bilişsel buradallığı erkek öğrencilerden daha fazla hissettiği, sosyal buradallıkta ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; bunun yanısıra akademik güdülenme konusunda da cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bitlisli, Dinç, Çetinceli ve Kaygısız (2013), Isparta Meslek Yüksek Okulundan 188 öğrenci ile yapmış oldukları araştırmalarında, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Akademik Güdülenmenin ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda beş faktör kişilik özelliklerinin bütün boyutları ile Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenenin alt boyutları olan Keşif, Kendini Aşma ve Bilgiyi Kullanma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada en dikkat çeken sonuçlardan birisi; Keşif güdüsünün en iyi açıklayıcısının Dışadönük Kişilik Özelliği, Bilgiyi Kullanma güdüsünün en iyi açıklayıcılarının da Deneyime Açıklık ve Sorumluluk kişilik özellikleri olmasıdır.

Yerlikaya (2014), ilkokul 4 ve 5. sınıflarda okuyan toplam 672 öğrenci üzerinde Eğitimde Motivasyon Ölçeğini kullanarak yapmış olduğu araştırmasında; öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve motivasyonlarının cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, çalışma odasına sahip olma durumu ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenleri ile ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf düzeyi haricinde bütün değişkenlerin motivasyon üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 2.7.2. Akademik Güdülenme ile ilgili Yurt Dışı Araştırmalar

Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008) tarafından akademik erteleme, öz-denetim, akademik öz-yeterlilik, benlik saygısı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla 456 niversite ğrencisi üzerinde yapılan araştırmada; öz-düzenleme ve öz-yeterlik arattıkça kişinin akademik erteleme davranışlarının azaldığı yani düşük öz-yeterliğin akademik ertelemelere sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh, ve McInerney (2012) tarafından 1866 lise ğrencisi üzerinde akademik başarı ile motivasyon ve benlik üzerine yapılan araştırmada olumlu benlik ve motivasyonun akademik başarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Multon, Brown ve Lnet (1991), yapmış oldukları araştırmalarında yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıklarını ve daha güçlü güdülenmeye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Schunk (1980), yapmış olduğu araştırmasında; öz-yeterlikleri yüksek öğrencilerin herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman kendine ve yeteneklerine daha az güvenen öğrencilere göre daha gayretli oldukları belirlemiştir.

## 2.8. Akademik Güdülenme ile öz-yeterlik ve Akademik z-yeterliğe İlişkin Araştırmalar

Akbay ve Gizir (2009) tarafından akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik inancının niversite ğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile ilişkisini görmek amacıyla Mersin niversitesinden 763 ğrenci üzerinde; Erteleme Davranışı Değerlendirme, Akademik Güdülenme, Akademik z-yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri ölçeklerini kullanılarak bir araştırma yapmıştır. Araştırmada akademik güdülenmenin, akademik erteleme eğilimini en güçlü açıklayan değişken olduğu ve akademik güdülenme arttıkça, akademik ertelemenin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca akademik yüklenme stillerinden iyimser bakış açısına sahip olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin de azaldığı görülmüştür. Akademik erteleme davranışını etkileyen bir diğer değişkenin aralarında negatif yönde bir ilişki olan akademik öz-yeterlik olduğu ve akademik öz-yeterlik arttıkça akademik erteleme davranışlarında azaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, akademik çalışma, görev ve sorumlulukları konusunda yüksek akademik güdülenmeye, yüksek akademik öz-yeterlik inancına ya da iyimser bakış açılarına sahip oldukça öğrencilerin akademik

erteleme davranışlarının da azaldığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyete göre bakıldığına kız öğrencilerde akademik güdülenme ve akademik yüklenme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordarken akademik öz-yeterlik inancının, akademik erteleme eğilimlerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2010) tarafından ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme, akademik öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemek amacıyla 856 öğrenci üzerinde Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma sonucuna göre akademik güdülenme, akademik öz-yeterlilik, yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlik, sayısal öz yeterlilik, sınav kaygısı kuruntu ve duyusallık boyutu ve cinsiyet değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı öte yandan akademik öz-yeterliliğin iyi bir sınıf öğrencisi alt ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin öğrenme konusunda gösterdikleri çaba ve ısrarın, onların öğrenme konularını başarıyla tamamlayacaklarına ilişkin öznel inançlarının ve öz-yeterliliklerinin artmasını da sağlayacağı söylenmiştir.

Yıldırım (2011), PISA 2003'teki öğrenci anket verilerini kullanarak Türkiye, Japonya ve Finlandiya'daki öğrencilerde; öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin matematik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda her üç ülkede de öz-yeterlik inancının matematik başarıları üzerinde etkili olduğu ancak en çok etkinin Finlandiya'da görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte motivasyon ve kaygının matematik başarıları üzerindeki etkisinin güçlü olmadığı görülmüştür.

Yılmaz (2012), biyoloji öğretmeni adaylarının başarı motivasyonlarını etkilediği düşünülen biyolojiye ilişkin tutumlar, alana ilişkin öz-yeterlik inançları ve akademik özyeterlik inançları ile ilişkisini incelemek amacıyla, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalından 125 öğretmen adayı ile çalışma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre biyoloji öğretmen adaylarının alan başarı motivasyonu, akademik özyeterlik, alana ilişkin özyeterlik ve alana ilişkin tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alan başarı motivasyonlarının %30 etkiyle en önemli belirleyicisinin alana ilişkin öz-yeterlik ve alana ilişkin tutum olduğu görülmüştür.

Satıcı (2013), 1679 kişi üzerinde yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarıları vb. çeşitli değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmanın yanı sıra akademik öz-yeterlik ile akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik kontrol odağı

arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu; erkeklerin akademik öz-yeterliklerinin kızların akademik öz-yeterliklerinden anlamlı biçimde yüksek olduğu; sınıf düzeyleri açısından dördüncü sınıfların akademik öz-yeterliklerinin ikinci sınıflardan daha yüksek olduğu ayrıca akademik öz-yeterliğin yordayıcılarının sırasıyla akademik başarı, akademik motivasyon, akademik dış kontrol odağı ve akademik iç kontrol odağı değişkenleri olduğu; akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik iç kontrol odağı düzeyleri yükseldikçe bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yükseldiği, diğer taraftan akademik dış kontrol odağı düzeyi yükseldikçe akademik öz-yeterlik düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2013), akademik güdülenmenin kişilik, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenleri ile ilişkisini araştırmak amacıyla 502 lise üzerinde yürüttüğü ve veri toplama araçları olarak “Akademik Güdülenme Ölçeği”, “Öz-yeterlik Ölçeği”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği” ve “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği”ni kullanarak yaptığı araştırma sonucuna göre; Akademik güdülenme ile kişilik özelliklerinden sorumluluk, mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Akademik güdülenmenin en önemli yordayıcıların sırasıyla sorumluluk kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik olmakla birlikte sorumluluk sahibi, kendine yönelik mükemmeliyetçi ve öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerinin de yüksek olması beklenir.

Çamlıoğlu (2014), Fen ve teknoloji dersindeki üç ünitenin, yavaş geçişli animasyon tekniği ile işlenişinin öğrencilerin akademik başarıları, akademik güdülenmeleri ve akademik öz-yeterliklerine etkisini incelemeyi amaçladığı 24’ü deney, 24’ü kontrol gurubu toplam 48 kişilik 5. sınıf öğrencisinden oluşan deneysel çalışmasında; her üç değişkende de deney gurubu lehine pozitif yönde anlamlı artış tespit etmiştir.

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014), beden eğitimi öğretmeni adayları 202 üniversite öğrencisi üzerinde akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin cinsiyet ve sınıf değişkeni ile ilişkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları ve veri toplama aracı olarak ‘Akademik Güdülenme Ölçeği’ ve ‘Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği’ni kullandıkları araştırmalarında; beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin ve akademik öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu; Akademik güdülenmenin cinsiyet değişkenine göre kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu, sınıf değişkenine göre ise 1. ve 4. sınıf öğrencilerinde akademik güdülenmenin

anlamli düzeyde daha yüksek olduğu; öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamli bir Şekilde farklılaşmazken sınıf değişkenine göre 3. sınıf ğrencilerinde diğer sınıflara göre anlamli düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca beden eğitimi ğretmeni adaylarının akademik motivasyonları ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamli ilişki bulunmuştur.

Multon, Brown ve Lnet (1991) yapmış oldukları araştırmalarında, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıkları, öğrenmeye karşı daha güçlü oldukları ve daha yüksek güdülenmeye sahip oldukları yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Schunk (1990) yapmış olduğu araştırmasında, öz-yeterlikleri yüksek öğrencilerin herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman kendine ve yeteneklerine daha az güvenen öğrencilere göre daha gayretli olduklarını belirlemiştir.

Pajares ve Graham (1999), matematik dersine özel performansı üzerindeki çeşitli motivasyon değişkenlerinin etkisini belirlemek ve bu değişkenlerin ortaokulun birinci yılında değişikliğe uğrayıp uğramadığını görmek için 273 ğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında; yetenekli ve düzenli eğitim alan öğrencilerin daha güçlü matematik öz-yeterliğine sahip olduğu; yıl sonuna kadar anksiyete, benlik kavramı ve öz-düzenleme değişkenleri arasında yıl boyunca farklılık olmazken başarıyı yordayan tek değişkenin motivasyon olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca başarıya ilişkin yapıların hiç birinde cinsiyete göre fark bulunamamıştır.

Walker, Greene ve Mansell (2006), 191 niversite ğrencisi ile yapmış oldukları araştırmalarında; özdeşleşme ve bilişsel yükümlülükler ile işsel motivasyon, dışsal motivasyonlar ve öz-yeterlikler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öz-yeterlik ve işsel motivasyonun etkisi pozitif çıkmış; özdeşleşme ve yükümlülük duygusunu, öz-yeterlik ve işsel motivasyonun anlamli biçimde yordadığını görülmüştür. Dışsal motivasyon ile özdeşleşme arasında çok az bir ilişki bulunmuştur.

Turner, Chandler, Heffer (2009) tarafından 224 niversite ğrencisi üzerinde akademik başarıya; akademik güdülenme, öz-yeterlik ve anne baba tutumlarının etkisinin araştırıldığı araştırma sonucuna göre; akademik güdülenmenin ve akademik öz-yeterliğin, akademik başarı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Prat-Sala ve Redford (2010) tarafından Psikoloji bölümü okuyan 163 niversite ğrencisi üzerinde öğrencilerin motivasyon yönelimleri ile öz-yeterlik ve çalışma yaklaşımları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre motivasyonun çalışma yaklaşımı ile ilişkili olduğu sonucuna varılmış olup ayrıca düşük motivasyona sahip öğrencilerin yüzeysel bir çalışma yaklaşımı belirledikleri görülmüştür.

## **2.9. Akademik Güdülenme ile Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisine İlişkin Araştırmalar**

Saracaloğlu, Kumral, ve Kanmaz (2009) tarafından ülkemizde pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilme hakları olan fen-edebiyat fakültesi bitirmiş üniversite mezunu gençlerden sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans eğitimi alan toplam 106 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin kendi algıları açısından mesleki yeterliklerinin, mesleğe ilişkin kaygılarının ve akademik güdülenme düzeylerinin araştırıldığı çalışmada; bölümlerine isteyerek gelen öğrencilerin mesleğe yönelik kaygılarının daha düşükken akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin mesleki yeterlik algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve ayrıca akademik başarının mesleğe yönelik kaygıları azaltıcı ve akademik güdülenmeyi arttırıcı etkisinin olduğu görülmüştür.

## **2.10. Akademik Güdülenme ve Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar**

Aypay ve Eryılmaz (2011a) tarafından 373 lise öğrencisi üzerinde Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanarak yapılan araştırmalarında, öğrencilerin öznel iyi oluşları ile tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okula ilgi kaybı ve okul tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani aileden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı arttıkça öznel iyi oluşun azaldığı görülmüştür. Ayrıca yapılan analizler sonucunda okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik derse motive olmayla anlamlı biçimde ilişkili bulunmuştur.

Aypay ve Eryılmaz (2011b) tarafından 337 lise öğrencisi üzerinde Okul Tükenmişliği ve Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği kullanarak yapılan araştırmada öğrencilerin derse katılma motivasyonu ile okul tükenmişliklerinin ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre derse katılmaya motive olma ile ve okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Okula ilgi kaybı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü, dinlenme ve eğlenme gereksinimini

karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de derse katılmaya motive olmanın lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin %19'unu açıkladığının görülmesidir.

Seçer (2015) tarafından lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 455 öğrenci ile Okul Tükenmişlik Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanarak yapılan araştırmada okul tükenmişliği ile akademik güdülenme ve alt değişkenler arasında negatif yönlü anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Akademik güdülenme ve alt değişkenleri ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ve yüksek düzede anlamlı bir ilişki olduğu; akademik güdülenme, kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif düzeyi yükseldikçe okul tükenmişliğinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı algısı arttıkça akademik güdülenmenin düştüğü görülmüştür.

Meier ve Schmeck (1985) araştırmalarında, derslerdeki sıradan faaliyetlerin öğrencileri önemli oranda sıkarak bir süre sonra tükenmişlikle birlikte okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır.

Mc Carthy vd. (1990); öğrenme sürecinde dersler nedeniyle oluşan stres, derslerin fazlalığı ile diğer psikolojik rahatsızlıkların duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük akademik başarılarla neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin; Akademik Özyeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri açısından incelenmesini amaçlayan ve var olan durum betimlenmeye çalışıldığı ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışıldığı araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, olduğu gibi ve kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır. Ayrıca araştırma iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar 2007).

#### **3.2. Çalışma Gurubu**

Araştırma; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya ili; Selçuklu, Meram ve Karatay merkez ilçeleri ile Sarayönü ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan 9, 10 ve 11. sınıf öğrencisi toplam 495 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma uygulaması ile ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak okullar Selçuklu Buhari Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Selçuklu Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Meram İbrahim Ethem Anadolu İmam Hatip Lisesi, Karatay Türk Telekom Erol Güngör Sosyal Bilimler Lisesi ve Sarayönü Ladik Çok Programlı Anadolu Lisesi olarak belirlenmiştir. Her okuldan ve sınıf düzeyinden eşit sayıda öğrencinin uygulamaya dahil edilmesine dikkat edecek şekilde tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen sınıflara araştırma uygulaması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında kişisel bilgiler ve ölçeklerin yer aldığı toplam 118 sorudan oluşan form 525 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan incelemede yönergeye uygun şekilde



doldurulmadığı düşünölen 30 adet form değeriendirme dışı bırakılarak istenilen şekilde tamamlanmış toplam 495 form analize dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 16.1' olup diğer demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

<b>Değişkenler</b>		<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Yaş</b>	15	223	45.1
	16	135	27.2
	17	130	26.3
	18	7	1.4
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	252	50.9
	Erkek	243	49.1
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Okul Türü</b>	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	182	36.8
	Anadolu Lisesi	135	27.3
	Sosyal Bilimler Lisesi	106	21.4
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	72	14.5
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Sınıf</b>	9.Sınıf	239	48.3
	10. sınıf	123	24.8
	11.Sınıf	133	26.9
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Not Aralığı</b>	20-50 Arası	87	17.5
	50-70 Arası	227	45.9
	70-85 Arası	126	25.5
	85 Üzeri	55	11.1
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Aile Gelir Durumları</b>	Çok Kötü	13	2.6
	Kötü	17	3.4
	Orta	206	41.7
	İyi	242	48.9
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Eğitim Baba</b>	İlkokul	197	39.8
	Ortaokul	107	21.6
	Lise	104	21.0
	Üniversite ve Üzeri	87	17.6
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>
<b>Eğitim Anne</b>	İlkokul	269	54.3
	Ortaokul	129	26.1
	Lise	66	13.3
	Üniversite ve Üzeri	31	6.3
	<b>Toplam</b>	<b>495</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin % 45.1'inin (n=223) 15 yaşında, % 27.2'sinin (n=135) 16 yaşında, % 26.3'ünün (n=130) 17 yaşında, ve % 1.4'ünün (n=7) 18 yaşında oldukları; % 50.9'unun kız (n=252) ve % 49.1'inin (n=243) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e, okul türü ve sınıf düzeyi açısından bakıldığında; öğrencilerin % 36.8'inin (n=182) Anadolu İmam Hatip Lisesi, % 27.3'ünün (n=135) Anadolu Lisesi, % 21.4'ünün (n=106) Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisi ve % 14.5'inin (n=72) Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencisi olduğu; % 48.3'ünün (n=239) 9. sınıf, % 24.8'inin (n=123) 10. sınıf, ve % 26.9'unun (n=133) 11. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin genellikle derslerden aldıkları not aralıkları ve aile gelir durumlarına bakıldığında; % 17.5'si (n=87) 20-50 arası, % 45.9'u (n=227) 50-70 arası, % 25.5'i (n=126) 70-85 arası ve % 11.1'inin (n=55) 85 ve üzeri notlar aldıkları; aile gelir durumlarının ise % 2.6'sının (n=13) çok kötü, % 3.4'ünün (n=17) kötü, % 41.7'sinin (n=206) orta, % 48.9'unun (n=242) iyi ve % 3.4' ünün (n=17) çok iyi olduğu görülmektedir.

Anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 39.8'inin (n=197) ilkokul, % 21.6'sının (n=107) ortaokul, % 21.0'inin (n=104) lise ve % 17.6'sının (n=87) üniversite ve üzeri mezunu olduğu; annelerinin ise % 54.3'ünün (n=269) ilkokul, % 26.1'inin (n=129) ortaokul, % 13.3'ünün (n=66) lise ve % 6.3'ünün (n=31) üniversite ve üzeri mezunu oldukları görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde araştırma grubuna ait demografik bilgileri elde etmek için hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu" ile birlikte araştırma kapsamında kullanılan "Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)", "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)", "Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYBÖ-KF)" ve "Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)" ilgili bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu**

Araştırma gurubu ile ilgili demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan ve içerisinde "cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi" ile ilgili bilgilerin sorulduğu formdur. Araştırmacı

tarafından hazırlanan ve 6 sorudan oluşan bu form, ölçek sorularının başına eklenerek çalışma gurubuna uygulanmıştır.

### 3.3.2. Akademik GÜdülenme Ölçeği (AGÖ)

Bozanoğlu (2004) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki her bir maddeyi yanıtlayıcı kendisine uygunluğuna göre cevaplandırmaktadır. 5’li likert tipi (1=Kesinlikle uygun değil, 5=Kesinlikle uygun) şeklinde derecelendirilerek puanlanmaktadır. 20 maddeden oluşan ölçeğin 19 maddesi olumlu puanlanırken bir madde (4. Madde) tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten minimum alınabilecek puan 20, maksimum alınabilecek puan 100’dür.

Yapılan geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında ön deneme formu olarak hazırlanan 80 madde, üç ayrı ilden 757 lise öğrencisine (388 kız, 369 erkek) uygulanarak faktör analizi çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin % 42.2’sini açıklayan Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif olmak üzere 3 alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlığa ve test-tekrar test güvenirliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam akademik güdülenme puanı verdiği gibi her alt ölçek ayrı ayrı da puanlanabilmektedir. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin ya da alt ölçeğinin puanının yüksekliğine işaret etmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Ölçeğin faktörleri ve madde numaraları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Akademik GÜdülenme Ölçeğinin (AGÖ) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları**

<b>Faktörler (Alt Ölçekler)</b>	<b>Faktör Numaraları</b>
1. Kendini Aşma	16, 8, 10, 9, 7, 6, 2
2. Bilgiyi Kullanma	15, 1, 12, 18, 5, 14
3. Keşif	11, 13, 4, 3, 17, 19, 20

Ölçeğin güvenirliği için yapılan çalışmada 101 lise öğrencisine test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu görülmüştür. Bununla birlikte güvenirlik kanıtı olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grup için farklı

zamanlarda .77 ile 85 ve farklı guruplarda .77'den .86'ya değiştiği ve yapılan değerlendirmede ölçeğin ortaöğretim öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür (Bozanoğlu, 2004).

AGÖ'nün bu araştirmayı oluşturan gurup için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Kendini Aşma alt boyutu için .76, Bilgiyi Kullanma alt boyutu için .76, Keşif alt boyutu için .72 ve ölçeğin tamamı için ise .88 olarak bulunmuştur.

### 3.3.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)

Owen (1988) tarafından bireylerin akademik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Kemer (2006) tarafından lise öğrencileri ile gerçekteşirilmiştir.

Ölçeğin orijinali, 33 maddeden ve altı faktörden oluşan beşli likert (1= Çok az güvenirim, 5= Çok fazla güvenirim) türünde bir ölçektir. Maddeler soldan sağa doğru 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır. 1 puan öğrencinin kendine olan güveninin azlığını, 5 puan ise fazlalığını göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanacak madde bulunmamaktadır. Ölçek Türkçe'ye uyarlanırken Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan üç araştırma görevlisi ile birlikte ifadeler uygun hale getirilerek düzenlenmiştir. 786 kişilik bir lise öğrenci grubu üzerinde yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Tablo 3'te gösterilen altı faktörden oluşan yapısı ve madde numaraları ile Türk kültürüne de uygun olduğu görülmüştür (Kemer, 2006).

**Tablo 3: Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin (AÖYÖ) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları**

<b>Faktörler (Alt Ölçekler)</b>	<b>Faktör Numaraları</b>
1. Akademik Öz-Yeterlik	5, 6, 8, 12, 13, 26, 28, 30, 31, 32, 33
2. İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler	1, 7, 16, 17, 18, 19, 29
3. Sosyal Öz-Yeterlik	2, 3, 14, 15, 25, 27
4. Kavrama	4, 11, 20, 21
5. Akademik Yardım Yeterliği	9, 10
6. Sayısal Öz-Yeterlik	22, 23, 24

Ölçekte maddelerinin faktör yük değerleri sırasıyla Akademik Öz-Yeterlik faktöründe 0.34, 0.38, 0.37, 0.49, 0.70, 0.46, 0.41, 0.54, 0.62, 0.71, 0.62, İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler faktöründe 0.55, 0.42, 0.57, 0.68, 0.63, 0.62, 0.32, Sosyal Öz-Yeterlik faktöründe 0.60, 0.37, 0.64, 0.61, 0.63, 0.55, Kavrama faktöründe 0.33, 0.35, 0.72, 0.69 Akademik Yardım Yeterliği faktöründe 0.88, 0.85 ve Sayısal Öz-Yeterlik faktöründe 0.74, 0.43, 0.74 olarak hesaplanmıştır (Kemer, 2006).

Kemer (2006) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa İç tutarlılık Katsayısı 0.87, alt testlerden Akademik Öz-yeterlik 0.81, İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler 0.70, Sosyal Öz-yeterlik 0.54, Kavrama 0.88, Akademik Yardım Yeterliği 0.52 ve Sayısal Öz-yeterlik 0.52 olarak hesaplanmıştır.

AÖYÖ'nin bu çalışma için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin tamamı için 0.90, alt testlerden Akademik Öz-yeterlik 0.81, İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler 0.74, Sosyal Öz-yeterlik 0.70, Kavrama 0.61, Akademik Yardım Yeterliği 0.81 ve Sayısal Öz-yeterlik 0.56 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.4. Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (KKYBÖ-KF)**

Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Işık (2010) tarafından yapılan KKYBÖ-KF üniversite öğrencilerinin kariyerleriyle ilgili kararlar verme sürecindeki gerekli görevler konusunda kendilerini yetkin görme düzeylerini görmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Beşli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların ifade edilen görevleri yerine getirme konusunda kendilerine güven düzeylerini belirtmek için Hiç Güvenmiyorum (1) ifadesinden Çok Güveniyorum (5) ifadesine uzanan beşli bir derecelendirme imkanı vermektedir. Ölçekten örnek maddelere “İlgilerinize uygun bir bölüm ya da kariyer seçebilme” ve “Başarılı bir iş görüşmesi gerçekleştirebilme” şeklinde örnek verilebilir (Işık, 2010).

Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin puanı maddelerden elde edilen puanların toplamından ile elde edilmektedir. Bu şekilde ölçekten alınabilecek toplam puanlar 25-125 arasında değişmektedir. Uluslararası literatürde ölçeğin her bir faktör için ayrı ayrı ya da toplam puan olarak da değerlendirilebileceği söylenmektedir. Yaygın eğilim tek faktör olarak kullanılmak olsa da, Türkçe formu için yapılan AFA ve DFA; toplam puandan da, beş faktörlü yapının da kullanılabilirliğini göstermektedir. Alt ölçek puanları da ilgili alt ölçek

maddelerinden elde edilen puanların toplanmasıyla elde edilir. Ölçeğin tersten puanlanan maddesi yoktur. Yüksek puanlar yüksek düzeydeki kariyer kararı verme yetkinliğine işaret etmektedir (Işık, 2010).

Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda literatürde önerilen Crites'in (1976) kariyer olgunluk modelindeki 5 faktörlü yapı elde edilmiştir. Tablo 4'te gösterildiği gibi ölçeğin alt boyutlarını kariyer seçimine ilişkin yeterliklerin yer aldığı beş alt boyut ölçeğin yapısını oluşturmaktadır. Bu 5 faktörlü yapının uyumunu test etmek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda uyum değerleri de yeterli düzeyde bulunmuştur ( $\chi^2/df = 1.37$ , GFI = .90, AGFI = .90, CFI = .92, RMSEA = .048, SRMR=.078). Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği kapsamında Mesleki Olgunluk, Mesleki Sonuç Beklentisi ve Olumlu Duygu İçin Pozitif Yönde ve Sürekli Kaygı, Olumsuz Duygu ve Denetim Odağı ile de beklendiği gibi negatif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur (Işık, 2010).

**Tablo 4: Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Kısa Formunun KKYB-KF Alt Faktörleri ve Madde Numaraları**

<b>Faktörler (Alt Ölçekler)</b>	<b>Faktör Numaraları</b>
1. Kendini Doğru Bir Şekilde Değerlendirme	5, 9, 14, 18, 22
2.Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama	1, 10, 15, 19, 2
3.Hedef Belirleme	2, 6, 11, 16, 20
4. Plan Yapma	3, 7, 12, 21, 24
5. Problem Çözme	4, 8, 13, 17, 25

KKYBÖ-KF'nun güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemi kullanılarak kararlılık katsayısı hesaplanmış ayrıca madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Bu amaçla ölçek Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 321 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 ve test tekrar test yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı .81 ( $p<.01$ ) olarak bulunmuştur (Işık, 2010).

Güvenirliği saptamak için yapılan uygulamalardan üçüncüsü testin tekrarı yöntemidir. Zaman içindeki ölçeğin kararlılığını belirlemek amacıyla ölçek üniversite öğrencilerinden oluşan 72 kişilik bir gruba yedi hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında

hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı .81 ( $p<.01$ ) olarak hesaplanmıştır (Işık, 2010).

Koyuncu (2015) tarafından KKYBÖ-KF'nun Türkçe formunun yurt dışındaki çalışmalarda (Betz vd. 1996) ve yurt içindeki (Işık, 2010) çalışmasında önerilen beş faktörlü yapının lise öğrencilerine uyumu için güvenilirlik ve geçerlikleri yapılmıştır. Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda 25 maddeden oluşan beş faktörlü ölçeğin yapısına ilişkin olarak  $\chi^2 = 647,297$  ( $df=265$ ,  $p<.001$ ) değeri elde edilmiştir. Ki kare oranının serbestlik derecesine bölümünden elde edilen bir hesaplama göre yapılan çalışmada oran ( $\chi^2/df=2.44$ ) olarak bulunmuş ve yapılan değerlendirmede modelin kabul edilebilir bir model olduğu görülmüştür.

Buna ek olarak GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comperative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) uyum indeksleri de hesaplanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen değerler GFI=.87, AGFI=.85, CFI=.88, RMSEA=.068 ve SRMR=.066 olarak hesaplanmıştır. AMOS programı tarafından önerilen düzeltme indisleri incelendiğinde ise, önerilen hata korelasyonlarının aynı örtük değişkenlerde yer alması nedeniyle uzman görüşü de alınarak hatalar arası korelasyona izin verilmiş ve model yeniden sınanmıştır. Bu düzeltmeler sonucunda  $\chi^2/df= 1.58$ , GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.95, RMSEA=.043 ve SRMR=.046 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar 25 maddeden oluşan 5 faktörlü KKYBÖ- KF'nun uygulandığı lise örneğine iyi uyum gösterdiğini, KKYB-KF ölçeğinin Türkçe formunun lise öğrencileri için de uygulanabileceğini göstermiştir (Koyuncu, 2015).

KKYBÖ-KF'nun lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği test edildiği çalışmada iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı; Kendini Doğru Bir Şekilde Değerlendirme faktörü için .71, Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama faktörü için .70, Hedef Belirleme faktörü için .79, Plan Yapma faktörü için .74, Problem Çözme faktörü için .70 ve ölçeğin tamamı için .92 olarak bulunmuştur (Koyuncu, 2015).

KKYBÖ-KF'nun bu araştırmayı oluşturan gurup için Cronbach alfa değerleri; Kendini Doğru Bir Şekilde Değerlendirme faktörü için .74, Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama faktörü için .69, Hedef Belirleme faktörü için .77, Plan Yapma faktörü için .75, Problem Çözme faktörü için .71 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak bulunmuştur.

### 3.3.5. Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)

Aypay (2012) tarafından ortaöğretim öğrencilerdeki okul tükenmişliğini düzeyini belirlemek için geliştirilen ölçek 34 madde ve Tablo 5'te de gösterildiği gibi 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Likert tipi (4= Tamamen katılıyorum, 3= Katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç katılmıyorum) 4'lü dereceleme ile puanlanan bir ölçektir. Ölçekte 3, 10, 14, 19, 30 ve 34. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek her bir alt ölçek için ayrı ayrı puanlanabildiği gibi toplam puanı da hesaplanabilmektedir. Ölçekten ve faktörlerinin her birinden alınan puanın yüksek olması ölçeğin o boyutunda tükenmişliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Aypay, 2012).

OÖTÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bursa, İzmir, Siirt ve Eskişehir illerinde bulunan 14 ortaöğretim okulunda (6'sı Genel Lise, 7'si Anadolu Lisesi ve 1'i Kız Meslek Lisesi) öğrenim gören, toplam 728 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. OÖTÖ'nün taslak formunun oluşturulmasında Ankara ve Eskişehir'de öğrenim gören 150 öğrenciden yazılı olarak toplanan bilgiler kullanılmıştır. Yapı geçerliği için hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla, 728 kişilik çalışma grubu eşit iki yarıya bölünmüş; bir gruba AFA, diğer gruba DFA uygulanmıştır. AFA'da Varimax Döndürme tekniği kullanılmış ve sonucunda öz değerleri 1'den büyük (3.70, 3.65, 3.22, 2.60, 2.58, 2.52 ve 2.33) yedi faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Yedi faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61'dir. Yedi faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .86 arasındadır. Faktörler içerdikleri maddelerin vurguladıkları anlamlara uygun olarak Tablo 5'te gösterildiği gibi adlandırılmış ve numaralandırılmıştır (Aypay, 2012).

**Tablo 5: Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeğinin (OOTÖ) Alt Faktörleri ve Madde Numaraları**

<b>Faktörler (Alt Ölçekler)</b>	<b>Faktör Numaraları</b>
1. Okula İlgi Kaybı (OİK)	7, 16, 20, <b>19</b> , 26, <b>30</b>
2. Ders Çalışmaktan Tükenme (DÇT)	2, <b>3</b> , 8, <b>10</b> , <b>14</b> , 21
3. Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (AKT)	6, 17, 29, 28, 32
4. Ödev Yapmaktan Tükenme (ÖYT)	1, 4, 5, 15, <b>34</b>
5. Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma (ÖTBS)	9, 18, 23, 31
6. Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi (DEG)	13, 22, 27, 33
7. Okulda Yetersizlik (OY)	11, 12, 24, 24



OOTÖ'nün ölçüt geçerliği için Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE) ve Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (AKOÖ) kullanılmıştır. OOTÖ alt faktör puanları ile ABSE toplam puanı alt ölçek puanları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı korelasyonlar ( $r = .11 - .42$ ); OOTÖ alt faktör puanları ile AKOÖ alt ölçek puanları arasında da düşük ve orta düzeyde anlamlı korelasyonlar ( $r = .14 - .33$ ) bulunmuştur. OOTÖ'nün toplamı ve alt faktörleri (OİK, DÇT, AKT, ÖYT, ÖTBS, DEG ve OY) için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .92, .86, .82, .83, .67, .75, .72 ve .72'dir. OOTÖ'nün iki-yarı arasındaki korelasyonu da .88'dir (Aypay, 2012).

OOTÖ'nin bu çalışma için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt faktörler için Okula İlgi Kaybı .79, Ders Çalışmaktan Tükenme .79, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik .78, Ödev Yapmaktan Tükenme .75, Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma 74. Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi .69, Okulda Yetersizlik .65 ve ölçeğin geneli için ise .90 ölçülmüştür.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla, ekte verilen “Kişisel Bilgi Formu (Ek-1)”, “Akademik Güdülenme Ölçeği (EK- 2)”, “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ek-3)”, “Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu (EK-4)” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği (EK-5)” tek bir formda toplanmıştır.

2014-2015 eğitim öğretim yılında araştırma uygulaması ile ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra Konya ili Selçuklu, Meram ve Karatay merkez ilçeleri ile Sarayönü ilçesinde bulunan Selçuklu Buhari Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Selçuklu Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Meram İbrahim Ethem Anadolu İmam Hatip Lisesi, Karatay Türk Telekom Erol Güngör Sosyal Bilimler Lisesi ve Sarayönü Ladik Çok Programlı Anadolu Lisesi uygulama yapılacak okullar olarak belirlenmiştir.

Kişisel bilgiler ve ölçeklerin yer aldığı toplam 118 sorudan oluşan form her okul ve sınıf düzeyinden eşit sayıda öğrencinin uygulamaya dahil edilmesine dikkat edecek şekilde tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen sınıflardan 9, 10 ve 11. sınıfta okuyan 525 öğrenciye, araştırmacının kendisi tarafından, bir ders saati içerisinde, ölçeği uygulamaya gönüllü olan öğrencilere gerekli yönergeler verilerek uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında yeterli açıklama yapılmış ve öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır.

Yapılan incelemede yönergeye uygun şekilde doldurulmadığı düşünülen 30 adet form değerlendirme dışı bırakılarak istenilen şekilde tamamlanmış toplam 495 form analize dahil edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde istatistiksel analizler için “Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 17.0)” paket program kullanılmıştır.

Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Akademik Güdülenme Ölçeği, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği Kısa Formu ve Okul Tükenmişliği Ölçeği arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmış olup bağımsız değişkenlerin Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt boyutlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmış ve veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Kullanılan ölçeklerin araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu açısından güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayısı tekniği ile belirlenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Aşağıda araştırmanın genel problemine ve genel probleme dayalı alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Genel Problemine İlişkin Bulgular

“Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Okul Tükenmişliği değişkenleri ile Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgi Kullanma ve Keşif değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindeki birinci alt probleme ilişkin bulgular **Tablo 6**'de sunulmuştur.

**Tablo 6: Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Okul Tükenmişliği Değişkenleri ile Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye İlişkin Kendini Aşma, Bilgi Kullanma ve Keşif değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Değişkenler	1.Akademik Güdülenme	2. Kendini Aşma	3.Bilgi Kullanma	4.Keşif	5. Akademik Öz-Yeterlik	6. Kariyer Kar. Yetk. Bekl.	7.Okul Tükenmişliği
1. Akademik Güdülenme	1						
2. Kendini Aşma	0.883*	1					
3. Bilgi Kullanma	0.874*	0.652*	1				
4. Keşif	0.896*	0.669*	0.702*	1			
5. Akademik Öz-Yeterlik	0.617*	0.557*	0.542*	0.557*	1		
6. Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi	0.425*	0.425*	0.418*	0.403*	0.666*	1	
7. Okul Tükenmişliği	-0.559*	-0.451*	-0.499*	-0.535*	-0.416*	-0.282*	1
X	67.127	22.387	22.070	22.668	113.654	93.210	82.276
Ss	14.516	5.822	4.921	5.660	19.901	17.242	16.558

\*p<0.001

**Tablo 6** incelendiğinde Akademik Güdülenme ile Akademik z-yeterlik [ $r= 0.617$ ,  $p<0.001$ ] ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi [ $r= 0.425$ ,  $p<0.001$ ] değişkenleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Buna karşın Akademik Güdülenme ile Okul Tükenmişliği [ $r= - 0.559$ ,  $p<0.001$ ] arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Akademik z-yeterlik ile Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma [ $r= 0.557$ ,  $p<0.01$ ], Bilgi Kullanma [ $r= 0.542$ ,  $p<0.001$ ] ve Keşif [ $r= 0.557$ ,  $p<0.001$ ] alt değişkenleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ile Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma [ $r= 0.425$ ,  $p<0.01$ ], Bilgi Kullanma [ $r= 0.418$ ,  $p<0.001$ ] ve Keşif [ $r= 0.403$ ,  $p<0.001$ ] alt değişkenleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma [ $r= -0.451$ ,  $p<0.001$ ], Bilgi Kullanma [ $r= -0.499$ ,  $p<0.001$ ] ve Keşif [ $r= -0.535$ ,  $p<0.001$ ] alt değişkenleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

## 4.2. Araştırmanın İkinci Genel Problemine İlişkin Bulgular

“Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenini yordamakta mıdır?” şeklindeki genel probleme ilişkin bulgular **Tablo 7**'de sunulmuştur.

**Tablo 7: Akademik z-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Akademik Güdülenme Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.**

Değişken	B	Standart Hata <sub>(B)</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	54.367	4.759		11.425	0.000*
Akademik z-yeterlik	0.329	0.033	0.451	9.901	0.000*
Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi	0.018	0.036	0.022	0.498	0.619
Okul Tükenmişliği	-0.320	0.031	-0.365	-10.306	0.000*
R= 0.701		R <sup>2</sup> =0.491			
F <sub>(3-491)</sub> =158.094		p=0.000*			

\* $p<0.001$

**Tablo 7** incelendiğinde, Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte, Akademik Güdülenme değişkeninin anlamlı yordayıcısı oldukları gözlenmektedir [ $R=0.701$ ,  $R^2=0.491$ ,  $F_{(3-491)}=158.094$ ,  $p<0.001$ ]. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri birlikte, Akademik Güdülenme değişkenindeki toplam varyansın % 49'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırası Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği şeklindedir.

#### 4.2.1. Araştırmanın İkinci Genel Probleminin Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Kendini Aşma değişkenini yordamakta mıdır?” şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular **Tablo 8**'de sunulmuştur.

**Tablo 8:** *Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Kendini Aşma Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>(B)</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	14.656	2.123		6.902	0.000*
Akademik Öz-yeterlik	0.120	0.015	0.411	8.108	0.000*
Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi	0.018	0.016	0.055	1.137	0.256
Okul Tükenmişliği	-0.093	0.014	-0.264	-6.715	0.000*
R= 0.609		R <sup>2</sup> =0.370			
F <sub>(3-491)</sub> =96.266		p = 0.000*			

\*p<0.001

**Tablo 8** incelendiğinde, Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte, Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Kendini Aşma alt boyutunun anlamlı yordayıcısı oldukları gözlenmektedir [ $R=0.609$ ,  $R^2=0.370$ ,  $F_{(3-491)}=96.266$ ,  $p<0.001$ ]. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri birlikte, Akademik Güdülenme değişkenine

ilişkin Kendini Aşma alt boyutundaki toplam varyansın % 37'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırası Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği şeklindedir.

#### 4.2.2. Araştırmanın İkinci Genel Probleminin İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Bilgiyi Kullanma değişkenini yordamakta mıdır?” şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular **Tablo 9**'da sunulmuştur.

**Tablo 9:** *Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Bilgiyi Kullanma Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>(B)</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	17.980	1.768		10.170	0.000**
Akademik öz-yeterlik	0.084	0.012	0.338	6.768	0.000**
Kariyer kararı yetkinlik beklentisi	0.029	0.014	0.100	2.114	0.035*
Okul tükenmişliği	-0.098	0.012	-0.330	-8.502	0.000**
R= 0.624		R <sup>2</sup> =0.389			
F <sub>(3-491)</sub> =104.317		p= 0.000**			
*p<0.05		**p<0.001			

**Tablo 9** incelendiğinde, Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte, Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Bilgiyi Kullanma alt boyutunun anlamlı yordayıcısı oldukları gözlenmektedir [R=0.624, R<sup>2</sup>=0.389, F<sub>(3-491)</sub>=104.317, p<0.01]. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri birlikte, Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Bilgiyi Kullanma alt boyutundaki toplam varyansın % 38.9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırası Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği şeklindedir.

### 4.2.3. Araştırmanın İkinci Genel Probleminin Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Keşif değişkenini yordamakta mıdır?” şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular **Tablo 10**'da sunulmuştur.

**Tablo 10: Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin Keşif değişkenini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>(B)</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	21.731	1.996		10.887	0.000*
Akademik öz-yeterlik	0.125	0.014	0.440	8.983	0.000*
Kariyer kararı yetkinlik beklentisi	0.029	0.015	0.088	1.895	0.059
Okul tükenmişliği	-0.129	0.013	-0.377	-9.897	0.000*
R= 0.641		R <sup>2</sup> =0.411			
F <sub>(3-491)</sub> =114.383		p= 0.000*			

\*p<0.01

**Tablo 10** incelendiğinde, Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte, Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Keşif alt boyutunun anlamlı yordayıcısı oldukları gözlenmektedir [R=0.641, R<sup>2</sup>=0.411, F<sub>(3-491)</sub>=114.383, p<0.01]. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenleri birlikte, Akademik Güdülenme değişkenine ilişkin Keşif alt boyutundaki toplam varyansın % 41.1'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bağımsız değişkenlerin göreceli önem sırası Akademik Öz-yeterlik ve Okul tükenmişliği şeklindedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı; Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Okul Tükenmişliği değişkenlerinin Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile ilişkisini incelemekle birlikte; Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenlerini yordama gücünü araştırmaktır. Bu amaçla istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmaya temel oluşturan problem ve alt problemler bağlamında bu bölümde tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Aşağıda araştırmanın her bir problem ve alt problemine ilişkin bulguların tartışma ve yorumları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### **5.1. Akademik Güdülenmenin; Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenleri ile İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışması**

Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile Akademik Öz-yeterlik ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi değişkenleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Buna karşın Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile Okul Tükenmişliği arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

##### **5.1.1. Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-yeterlik İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışması**

Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile Akademik Öz-yeterlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusu; literatürdeki Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-yeterlik arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu ( Akbay ve Gizir, 2009; Aydın, 2010; Yılmaz, 2012; Saticı 2013; Çamlıoğlu, 2014 ve Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014), yönündeki



bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında literatürdeki Akademik Öz-yeterliğe göre daha genel yeterliği ifade eden Öz-yeterlik ile Akademik Güdülenme arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu ( Multon, Brown ve Lnet, 1991; Schunk, 1990; Pajares ve Graham, 1999; Walker, Greene ve Mansell, 2006) bulguları ile de tutarlılık göstermektedir.

Araştırmalar, yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıkları, öğrenmeye karşı daha güçlü oldukları ve daha yüksek güdülenmeye sahip oldukları yönündedir (Multon, Brown ve Lnet, 1991). Herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman öz-yeterlikleri yüksek öğrencilerin, kendine ve yeteneklerine daha az güvenen öğrencilere göre daha gayretli oldukları belirlenmiştir (Schunk, 1990). Ayrıca öz-yeterlilik ve güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler, kendilerine ilişkin daha olumlu düşünceler geliştirmekte ve daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Turner, Chandler, Heffer, 2009; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2012; Satıcı, 2013).

Öz-yeterlik inancının; matematik başarısı (Yıldırım, 2011), içsel motivasyon (Walker, Greene ve Mansell, 2006), alan başarı motivasyonu (Yılmaz, 2012), akademik güdülenme (Akbay ve Gizir, 2009; Ünal, 2013, Çamlıoğlu, 2014, Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014), iyimser bakış açılarına sahip olma (Akbay ve Gizir, 2009) ve iç kontrol odağı düzeyleri (Satıcı, 2013) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Aynı zamanda akademik öz-yeterliğin; erteleme davranışları (Akbay ve Gizir, 2009) akademik erteleme (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008) ve dış kontrol odağı (Satıcı, 2013) ile negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğunu gösteren araştırma sonuçları da vardır.

Bulgulardan yola çıkarak genel olarak Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin; Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif düzeyi yükseldikçe Akademik Öz-yeterliğin de yükseldiği sonucuna varılmıştır.

### **5.1.2. Akademik Güdülenme ile Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışması**

Bu çalışmada ele alınan bir diğer konu Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ile Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif boyutları ile ilişkisinin incelenmesidir.

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ile Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olmasına rağmen

yapılan değerlendirildiğinde Akademik Güdülenmeyi yordama gücü sırasıyla Akademik z-yeterlik ve Okul Tükenmişliği şeklindeir. Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi değişkeninin; Akademik z-yeterlik ve Okul Tükenmişliği değişkenleri ile birlikte Akademik Güdülenmeyi ve alt değişkenlerini yordama gücü incelendiğinde Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi değişkenin etkisi, Akademik z-yeterlik ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin etkisi karşısında anlamsız kalmaktadır. Bu noktadan hareketle değişkenler arasındaki ilişkinin daha net anlaşılması açısından Akademik Güdülenme ile Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğunu söylenebilir.

Bulgulardan yola çıkararak Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi yükseldikçe; Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif düzeylerinin de yükseldiğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulguları; beklenti düzeylerinin bireyleri farklı şekillerde etkilediği; yüksek beklenti düzeylerine sahip bireylerin motivasyonlarının ve öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu, sorumluluk sahibi, kararlı ve kendinden emin, sorun karşısında pozitif bakış açısına sahip olma gibi özelliklerin dikkat çektiği; düşük yetkinlik beklentisine sahip bireylerde yorgunluk, isteksizlik, sorunlara negatif yönelim, düşük öz-yetkinlik, motivasyon düşüklüğü, tükenmişlik, akademik erteleme ve akademik başarisızlıklar dikkat çektiği düşüncesi Bandura (1986) ile paralellik göstermektedir.

Sosyal ğrenme kuramına göre yetkinlik beklentisi bireyin kendisine hedefler belirlemede ve hedeflere ulaşmada gerekli organizasyonları yapılmasında önemli bir motivasyon aracı olmasına; bu noktada kişinin kendisini yetkin görmesinin zihinsel kapasite, başarıları ve motivasyon ile ilişkili olmasına; bireyin kendisi, meslekler ve tercihleri ile ilgili farkındalık kazanması ve karar verecek olgunluğa gelmesi, kariyer tercihlerini direk etkileyecek olan akademik başarı, akademik güdülenme düzeyi ve eğitim ğretim sürecine aktif katılım ile mümkün olduğu ifadesi ile (Kuzgun, 2009), Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin akademik güdülenme ile ilişkisine dikkat çekilmesine rağmen literatürde bu ilişkiyi direk inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Akademik Güdülenme zerindeki etkisine paralel olarak (Saracaloğlu, Kumral, ve Kanmaz, 2009) bölümlerine isteyerek gelen öğrencilerin mesleğe yönelik kaygılarının daha düşük, akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin mesleki yeterlik algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve ayrıca akademik başarının mesleğe yönelik kaygıları azaltıcı ve akademik güdülenmeyi arttırıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### 5.1.3. Akademik Güdülenme ile Okul Tükenmişliği İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışması

Bu çalışmada ele alınan ve Akademik Güdülenmenin ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif boyutlarının yordayıcısı olduğu görülen bir diğer konu ise Okul Tkenmişliğidir. Tükenmişlik; bireyin gücünü ve enerji kaynaklarını bilinçsiz ve yok edecek düzeyde kullanmasının sonucu olarak duygusal, bilişsel ve bedensel olarak gücünü kaybetmesi (Maslach, Leiter ve Wilmar, 2009) iken okul tükenmişliği; okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin yarattığı stres ile birlikte öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ya da bitkin düşürmesi şeklinde ifade edilebilir (Aypay, 2011). Öğrencilerin eğitim ğretim süreçlerine tam olarak uyum sağlayabilmeleri ve kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için belli düzeyde güdülenmiş olmaları gerekmektedir.

Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile Okul Tükenmişliği arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusu; literatürdeki Akademik Güdülenme ve Okul Tükenmişliği ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu (Meier ve Schmeck,1985, Mc Carthy vd. 1990; Aypay ve Eryılmaz, 2011b; Seçer, 2015) yönündeki bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile Okul Tükenmişliği arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulgusu; literatürdeki Akademik Güdülenme ve Okul Tükenmişliği ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu (Meier ve Schmeck,1985, Mc Carthy vd. 1990; Aypay ve Eryılmaz, 2011b; Seçer, 2015) yönündeki bulgular ile tutarlılık göstermektedir.

Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin; Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenleri ile Okul Tükenmişliği arasında elde edilen negatif yönlü orta düzeydeki ilişkiye yönelik bulgular, Seçer'in (2015) araştırması ile paralellik göstermekle birlikte, Seçer (2015) Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme ve alt değişkenleri arasında ve negatif yönlü ve yüksek düzede anlamlı bir ilişkiler olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011b) derse katılmaya motive olma ile ve Okul Tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuş olup; okula ilgi kaybı ve dev yapmaktan

tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe derse katılmaya motive olma düzeylerinin düştüğü, dinlenme ve eğlenme gereksinimini karşılama isteği yükseldikçe de derse katılmaya motive olma düzeylerinin yükseldiğini belirlenmiştir.

Meier ve Schmeck (1985) araştırma sonucuna göre; derslerdeki sıradan faaliyetlerin öğrencileri önemli oranda sıkarak bir süre sonra tükenmişlikle birlikte okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açacağını söylerken; Mc Carthy vd. (1990) öğrenme sürecinde dersler nedeniyle oluşan stres, derslerin fazlalığı ile diğer psikolojik rahatsızlıkların, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük akademik başarılarla neden olduğunu belirlemiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011a) tarafından elde edilen edilen bulgulara göre okula ilgi kaybı ve Okul Tükenmişliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu yani aileden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı arttıkça öznel iyi oluşun azaldığı ve ayrıca okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik ile derse motive olmayla anlamlı biçimde ilişkili sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen araştırma bulgularından hareketle genel olarak, Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin; Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif düzeyi yükseldikçe Okul Tükenmişliğinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

## **5.2. Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin Akademik Güdülenmeyi Yordama Gücüne İlişkin Bulguların Tartışması**

Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinde Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Değişkenlerinin birlikte, Akademik Güdülenmenin ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı oldukları, ayrıca bağımsız değişkenlerin birlikte Akademik Güdülenmenin toplam varyansın % 49'unu açıkladığı görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Akademik Güdülenmeyi yordama gücü sırasıyla Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği şeklindedir. Akademik güdülenme ile bağımsız değişkenlerin ikili ilişkilerine bakıldığında Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Akademik Güdülenme ve alt değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcısı iken Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği değişkenleri ile birleştiğinde Akademik Güdülenme ve alt değişkenleri üzerindeki etkisiz kalmaktadır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; ortaöğretim öğrencilerinde Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla çeşitli okullarda öğrenim gören 495 ortaöğretim öğrencisine Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği Ölçekleri ile birlikte kişisel bilgilerin sorulduğu 118 maddeden oluşan form uygulanmıştır. Elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizler sonucunda Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği değişkenlerinin birlikte Akademik Güdülenme ve Akademik Güdülenmeye ilişkin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif alt değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akademik Güdülenme ile Akademik Öz-yeterlik ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; Okul Tükenmişliği ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularından hareketle Akademik Öz-yeterliliği ve Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi yüksek, Okul Tükenmişliği düşük olan öğrencilerin Akademik Güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aşağıda elde edilen bulgulardan yola çıkarak alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve diğer uzmanlara yardımcı olabilecek ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek önerilere yer verilmiştir.

#### 6. 1. Alan Araştırmacılarına Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın çalışma gurubunu, Konya ilindeki okullardan seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Akademik Güdülenme ile ilgili daha genel sonuçlara ulaşmak aynı çalışma farklı illerde ve bölgelerde de uygulanabilir.

2. Bu çalışmada Akademik Güdülenmenin yordayıcısı olarak Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği seçilmiştir. Yurt dışı literatür ile kıyasla ülkemizde Akademik Güdülenme ile ilgi çalışmanın azlığı dikkate alındığında Akademik Güdülenmenin; akademik erteleme, öğrenme stratejileri, çalışma davranışları, algılanan sosyal destek, gelecek beklentileri, kariyer kararsızlığı, mesleki sonuç beklentileri vb. değişkenler ile ilişkisi araştırılması alana katkı sağlayacaktır.

3. Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği değişkenlerine göre Akademik Güdülenme üzerinde etkisi daha az görülen Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramının bir diğer önemli kavramı olan Mesleki Sonuç Beklentisi ile birlikte Akademik Güdülenmeyi yordama gücü araştırılabilir.

4. Literatürde Akademik Güdülenme ile ilgili ülkemizde yapılmış deneysel çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Akademik Güdülenme düzeyinin artmasına katkı sağlayacak değişkenlerle yapılan deneysel çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

## **6. 2. Alan Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler**

1. Bu çalışmada Akademik Güdülenmenin en önemli yordayıcılarının sırasıyla Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği olduğu sonucundan hareketle okullarda Akademik Güdülenme ile ilgili yapılacak çalışmalar kapsamında yetersizlik duygusu ve tükenmişlik yaşayan öğrenciler ile bu olumsuz duyguları azaltmaya yönelik bireysel yada gurupla motivasyon çalışmaları yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Araştırma sonucuna göre Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Akademik Güdülenme ile ilişkisi dikkate alındığında okullarda amaç- hedef belirleme ve gelecek ile ilgili kariyer planları üzerine yapılacak bireysel ve gurup çalışmalarının Akademik Güdülenmenin ve başarının artırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

3. Psikolojik danışmanlar, okullarda güdülenme üzerine yardım hizmeti sunarken öğrencilerin Akademik Güdülenmeleri üzerinde etkili olan Akademik Öz-yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği düzeylerini belirleyerek daha etkili bir yardım hizmeti sunabilirler.

4. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri bünyesinde öğretmenlere ve okul idarecilerine Akademik Güdülenme ve başarıyı artırma hususunda; Akademik Öz-yeterlik, Tükenmişlik ve Kariyer Kararı Yetkinliğinin önemini vurgulayan seminer ve bilgilendirme toplantıları yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgoz, K.Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbay, S. E. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Ertelenme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz-yeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki Güdülenmelerinin İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. & Eryılmaz, E. (2011.a). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 181-199.
- Aypay, A. & Eryılmaz, E. (2011.b). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 782-787.
- Altun, F. & Yazıcı, H. (2010, Kasım). *Öğrencilerin Okul Motivasyonlarını Yordayan Bazı Değişkenler*. International Conference On New Trends in Education and Their Implications. Antalya, Türkiye.
- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz-yeterlilik ve Sınav Kaygısı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice & Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman, 179-259.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Betz, N. E. (2000). Self-Efficacy Theory As A Basis For Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205-222.
- Bedel, A. (2013). Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Akademik Güdülenme ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 200, 111-121.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The Relationship of Career-Related Self Efficacy Expectations to Perceived Career Options in College Women and Men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

- Betz, N. E. (1992). Career Assessment: A Review of Critical Issues. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*, 453-484. New York, NY: John Wiley.
- Betz, N. E., Klein, K. L. & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a Short-Form of Career Decision Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy Theory as a Basis For Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Bitlisli, F., Dinç, M. O., Çetinceli, E. & Kaygısız, Ü. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Akademik Güdülenme İlişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 459-480.
- Bong, M. & Skaalvik E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bong, M. (2004). Academic Motivation İn Self Efficacy, Task Value, Achievementgoal Orientations And Attributional Belief. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği ve Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (D. E. Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, H. (1985). *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, İİBF Yayınları.
- Crites, J. O. (1976). A Comprehensive Model of Career Development in Early Adulthood, *Journal of Vocational Behavior*, 9, 105-118.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması*. VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Çamlıoğlu, N. (2014). *Yavaş Geçişli Animasyon Tekniğinin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına ve Akademik Öz-yeterliklerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Çoramık, M. (2012). *Manyetizma Ünitesinin Bilgisayar ve Deney Destekli Etkinlikler ile Öğretiminin 11. Sınıf Öğrencilerinin Öz-yeterlik ve Üstbilişlerine, Tutumlarına, Güdülenmelerine ve Kavramsal Anlamalarına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 265-279.



- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri, SAU Örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ekici, G., Gürçay, D. & Yılmaz, M. (2007). Akademik Öz-yeterlilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 246-255.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergene T. (2011). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı Güdüsü ve Akademik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 320-330.
- Eryılmaz, A. & Aypay, A. (2011). Ergenlerin Derse Katılmaya Motive Olmaları İle Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 8(1),1220-1233.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gazioğlu, G. (2013). *Motivasyon ve Duygulanım*. Baloğlu, M. (Edit.), *Öğrenme Psikolojisi*, (426-461). Ankara: Nobel Yayınları.
- Geçer, A. & Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,40, 518-543.
- Gagne, N. L. & Berliner, D. C. (1991). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. W. & McInerney, D. (2012). Academic Motivation, Selfconcept Engagement and Performance in High School; Key Processes From a Longitudinal Perspective. *Journal Of Adolescence*, 35, 1111–1122.
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Işık, E. (2010). *Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi Temelli Bir Grup Müdahalesinin Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kararı Yetkinlik ve Mesleki Sonuç Beklenti Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, Ş. & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyleri ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12.basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2009). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kemer, G. (2006). *The Role Of Self-Efficacy, Hope and Anxiety In Predicting University Entrance Examination Scores of Eleventh Grade Students*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates Low Selfefficacyto Self-regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Koyuncu, A. (2015). *Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisinin Yordayıcıları Olarak Kaygı ve Öznel İyi Oluş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. CA: Consulting Psychologists Press.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Maslach, C., Leiter, P & Wilmar B. (2009)."Burnout: 35 Years of Research and Practice." *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- MEB. 07.07.2015 Tarihli, 6825347 Sayılı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Meier, S. T. & Schmeck, R. R. (1985). The Burned-Out College Student: A Descriptive Profile. *Journal of College Student Personnel*, 25, 63-69.
- Multon, K. Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation Of Self-Efficacy Beliefs To Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Polat, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algularının Akademik Güdülenme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi(Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The İnterplay Between Motivation, Self- Efficacy, and Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Ray, N. L. (1992). *Motivation In Education*. Estern New Mexico Üniversty Poartales, New Mexico, 88130.
- Rogers, M. E., Creed, P. A. & Glendon, A. I. (2008). The Role of Personality İn Adolescent Career Planning and Exploration: A Social Cognitive Perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik

- Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Seçer, İ. (2015). Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146-9199.
- Schaufeli, W. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: AssnationalStudy. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Perceived Self-Efficacy of Teachers: Longitudinal Findings With a New Instrument. *German Journal of Educational Psychology*, 14(1),12-25.
- Schunk, D. H. (1980). Self- Efficacy İn Achievement Behavior. *American Educational Research Association*, 7(11), 17.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002a). "Burnout And Engagement in University Students: A Cross-National Study." *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Sweeney, J. & Summers, S. (2002). The Effect of The Busy Season Workload On Public Accountants'jub burnout. *Behavioral Research in Accounting* 14 (1), 223-245
- Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Taşçı, D. A. (2012). *Dershaneye Giden 8. Sınıf Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Güdülenmeleri ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Terzi, M., Ünal, M. & Gürbüz, M. Ç. (2011, Eylül). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Işık Üniversitesi, 10. Matematik Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik Aile Yapısı ve Sosyal Destek Üzerine Bir İnceleme*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Örgütsel Davranış Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation and Self-efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337- 346.

- Owen, S. (1988). *Development of A College Academic Self-Efficacy Scale*. Paper Presented At The Annual Meeting of The National Council On Measurement İn Education, USA, New Orleans.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer Kararsızlığı İle Mesleki Karar Verme Öz Yetkinlik Ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 459-472.
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eğitim Dersine Yönelik Tutumları Eğitim Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi, Konya Anadolu Lisesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Walker, C. O., Greene, B. A. & Mansell, R. A. (2006). Identification With Academics, İntrinsic/Extrinsic Motivation, and Self-efficacy As Predictors of Cognitive Engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), Journal of History School*, 7,(19), 773-795.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, İçe Yönelik Motivasyon, Kaygı ve Matematik Başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan Bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 277-291.
- Yılmaz, M. (2012, Haziran). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Biyolojide Başarılı Olma Motivasyonunu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde, Türkiye.

## EKLER

### Ek-1: Kişisel Bilgiler Formu (KBF)

<b>1. Cinsiyetiniz:</b>	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
<b>2. Sınıfınız:</b>	<input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12
<b>3. Genellikle hangi aralıkta notlar alırsınız?</b>	<input type="checkbox"/> 20-50 <input type="checkbox"/> 50-70 <input type="checkbox"/> 70-85 <input type="checkbox"/> 85-100
<b>4. Ailenizin gelir durumu:</b>	<input type="checkbox"/> Çok kötü <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Çok İyi
<b>5. Babanızın eğitim düzeyi:</b>	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Orta okul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniv. ve üzeri
<b>6. Annenizin eğitim düzeyi:</b>	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Orta okul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniv. ve üzeri

## Ek-2 Akademik Güdülenme leği (AG)

Aşağıda okul ve derslerle ilgili kişinin kendisi tanımlarken kullandığı bazı ifadeler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, ifade ile ilgili <u>siz</u> e en yakın olanı <u>değerlendirmeyi</u> (X) seklinde işaretleyiniz.					
1-----2-----3-----4-----5					
<u>Hiç Uygun Değil</u>	<u>Uygun Değil</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Kısmen Uygun</u>	<u>ok Uygun</u>	
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.					
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.					
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.					
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.					
5. *					
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.					
7. Seçme sansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.					
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.					
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.					
10. *					
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım.					
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.					
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.					
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.					
15. *					
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.					
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.					
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.					
19. Eğer ders kitabımda bir konuda yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.					
20. *					

\* lekler, yazarının bilgisi ve izni dışında kullanımı engellemek amacıyla bazı maddeleri (5-10-15-20) ıkarılarak paylaşılmıştır.

### Ek-3 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve okul ve dersler ile ilgili her bir maddede verilen durumda **kendinize ne ölçüde güvendiğiniz** konusunda verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz.

1-----2-----3-----4-----5	1	2	3	4	5
Oldukça Az Güvenirim	Az Güvenirim	Kısmen Güveniyorum	Kendime Güvenirim	Oldukça Çok Güveniyorum	
1- Ders sırasında düzgün ve düzenli not tutma konusunda	1	2	3	4	5
2- Derste yapılan tartışmalara katılma konusunda	1	2	3	4	5
3- Kalabalık ve büyük bir sınıfta bir soruyu yanıtlama konusunda	1	2	3	4	5
4- Küçük ve تنها bir sınıfta bir soruyu yanıtlama konusunda	1	2	3	4	5
5- *	1	2	3	4	5
6- Yazılı sınavları yanıtlama konusunda	1	2	3	4	5
7- Üstün nitelikli bir dönem ödevi hazırlama konusunda	1	2	3	4	5
8- Zor bir konunun anlatıldığı bir dersi, ders süresince dikkatle dinleme konusunda	1	2	3	4	5
9- Başka bir öğrenciye ders anlatma konusunda	1	2	3	4	5
10- *	1	2	3	4	5
11- Öğretmeninizden, anlamadığınız bir konuyu tekrar anlatmasını isteme konusunda	1	2	3	4	5
12- Derslerin çoğundan iyi not alma konusunda	1	2	3	4	5
13- Konuyu eksiksiz bir şekilde anlayamaya yetecek kadar çalışma konusunda	1	2	3	4	5
14- Öğrenci temsilcisi olmak için çalışmak konusunda	1	2	3	4	5
15- *	1	2	3	4	5
16- Öğretmenlerinizin saygısını kazanma konusunda	1	2	3	4	5
17- Derslere düzenli olarak devam etme konusunda	1	2	3	4	5
18- Sıkıcı bir derse bile sürekli olarak devam etme konusunda	1	2	3	4	5
19- Öğretmeninizin dersi dikkatle izlediğinizi düşünmesini sağlama konusunda	1	2	3	4	5
20- *	1	2	3	4	5
21- Sınıfta ortaya konulan fikirlerin çoğunu anlamak konusunda	1	2	3	4	5
22- Basit matematik işlemlerini yapma konusunda	1	2	3	4	5
23- Bilgisayar kullanma konusunda	1	2	3	4	5
24- Matematik dersinin içeriğindeki konuların çoğuna hakim olma konusunda	1	2	3	4	5
25- *	1	2	3	4	5
26- Bir dersin içeriğini başka bir dersin konularıyla ilişkilendirme konusunda	1	2	3	4	5
27- Sınıfta, öğretmeninizin ileri sürdüğü düşünceyi sorgulayacak fikirler ileri sürme konusunda	1	2	3	4	5
28- Bir derste öğrenileni uygulamada kullanma konusunda	1	2	3	4	5
29- Kütüphaneyi iyi bir şekilde kullanma konusunda	1	2	3	4	5
30- *	1	2	3	4	5
31- Konuları biriktirip çalışmak yerine zamana yayarak çalışma konusunda	1	2	3	4	5
32- Ders kitaplarındaki zor kısımları anlama konusunda	1	2	3	4	5
33- İlginizi çekmeyen bir dersin içeriğindeki konulara hâkim olma konusunda	1	2	3	4	5

\* Ölçekler, yazarının bilgisi ve izni dışında kullanımı engellemek amacıyla bazı maddeleri (5-10-15-20-25-30) çıkartılarak paylaşılmıştır.

## Ek- Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (KKYBÖ-KF)

Aşağıda kariyer kararlarına ilişkin çeşitli görevler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyun ve her bir görevi yerine getirmede <b>kendinize ne ölçüde güvendiğinizi</b> aşağıdaki 5 aralıklı ölçek üzerinde işaretleyiniz.					
1-----2-----3-----4-----5	Kendime		Kendime		
Hiç Güvenmiyorum	Güvenmiyorum	Çok az	Güveniyorum	Çok	Güveniyorum
		Güveniyorum		Güveniyorum	
1. İlginizi çeken işlerle ilgili bilgi toplamak için interneti kullanabilme konusunda	1	2	3	4	5
2. İlgilendiğiniz alanda kendinize bir bölüm seçebilme konusunda	1	2	3	4	5
3. Önünüzdeki 5 yıla ilişkin hedeflerinizle ilgili bir plan yapabilme konusunda	1	2	3	4	5
4. Seçtiğiniz alanda akademik sorunlar yaşarsanız atmanız gereken adımları belirleyebilme konusunda	1	2	3	4	5
5. *	1	2	3	4	5
6. İleride icra etmeyi düşündüğünüz mesleklerden birini seçerek karar verebilme konusunda	1	2	3	4	5
7. Seçtiğiniz bölümün eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamak için ihtiyacınız olan adımları belirleyebilme konusunda	1	2	3	4	5
8. Bazen başarısızlık ve ümitsizlik yaşarsanız bile bölümünüzde ya da kariyer hedefinizde ısrarla çalışmaya devam edebilme konusunda	1	2	3	4	5
9. İdealinizdeki işin ne olabileceğini belirleyebilme konusunda	1	2	3	4	5
10. *	1	2	3	4	5
11. Tercih ettiğiniz yaşam stiline uygun bir kariyer seçebilme konusunda	1	2	3	4	5
12. İyi bir özgeçmiş hazırlayabilme konusunda	1	2	3	4	5
13. Seçtiğiniz bölüm sizi tatmin etmezse bölüm değişikliği yapabilme konusunda	1	2	3	4	5
14. Bir işte en çok neye değer verdiğinize karar verebilme konusunda	1	2	3	4	5
15. Bir işi yapan insanların yıllık ortalama kazançlarını öğrenebilme konusunda	1	2	3	4	5
16. *	1	2	3	4	5
17. Girdiğiniz iş sizi tatmin etmezse iş değişikliği yapabilme konusunda	1	2	3	4	5
18. Mesleki kariyer hedefleriniz için nelerden vazgeçmeye hazır olduğunuzun ya da hazır olmadığınızın farkında olabilme konusunda	1	2	3	4	5
19. İlgilendiğiniz alanda şu anda çalışan biriyle konuşma konusunda	1	2	3	4	5
20. *	1	2	3	4	5
21. Mesleki kariyer alternatiflerinizle ilgili iş bulabileceğiniz kurumları belirleyebilme konusunda	1	2	3	4	5
22. Yaşamak istediğiniz yaşam stilini belirleyebilme konusunda	1	2	3	4	5
23. Mezuniyet sonrası yüksek lisans, doktora, ya da uzmanlık eğitimi alabileceğiniz okullar hakkında bilgi toplayabilme konusunda	1	2	3	4	5
24. Başarılı bir iş görüşmesi gerçekleştirebilme	1	2	3	4	5
25. *	1	2	3	4	5

\* Ölçekler, yazarının bilgisi ve izni dışında kullanımı engellemek amacıyla bazı maddeleri (5-10-15-20-25) çıkartılarak paylaşılmıştır.



## Ek- Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ)

Aşağıda okula ve okulla ilişkili olabilecek duygu, düşünce ya da yaşantı örneği maddeler verilmiştir. Belirtilen <b>duygu, düşünce ya da yaşantının size ne kadar uyduğunu ( X) ile</b> işaretleyiniz..				Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
→ Tamamen Katılıyorum	→ Katılıyorum	→ Katılmıyorum	→ Hiç Katılmıyorum				
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.							
2. Ders çalışmak istemiyorum.							
<b>3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.</b>							
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.							
5. *							
6. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.							
7. Okulda kendimi mutsuz hissediyorum.							
8. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.							
9. Bazı öğretmenlerimin davranışları yüzünden okulu çekilmez bir yer olarak görmeye başladım.							
10. *							
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum.							
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum							
13. Ders çalışmaktan dinlenmeye ve eğlenmeye zaman bulamıyorum.							
<b>14. Ders çalışmaya olan motivasyonum oldukça yüksek.</b>							
15. *							
16. Okula gitmek istemiyorum.							
17. Ailemin derslerdeki başarımla konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.							
18. Öğretmenlerimizin sürekli ders çalışmam demesinden ve öğüt vermesinden bunaldım.							
<b>19. Okulu seviyorum.</b>							
20. *							
21. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.							
22. Ödevlerimin çokluğu nedeniyle dinlenmeye ve eğlenmeye zaman bulamıyorum.							
23. Öğretmenlerimin bana hala küçük çocukmuşum gibi davranmasından sıkıldım.							
24. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.							
25. *							
<b>26. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.</b>							
27. Ödev yapmaktan yoruldum.							
28. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.							
29. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.							
30. *							
31. Öğretmenlerimin aşırı kontrol edici davranışlarına tahammül edemiyorum.							
32. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.							
33. Ders çalışmam gerektiği için isteklerimi ertelemekten bıktım.							
34. *							

\* Ölçekler, yazarının bilgisi ve izni dışında kullanımı engellemek amacıyla bazı maddeleri (5-10-15-20-25-30-34) çıkartılarak paylaşılmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ

### Genel Bilgi:

Adres: Buhari Kız Anadolu İHL, Selçuklu/KONYA

Tel: 5367189577

E-mail: kemalavara1985@mynet.com

Web adresi: ...

### Eğitim ile İlgili Bilgiler:

Y. Lisans : 2013-2015, Mevlana Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü,  
Akademik Güdülenme.

Lisans :2004-2008 Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı.

Lise :1999-2003 Ayşe Melahat Erkin Anadolu Lisesi, Alanya/ANTALYA.

### İş Deneyimi:

2008 – 2009 Rehber Öğretmen, Göktepe Yatılı İlköğretim Bölge Okulu  
Sarıveliler/KARAMAN

2009 – 2010 Rehber Öğretmen, Erdemir Lisesi, Merkez/ADIYAMAN

2010 – 2012 Rehber Öğretmen, Göktepe Yatılı İlköğretim Bölge Okulu  
Sarıveliler/KARAMAN

2012 – 2014 Rehber Öğretmen, Buhari İmam Hatip Orta Okulu, Selçuklu/KONYA

2014 – 2015 Rehber Öğretmen, Buhari Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Selçuklu/KONYA

### Sunumlar, Katılan Konferanslar/Seminerler

### Üye Olunan Bilimsel Kuruluşlar

### Konuşulan Diller

Orta düzeyde İngilizce

### Bilişim Teknolojilerine dair Beceriler

Microsoft Office İleri Düzey

### İlgi Alanları

Sosyal Bilimler