

The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship between Career Engagement and Personal Responsibility in University Students

Oğuzhan Çelik 

Assist. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye, oguzhancelik24@gmail.com

ABSTRACT

The increasing potential of higher education to find a good job in recent years directs millions of young people to these institutions every day. This increases the role of higher education in the career development of many individuals who plan for their future. In this context, this study aims to examine the structural relationships between career engagement, personal responsibility, and academic motivation in university students. The study was conducted with a total of 714 university students aged between 17 and 25 (M= 21; SD= 4.09), 61.1% female (n=436) and 38.9% male (n=278). The data of the study were collected through the Career Engagement Scale (CAS), Personal Responsibility Scale (PRS), and Academic Motivation Scale (AMS). In the study, a significant positive relationship was found between personal responsibility and intrinsic and extrinsic motivation, and a significant negative relationship was found with amotivation. In addition, career engagement was found to be positively correlated with intrinsic and extrinsic motivation as well as personal responsibility and negatively correlated with amotivation. In addition, personal responsibility was found to have an indirect relationship with career engagement through intrinsic motivation and amotivation. It is thought that these findings will enrich the existing knowledge about the career development of university students and reveal which variables should be paid attention to by experts in career development practices.

Article Type

Research

Article Background

Received:

30.06.2024

Accepted:

11.09.2024

Keywords

Career Engagement, Personal Responsibility, Academic Motivation, University Students

To cite this article: Çelik, O. (2024). The mediating role of academic motivation in the relationship between career engagement and personal responsibility in university students. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 12 (3), 1397-1422. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1507696>

Corresponding Author: Oğuzhan Çelik, e-mail: oguzhancelik24@gmail.com

Introduction

Although there are different job opportunities, higher education is recognized as the most important initiative that facilitates finding a good job (Kennet et al., 2011; Kretovics & Lara, 2015). For this reason, the role of higher education in career development is felt more and more every year. This leads many individuals who plan for their future to university (Krumboltz, 2015). Currently, especially in Turkey, many young adults tend to continue their education at universities. In fact, this number is increasing every year, and in 2023, the total number of associate and undergraduate students reached 6,401,149 (YÖK, 2023). These students expect to find a suitable job during and after their education. However, it should not be forgotten that career development is non-linear (Rastgar et al., 2014). Therefore, university students need to be proactive in managing their careers. One of these behaviors is career engagement.

Career engagement refers to explicit and specific career behaviors that enhance an individual's career development (Hirschi et al., 2014). In addition, in the related literature, career engagement is defined as the level of enthusiasm, engagement, and satisfaction that individuals experience in relation to their work and career. This engagement helps students to clarify their goals and aspirations. In this way, when students commit themselves to a particular career path, they can focus their efforts on acquiring the skills, knowledge, and experiences necessary to succeed in that field (McWhirter, 1992). Employers also value candidates who show such engagement and passion for their chosen field. Students who display career engagement are more attractive to potential employers.

Because they are perceived as focused and committed individuals who are likely to be successful in their roles (Russell & Brannan, 2016). In addition, students with this characteristic are more willing to build networks and seek mentoring opportunities in their chosen sector (Renuga & Ezhilan, 2014). Establishing relationships with professionals in the field and participating in relevant events and activities can provide students with significant benefits in career development. In addition, engagement in a meaningful career path can contribute to students' personal development and fulfillment. Individuals who pursue a career that is compatible with their values, interests, and strengths are more likely to experience a sense of fulfillment in their professional lives (Tannenbaum et al., 1991).

Considering these situations, it can be said that career engagement helps students to clarify their goals and aspirations. It guides their decisions about their academic endeavors and extracurricular activities by giving them a sense of direction and purpose. This view was emphasized by Hirschi et al. (2014), who reported that being committed to one's career encourages students to engage in proactive career planning and preparation. These preparations include participating in internships aligned with career goals, creating research opportunities, and seeking extracurricular activities.

However, the fact that the level of career engagement is lower in some individuals while it is higher in others reveals that this concept is related to various variables (Kim et al., 2014). When the literature is examined, it is seen that career engagement is associated with many different variables such as narcissism, career success, professional self-efficacy (Hirschi et al., 2014), cognitive and cultural intelligence, life satisfaction (Le et al., 2018), personality (McIlveen & Perera, 2016) and metacognitive awareness (Tuononen et al., 2024). In addition, considering the effect of personal

responsibility on individuals' career choices and development (Eren, 2017), it can be said that another concept that career engagement may be related to is personal responsibility.

Due to changes in the nature of careers over the last three decades, people are becoming increasingly responsible for the successful management of their careers (Hall, 2002). In this sense, taking personal responsibility means accepting one's actions and their consequences. When individuals hold themselves responsible for their choices, they are more likely to invest time and effort in their career development as they understand the direct impact of their decisions on their professional success (Parker & Stiehl, 2005). Individuals who exhibit personal responsibility tend to take a proactive approach to their careers (Kalafat, 2014). This means actively seeking ways to improve their skills, expand their knowledge, and pursue opportunities for advancement rather than waiting for opportunities to present themselves. Moreover, personal responsibility promotes adaptability and resilience in the face of difficulties or setbacks (Seibert et al., 2016). In other words, it increases the courage to take responsibility for finding solutions and learning from experiences rather than blaming external factors. This can be expected to reduce complexity in career development.

Individuals who take personal responsibility for their career development are more likely to seek learning opportunities through formal education, vocational training, or self-directed learning to stay up-to-date in their field (Collins, 2009). In addition, individuals who adopt personal responsibility generally experience more satisfaction and fulfillment in their careers. They are more likely to find meaning and purpose in their work because they are in control of their career journey and actively pursue their goals (Botti & McGill, 2006), which is expected to lead to higher levels of career engagement and job satisfaction. It is known that when students are committed to their chosen career path, they are more motivated to succeed academically. The reverse of this relationship can also be considered. In other words, as the motivation level of students increases, their level of engagement in their careers may also increase (Siyahtaş et al., 2023). Considering that effort and willingness to work hard can strengthen the engagement to achieving career goals, it can be thought that motivation and career engagement will be related.

Luthans (2012) defined motivation as a process that starts with a physiological or psychological deficiency or need and activates a behavior or impulse toward a goal or incentive. From this perspective, it can be said that motivation is the underlying cause of human behavior (Guay et al., 2010). Bakar (2014) explained the academic dimension of motivation and stated that it is the process that triggers students to choose learning tasks, the time and effort they devote to these tasks, their persistence in learning tasks, and coping with the obstacles they encounter in the learning process.

Deci and Ryan (1985) divided this concept, which is closely related to human behavior, into three specific types: intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. Intrinsic motivation refers to a will consistent with pleasure, personal benefit, or personal values, as opposed to acting because of rewards or social pressure or to avoid guilt (Ryan & Deci, 2017). Extrinsic motivation is formed by factors such as both getting rewarded or getting rid of punishment and the need for approval, shame avoidance and conditional self-esteem (Deci & Ryan, 2008). Extrinsic motivation arises when an activity is perceived to be necessary to achieve a desired outcome. Amotivation, on the other hand, is the lack of intention or urge to continue an activity because the person does not value the activity, feels inadequate, or thinks that he/she cannot achieve the desired result (Ryan & Deci, 2000). These types of motivation are believed to develop from amotivation to extrinsic motivation and then to intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000). According to this belief, a person is first unmotivated, then learns to be extrinsically motivated, and then discovers intrinsic motivation and starts to put

forth a will consistent with pleasure, personal benefit, or personal values.

It is stated that people have an innate arousal and learning motivation (Deci & Ryan, 1985). This innate motivation undergoes changes during the life process, especially during adolescence; these underlying natural motives for learning constitute one of the strengths of individuals after adolescence. According to Yeager et al. (2017), adolescents who are naturally motivated to learn tend to find out what is important for gaining status (extrinsic motivation) in the learning environment and are motivated to learn various skills for this purpose. They can focus their attention on learning which behaviors will lead to status. Subsequently, these behaviors become routine and turn into intrinsic motivation, that is to say, to show a will consistent with pleasure, personal benefit, or personal values. From this point of view, it can be said that although an individual's academic motivation for learning is initially extrinsic, it follows a path toward intrinsic motivation over time.

In this respect, it can be considered that motivation and its types may be related to both personal responsibility and career engagement. Students with high motivation show more engagement in their chosen careers (Siyahtaş et al., 2023). Increased motivation provides a sense of purpose and direction, fuelling determination to achieve career goals despite obstacles and increasing engagement in these goals (Hirschi et al., 2013). Motivation serves career engagement by increasing the tendency to perform better academically. In fact, it has been determined that students with high academic motivation have higher levels of career engagement (An, 2015). This shows that students who are interested in their studies, actively participate in the lessons, and strive to do better are more committed to their careers and take action for this purpose.

When the relationship between personal responsibility and motivation is analyzed, it is seen that there is a positive relationship between these variables. Many studies have shown that individuals with higher levels of personal responsibility have more intrinsic motivation and are more committed to their work or studies (Arnania-Kepuladze, 2010; Weaver, 2013). In addition, in a study on perceptions of personal and social responsibility in physical education classes, it was found that participants with higher levels of personal responsibility were more likely to enjoy physical education and be intrinsically motivated to participate (Li et al., 2008). In addition, another study conducted on high school students showed that personal responsibility is an important predictor of academic motivation level (Bodur & Aktan, 2021). Manzano-Sánchez et al. (2021) agreed with this view and stated that personal responsibility and academic motivation are related concepts. These findings suggest that individuals with a strong sense of personal responsibility tend to be more intrinsically motivated, although not always directly or causally.

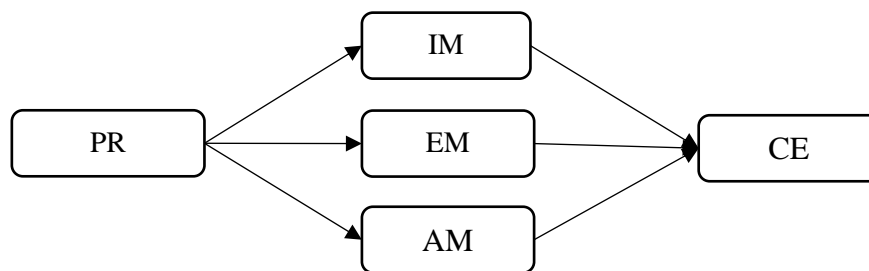
In this context, it can be said that encouraging personal responsibility can contribute to increased motivation and performance. In addition to career development theories, career counselors also emphasize that preparation for the transition to work is a critical career stage. This process mostly coincides with the university education period. Super (1990) states that career studies conducted on university students play an important role in solving many problems that may be experienced in this critical period. Career development theories and research generally do not distinguish between specific behaviors while advocating the importance of proactivity in career development (De Vos et al., 2009; Strauss et al., 2012). Therefore, researchers and career counseling practitioners working in the field evaluate the degree of active career management at a general level without specifically addressing the different variables that affect students' career development. This study is expected to enrich the existing knowledge on career development by explaining concepts such as personal

responsibility and academic motivation related to career engagement, which have an important place in students' career development. In addition, it draws attention to different variables related to career engagement that can be used in future research. In addition, it reveals which variables should be paid attention to by experts in career development practices. In particular, revealing the variables related to career engagement provides new information about the variables that are effective in the transition to work, work, and post-work processes.

In general, this study aims to contribute to the elucidation of the mechanisms underlying the career development process in university students by revealing the complex interaction between career engagement and individual factors such as personal responsibility and academic motivation. In line with this general aim, the present study aims to examine the structural relationships between career engagement, personal responsibility, and academic motivation through the hypothetical model shown in Figure 1. According to this model, it is suggested that personal responsibility will increase the level of career engagement in university students by increasing the level of academic motivation.

Figure 1

The Tested Structural Model



PR= Personal Responsibility, IM= Intrinsic Motivation, EM= Extrinsic Motivation, AM= Amotivation, CE= Career Engagement.

Method

Participants

This study was conducted with the permission of Erzincan Binali Yıldırım University Educational Sciences Ethics Committee with the number E-88012460-050.04-363044 and date 06.06.2024. A total of 835 university students were recruited for the study through convenience sampling. A 'control question' with the warning 'If you are reading this question, code 3' was used to collect the measurements, and 121 participants who did not give the correct answer were excluded from the study. As a result, the final sample consisted of 714 participants aged between 17 and 25 ($M= 21$; $SD= 4.09$). The gender distribution of the sample was 61.1% female ($n=436$) and 38.9% male ($n=278$). All participants were informed about the aims and procedures of the study. In addition, a written informed consent form was obtained from the participants.

Instruments

Career Engagement Scale (CAS)

The Career Engagement Scale developed by Hirschi et al. (2014) consists of a single dimension including 9 items ('Taking the initiative to achieve my career goals', 'Interested in my career development'). The scale items are in a 5-point Likert type ranging from 1 (Almost Never) to 5 (Very Often). The high score obtained by the individual from the scale means that he/she performs career management behaviors proactively. In the Career Engagement Scale (CAS) adapted into Turkish by Korkmaz et al. (2020), the participants are asked to indicate the behaviors that show the extent to which they are engaged in career development tasks that they have observed in the last six months. It was determined that the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the CAS, which was seen in the Turkish form, consisted of a single dimension and 9 items as in the original scale, was .88, and the correlation obtained as a result of the test-retest method was moderate and significant ($r = .67, p < .001$). In addition, item-total correlations ranged between .49 and .80. In this study, Cronbach's alpha value of the scale was found to be .88.

Personal Responsibility Scale (PRS)

Personal Responsibility Scale (PRS) was developed by Mergler (2007). The internal consistency coefficient of the first factor of the PRS, which consists of 30 four-point Likert-type items and two factors, was calculated as .87, while the internal consistency coefficient of the second factor was calculated as .79. The scale adapted into Turkish by Yaşaroğlu et al. (2018) emerged as a three-factor structure with a total of 11 items. Cronbach alpha value for the first factor, 'social sensitivity' ('When I go somewhere, I prepare the materials I need to take in advance'), was .63, and Chronbach alpha value for the second factor 'awareness' ('I am the one who is mainly responsible for my future'), was .63, and Cronbach alpha value for the third factor, 'self-control' ('I cannot control my behaviors'), was .62. In the present study, Cronbach alpha values were .70, .73, .73 and .72 in the above order.

Academic Motivation Scale (AMS)

Academic Motivation Scale (AMS) was developed by Vallerand et al. It consists of 28 items answering the question 'What are your reasons for continuing higher education?'. The AMS includes items on amotivation (e.g., 'Once upon a time, I had good reasons to go to university, but now I wonder if I should go. '), extrinsic regulation (e.g., 'because with only a high school diploma, I will not be able to get a high-paying job later on. '), introjected regulation (e.g., 'to show myself that I am an intelligent person. '), identified regulation (e.g., 'because it will help me make a better choice about my career orientation. '), intrinsic motivation to know (e.g., 'because I experience pleasure and fulfillment when learning new things. '), intrinsic motivation to experience stimulation (e.g., 'for the pleasure I experience when I read interesting authors. '), and intrinsic motivation to achieve (e.g., 'for the pleasure I experience when I surpass myself in my studies. '). Responses to the items are scaled from one (indicating no agreement) to seven (indicating full agreement). Each subscale contains four items. Therefore, subscale scores ranging from 4 to 28 are obtained. A high score on a subscale indicates a strong endorsement of the relevant academic motivation. Cronbach's alpha values of the subscales vary between .62 and .86. In the adaptation studies conducted by Karagüven-Ünal (2012), Cronbach alpha values ranged between .67 and .87. In this study, Cronbach's alpha values ranged between .60 and .86.

Data Analysis

Data analysis was carried out in a two-stage process. Firstly, descriptive statistics were calculated. Then, the structural model was tested to investigate the relationships between the variables of interest. Statistical analyses were performed using MPlus version 8.4 (Muthén & Muthén, 1998-2017) and JASP version 0.16.1 (JASP, 2022). Normality was assessed using skewness and kurtosis, and descriptive statistics and correlation coefficients were calculated for the sample. A structural equation model (SEM) was then constructed to explore the relationships between the variables of interest. In SEM, the observed indicators of the latent variables included the subscales of the AMS assessing intrinsic motivation and extrinsic motivation. Following Anderson and Gerbing's (1988) two-stage SEM procedure, the measurement model was first tested using confirmatory factor analysis, and then the structural model was analyzed. Model fit was assessed using CFI ($\geq .90$), TLI ($\geq .90$), SRMR ($\leq .08$), and RMSEA ($\leq .08$) as recommended by Brown (2015), Kline (2011), and Wen et al. (2004). In addition, indirect effects were examined using the bootstrapping method with 2000 bootstraps and 95% bias-corrected confidence intervals.

Findings

Descriptive Statistics

Statistical measurements including means, standard deviations, and Cronbach's alpha values of psychometric tools and correlations between scale scores are given in detail in Table 1.

Table 1

Means, Standard Deviations, Internal Reliability, and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. CE	-											
2. PR	,336**	-										
3. AW	,363**	,766**	-									
4. SC	,151**	,651**	,328**	-								
5. SR	,184**	,643**	,274**	,023	-							
6. IMK	,398**	,327**	,365**	,148**	,167**	-						
7. IMS	,465**	,327**	,354**	,144**	,180**	,787**	-					
8. IMES	,445**	,274**	,290**	,115**	,162**	,786**	,800**	-				
9. SEM	,378**	,228**	,322**	,147**	,119**	,666**	,717**	,679**	-			
10. IREM	,325**	,197**	,225**	,157**	,032	,518**	,701**	,636**	,581**	-		
11. ER	,227**	,178**	,201**	,168**	,004	,374**	,480**	,378**	,569**	,623**	-	
12. AM	-,327**	-,298**	-,273**	-,036	-,302**	-,467**	-,423**	-,351**	-,349**	-,115**	-,032	-
Mean	27,86	34,55	12,65	13,30	8,61	20,39	19,24	17,15	18,78	16,56	17,38	9,73
Sd	6,50	4,20	1,95	2,20	4,40	5,84	5,73	6,00	6,00	5,94	4,94	6,13
Skewness	,152	-,135	-,288	-,315	-,336	-,575	-,340	-,145	-,378	-,100	-,101	1,029
Kurtosis	,110	,212	,379	-,403	-,253	-,351	-,581	-,599	-,533	-,572	-,353	,264
α	,88	,72	,70	,73	,73	,87	,81	,81	,78	,76	,59	,83

Notes. **= $p < .01$; CE= Career Engagement, PR= Personal Responsibility; AW= Awareness, SC= Self-Control, SR= Social Responsiveness, IMK= Intrinsic Motivation to Know, IMS= Intrinsic Motivation to Success, IMES= Intrinsic Motivation to Experience Stimulation, SEM= Specified Extrinsic Motivation, IREM = Inwardly Reflected Extrinsic Motivation, ER= External Regulation, AM= Amotivated.

Measurement model

The initial measurement model did not show an acceptable fit to the data ($\chi^2(199) = 1057.358$, $p < 0.001$; RMSEA [95% confidence interval] = 0.078 [0.073 - 0.082], $p < 0.05$; CFI = 0.89; TLI = 0.88 and

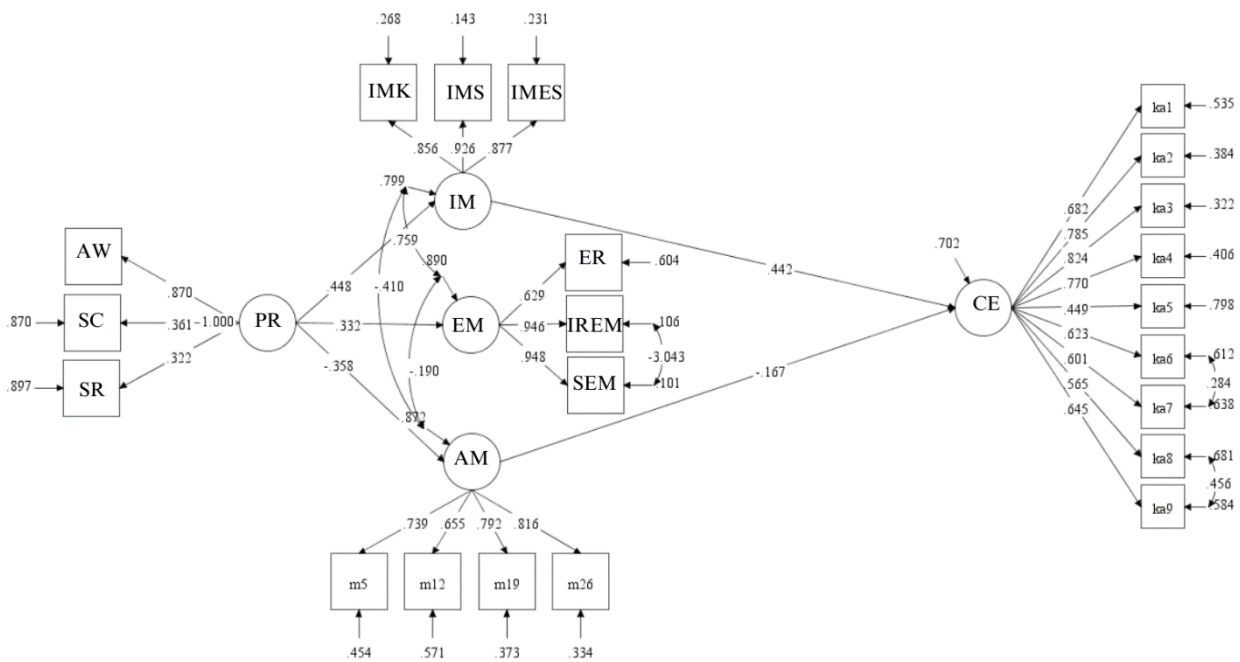
SRMR = 0.052). Covariance was then established between the error terms. The final measurement model showed an acceptable fit to the data ($\chi^2(196) = 739.308$, $p < 0.001$; RMSEA [95% confidence interval] = 0.062 [0.058 - 0.067], $p < 0.05$; CFI = 0.93; TLI = 0.92 and SRMR = 0.048). The factor loadings of each observed indicator variable were statistically significant and ranged from 0.322 to 0.948. Furthermore, all latent variables exhibited significant correlations with each other ($p < .05$), and the standardized correlation coefficients ranged from 0.286 to 0.789.

Structural model

In this study, a structural equation modeling analysis was conducted to investigate the theoretical relationships between personal responsibility, career engagement, and academic motivation. Model fit indices showed that the proposed structural model provided a good fit to the data: $\chi^2(197) = 766.094$; $p < .05$; RMSEA [90% confidence interval] = 0.064 [0.059 - 0.068] $p < .05$; CFI = 0.929, TLI = .917, and SRMR = .055. The standardized regression coefficients were excluded from the model since the relationship between extrinsic motivation and career engagement was not statistically significant: ($\beta = -0.016$, $SE = 0.053$, $p > .05$). Standardized regression coefficients showed that personal responsibility significantly contributed to intrinsic motivation ($\beta = 0.448$, $SE = 0.062$, $p < .001$), extrinsic motivation ($\beta = 0.332$, $SE = 0.049$, $p < .01$) and amotivation ($\beta = -0.358$, $SE = 0.072$, $p < .01$) (Figure 2).

Figure 2

Standardized Maximum Likelihood Estimates of the Structural Model



CE=Career Engagement, PR=Personal Responsibility; AW= Awareness, SC= Self-Control, SR= Social Responsiveness, IMK= Intrinsic Motivation to Know, IMS= Intrinsic Motivation to Success, IMES= Intrinsic Motivation to Experience Stimulation, SEM= Specified Extrinsic Motivation, IREM = Inwardly Reflected Extrinsic Motivation, ER= External Regulation, AM= Amotivated

Indirect relationships

The structural model showed that the potential indirect relationships between personal responsibility, intrinsic motivation, and career engagement as well as personal responsibility,

amotivation and career engagement, were statistically significant, as shown in Table 2. The total indirect effect of personal responsibility on career engagement was statistically significant ($\beta = 0.258$, $SE = 0.042$, $CI = 0.176-0.327$, $p < 0.001$). Specifically, personal responsibility has an indirect effect on career engagement through intrinsic motivation ($\beta = 0.198$, $SE = 0.035$, $CI = 0.130-0.266$, $p < 0.001$) and amotivation ($\beta = 0.060$, $SE = 0.024$, $CI = 0.014-0.160$, $p < 0.05$).

Table 2

Indirect Relationships in the Structural Model

Indirect relationships	Indirect β (SE)	95% BC-CI [LL, UL]	<i>t</i>	<i>P</i>
Total Indirect Impact from PR to CE	.258 (.042)	[.176, .327]	6.143	.000
PR→ IM →CE	.198 (.035)	[.130, .266]	5.713	.000
PR→ AM →CE	.060 (.024)	[.014, .160]	2.533	.011

Notes. Mediating variables are shown in bold. CE= Career Engagement, PR= Personal Responsibility, IM= Intrinsic Motivation, AM= Amotivation. B= Standardized regression coefficient; SE= Standard error, BC-CI= Bias-corrected confidence intervals. LL and UL indicate the lower and upper limits of a confidence interval, respectively.

Discussion

In this study, a significant positive relationship was found between personal responsibility and intrinsic and extrinsic motivation and a significant negative relationship was found with amotivation. In addition to intrinsic and extrinsic motivation, career engagement has a positive relationship with personal responsibility and a negative relationship with amotivation. In addition, in this study, personal responsibility was found to have an indirect relationship with career engagement through intrinsic motivation and amotivation. This finding indicates that with the increase in personal responsibility, intrinsic motivation increases, amotivation decreases, and this increases career engagement.

According to these findings, individuals with high personal responsibility have higher levels of intrinsic and extrinsic motivation and lower levels of amotivation. The positive relationship between personal responsibility and motivation has been demonstrated in many studies. In the study conducted by Manzano-Sánchez et al. (2021) on future academic expectations, it was determined that individuals with higher levels of personal responsibility had higher intrinsic motivation. In this study, this situation was explained through responsibility and future academic expectations. It has been explained that individuals who have expectations for the future care about their responsibilities in order to meet these expectations and feel an intrinsic desire to do so. Another support for this finding may be the relationship between personal responsibility and learning. Individuals who are aware of their personal interests and fulfill their responsibilities related to them have higher motivation to learn (Messerer et al., 2023). Fulfilling the necessary responsibilities for learning may not only bring success in that field but also motivate the individual by supporting the desire to learn. Another view is that individuals with high personal responsibility motivate themselves intrinsically by engaging in more creative activities (Blašková, 2014). The findings of the study conducted by Cáceres et al. (2021) with teachers are also in line with the findings of this study. In this study, it was stated that teachers saw motivation as a continuous process of personal responsibility. In other words, it can be said that teachers who are aware of their personal responsibility can motivate themselves better. These findings support the findings of this study by emphasizing the positive relationship between personal responsibility and motivation.

Another explanation for the relationship between personal responsibility and motivation may be that individuals with personal responsibility are more adaptable and resilient in the face of challenges in their career journey (Welsh, 2014). As this adaptability and resilience make individuals better equipped to cope with challenges and continue to progress in their careers, they are expected to be highly motivated (Seibert et al., 2016). Moreover, personal responsibility is known to encompass ethical behavior and integrity, which are crucial for building a reputable career (Schlenker et al., 2009). A strong ethical foundation fosters trust and respect in professional relationships (Rodgers, 2010). Trust and respect increase motivation and provide stability as well as more significant career opportunities (LaGree et al., 2023). These findings suggest that the relationship between personal responsibility and motivation is synergistic. Moreover, personal responsibility seems to increase motivation by encouraging behaviors and attitudes that lead to professional success and satisfaction.

The finding that personal responsibility has an indirect relationship with career engagement through intrinsic motivation and amotivation is in line with this idea. Individuals with high personal responsibility are more likely to be responsible for their work, which directly affects intrinsic motivation (Lee et al., 2012). High motivation and credibility beliefs increase career engagement because consistent achievements and recognition lead to deeper investment and engagement in one's career (Zia-ur-Rehman & Akhtar, 2015). Moreover, when individuals exhibit high levels of personal responsibility, they are more likely to be intrinsically motivated in their career pursuits. This intrinsic motivation may stem from a sense of duty, the desire to achieve personal goals, and the realization of the importance of education for future success (Thomas, 2009).

Responsible individuals are likely to set realistic goals, self-regulate, and persevere in the face of challenges (Pasha-Zaidi et al., 2019). These behaviors increase intrinsic motivation, which includes learning motives, interests, and aspirations (Daniela, 2015). Increased intrinsic motivation also plays an important role in shaping an individual's engagement in their future career. Motivated students are more likely to put effort into their studies, seek learning opportunities, and develop skills related to their career goals (Quigley & Tymon, 2006). This academic engagement and achievement underpins the knowledge, skills, and competencies necessary for career development. A high belief in career development and achieving career goals also leads to similar levels of commitment and engagement (Kay et al., 2017).

The striking detail in this finding of the study is that extrinsic motivation does not play a mediating role in the relationship between personal responsibility and career counseling. One explanation for the lack of a role for extrinsic motivation in this relationship may be that it is driven by extrinsic factors such as rewards, recognition, or pressure rather than intrinsic factors such as personal satisfaction or passion (Deci & Ryan, 2008). This is because extrinsic motivation focuses on achieving specific goals or meeting external expectations rather than being aligned with personal values or goals. In contrast, intrinsic motivation is driven by internal factors such as personal fulfillment, passion, or sense of purpose (Deci & Ryan, 2013). Thus, while extrinsic motivation may influence career engagement through extrinsic rewards or recognition, it may not directly mediate the relationship between personal responsibility and career engagement. Instead, intrinsic motivation is expected to be more closely related to personal responsibility and career engagement because individuals are more likely to show engagement in their careers when they are motivated by internal factors that are aligned with their personal values and goals (Hirschi et al., 2013).

These findings suggest that the relationship between personal responsibility and career engagement is mediated by intrinsic motivation and amotivation. This means that personal responsibility affects academic motivation, which in turn affects career engagement. In other words, personal responsibility leads to higher intrinsic motivation and lower amotivation, which translates into higher career engagement. In sum, the indirect relationship between personal responsibility and career engagement can be explained through intrinsic motivation and amotivation as follows: Personal responsibility increases intrinsic motivation by promoting a sense of duty, goal setting, and perseverance (Deci & Ryan, 2013). This increased intrinsic motivation then promotes behaviors and attitudes conducive to professional success, resulting in higher career engagement (Miao et al., 2020).

Ethics Committee Approval: This study was conducted with the permission of Erzincan Binali Yıldırım University Educational Sciences Ethics Committee with the number E-88012460-050.04-363044 and date 06.06.2024.

Author Contributions: All stages of the study were carried out by the author himself.

Conflict of Interest: The author declares that there is no potential conflict of interest.

Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Adanmışlığı ile Kişisel Sorumluluk Arasındaki İlişkide Akademik Motivasyonun Aracı Rolü

Oğuzhan Çelik 

Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, oguzhancelik24@gmail.com

ÖZET

Yükseköğretimin son yıllarda artan iyi bir iş bulma potansiyeli her geçen gün milyonlarca genci bu kurumlara yönlendirmektedir. Bu da geleceği ile ilgili plan yapan birçok bireyin kariyer gelişiminde yükseköğretimin rolünü arttırmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde kariyer adanmışlığı, kişisel sorumluluk ve akademik motivasyon arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, yaşları 17 ile 25 arasında değişen (M= 21; SD= 4.09), %61,1 kadın (n=436) ve %38,9 erkek (n=278) olmak üzere toplam 714 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri kariyer adanmışlık ölçeği (KAÖ), kişisel sorumluluk ölçeği (KSÖ) ve akademik motivasyon ölçeği (AMÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, kişisel sorumluluk ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif, motivasyonsuzluk ile de negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kariyer adanmışlığının içsel ve dışsal motivasyonun yanı sıra kişisel sorumluluk ile pozitif, motivasyonsuzluk ile de negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında bu çalışmada kişisel sorumluluğun içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerinden kariyer adanmışlığı ile dolaylı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ile ilgili mevcut bilgileri zenginleştirileceği ve kariyer geliştirme uygulamalarında alan uzmanlarının hangi değişkenlere dikkat etmesi gerektiğini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
30.06.2024
Kabul tarihi:
11.09.2024

Anahtar Kelimeler
Kariyer Adanmışlığı,
Kişisel Sorumluluk,
Akademik Motivasyon,
Üniversite Öğrencileri

Atıf Bilgisi: Çelik, O. (2024). Üniversite öğrencilerinde kariyer adanmışlığı ile kişisel sorumluluk arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 1397-1422. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1507696>

Sorumlu yazar: Oğuzhan Çelik, e-posta: oguzhancelik24@gmail.com

Giriş

Farklı iş imkanları olmasına rağmen yükseköğretim iyi bir iş bulmayı kolaylaştıran en önemli girişim olarak kabul edilmektedir (Kennet ve diğerleri, 2011; Kretovcics ve Lara, 2015). Bu nedenle de yükseköğretimin kariyer gelişimindeki rolü her geçen yıl daha fazla hissedilmektedir. Bu da geleceği ile ilgili plan yapan birçok bireyi üniversiteye yönlendirmektedir (Krumboltz, 2015). Şu anda özellikle Türkiye’de birçok genç yetişkin eğitimlerine üniversitelerde devam etme eğilimindedir. Öyle ki bu sayı her geçen yıl artarak 2023 yılında önlisans ve lisans öğrencilerinin toplam sayısı 6.401.149 kişiye ulaşmıştır (YÖK, 2023). Söz konusu öğrenciler eğitimleri sırasında ve sonrasında kendilerine uygun bir iş bulmayı beklemektedir. Ancak kariyer gelişiminin doğrusal olmayan bir hal aldığı unutulmamalıdır (Rastgar ve diğerleri, 2014). Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin kariyerlerini yönetme konusunda proaktif davranışları gerekmektedir. Bu davranışlardan biri kariyer adanmışlığıdır.

Kariyer adanmışlığı, bireyin kariyer gelişimini artıran açık ve spesifik kariyer davranışlarını ifade eder (Hirschi ve diğerleri, 2014). Ayrıca ilgili alan yazında kariyer adanmışlığı, bireylerin iş ve kariyerleriyle ilgili olarak yaşadıkları coşku, bağlılık ve memnuniyet düzeyi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlılık, öğrencilerin hedeflerini ve isteklerini netleştirmelerine yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler kendilerini belirli bir kariyer yoluna adadıklarında, çabalarını o alanda başarılı olmak için gerekli beceri, bilgi ve deneyimleri edinmeye odaklayabilirler (McWhirter, 1992). İşverenler de seçtikleri alana bu şekilde bağlılık ve tutku gösteren adaylara değer verir. Kariyer adanmışlığı sergileyen öğrenciler, potansiyel işverenler için daha caziptir. Çünkü rollerinde başarılı olma olasılığı yüksek olan, odaklanmış ve kendini adanmış bireyler olarak algılanırlar (Russell ve Brannan, 2016). Ayrıca bu özelliğe sahip öğrenciler seçtikleri sektörde ağırlık kurmaya ve mentörlük fırsatları aramaya daha isteklidir (Renuga ve Ezhilan, 2014). Alandaki profesyonellerle ilişki kurmak, ilgili etkinlik ve faaliyetlere katılmak ise öğrencilere kariyer gelişiminde önemli faydalar sağlayabilir. Bunun yanı sıra anlamlı bir kariyer yoluna bağlılık, öğrencilerin kişisel gelişimine ve tatminine katkıda bulunabilir. Kendi değerleri, ilgi alanları ve güçlü yönleriyle uyumlu bir kariyer peşinde koşan bireylerin, profesyonel yaşamlarında tatmin duygusu yaşama olasılıkları daha yüksektir (Tannenbaum ve diğerleri, 1991).

Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda kariyer adanmışlığının, öğrencilerin hedeflerini ve isteklerini netleştirmelerinde yardımcı olduğu söylenebilir. Onlara bir yön ve amaç duygusu vererek akademik uğraşları ve ders dışı faaliyetleriyle ilgili kararlarına rehberlik eder. Bu görüş Hirschi ve diğerleri (2014) tarafından vurgulanarak kariyerine adanmış olmanın öğrencileri proaktif kariyer planlaması ve hazırlığı yapmaya teşvik ettiği bildirilmiştir. Bu hazırlıklar arasında kariyer hedefleriyle uyumlu stajlara katılma, araştırma fırsatları oluşturma ve ders dışı etkinlikler arama sayılabilir. Ancak kariyer bağlılığı düzeyinin bazı kişilerde düşükken bazı kişilerde daha fazla olması bu kavramın çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kim ve diğerleri, 2014). Alanyazın incelendiğinde kariyer adanmışlığının narsizm, kariyer başarısı, mesleki öz yeterlilik (Hirschi ve diğerleri, 2014), bilişsel kültürel zeka, yaşam memnuniyeti (Le ve diğerleri, 2018), kişilik (McIlveen ve Perera, 2016) ve üstbilişsel farkındalık (Tuononen ve diğerleri, 2024) gibi çok farklı değişkenler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra kişisel sorumluluğun, bireylerin kariyer seçimleri ve gelişimleri üzerindeki etkisi (Eren, 2017) göz önüne alındığında kariyer adanmışlığının ilişkili olabileceği bir diğer kavramın da kişisel sorumluluk olduğu söylenebilir.

Son otuz yılda kariyerin doğasında meydana gelen değişiklikler nedeniyle, insanlar kariyerlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesinden giderek daha fazla sorumlu hale gelmektedir (Hall, 2002). Bu anlamda kişisel sorumluluk almak, kişinin eylemlerini ve bunların sonuçlarını kabul etmesi anlamına gelir. Bireyler seçimlerinden kendilerini sorumlu tuttuklarında, kararlarının mesleki başarıları üzerindeki doğrudan etkisini anladıkları için kariyer gelişimlerine zaman ve çaba harcamaları daha olasıdır (Parker ve Stiehl, 2005). Kişisel sorumluluk sergileyen bireyler kariyerlerine proaktif bir yaklaşım sergileme eğilimindedir (Kalafat, 2014). Bu, fırsatların önlerine çıkmasını beklemek yerine, becerilerini geliştirmek, bilgilerini genişletmek ve ilerleme fırsatlarını takip etmek için aktif olarak yollar aramak anlamına gelmektedir. Ayrıca kişisel sorumluluk, zorluklar veya aksilikler karşısında uyum ve dayanıklılığı teşvik eder (Seibert ve diğerleri, 2016). Başka bir deyişle dış faktörleri suçlamak yerine, çözüm bulma ve deneyimlerden ders çıkarma sorumluluğunu üstlenme konusunda cesareti arttırır. Bunun da kariyer gelişimindeki karmaşıklığı azaltması beklenebilir.

Kariyer gelişimleri için kişisel sorumluluk alan bireylerin, kendi alanlarında güncel kalmak için örgün eğitim, mesleki eğitim veya kendi kendine öğrenme yoluyla öğrenme fırsatları arama olasılığı daha yüksektir (Collins, 2009). Ayrıca kişisel sorumluluğu benimseyen bireyler genellikle kariyerlerinde daha fazla memnuniyet ve tatmin yaşarlar. Bu kişiler kariyer yolculuklarının kontrolünü ellerinde bulundurdukları ve hedeflerini aktif bir şekilde takip ettikleri için çalışmalarında anlam ve amaç bulma olasılıkları daha yüksektir (Botti ve McGill, 2006), bu durumun da kariyerlerine daha yüksek düzeyde bağlılık ve iş tatmini sağlaması beklenir. Öğrencilerin seçtikleri kariyer yoluna kendilerini adadıklarında, akademik olarak başarılı olmak için daha fazla motive oldukları bilinmektedir. Bu ilişkinin tersi de düşünülebilir. Başka bir ifade ile öğrencilerin motivasyon düzeyi yükseldikçe kariyerlerine bağlanma düzeyleri de yükselebilir (Siyahtaş ve diğerleri, 2023). Çaba ve sıkı çalışma isteğinin kariyer hedeflerine ulaşmaya olan bağlılığı güçlendirebileceği göz önüne alındığında motivasyon ile kariyer bağımlılığının ilişkili olacağı düşünülebilir.

Luthans (2012) motivasyonu, fizyolojik ya da psikolojik eksiklik ya da ihtiyaçla başlayan ve bir hedefe ya da teşviklere yönelik bir davranışı ya da dürtüyü harekete geçiren süreç şeklinde tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında motivasyonun insan davranışı altında yatan neden olduğu söylenebilir (Guay ve diğerleri, 2010). Bakar (2014) ise motivasyonun akademik boyutunu açıklayarak öğrencilerin öğrenme görevlerini seçmelerini, bu görevlere ayırdıkları zaman ve çabayı, öğrenme görevlerinde ısrarcı olmalarını ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları engellerle başa çıkma süreçlerini tetikleyen süreç olduğunu ifade etmiştir.

Deci ve Ryan (1985) insan davranışları ile yakından ilgili olduğunu belirttiği bu kavramı içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç özel türe ayırmıştır. İçsel motivasyon, ödüller veya sosyal baskı nedeniyle ya da suçluluk duygusundan kaçınmak için hareket etmenin aksine, zevk, kişisel fayda ya da kişisel değerlerle tutarlı bir irade ortaya koymayı ifade eder (Ryan ve Deci, 2017). Dışsal motivasyon hem ödül alma veya cezadan kurtulma hem de onay ihtiyacı, utançtan kaçınma ve koşullu öz saygı gibi faktörler tarafından oluşur (Deci ve Ryan, 2008). İstenen bir sonuca ulaşmak için bir faaliyetin gerçekleştirilmesi gerektiği algılandığında dışsal motivasyon ortaya çıkmaktadır. Motivasyonsuzluk ise kişinin faaliyete değer vermemesi, kendini yetersiz hissetmesi veya istenen sonucu elde edemeyeceğini düşünmesi nedeniyle bir faaliyeti sürdürme niyetinin veya dürtüsünün olmamasıdır (Ryan ve Deci, 2000). Bu motivasyon türlerinin, motivasyonsuzluktan dışsal motivasyona daha sonra da içsel motivasyona doğru bir gelişim

gösterdiğine inanılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu inanca göre insan öncelikle motivasyonsuzdur daha sonra dışsal motive olmayı öğrenir devamında ise içsel motivasyonu keşfederek zevk, kişisel fayda ya da kişisel değerlerle tutarlı bir irade ortaya koymaya başlar.

İnsanların doğuştan gelen bir uyarılma ve öğrenme motivasyonuna sahip olduğu ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Doğuştan gelen bu motivasyon yaşam süreci içerisinde değişime uğrar ve özellikle ergenlik döneminde öğrenmeye yönelik altta yatan bu doğal güdüler ergenlikten sonra bireylerin güçlü yönlerinden birini oluşturur. Yeager ve diğerlerine (2017) göre öğrenmeye doğal bir şekilde motive olan ergen, öğrenme ortamında öncelikle statü kazanmak (dışsal motivasyon) için neyin önemli olduğunu bulmaya yönelir ve bu amaçla çeşitli becerileri öğrenmeye motive olur. Dikkatlerini hangi davranışların statü kazanmayı sağlayacağını öğrenmeye verebilir. Ardından bu davranışlar rutin hale gelerek zevk, kişisel fayda ya da kişisel değerlerle tutarlı bir irade ortaya koymaya yani içsel motivasyona dönüşür. Bu açıdan bakıldığında bireyin öğrenmeye yönelik akademik motivasyonunun başlangıçta dışsal olmasına rağmen zamanla içsel motivasyona doğru bir yol izlediği söylenebilir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde motivasyonun ve türlerinin hem kişisel sorumluluk hem de kariyer adanmışlığı ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler seçtikleri kariyere daha fazla bağlılık göstermektedir (Siyahaş ve diğerleri, 2023). Yükselen motivasyon bir amaç ve yön duygusu sağlayarak engellere rağmen kariyer hedeflerine ulaşma kararlılıklarını körükler ve bu hedeflere adanmışlığı artırır (Hirschi ve diğerleri, 2013). Motivasyon akademik olarak daha iyi performans gösterme eğilimini arttırarak kariyer adanmışlığına hizmet eder. Öyle ki akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kariyerlerine bağlı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (An, 2015). Bu durum çalışmalarıyla ilgilenen, derslere aktif olarak katılan ve daha iyisini yapmak için çaba gösteren öğrencilerin kariyerlerine daha fazla adanarak bu amaç doğrultusunda harekete geçtiğini göstermektedir.

Kişisel sorumluluk ile motivasyon arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bu değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Birçok çalışma, daha yüksek kişisel sorumluluk düzeyine sahip bireylerin daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını ve işlerine ya da çalışmalarına daha bağlı olduklarını ortaya koymuştur (Armania-Kepuladze, 2010; Weaver, 2013). Ayrıca beden eğitimi dersindeki kişisel ve sosyal sorumluluk algıları üzerine yapılan bir çalışmada, kişisel sorumluluk düzeyi daha yüksek olan katılımcıların beden eğitiminden keyif alma ve katılım için içsel olarak motive olma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Li ve diğerleri, 2008). Bunun yanı sıra lise öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışma, kişisel sorumluluğun akademik motivasyon düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Bodur ve Aktan, 2021). Manzano-Sánchez ve diğerleri (2021) bu görüşe katılarak kişisel sorumluluk ile akademik motivasyonun ilişkili kavramlar olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, her zaman doğrudan veya nedensel olmasa da, güçlü bir kişisel sorumluluk duygusuna sahip bireylerin daha fazla içsel motive olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, kişisel sorumluluğun teşvik edilmesinin, motivasyonun ve performansın artmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

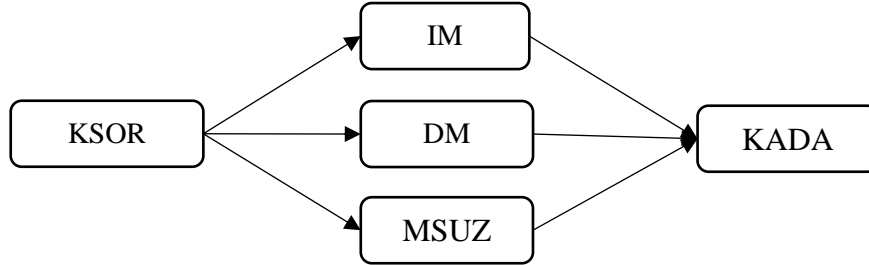
Kariyer gelişim kuramlarının yanı sıra kariyer danışmanları da işe geçiş hazırlığının kritik bir kariyer aşaması olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreç çoğunlukla üniversite eğitimi dönemine denk gelmektedir. Super (1990) bu kritik dönemde yaşanması muhtemel birçok sorunun çözümünde üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen kariyer çalışmalarının önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Kariyer gelişimi teorileri ve araştırmaları, kariyer gelişiminde proaktifliğin önemini savunurken genellikle belirli davranışlar arasında ayırım yapmaz (De Vos ve diğerleri, 2009; Strauss

ve diğerleri, 2012). Bu nedenle, araştırmacılar ve alanda çalışan kariyer danışmanlığı uygulayıcıları, öğrencilerin kariyer gelişimini etkileyen farklı değişkenleri özel olarak ele almadan, aktif kariyer yönetiminin derecesini genel bir düzeyde değerlendirmektedir. Bu araştırmanın öğrencilerin kariyer gelişiminde önemli bir yere sahip olan kariyer adanmışlığı ile ilişkili kişisel sorumluluk ve akademik motivasyon gibi kavramları açıklaması ve kariyer gelişimi ile ilgili mevcut bilgileri zenginleştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca, sonraki araştırmalarda kullanılmak üzere kariyer adanmışlığı ile ilgili farklı değişkenlere dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra kariyer geliştirme uygulamalarında alan uzmanlarının hangi değişkenlere dikkat etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kariyer adanmışlığının ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koyarak işe geçiş, iş ve sonrasındaki süreçler üzerinde etkili olan değişkenler hakkında yeni bilgiler sağlamaktadır.

Bu çalışma genel olarak, kariyer adanmışlığı ile ilişkili olan kişisel sorumluluk ve akademik motivasyon gibi bireysel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimi ortaya koyarak üniversite öğrencilerinde kariyer gelişim sürecinin altında yatan mekanizmaların ortaya çıkarılmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda mevcut çalışma kariyer adanmışlığı, kişisel sorumluluk ve akademik motivasyon arasındaki yapısal ilişkileri Şekil 1’de gösterilen hipotetik model üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Bu modele göre kişisel sorumluluğun akademik motivasyon düzeyinde artışı sağlayarak üniversite öğrencilerinde kariyer adanmışlığı düzeyini artıracakları ileri sürülmektedir.

Şekil 1

Test Edilen Yapısal Model



KSOR= Kişisel Sorumluluk, IM= İçsel Motivasyon, DM= Dışsal Motivasyon, MSUZ= Motivasyonsuzluk KADA= Kariyer Adanmışlığı.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun E-88012460-050.04-363044 sayı ve 06.06.2024 tarihli izni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için kolayda örnekleme yoluyla toplam 835 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Ölçümlerin toplanmasında "Bu soruyu okuyorsanız 3 kodlayınız" uyarısı yapılan bir "kontrol sorusu" kullanılmış ve doğru cevabı vermeyen 121 katılımcı çalışma dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, nihai örneklem yaşları 17 ile 25 arasında değişen 714 katılımcıdan oluşmuştur (M= 21; SD= 4.09). Örneklemin cinsiyet dağılımı %61,1 kadın (n=436) ve %38,9 erkek (n=278) şeklindedir. Tüm katılımcılar çalışmanın amaçları ve prosedürleri hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kariyer Adanmışlık Ölçeği (KAÖ)

Hirschi ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen Kariyer Adanmışlık Ölçeği 9 maddeyi ("Kariyer amaçlarıma ulaşmak için girişimde bulunmak", "Kariyer gelişimimle ilgilenmek") içeren tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1'den (Neredeyse Hiç) 5'e (Çok Sık) kadar sıralanan 5'li Likert tipindedir. Bireyin ölçekten aldığı yüksek puan kariyer yönetim davranışlarını proaktif bir biçimde gerçekleştirdiği anlamına gelmektedir. Korkmaz ve diğerleri (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kariyer Adanmışlık Ölçeği'nde (KAÖ) son altı ayda kendisinde gözlemlediği kariyer gelişim görevleriyle ne derece meşgul olduğunu gösteren davranışları belirtmesi istenmektedir. Türkçe formunun orijinal ölçekteki gibi tek boyutlu ve 9 maddeden oluştuğu görülen KAÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .88 test-tekrar test yöntemi sonucunda elde edilen korelasyonun ise orta düzeyde ve anlamlı ($r = .67, p < .001$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyonları .49 ile .80 arasında değişmektedir. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alfa değerleri .88 olarak bulunmuştur.

Kişisel Sorumluluk Ölçeği (KSÖ)

Kişisel Sorumluluk Ölçeği (KSÖ) Mergler (2007) tarafından geliştirilmiştir. Dörtlü likert tipi 30 madde ve iki faktörden oluşan KSÖ'nün birinci faktöre ait iç tutarlılık katsayısı .87 iken ikinci faktöre ait iç tutarlılık katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Yaşaroğlu ve diğerleri (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek için yapılan AFA sonucunda toplam 11 madde ve üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Birinci faktör olan "sosyal duyarlılık" ("Bir yere gittiğimde götürmem gereken malzemeleri önceden hazırlarım") için Chronbach alpha değeri .63, ikinci faktör olan "farkındalık" ("Geleceğimden esas sorumlu olan benim") için Chronbach alpha değeri .63 ve üçüncü faktör olan "öz kontrol" ("Davranışlarımı kontrol edemem") için Chronbach alpha değeri .62 bulunurken ölçeğin tümü için .62 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Chronbach alpha değerleri yukarıdaki sıra ile .70, .73, .73 ve .72 olarak belirlenmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilmiştir. "Yükseköğrenime devam etmek için nedenleriniz nelerdir?" sorusuna yanıt verilen 28 maddeden oluşmaktadır. AMÖ motivasyonsuzluk (örneğin, "bir zamanlar üniversiteye gitmek için iyi nedenlerim vardı; ancak şimdi gitmeli miyim diye düşünüyorum."), dışsal düzenleme (örneğin, "çünkü sadece lise diplomasıyla daha sonra yüksek maaşlı bir iş bulamayacağım."), içe yansıtılmış düzenleme (örneğin, "kendime zeki bir insan olduğumu göstermek için."), tanımlanmış düzenleme (örneğin, "çünkü bu kariyer yönelimimle ilgili daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacak."), bilmek için içsel motivasyon (örneğin, "çünkü yeni şeyler öğrenirken zevk ve tatmin yaşıyorum."), uyarım yaşamak için içsel motivasyon (örneğin, "ilginç yazarları okuduğumda yaşadığım zevk için.") ve başarmak için içsel motivasyon (örneğin, "çalışmalarımda kendimi aşarken yaşadığım zevk için.") olmak üzere yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar birden (hiç uyuşma olmadığını gösterir) yediye (tam uyuşma olduğunu gösterir) kadar ölçeklendirilir. Her bir alt ölçek dört madde içermektedir. Bu nedenle 4 ila 28 arasında değişebilen alt ölçek puanları elde edilmektedir. Alt ölçekten alınan yüksek puan, ilgili akademik motivasyonun güçlü bir şekilde onaylandığı anlamına gelmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach alfa değerleri .62 ile .86 arasında

değişmektedir. Karagüven-Ünal (2012) tarafından Türkçeye uyarlanma çalışmalarında Cronbach alfa değerleri .67 ile .87 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değerleri .60 ile .86 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Veri analizi iki aşamalı bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ilgilenilen değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için yapısal model test edilmiştir. İstatistiksel analizler MPlus sürüm 8.4 (Muthén ve Muthén, 1998-2017) ve JASP sürüm 0.16.1 (JASP, 2022) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Normallik, çarpıklık ve basıklık kullanılarak değerlendirilmiş ve örneklem için tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra, ilgilenilen değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek için bir yapısal denklem modeli (YEM) oluşturulmuştur. YEM'de, gizil değişkenlerin gözlenen göstergeleri arasında AMS'nin içsel motivasyonu ve dışsal motivasyonu değerlendiren alt ölçekleri yer almıştır. Anderson ve Gerbing'in (1988) iki aşamalı YEM prosedürünü takiben, ölçüm modeli ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve ardından yapısal model incelenmiştir. Model uyumu, Brown (2015), Kline (2011) ve Wen ve diğerleri (2004) tarafından önerildiği gibi CFI ($\geq .90$), TLI ($\geq .90$), SRMR ($\leq .08$) ve RMSEA ($\leq .08$) kullanılarak %90 CI ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, dolaylı etkiler 2000 bootstrap ve %95 yanlılık düzeltilmeli güven aralığı ile bootstrapping yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Psikometrik araçların ortalamaları, standart sapmaları ve Cronbach alfa değerleri ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları içeren istatistiksel ölçümler Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Ortalamalar, Standart Sapmalar, İç Güvenilirlik ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. KADA	-											
2. KSOR	,336**	-										
3. FARK	,363**	,766**	-									
4. ÖZKNT	,151**	,651**	,328**	-								
5. SDUY	,184**	,643**	,274**	,023	-							
6. BİM	,398**	,327**	,365**	,148**	,167**	-						
7. BASİM	,465**	,327**	,354**	,144**	,180**	,787**	-					
8. UİM	,445**	,274**	,290**	,115**	,162**	,786**	,800**	-				
9. BDM	,378**	,228**	,322**	,147**	,119**	,666**	,717**	,679**	-			
10. İDM	,325**	,197**	,225**	,157**	,032	,518**	,701**	,636**	,581**	-		
11. DDM	,227**	,178**	,201**	,168**	,004	,374**	,480**	,378**	,569**	,623**	-	
12. MSUZ	-,327**	-,298**	-,273**	-,036	-,302**	-,467**	-,423**	-,351**	-,349**	-,115**	-,032	-
Mean	27,86	34,55	12,65	13,30	8,61	20,39	19,24	17,15	18,78	16,56	17,38	9,73
Sd	6,50	4,20	1,95	2,20	4,40	5,84	5,73	6,00	6,00	5,94	4,94	6,13
Skewness	,152	-,135	-,288	-,315	-,336	-,575	-,340	-,145	-,378	-,100	-,101	1,029
Kurtosis	,110	,212	,379	-,403	-,253	-,351	-,581	-,599	-,533	-,572	-,353	,264
α	,88	,72	,70	,73	,73	,87	,81	,81	,78	,76	,59	,83

Not. **= $p < .01$; KADA= Kariyer Adanmışlığı, KSOR= Kişisel Sorumluluk; FARK= Farkındalık, ÖZKNT= Öz

Kontrol, SDUY= Sosyal Duyarlılık, BİM= Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon, BASİM= Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UİM= Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, BDM= Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, İDM = İçte Yansıyan Dışsal Motivasyon, DDM = Dış Düzenleme, MSUZ = Motivasyonsuzluk.

Ölçüm Modeli

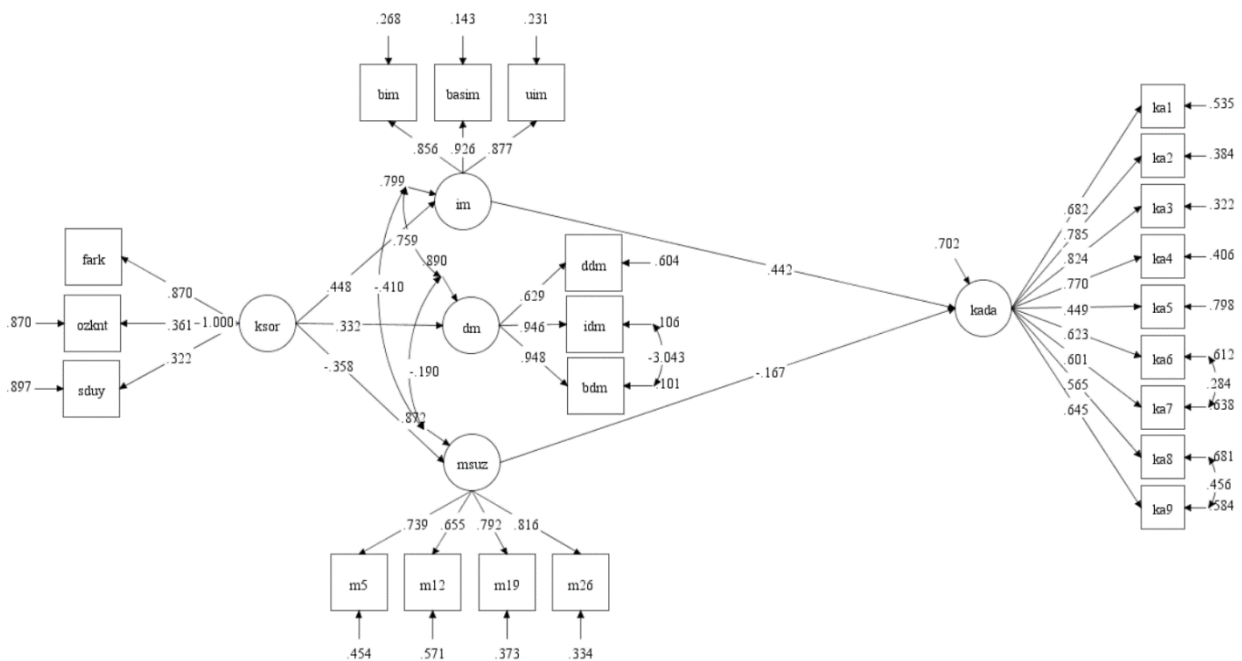
İlk oluşturulan ölçüm modeli verilere kabul edilebilir bir uyum göstermemiştir ($\chi^2(199) = 1057.358$, $p < 0.001$; RMSEA [%95 güven aralığı] = 0.078 [0.073 - 0.082], $p < 0.05$; CFI = 0.89; TLI = 0.88 ve SRMR = 0.052). Bunun üzerine hata terimleri arasında kovaryans kurulmuştur. Sonuçta nihai ölçüm modeli verilere kabul edilebilir bir uyum göstermiştir ($\chi^2(196) = 739.308$, $p < 0.001$; RMSEA [%95 güven aralığı] = 0.062 [0.058 - 0.067], $p < 0.05$; CFI = 0.93; TLI = 0.92 ve SRMR = 0.048). Gözlenen her bir gösterge değişkenlere ait faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ve 0,322 ile 0,948 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm gizil değişkenler birbirleriyle anlamlı korelasyonlar sergilemiş ($p < .05$) ve standardize edilmiş korelasyon katsayıları 0.286 ile 0.789 arasında değişmiştir.

Yapısal Model

Bu araştırmada kişisel sorumluluk, kariyer adanmışlığı ve akademik motivasyon arasındaki teorik ilişkileri araştırmak için bir yapısal eşitlik modelleme analizi gerçekleştirilmiştir. Model uyum indeksleri, önerilen yapısal modelin verilere iyi uyum sağladığını göstermiştir: $\chi^2(197) = 766.094$; $p < .05$; RMSEA [%90 güven aralığı] = 0.064 [0.059 - 0.068] $p < .05$; CFI = 0.929, TLI = .917 ve SRMR = .055. Standardize edilmiş regresyon katsayıları, dışsal motivasyon ve kariyer adanmışlığı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı olmadığından modelden çıkarılmıştır: ($\beta = -0.016$, $SE = 0.053$, $p > .05$). Standardize edilmiş regresyon katsayıları, kişisel sorumluluğun ($\beta = 0.448$, $SE = 0.062$, $p < .001$) içsel motivasyon, ($\beta = 0.332$, $SE = 0.049$, $p < .01$) dışsal motivasyon ve ($\beta = -0.358$, $SE = 0.072$, $p < .01$) motivasyonsuzluğa önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir (Şekil 2).

Şekil 2

Yapısal Modelin Standartlaştırılmış Maksimum Olabilirlik Tahminleri



KADA= Kariyer Adanmışlığı, KSOR= Kişisel Sorumluluk; FARK= Farkındalık, ÖZKNT= Öz Kontrol, SDUY=

Sosyal Duyarlılık, BİM= Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon, BASİM= Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon, UİM= Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon, BDM= Belirlenmiş Dışsal Motivasyon, İDM = İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon, DDM = Dış Düzenleme, MSUZ = Motivasyonsuzluk.

Dolaylı İlişkiler

Yapısal model, Tablo 2'de gösterildiği gibi, kişisel sorumluluk, içsel motivasyon ve kariyer adanmışlığın yanı sıra kişisel sorumluluk, motivasyonsuzluk ve kariyer adanmışlığı arasındaki potansiyel dolaylı ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Kişisel sorumluluğun kariyer adanmışlığı üzerindeki toplam dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = 0.258$, $SE = 0.042$, $CI = 0.176-0.327$, $p < 0.001$). Spesifik olarak, kişisel sorumluluğun kariyer adanmışlığı üzerinde içsel motivasyon ($\beta = 0.198$, $SE = 0.035$, $CI = 0.130-0.266$, $p < 0.001$) ve motivasyonsuzluk ($\beta = 0.060$, $SE = 0.024$, $CI = 0.014-0.160$, $p < 0.05$) aracılığıyla dolaylı bir etkisi vardır.

Tablo 2

Yapısal Modeldeki Dolaylı İlişkiler

Dolaylı İlişkiler	Dolaylı β (SE)	95% BC-CI [LL, UL]	t	P
KSOR'dan KADA'ya Toplam Dolaylı Etki	.258 (.042)	[.176, .327]	6.143	.000
KSOR→IM →KADA	.198 (.035)	[.130, .266]	5.713	.000
KSOR→MSUZ→KADA	.060 (.024)	[.014, .160]	2.533	.011

Not. Aracı değişkenler koyu renkle gösterilmiştir. KADA= Kariyer Adanmışlığı, KSOR= Kişisel Sorumluluk IM= İçsel Motivasyon, MSUZ= Motivasyonsuzluk. B= Standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SE= Standart hata, BC-CI= Yanlılığı düzeltilmiş güven aralıkları. LL ve UL sırasıyla bir güven aralığının alt ve üst sınırını gösterir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, kişisel sorumluluk ile içsel ve dışsal motivasyon arasında pozitif, motivasyonsuzluk ile de negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kariyer adanmışlığının içsel ve dışsal motivasyonun yanı sıra kişisel sorumluluk ile pozitif, motivasyonsuzluk ile de negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında bu çalışmada kişisel sorumluluğun içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerinden kariyer adanmışlığı ile dolaylı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kişisel sorumluluğun artmasıyla içsel motivasyonun arttığını, motivasyonsuzluğun azaldığını ve bu durumda kariyer adanmışlığını artırdığını göstermektedir.

Bu bulgulara göre kişisel sorumluluğu yüksek olan bireylerin içsel ve dışsal motivasyonu daha yüksek motivasyonsuzluk düzeyi ise daha düşüktür. Kişisel sorumluluk ve motivasyon arasındaki pozitif ilişki birçok araştırmada ortaya koyulmuştur. Manzano-Sánchez ve diğerleri (2021) tarafından gelecekteki akademik beklentiler üzerine gerçekleştirilen çalışmada, kişisel sorumluluk düzeyi yüksek olan bireylerin daha yüksek içsel motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada bu durum sorumluluk ve gelecekteki akademik beklentiler üzerinden açıklanmıştır. Gelecekte beklenen olan bireylerin bu beklentileri karşılayabilmek için sorumluluklarını önemseyerek bu süreçte içsel bir istek duydukları açıklanmıştır. Bu bulgunun bir diğer destekçisi kişisel sorumluluk ile öğrenme arasındaki ilişki olabilir. Kişisel ilgi alanlarının farkında olan ve bunun ile ilgili sorumluluklarını yerine getiren bireylerin öğrenme motivasyonları daha yüksektir (Messerer ve diğerleri, 2023). Öğrenme için gerekli sorumlulukları yerine getirmek o alandaki başarıyı beraberinde getirdiği gibi öğrenme isteğini de destekleyerek kişiyi güdüleyebilir.

Bir başka görüş ise kişisel sorumluluğu yüksek bireylerin daha yaratıcı faaliyetlerde bulunarak kendilerini içsel olarak motive ettiği yönündedir (Blašková, 2014). Cáceres ve diğerleri (2021) tarafından öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmadaki bulgular da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin motivasyonu kişisel sorumluluğun sürekli bir süreci olarak gördükleri ifade edilmiştir. Başka bir deyişle kişisel sorumluluğunun farkında olan öğretmenlerin kendilerini daha iyi motive edebildikleri söylenebilir. Bu bulgular kişisel sorumluluk ile motivasyonun pozitif yönlü ilişkisini vurgulayarak bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Kişisel sorumluluk ile motivasyon arasındaki ilişkinin bir diğer açıklaması kişisel sorumluluk sahibi bireylerin, kariyer yolculuğundaki zorluklar karşısında daha uyumlu ve dirençli olmaları olabilir (Welsh, 2014). Bu uyum ve dirayet bireylerin zorluklarla başa çıkmak ve kariyerlerinde ilerlemeye devam etmek için daha donanımlı olmalarını sağladığından motivasyonlarının yüksek olması beklenir (Seibert ve diğerleri, 2016). Ayrıca kişisel sorumluluğun, saygın bir kariyer inşa etmek için çok önemli olan etik davranış ve dürüstlüğü kapsadığı bilinmektedir (Schlenker ve diğerleri, 2009). Bu etik temelin güçlü olması, profesyonel ilişkilerde güven ve saygıyı teşvik eder (Rodgers, 2010). Güven ve saygı motivasyonu artırır ve daha önemli kariyer fırsatlarının yanı sıra istikrar sağlar (LaGree ve diğerleri, 2023). Bu bulgular kişisel sorumluluk ve motivasyon arasındaki ilişkinin sinerjik olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişisel sorumluluğun özellikle mesleki başarı ve tatmine yol açan davranış ve tutumları teşvik ederek motivasyonu arttırdığı görülmektedir.

Araştırmanın kişisel sorumluluğun içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerinden kariyer adanmışlığı ile dolaylı ilişkiye sahip olduğu bulgusu bu düşünce ile örtüşmektedir. Yüksek kişisel sorumluluğa sahip bireylerin işlerinden sorumlu olma olasılıkları daha yüksektir ve bu da içsel motivasyonu doğrudan etkiler (Lee ve diğerleri, 2012). Yüksek motivasyon ve güvenilirlik inancı ise kariyer adanmışlığını artırır, çünkü tutarlı başarılar ve takdir kişinin kariyerine daha derin bir yatırım yaparak bağlanmasını sağlar (Zia-ur-Rehman ve Akhtar, 2015). Ayrıca bireyler yüksek düzeyde kişisel sorumluluk sergilediğinde, kariyer arayışlarında içsel olarak motive olma olasılıkları daha yüksektir. Bu içsel motivasyon, görev duygusundan, kişisel hedeflere ulaşma arzusundan ve gelecekteki başarı için eğitimin öneminin farkına varılmasından kaynaklanabilir (Thomas, 2009).

Sorumluluk sahibi bireylerin gerçekçi hedefler belirlemesi, öz-düzenleme yapması ve zorluklar karşısında sebat etmesi muhtemeldir (Pasha-Zaidi ve diğerleri, 2019). Bu davranışlar, öğrenme güdülerini, ilgileri ve istekleri içeren içsel motivasyonu artırır (Daniela, 2015). Artan içsel motivasyon da bireyin gelecekteki kariyerine olan adanmışlığını şekillendirmede önemli bir rol oynar. Motive olmuş öğrencilerin çalışmalarına çaba harcamaları, öğrenme fırsatları aramaları ve kariyer hedefleriyle ilgili beceriler geliştirmeleri daha olasıdır (Quigley ve Tymon 2006). Bu akademik katılım ve başarı, kariyer gelişimi için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerin temelini oluşturur. Kariyer gelişimine ve kariyer hedeflerine ulaşmaya olan yüksek inanç da benzer düzeyde adanmışlık ve katılımı beraberinde getirir (Kay ve diğerleri, 2017).

Araştırmanın bu bulgusunda dikkat çeken detay ise kişisel sorumluluk ile kariyer danışmanlığı arasındaki ilişkide dışsal motivasyonun aracı rol üstlenmemesidir. Dışsal motivasyonun bu ilişkide rol oynamamasının bir açıklaması kişisel tatmin veya tutku gibi içsel faktörlerden ziyade ödüller, takdir veya baskı gibi dışsal faktörler tarafından yönlendirilmesi olabilir (Deci ve Ryan, 2008). Çünkü dışsal motivasyon kişisel değerler veya hedeflerle uyumlu olmaktan ziyade belirli hedeflere ulaşmaya veya dış beklentileri karşılamaya odaklanmaktadır. Bunun aksine, içsel motivasyon

kişisel tatmin, tutku veya amaç duygusu gibi içsel faktörler tarafından yönlendirilir (Deci ve Ryan, 2013). Bu nedenle, dışsal motivasyon dışsal ödüller veya takdir yoluyla kariyer adanmışlığını etkileyebilirken, kişisel sorumluluk ve kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkiye doğrudan aracılık etmeyebilir. Bunun yerine, içsel motivasyonun kişisel sorumluluk ve kariyer adanmışlığı ile daha yakın ilişkili olması beklenir, çünkü bireyler kişisel değerleri ve hedefleriyle uyumlu iç faktörler tarafından motive edildiklerinde kariyerlerine adanmışlık gösterme olasılıkları daha yüksektir (Hirschi ve diğerleri, 2013).

Bu bulgular kişisel sorumluluk ile kariyer adanmışlığı arasındaki ilişkinin içsel motivasyon ve motivasyonsuzluğun aracılığı ile gerçekleştiğini göstermektedir. Bu da kişisel sorumluluğun akademik motivasyonu etkilediği, bunun da kariyer adanmışlığını etkilediği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, kişisel sorumluluk daha yüksek içsel motivasyona, daha düşük motivasyonsuzluğa yol açmakta ve bu durum daha yüksek kariyer adanmışlığına dönüşmektedir. Özetle, kişisel sorumluluk ve kariyer adanmışlığı arasındaki dolaylı ilişki içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk aracılığıyla şu şekilde açıklanabilir: Kişisel sorumluluk, görev duygusunu, hedef belirlemeyi ve azmi teşvik ederek içsel motivasyonu artırır (Deci ve Ryan, 2013). Bu artan içsel motivasyon daha sonra mesleki başarıya yardımcı olan davranış ve tutumları teşvik ederek daha yüksek kariyer adanmışlığını ortaya çıkarmaktadır (Miao ve diğerleri, 2020).

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun E-88012460-050.04-363044 sayılı ve 06.06.2024 tarihli izni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmanın tüm aşamaları yazarın kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı: Yazar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

References

- An, B. P. (2015). The role of academic motivation and engagement on the relationship between dual enrollment and academic performance. *The Journal of Higher Education*, 86(1), 98-126. <https://doi.org/10.1080/00221546.2015.11777358>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411.
- Armania-Kepuladze, T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: differences or similarity?. *Problems and Perspectives in Management*, 8(2), 84-93.
- Bakar R. (2014). The effect of learning motivation on student's productive competencies in vocational high school, west Sumatra. *International Journal of Asian Social Science*, 4(6), 722-732.
- Blašková, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 415-425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.399>
- Bodur, Z. Y., & Aktan, S. (2021). A Research on the relationship between parental attitudes, students' academic motivation and personal responsibility. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(4), 636-655. <https://doi.org/10.46328/ijonses.187>
- Botti, S., & McGill, A. L. (2006). When choosing is not deciding: The effect of perceived responsibility on satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 33(2), 211-219. <https://doi.org/10.1086/506302>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.

- Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Teaching personal responsibility and school motivation. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1),175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics*, 29(2), 613-622. <https://doi.org/10.1148/rg.292085179>
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.410>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 761-777. <https://doi.org/10.1348/096317909x471013>
- Eren, A. (2017). Professional aspirations among pre-service teachers: personal responsibility, time perspectives, and career choice satisfaction. *The Australian Educational Researcher*, 44, 275-297. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0234-y>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Sage
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2014). The Career Engagement Scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575-594. <https://doi.org/10.1177/1069072713514813>
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.003>
- JASP Team. (2022). Jasp (version 0.16.3). In
- Kalafat, T. (2014). Kariyer geleceği algısını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesine yönelik bir model çalışması [The study of a model testing about factors effect on perception of career future]. (Unpublished dissertation). Ankara Üniversitesi.
- Karagüven-Ünal, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu [Adaptation of the academic motivation scale into Turkish]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Kay, J. S., Shane, J., & Heckhausen, J. (2017). Youth's causal beliefs about success: Socioeconomic differences and prediction of early career development. *Journal of youth and adolescence*, 46, 2169-2180. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0708-2>

- Kennet, D.J., Reed, M.J., & Lam, D. (2011). The importance of directly asking students their reasons for attending higher education. *Issues in Educational Research*, 21, 65–74
- Kim, B., Jang, S. H., Jung, S. H., Lee, B. H., Puig, A., & Lee, S. M. (2014). A moderated mediation model of planned happenstance skills, career engagement, career decision self-efficacy, and career decision certainty. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00070.x>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kretovics, M.A., & Lara, T.M. (2015). Understanding postsecondary options: Guiding the decision-making process. In P.J. Hartung, M.L. Savickas, & W.B. Walsh (Eds.), *American psychological association handbook of career intervention* (pp. 365–379). American Psychological Association.
- Krumboltz, J. D. (2015). Practical career counseling applications of the happenstance learning theory. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *American psychological association handbook of career intervention* (pp. 283–292). American Psychological Association.
- Korkmaz, O., Kırdök, O., Alkal, A., & Akça, M. (2020). Kariyer Adanmışlık Ölçeği: Proaktif kariyer davranışlarının ölçümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Career engagement scale: Validity and reliability study of the measurement of proactive career behavior]. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(72). <https://doi.org/10.26449/sssjs.2570>
- LaGree, D., Houston, B., Duffy, M., & Shin, H. (2023). The effect of respect: Respectful communication at work drives resiliency, engagement, and job satisfaction among early career employees. *International Journal of Business Communication*, 60(3), 844-864. <https://doi.org/10.1177/2329488421101652>
- Le, H., Jiang, Z., & Nielsen, I. (2018). Cognitive cultural intelligence and life satisfaction of migrant workers: The roles of career engagement and social injustice. *Social indicators research*, 139, 237-257. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1393-3>
- Lee, O., Kim, Y., & Kim, B. J. (2012). Relations of perception of responsibility to intrinsic motivation and physical activity among Korean middle school students. *Perceptual and Motor Skills*, 115(3), 944-952. <https://doi.org/10.2466/06.10.25.PMS.115.6.944-95>
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>
- Luthans F. (2012). *Organizational behavior* (7th Ed.). McGraw-Hill, Inc. 141- 165.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Marmol, A., Jiménez-Parra, J. F., Gil Bohórquez, I., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Motivational profiles and their relationship with responsibility, school social climate and resilience in high school students. *PLoS One*, 16(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256293>
- McIlveen, P., & Perera, H. N. (2016). Career optimism mediates the effect of personality on teachers' career engagement. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 623-636. <https://doi.org/10.1177/1069072715616059>
- McWhirter, E. M. H. (1992). A test of a model of the career commitment and aspirations of Mexican American high school girls. Arizona State University.
- Mergler, A. (2007). Personal responsibility: The Creation, implementation, and evaluation of a school-based program. Queensland University of Technology, Australia.

- Messerer, L. A., Karst, K., & Janke, S. (2023). Choose wisely: intrinsic motivation for enrollment is associated with ongoing intrinsic learning motivation, study success and dropout. *Studies in Higher Education*, 48(1), 137-150. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2121814>
- Miao, S., Rhee, J., & Jun, I. (2020). How much does extrinsic motivation or intrinsic motivation affect job engagement or turnover intention? A comparison study in China. *Sustainability*, 12(9), 3630. <https://doi.org/10.3390/su12093630>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide* (8 ed.). Muthén & Muthén.
- Parker, M., & Stiehl, J. (2005). Personal and social responsibility. Standards-based physical education curriculum development, 130-153.
- Pasha-Zaidi, N., Afari, E., Sevi, B., Urganci, B., & Durham, J. (2019). Responsibility of learning: A cross-cultural examination of the relationship of grit, motivational belief and self-regulation among college students in the US, UAE and Turkey. *Learning Environments Research*, 22, 83-100. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9268-y>
- Quigley, N. R., & Tymon Jr, W. G. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career development international*, 11(6), 522-543. <https://doi.org/10.1108/13620430610692935>
- Rastgar, A. A., Ebrahimi, E., & Hessian, M. (2014). The effects of personality on protean and boundaryless career attitudes. *International Journal of Business Management and Economics*, 1(1), 1-5.
- Renuga, M., & Ezhilan, S. (2014). Developing career skills of professional students through student mentees-alumni mentoring program. *The Anthropologist*, 18(3), 705-716. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891601>
- Rodgers, W. (2010). Three primary trust pathways underlying ethical considerations. *Journal of Business Ethics*, 91, 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0069-1>
- Russell, S., & Brannan, M. J. (2016). "Getting the right people on the bus": Recruitment, selection and integration for the branded organization. *European Management Journal*, 34(2), 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.01.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schlenker, B. R., Miller, M. L., & Johnson, R. M. (2009). Moral identity, integrity, and personal responsibility. *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology*, 316-340.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Heslin, P. A. (2016). Developing career resilience and adaptability. *Organizational Dynamics*, 45(3), 245-257. <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.009>
- Siyahtaş, A., Çavuşoğlu, S. B., & Kantar, A. N. (2023). Spor Gönüllülerinin Motivasyonları ile Kariyer Gelecekleri ve Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Examining the relationship between the motivations of sports volunteers and their career future and engagement]. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 49-63. <https://doi.org/10.55929/besad.1243177>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-262). Jossey-Bass
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: How salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97, 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0026423>

- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of applied psychology, 76*(6), 759. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.759>
- Thomas, K. W. (2009). *Intrinsic motivation at work: Building energy and commitment*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tuononen, T., Räisänen, M., & Hyytinen, H. (2024). Students' work experience in relation to their career engagement and metacognitive awareness. *Higher Education Research & Development, 1-17*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2332251>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Weaver, A. E. (2013). The relationship between students' financial responsibility for college and levels of academic motivation and success. (Bachelor's thesis). Ashland University.
- Welsh, M. (2014). Resilience and responsibility: governing uncertainty in a complex world. *The geographical journal, 180*(1), 15-26. <https://doi.org/10.1111/geoj.12012>
- Wen, Z., Hau, K.-T., & Herbert, W. M. (2004). Structural equation model testing: Cutoff criteria for goodness of fit indices and chi-square test. *Acta Psychologica Sinica, 36*(02), 186-194.
- Yaşaroğlu, C., Kaya, M. S., & Bozkurt, M. (2018). Kişisel sorumluluk ölçeği (ksö)'nin türkçe uyarlaması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması [The Turkish adaptation of personal responsibility scale (prs): study of validity and reliability]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(71). <https://doi.org/10.16992/ASOS.13714>
- Yeager, D. S., Lee, H. Y., & Dahl, R. E. (2017). Competence and motivation during adolescence. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 431-448).
- Yükseköğretim Kurumu (2023). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zia-ur-Rehman, M., & Akhtar, N. (2015). Analyzing the role of social reputation, social status, and social recognition towards career achievement: An empirical study of business-oriented organizations. *NUML International Journal of Business & Management, 10*(1), 74-96.