



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2022 ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 9, s. 67-78

AKADEMİK MOTİVASYONUN YORDANMASINDA AKADEMİK YETKİNLİK VE AKADEMİK SORUMLULUK

Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, demirsezai01@gmail.com

Orcid: 0000 0002 7767 4105

Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, celikkaleli@gmail.com

Orcid: 0000 0003 0210 3647

Özet

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ile akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi korelasyonel ve regresyon analizi yoluyla belirlemektir. Diğer amacı üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluklarının farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla Muğla il sınırlarında 196'sı kadın, 174'ü erkek toplam 370 üniversite öğrencisinden veriler yüz yüze toplanmıştır. Bu öğrencilerin yaşlarının ortalaması 21.09 (ss= 2.19), yaş aralığı 17 ile 31 arasındadır. Veri toplama aracı olarak ise Akademik Güdülleme Ölçeği, Akademik Sorumluluk Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik motivasyon ile akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Benzer bir biçimde, akademik yetkinlik ile akademik sorumluluk arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Akademik yetkinlik düzeyinin akademik motivasyonu yordadığı, diğer taraftan üniversite öğrencilerinde akademik sorumlulukların akademik motivasyonu yordadığı görülmüştür. Bu iki değişken birlikte akademik motivasyona ilişkin varyansın %48'ini yordamaktadır. Diğer bir bulguya göre ise akademik yetkinlik ve akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat akademik sorumluluk düzeyine göre kadın öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik motivasyon, akademik yetkinlik, akademik sorumluluk, üniversite öğrencileri

ACADEMIC SELF-EFFICACY AND ACADEMIC RESPONSIBILITY IN THE PREDICTION OF ACADEMIC MOTIVATION

Abstract

The main purpose of this study is to determine the relationship between academic motivation and academic self-efficacy and academic responsibility levels of university students through correlational and regression analysis. This study's other purpose is to determine whether the academic motivation, academic self-efficacy and academic responsibilities of university students differ according to their gender. For this purpose, data were collected face-to-face from a total of 370 university students, 196 of whom were women and 174 of whom were men, in central of Mugla City. The average age of these students is 21.09 (ss= 2.19), and the age range is between 17 and 31. Academic Motivation Scale, Academic Responsibility Scale and Academic Self-efficacy Scale were used as data collection tools. According to the findings, positively meaningful relationships were obtained between academic motivation and academic self-efficacy and academic responsibility. Similarly, there is a positively meaningful relationship between the belief in academic self-efficacy and academic responsibility. It has been observed that the level of academic self-efficacy predicts academic motivation, on the other hand, academic responsibilities in graduates predict academic motivation. Together, these two variables predict 48% of the variance on academic motivation. According to another finding, there was no significant difference between academic self-efficacy and academic motivation levels and gender. However, it was found to be significantly different in favor of female students according to the level of academic responsibility. The findings have been discussed and interpreted.

Keywords: Academic motivation, Academic self-efficacy, Academic responsibility, Undergraduate

Giriş

Üniversite, öğrencilere daha sonraki yıllar için bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik bir eğitsel, sosyal gelişim sürecidir. Bu bilgi ve becerileri ise eğitsel, bilimsel çalışma ve araştırmalarla destekleyen bir yer olarak bilinir. Akademik personel ve yöneticiler bağlı oldukları üniversitelerin, öğrenciler ise şu anki yaşamlarının ve gelecek kurgularının niteliği açısından birçok rol ve sorumluluklara sahiptir. Üniversiteden mezun olan bir öğrenciden beklenen bazı sorumluluk ve yetkinlik düzeyleri vardır ve öğretim programları da buna göre düzenlenmektedir (Blaskova, 2014). Bunlardan ilki; ekonomik açıdan özgürlük, kritik yapabilme becerilerine ve buna bağlı olarak sosyal açıdan açık iletişim becerilerine sahip olmaktır (Dickinson, 2002). İkincisi ise etkili bir şekilde iş dünyasına hazırlanmak için etkili sosyal ve iletişim becerilerine sahip olma, uyum becerilerine sahip olma, esnek olabilme, kendi yaşamı, işi ve aynı zamanda iş çevresiyle ilgili sorumluluklar alabilmedir (Martin ve Healy, 2008; Toner, 2011). Üçüncüsü ise olaylar arasında bağlantı kurma, eleştirel düşünebilme, kendini yönlendirebilmedir (Hoidn ve Kärkkäinen, 2014, s.7). Son olarak ise öğrencinin seçtiği alanda yüksek bir akademik not ortalamasına sahip olmasıdır. Üniversite mezunu bir öğrencide sahip olunması bağlamında sayılan bu dört özelliğin ortak noktalarını ise güdülenme, sorumluluk ve yetkinlik kavramları olarak gösterebiliriz (Blaskova, 2014). Bu kavramların üniversite sürecinde ve sonrası için bireyler için önemli olduğu bilinmektedir.

Üniversite öğrencilerinden beklenen özelliklerin ana hatlarından birisi olan sorumluluk, kişinin kendisine vermiş olduğu taahhüdün yerine getirilmesini, niteliğini ve kapsamını, almış olduğu görevden kaçınılmazlık hissini, kişinin kendi yaşamının iç odaklı kontrolünü, bireysel ilerlemesini, kendisi için gerekli kaynakları etkili bir şekilde yönetebilmesini içeren bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yaşamında stres düzeyini de artıran bir etmen olan sorumluluk, öğrenme ile ilgili kendine yetebilme, öğrenmenin mantığını kavrayabilme, davranışlarını düzenleme, öğrenme veya öğrenmeme ile ilgili sonuçları kavrayabilme gibi davranış ve yetileri kazanmayı içerir (Arnold ve diğ., 2005; Clark ve Andrews, 2011; Spilkova, 2011).

Sorumluluk ile ilgili koyulan hedeflere ulaşma ve görevleri yerine getirebilme özellikle kişinin kendi kapasitesine dair inancı şeklinde öz tanımı yapılan yetkinlik kavramı ile ilişkilidir. Çünkü bireyin kendi kapasitesine dair inançlarını kapsayan yetkinlik kavramı, aynı zamanda belirli hedeflere ulaşabilmesi için gösterdiği kararlılığı kapsar ve bu kararlılık sorumluluk ile doğru orantılıdır (Honicke ve Broadbent, 2016). Akademik anlamda sorumluluğun bu bağlamda yetkinlik kavramı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bandura (2012) tarafından bireyin kendi kapasitesine dair inançları ve bunları organize edebilme olarak tanımlanan yetkinlik kavramı, akademik süreçte bireyin hedeflere ulaşmasında da etkilidir. Akademik yetkinlik kavramı, bireyin ilköğretim, lise ve üniversite yaşamını kapsayan öğrenme ve akademik performansıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyin özellikle öğrenme, geleceğe yönelik hedeflere ulaşmadaki kararlılığı, bu konularda kapasitesini fark etmesini, öz inancını ve buna bağlı düzenlemeler yapabilmesini akademik yetkinlik olarak tanımlamaktadır (Schunk, 1996). Akademik yetkinliğin farklı boyutları vardır. Bunlardan ilki; bireyin akademik aktivitelerini gerçekleştirebilmesi için yeteneklerine dair inançlarının olması; ikincisi ise yetkinlik farklı çalışma alanlarıyla bir arada bir anlam kazanır. Bu nedenle öğrencinin akademik anlamda yetkin olduğu ders ve alanlarla ilgili motivasyonun yüksek olması; üçüncüsü, akademik yetkinlik bireyin içinde bulunduğu öğrenme ortamıyla ilişkili olması, dördüncüsü bireyin yeteneklerinin daha üst düzeyde gösterebileceği alanlarda çaba göstermesi, son ve beşinci olarak ise öğrencilerin bir programa başlamadan önce doğru yönlendirme için yetkinlik düzeylerinin ölçülmesidir (Zimmerman, 1999). Bireyin akademik anlamda yetkin olmasının aynı zamanda onun başarısı için de önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Yetkinlik, motivasyonel süreçleri de etkilemektedir. Bireyin koyduğu davranışsal hedefler gerçekçi ve ulaşılabilir ise – diğer bir deyişle kişi hedefleri hakkında geçerli bilgiye sahipse – bunlara ulaşabilmek için geçerli çabayı göstermesi beklenir. Ulaşabildiği hedefler ise aynı

zamanda bireyin motivasyon sürecine katkıda bulunur (Bandura, 1997, s.123). Schunk ve diğ. (2014, s.12), motivasyonel süreçleri dört ana başlıkta incelemiştir. Bunlar sırasıyla; ilk olarak bireyin bağımsız olarak bir görev seçimini ifade eden **görev seçim süreci**, ikincisi ise özellikle zor görevlerde gösterilmesi beklenen **çaba**, üçüncüsü ise engellerle karşılaştığında vazgeçmeme/daha çok çalışmayı ifade eden **ısrar**, son olarak ise seçim, çaba ve ısrar sonucu oluşan **başarıdır**. Bu süreçler ise dış zorlama ve zorunluluk sonucu oluşan, sadece sonuca odaklı dışsal motivasyondan daha ziyade motivasyonun sürece odaklı olan ve bireyin öz-düzenleme becerisiyle ilişkili olan içsel boyutu ile ilgilidir (Schunk ve diğ, 2014: ss. 12-13). Akademik motivasyon ise buna benzer süreçlerden etkilenir. Bireyin öğrenme sürecinde hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynakları etkilidir. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler kendilerine uygun hedefler koyabilirler, bunun için çaba gösterebilirler. Fakat motivasyonu dış kaynaklı olarak sağlayan öğrenciler ise davranışlarının kontrolünü bir başkasına bırakırlar ve davranış çıktıları cezadan kaçınmak ya da ödül alma üzerine odaklanmıştır (Akomolafe ve diğ, 2013). Diğer bir deyişle sadece not veya dersten geçmek için çalışan öğrencilerin dışsal odaklı, yaptığı işi seven ve benimseyen öğrencilerin ise içsel kaynaklı motivasyona sahip oldukları ve buna paralel olarak da öğrencilerin akademik motivasyonlarını sürdürülebilirliği ise iç ve dış kaynaklara göre değişebilmektedir.

Yukarıda açıklanan akademik sorumluluk, yetkinlik ve motivasyonun birbiriyle ilişkili kavramlar oldukları göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle bu üç kavram birbirini etkilemektedir. Açıklamalar ışığında bir üniversite öğrencisinin öğrenim hayatı boyunca ve sonrasında başarıyı elde edebilmesinin bu üç değişken konusunda yeterli olmasıyla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Ön görülen bu öneminden dolayı üniversite öğrencileri üzerinde veya inceleme anlamında bu değişkenlerin ele alındığı birçok çalışma da göze çarpmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan akademik yetkinlik ile ilgili Çelikkaleli ve Akbay (2013), üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ile genel yetkinlik inançlarının, sorumluluk duygusu üzerinde etkisini konu eden araştırmalarında 141 kadın, 164 erkek toplam 305 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilerin sorumluluk düzeyleri ve genel yetkinlik inançlarının akademik erteleme düzeyleriyle ilişkili olduğu ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıdaki çalışmaya benzer bir şekilde Kırıkkale ve Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde toplam 330 öğrenci ile yürütülen ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada akademik erteleme davranışlarının, akademik yüklenme, akademik yetkinlik ve kişilik özelliklerini ne düzeyde açıkladığı oluşturulan model çerçevesinde incelenmiştir. Path analizi modelinin kullanıldığı araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik yüklenme stillerinin ile akademik yetkinlik düzeylerinin, akademik erteleme ve kişilik özelliklerini yordadığı sonucu bulunmuştur (Kandemir, 2014).

Akademik yetkinlik ile motivasyonu bir arada alan bir diğer çalışmada ise Akbay ve Gizir (2010), üniversite öğrencilerinde akademik güdülenme, akademik yetkinlik ve akademik yüklenme stillerinin rolünü ele almışlardır. Betimsel olan araştırmalarını Mersin Lisans programında 400 kadın 363 erkek olmak üzere toplam 706 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Çalışmada öğrencilerin akademik motivasyon ile akademik yetkinlikleri arttıkça akademik erteleme davranışlarını azaldığı; akademik yüklenme stilleri, akademik yetkinlik ve akademik motivasyonunun ise akademik erteleme davranış düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik motivasyonla ilgili ise akademik motivasyonun cinsiyet, sınıf düzeyine göre farklılaşması ve akademik yetkinlikle birlikte ele alındığı bir diğer çalışma, 75 kadın 122 erkek olmak üzere toplam 202 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokuluna devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin akademik motivasyonunun birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde anlamlı şekilde

farklılık oluşturduğu, cinsiyete göre değişmediği ve akademik motivasyonla akademik yetkinlik arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alemdağ ve diğ., 2014).

Akademik motivasyonun önemini ortaya koyan bir diğer çalışmada Sağlık Meslek Yüksekokuluna devam eden toplam 337 öğrencinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını ele alan (Terlemez ve diğ., 2015) ve yine aynı amacı konu edinen eğitim fakültesine devam eden 1212 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2014) öğrencilerin akademik motivasyonunun birinci sınıf düzeyi lehinde anlamlı düzeyde farklılaştığı, yine bölüm bazında ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara benzer şekilde Titrek ve diğ. (2018) yılında eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 322 üniversite öğrencisi (226 kadın, 96 erkek) ile yapmış oldukları çalışmada akademik yetkinlik ve akademik motivasyonun sınıf ve bölüm düzeyinde değişip değişmediğini ve her iki değişken arasındaki ilişkiyi korelasyonel olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda hem akademik hem de akademik yetkinlik açısından bölümler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Akademik motivasyon değişkeninin göre ise dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaştığı, akademik yetkinlik düzeyinde ise hem bölüm hem de sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon sonucuna göre ise akademik yetkinlik ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Cerino (2014) ise akademik motivasyonun etkisini belirten çalışmasında 37 erkek ve 64 kadın olmak üzere toplam 101 üniversite öğrencisi üzerinde akademik motivasyon ve yetkinlik düzeyinin, akademik erteleme ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik erteleme ile akademik motivasyon ve yetkinlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Değişkenlerin kendi arasında açıklama düzeyine ilişkin kullanılan hiyerarşik regresyon modeli sonucuna göre ise akademik motivasyon akademik ertelemeyi yordarken, yetkinlik düzeyi ise akademik motivasyon tarafından yordanamamıştır.

Üniversite örnekleminin ele alındığı çalışmalar dışında liseye devam eden öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile akademik yetkinlikleri arasında ise pozitif yönde ilişkinin olduğu ve akademik motivasyonun akademik yetkinlik düzeyi tarafından yordandığı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Akomolafe ve diğ, 2013; Koca ve Dadandı, 2019; Ünal, 2013).

Yukarıda verilen bilgiler ve ilgili çalışmalar akademik motivasyonun farklı değişkenlerle ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda akademik motivasyonun öğrencilerin yaşamında birçok değişkenden etkilenen ve bu nedenle ele alınması gereken bir konu olduğu öne çıkmaktadır. Tüm bunlar dikkate alındığında; bu araştırmanın ilk amacı, üniversite öğrencilerinde akademik yetkinlik ve akademik sorumluluğun akademik motivasyonu yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. İkinci olarak da cinsiyetlerine göre akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluğun farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 2- Üniversite öğrencilerinde akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk akademik motivasyonu yordamakta mıdır?
- 3- Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumlulukları farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmanın sınırlılıkları ölçtüğü Muğla Üniversitesine devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca diğer bir sınırlılık ise ölçme araçlarının ölçebildiği niteliklerle ilgilidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalışan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada akademik motivasyon bağımlı değişken, akademik yetkinlik inancı ve akademik sorumluluk bağımsız değişkendir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri Muğla il sınırlarında 196'sı kadın, 174'ü erkek toplam 370 üniversite öğrencisinden yüz yüze toplanmıştır. Araştırmaya ait veriler 2019 Kasım ayında toplandığı için etik kurul iznine gerek görülmemiştir. Araştırmanın verilerini toplama sürecinde örnekleme temel kaynaktan oluşturmak ve doğru biçimde açıklayabilmek için amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Bu öğrencilerin yaşlarının ortalaması 21.09 (ss= 2.19), yaş aralığı 17 ile 31 arasındadır. Devam ettikleri sınıfları açısından değerlendirildiğinde 119'unun 1. Sınıfa, 24'ünün 2. Sınıfa, 44'ünün 3. Sınıfa ve 183'ünün 4. Sınıfa devam ettikleri görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Akademik Güdülenme Ölçeği

Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ölçek 20 maddeden oluşmakta ve 5'li derecelemeyle sahip Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin yapı geçerliğini tet etme amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin üç alt faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmalarında ise, 101 lise öğrencisiyle yapılan test-tekrar test güvenirlilik çalışmasında her iki uygulama arasında .87'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Bunun yanında, iç tutarlık için farklı gruplardan elde edilen verilerden Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış .77 ile .85 arasında değişen bulgular elde edilmiştir. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın verilerinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak elde edilmiştir.

Akademik Sorumluluk Ölçeği

Ölçme aracı Akbay, Çapri ve Gündüz (2013) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 25 maddeden oluşan ölçme aracı 5'li Likert tipi bir derecelemeyle sahiptir. Ölçeğin geçerliği çerçevesinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi çerçevesinde varyansın % 59'unu açıklayan 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen beş faktörlü yapının verilerle iyi uyum göstermiştir ($\chi^2=604.47$, $df=265$, $p=.000<.001$; $\chi^2/df=2.28$; $GFI=.88$; $RMSEA=.061$; $CFI=.97$; $RMR=.022$; $NNFI=.96$). Ölçeğin güvenirliliği çerçevesinde Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve toplam ölçek için .91 olarak elde edilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği akademik sorumluluğu yükseldiği biçiminde yorumlanmaktadır. Bu çalışmanın verilerinden elde edilen iç tutarlık katsayısı .93'tür.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Orijinali Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş olan ölçme aracı Türkçeye Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından uyarlanmıştır. 7 maddeden oluşan ölçek 4'lü Likert tipi bir derecelemeyle sahiptir. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü bir yapısının olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmasında ise Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .79 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmanın verilerinden iç tutarlık katsayısı benzer bir biçimde .79 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve akademik yetkinlik inancı ve akademik sorumluluğun akademik motivasyonu yordayıp yordamadığı aşamalı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca, cinsiyetlerine göre araştırma değişkenlerinin farklılaşp farklılaşmadığına tek faktörlü

MANOVA kullanılarak incelenmiştir. Bu analizlere geçilmeden önce veriler içerisinde uç veriler olup olmadığına verilerin standart puandan z-puanına çevrilmesiyle incelenmiştir. Buna göre tüm verilerin +3 ile -3 arasında dağılan z-puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesiyle karar verilmiştir. Akademik sorumluluk değişkeni için basıklık= -.438, çarpıklık= -.516; akademik yetkinlik için basıklık= -.507, çarpıklık= -.266 ve akademik güdülenme için basıklık= -.163 ve çarpıklık= -.199 olarak elde edilmiştir. Bu bulgular elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında değiştiğini, diğer bir ifadeyle normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Son olarak “serinin ortalamasının atanması” yöntemiyle yapılan kayıp veri analizi yapılmıştır. Bu yöntemle, her bir satırdaki boş hücre sayısının %5’ten fazla olmaması koşuluyla, boş hücrelere o serinin ortalaması atarak boş olan hücreler doldurulmuştur. Tüm bu çalışmalar SPSS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

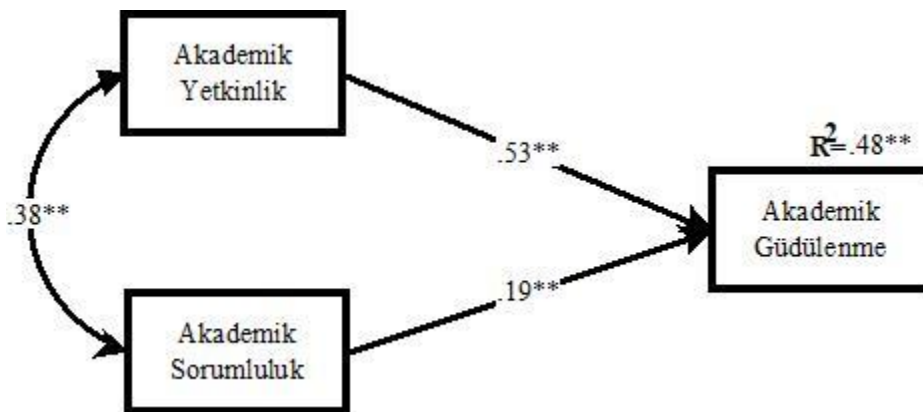
Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinde Akademik Yetkinlik İnancı, Akademik Sorumluluk ve Akademik Motivasyon Değişkenlerine Yönelik Betimsel Bulgular ve Korelasyon Katsayıları (r)

Değişkenler	\bar{X}	ss	1	2	3
1-Akademik Motivasyon	72.48	12.54	1		
2-Akademik Yetkinlik İnancı	21.50	3.89	.40**	1	
3-Akademik Sorumluluk	83.75	10.90	.61**	.38**	1

N=370, **p<.01

Tablo 1’de araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları verilmiştir. Buna göre, üniversite öğrencilerinde akademik motivasyon ile akademik yetkinlik inancı ($r = .40, p < .05$) ve akademik sorumluluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir ($r = .61, p < .05$). Benzer bir biçimde, akademik yetkinlik inancı ile akademik sorumluluk arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .38, p < .05$).

Üniversite öğrencilerinin akademik yetkinlik inançlarının ve akademik sorumluluklarının akademik motivasyonu yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Üniversite öğrencilerinin akademik yetkinlik ve akademik sorumluluklarının akademik motivasyonlarını yordaması

Şekil 1’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin akademik yetkinlik inançlarından akademik motivasyona (güdülenmeye) giden yol katsayısı pozitif yönde anlamlıdır ($\beta = .53, p < .01$). Diğer taraftan, üniversite öğrencilerinde akademik sorumlulukları da benzer bir biçimde akademik motivasyona (güdülenmeye) giden yol pozitif yönde anlamlıdır ($\beta = .19, p < .01$). Bu iki değişken birlikte akademik motivasyona ilişkin varyansın %48’ini yordamaktadır. Değişkenlerin akademik motivasyon üzerindeki önem sırası ise akademik yetkinlik inancı ve akademik sorumluluk biçimindedir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik yetkinlik ve akademik sorumluluklarının akademik motivasyon düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin MANOVA sonuçları, cinsiyetlerine göre akademik yetkinlik ve akademik sorumluluklarının akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir [Wilks Lambda (Λ) = .944, $F_{(2-366)} = 7.305$]. Bu bulguya göre, akademik yetkinlik, akademik sorumluluk ve akademik motivasyon puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyetlerine bağlı olarak değişim göstermektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Yetkinlik, Akademik Sorumluluk ve Akademik Motivasyon Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	F	p
Akademik Motivasyon	Kadın	196	72.61	13.41	.045	.831
	Erkek	174	72.33	11.52		
Akademik Sorumluluk	Kadın	196	85.63	9.67	12.807	.000
	Erkek	174	81.63	11.80		
Akademik Yetkinlik İnancı	Kadın	196	21.38	3.70	.378	.539
	Erkek	174	21.63	4.10		

Akademik yetkinlik, akademik sorumluluk ve akademik motivasyon değişkenlerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyetlerine göre değişken bazında gerçekleştirilen tek yönelik ANOVA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, akademik motivasyon puanlarının ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(1-368)} = .045, p > .05$]. Benzer bir biçimde akademik yetkinlik puanlarının ortalamaları da cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [$F_{(1-368)} = .378, p > .05$]. Buna karşı, akademik sorumluluk puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [$F_{(1-368)} = 12.807, p < .05$]. Buna göre, kadın üniversite öğrencilerinin akademik sorumluluk puanlarının ortalaması erkek üniversite öğrencilerinin puanlarının ortalamasından daha yüksektir.

Tartışma, Yorum ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığı, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk düzeylerinin akademik motivasyonu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Ayrıca yine üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme, akademik yetkinlik ve akademik sorumlulukları puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusuna göre üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk puanları arasında her düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Akademik yetkinlik düzeyi ve akademik motivasyon arasında .40, akademik motivasyon ile akademik sorumluluk arasında .61 ve akademik sorumluluk ile akademik yetkinlik arasında ise .38 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Özellikle akademik motivasyon ile akademik

yetkinlik arasında (.40) ve yine akademik motivasyon ile akademik sorumluluk arasında (.61) düzeyinde anlamlı şekilde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara benzer bir şekilde Alemdağ ve Diğ., (2014), akademik yetkinlik ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Ayrıca motivasyonun yetkinlik tarafından etkilenen bir kavram olduğu düşünüldüğünde (Bandura, 1997, s.123), araştırmada akademik yetkinlik ile akademik motivasyon arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur. Bu bağlamda akademik yetkinlikleri, tanıma göre; öğrenme ile ilgili kendi kapasitesine dair inançları yüksek olan öğrencilerin, akademik motivasyonlarının da yüksek olması beklenmektedir. Bu duruma benzer bir şekilde akademik sorumluluk düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin de yüksek düzeyde olması, motivasyonun boyutlarından olan gerçekçi hedef koyma, ısrar ve çaba ile açıklanmaktadır. Honicke ve Broadbent (2016), sorumluluk düzeyi yüksek olan bireylerin, koyduğu hedefe ulaşmak için çaba ve ısrar göstereceğinden bahsetmektedir. Bu alan yazın bilgisi, akademik sorumluluk ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde ilişki çıkmasını doğrular niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre bağımlı değişken olan akademik motivasyon, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk bağımsız değişkenleri tarafından yordanmaktadır. Cerino'nun 2014 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre akademik sorumluluk, akademik yetkinlik ve akademik erteleme tarafından yordanmıştır. Daha önce alan yazında bahsettiğimiz gibi motivasyonun dört boyutu olan gerçekçi hedef koyma, çaba, ısrar ve bunların sonucunda elde edilen başarı (Schunk ve diğ., 2014) sorumlu bireyler tarafından yerine getirebilecek görevler olarak düşünülmektedir. Ayrıca Blaskova'nın (2014) yapmış olduğu nitel çalışmada akademik açıdan sorumluluk taşıyan bireylerin, motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulgusunun da bu sonucu doğruladığı düşünülmektedir. Araştırmamızda bireyin akademik anlamda yetkin olması ise onun yetkinliğin etkilediği boyut olan motivasyonel süreçlerde daha başarılı olacağı sonucunu da ortaya koymaktadır. Bandura'ya (1997) göre bireyin kapasitesine dair inancı doğrultusunda gerçekçi hedef koyup bu hedefe yönelik çaba ve ısrar göstermesi de bireyin motivasyon sürecine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu bulguya paralel olarak Zimmerman (1999), akademik yetkinliğin boyutlarını tanımlarken, bu boyutlardan birisi olarak bireyin akademik olarak yetkin olduğu alanlarda motivasyon düzeyinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular ve alan yazın bilgileri akademik motivasyonun, akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk tarafından yordanmasını doğrulayıcı olarak düşünülebilir.

Araştırmanın son bulgusuna göre üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve akademik yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamakta, bunun yanında ise akademik sorumluluk düzeylerinde kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Titrek ve diğ. (2018) benzer şekilde üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada akademik yetkinlik açısından bölümlere göre farklılık bulmuşlar fakat araştırma sonuçlarında cinsiyet açısından bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yine araştırmamızın cinsiyet değişkeni açısından akademik motivasyon ile ilgili anlamlı fark bulunmamasına paralel olarak Alemdağ ve diğ. (2018) üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada akademik motivasyon ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Tüm bu bulgular ve sonuçlar ışığında özet olarak akademik motivasyon ile akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk arasında pozitif bir ilişki, aynı zamanda akademik motivasyonun akademik yetkinlik ve akademik sorumluluk tarafından yordandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Cinsiyet ile bağımlı değişken olan akademik motivasyon arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bulgular ve sonuca göre araştırmacılara, program uygulayıcılara yönelik aşağıda önerilere yer verilmiştir.

- Akademik motivasyon ile ilgili araştırmaların daha farklı değişkenlerle de ele alınmasının,
- Yordama düzeyindeki açıklayıcılığı belirlemek için karma desenli çalışmalara yer verilmesinin,

- Buna benzer çalışmalarda bölgelere ve öğrenim basamaklarına göre de farklılıkların ele alınmasının,
- Üniversite öğrencilerine sadece öğrenmeye yönelik müfredat yerine, yetkinlik ve motivasyon düzeyini artıracak içeriklere de yer verilmesinin,
- Öğrencilerin akademik motivasyonunu, yetkinliğini ve sorumluluğunu artırabilmek için dış etkenlerin azaltılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akbay, S. E., Capri, B., ve Gunduz, B. (2013). Development of the Academic Responsibility Scale (ARS): A validity and reliability study. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 451-457.

Akbay, S., ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.

Akomolafe, M. J., Ogunmakın, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335.

Alemdağ, C., Erman, Ö., ve YILMAZ, A. K. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri*. Spor Bilimleri Dergisi, 25(1), 23-35.

Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C. ve Butnes, B. (2005). *The Work Psychology*. Fourth edition. London: Pearson Education Limited.

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

Bandura, A. (2012). *Social cognitive theory*. In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol 1, pp. 349e373). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

Blašková, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 415-425.

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

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık,

Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4). 156-163

Clark, R. ve Andrews, J. (2010). *Promoting Scholarship – The Way Forward: Learning & Teaching Research in a Complex Environment – ATypology*. Learning & Teaching Research Team, CLIPP, Aston University.

Çelikkaleli, Ö., ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.

Dickinson, D. (2002). A bargaining experiment to motivate discussion in fairness. *Journal of Economic Education*, 33(2), 136–154.

Gömlüksiz, M. N., ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.

Hoidn, S. ve Kärkkäinen, K. (2014). *Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours*. OECD Education Working Papers, No. 100. OECD Publishing. (online) [cit. 2014-01-31].

- Honicke, T., ve Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Kandemir, M. (2014). The predictors of academic procrastination: responsibility, attributional styles regarding success/failure, and beliefs in academic self-efficacy. *Education and Science/Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Koca, F., ve Dadandı, İ. (2019). Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Martin, B. ve Healy, J. (2008). Changing Work Organisation and Skill Requirements. Adelaide: *National Centre for Vocational Education Research*.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation In Education: Theory, Research, And Applications*. (Fourth Edition). Pearson Higher Ed.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis Scholae* 5(2), 117-138.
- Terlemez, B., Şahin, D., ve Dilek, F. (2015). Namık kemal üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 67-78.
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., ve Kasıkçı, M. M. (2018). academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n11a), 77-87.
- Toner, P. (2011). *Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature*. OECD Education Working Papers, No. 55. OECD Publishing. (online) [cit. 2014-01-30]. Available at: doi.org.10.1787/5kgk6hpnhxzq-en.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (1999). *Self-efficacy And Educational Development. Self-efficacy In Changing Societies* (Edt. Bandura, A). (Third edition). s, 1(1), 202-231.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There are some levels of responsibility and self-efficacy expected of a student graduating from the university, and the curriculum is organized accordingly. The characteristics that students who graduate from the university should have are directly related to the concepts of motivation, responsibility and self-efficacy (Blaskova, 2014). The concept of self-efficacy, which encompasses the individual's beliefs about his own capacity, also covers his determination to achieve certain goals, and this determination is directly proportional to responsibility (Honicke ve Broadbent, 2016). In academic meaning, it is seen that responsibility is related to the concept of self-efficacy in this context. The concept of self-efficacy defined by Bandura (2012) as the beliefs of the individual in his or her own capacity and the ability to organize them is also effective in achieving the goals of the individual in the academic process. The concept of academic self-efficacy is directly related to the learning and academic performance of the individual covering primary,

high school and university life. It defines the determination of the individual to achieve the goals of learning, the future, to recognize its capacity in these subjects, to make self-belief and related arrangements as academic self-efficacy (Schunk,1996).

Self-efficacy also affects motivational processes. If the behavioral goals set by the individual are realistic and achievable, in other words, if the person has valid information about their goals, they are expected to make the current effort to achieve them. The goals it can achieve also contribute to the motivational process of the individual (Bandura, 1997, p.123). Both internal and external sources of motivation are effective in the learning process of the individual. Students with high internal motivation can set their own goals and strive for it. However, students who provide motivation from an external source leave control of their behavior to someone else, and their behavioral output is focused on avoiding punishment or receiving rewards (Akomolafe ve et.al., 2013).

It stands out that academic motivation is an issue that is affected by many variables in the life of students and therefore needs to be addressed. When all this is taken into account; The first purpose of this research is to demonstrate that the belief in academic self-efficacy and academic responsibility in university students predicts and procedures academic motivation. Secondly, to examine whether academic motivation, academic self-efficacy belief and academic responsibility differ according to their gender.

Method

This research is a holistic study that tries to present an existing situation as it is. The data of the study were collected face-to-face from a total of 370 undergraduates, 196 of whom were women and 174 of whom were men, in central of Mugla City. In the research, personal information form, academic motivation scale, academic responsibility scale and academic self-efficacy scale were used as measurement tools. It was decided by examining the coefficients of pressure and distortion to determine whether the data showed normal distribution. As a result, it was seen that the data showed normal distribution. In the analysis of the data, descriptive statistics, relationships between variables Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient and academic self-efficacy belief and academic responsibility were examined with progressive multiple regression analysis that exhausted academic motivation and procedural procedure. In addition, whether the research variables differed according to their gender was examined using single-factor MANOVA. All these studies were carried out using Spss 22 package program.

Results

According to the correlation coefficients for academic self-efficacy, academic responsibility and academic motivation variables, positively meaningful relationships between academic motivation and academic self-efficacy and academic responsibility were obtained in graduates. Similarly, there is a positively significant relationship between academic self-efficacy and academic responsibility.

According to the findings of regression analysis, the academic self-efficacy of undergraduates significantly predict academic motivation. On the other hand, academic responsibilities in undergraduates similarly significantly predicts academic motivation. Together, these two variables predict 48% of the variance on academic motivation.

According to ANOVA results on academic self-efficacy, academic responsibility and academic motivation variables according to the genders of university students, it is seen that the average academic motivation scores do not differ significantly according to their gender. Similarly, the averages of academic self-efficacy scores do not differ significantly according to

their gender. In contrast, the average academic responsibility scores of female university students are higher than the average of male university students' scores.

Discussion

According to the first finding of the study, there was a significant relationship between academic motivation, academic self-efficacy and academic responsibility scores of undergraduates at all levels. In particular, a significantly positive relationship was found between academic motivation and academic self-efficacy, and also between academic motivation and academic responsibility. Similar to these results, Alemdag et al., (2014) demonstrated a meaningful relationship between academic self-efficacy and academic motivation. In addition, considering that motivation is a concept influenced by self-efficacy (Bandura, 1997, p.123), it is expected that there will be a positive relationship between academic self-efficacy and academic motivation in the research.

According to another finding of the study, academic motivation, academic self-efficacy and academic responsibility, which are dependent variables, are predicted by the independent variables. According to Cerino's 2014 study, academic responsibility is predicted by academic self-efficacy and academic procrastination. As we mentioned earlier in the field article, realistic targeting, effort, persistence and the resulting success (Schunk, Meece and Pintrich, 2014), which are four dimensions of motivation, are considered tasks that can be fulfilled by responsible individuals.

According to the latest finding of the study, the academic motivation and academic self-efficacy levels of undergraduates do not differ by gender, and there was a significant difference in academic responsibility levels in favor of female students. Titrek and other. (2018) similarly, in their study with undergraduates, they found differences in academic self-efficacy by department, but there was no difference in gender in the results of the study. Alemdağ et al. (2018) in parallel to this finding revealed the conclusion that there is no significant difference between academic motivation and gender.