



Akademik Güdülenme İle Akademik zyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi ğrencileri zerine Ampirik Bir Araştırma

Hamza AKTAŞ

Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İdkab Bölümü

Asst. Prof. Gumushane Univ. Theology Faculty

Orcid ID: 0000-0001-5059-2671

haktas@gumushane.edu.tr

z

Bu araştırmanın amacı, İlahiyat Fakültesindeki ğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin akademik zyeterlik ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın rneklemi Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ğrencileri (n=345) oluşturmaktadır. Araştırmada "Akademik Güdülenme lçeği", "Akademik zyeterlik lçeği", ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verilerine tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, t-testi ve LSD testleri uygulanmış, pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma örnekleminden toplanan veriler, SPSS 16.0 programı kullanılmış olup, ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada akademik güdülenme ile akademik zyeterlik arasında % 36.3 oranında ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çalışmada ğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik öz yeterlilik düzeyleri; ğretim türü, cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik durum, ailede karar alma durumu ve kitap okuma sayıları gibi değişkenler açısından ele alınmıştır. Sonuç olarak ğretim türü ve cinsiyet açısından her iki düzeyde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yaş, sınıf değişkenleri ile akademik zyeterlik ve ekonomik durum, ailevi karar alma, kitap okuma sayısı gibi değişkenler ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gd, zyeterlik, Akademik Güdülenme, Akademik zyeterlik, İlahiyat Fakültesi ğrencileri.

The Relationship Between Academic Motivation and Academic Self-Efficacy: An Empirical Research on the Students of the Faculty of Theology

Abstract

The purpose of this research is to determine in relation with academic self-efficacy the level of academic motivation of students in the Faculty of Theology. The sample of the research is composed of the students of Gumushane University Theology Faculty (n = 345). In the research were used "Academic Motivation Scale", "Academic Self- Efficacy Scale" and "Personal Information Form". To the study data were applied one-way analysis of variance (ANOVA) analysis, t-test and LSD tests, pearson correlation coefficients were calculated, regression analysis was performed. Data collected from the research sample were used SPSS 16.0 program and the findings were interpreted. In the study, it was determined that there is a 36.3% correlation between academic motivation and academic self-efficacy. As a result, there was no significant difference in education level and gender at both levels. There was a significant difference between variables such as age, class variables, academic self-efficacy and economic status, family decision making, number of book readings, and academic motivation.

Keywords: Motivation, Self-Efficacy, Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, Theology Faculty Students.

1. GiriŐ

İlahiyat Fakülteleri kurulduğundan gnmze kadar topluma dini ve manevi anlamda katkıda bulunan önemli yksekğretim kurumlarıdır. Bilindiği üzere örgün ve yaygın din eğitimi alanında ülkeye hizmet edecek kişilerin iyi yetiŐmesi için, yüksek din eğitimi veren kurumlar olan ilahiyat fakültelerinin üzerinde daha da fazla bilimsel araştırmalar yapılması gerekmektedir. Bu bilimsel araŐtırmalardan elde edilen sonuçlar, topluma daha profesyonel elemanların yetiŐmesi için de önemli bir kazanım olacaktır.

Bilindiği zere İlahiyat Fakülteleri sayısının ülkemizde yaklaşık 100 aŐtıėı görülmektedir. Sayının bu kadar olması, bir takım sorunları ve problemleri beraberinde de getirmektedir. Koç (2003) İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin sorunları ilgili yapmış olduğu bir çalışmasında "İlahiyat Lisans Programı'nda öğrencilere hangi mesleğin bilgi ve becerilerinin kazandırılacağı açık ve net değildir. Bu durum, hem motivasyonun sağlanması hem de istihdam alanına uygun nitelikli eleman yetiŐtirmede sorunlara yol açmaktadır." hipotezini oluŐturduktan sonra öğrencilerin ilahiyat fakültesindeki sorunları hakkında hangi konuların ön plana çıktığını tespit etmiştir:

"Eğitim öğretimle ilgili sorunlarımızın çözümüne yönelik en önemli beklentileriniz nelerdir? sorusuna deneklerin %20,2'si alanı benimsemeye yönelik moral ve motivasyonu sağlayıcı etkinliklerin artırılması, %14,4 yönetim, hoca ve öğrenciler arasında karŐıllıklı güven ortamının oluŐturulması, %12,6'sı İlahiyat Lisans Programı'nın amaçlarının belirgin hale getirilmesi, %12,2'si görev alanının netleŐmesi için branŐlaŐmaya gidilmesi, %12,2'si derslerde araştırmaya ve iŐbirliėine teŐvik edecek etkinliklere yer verilmesi, %8,7'si öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlanması, %6,3 düzenli bir programla meslek uygulamaların zorunlu hale getirilmesi, %6,2'si öğrencilerin kulüp çalıŐmaları, sosyal ve sportif faaliyetlerinin teŐvik edilmesi, %4,1'i fakülteye yeni baŐlayan öğrenciler için oryantasyon faaliyetleri düzenlenmesi seçeneklerini iŐaretlemiŐtir." (Koç, 2003).

GeçmiŐte olduğu gibi¹, son yıllarda da yüksek din eğitiminde yaŐanan sorunlara yönelik bilimsel toplantılar yapılmaktadır. Nitekim 10-11 Mayıs 2013 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ev sahipliğinde

¹ Bkz. Buyrukçu, R., (2003). "İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Problemi", Türkiye'de Din Eğitiminin Sorunları Yeniden Yapılandırılması ve Geleceği Sempozyumu-Bildiriler Müzakereler, 16-17 Ekim 2003, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 16, Isparta 2004, ss. 509-529; Usta, M., (2001). Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin KurumlaŐma ve EkolleŐme Sorunları, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul; Parlak, N., (2009). "Türkiye'de İlkğretimlerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi-Sorunları Sorun Kaynakları ve çözüm nerileri", IV. Din Őurası Tebliğ ve Müzakereleri (12-16 Ekim 2009), Diyanet İŐleri BaŐkanlıėı İlmî Eserler 886, Ankara.



'XV. Din Eğitimi Koordinasyon Toplantısı' gerçekleştirilmiş, "İlahiyat Fakültelerinde eğitim kalitesi ve verimliliği" adlı bir sempozyum şeklinde ele alınmış ve kitaplaştırılmıştır. Yine 18-19 Haziran 2014 tarihleri arasında Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi işbirliği ile Konya'da "Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi-Sorunlar ve Gelecek" konulu bir çalıştay düzenlenmiştir. Yüksek din öğretiminde programlar ve bölümler, programların ders saatleri ve içerikleri, yeni gelişmeler ışığında akademik yapılanma, mezunların istihdam sorunları ve paydaşların yeterlilik talepleri gibi konular akademisyenlerce müzakere edilmiş ve elde edilen veriler bir sonuç raporuyla kamuoyuna sunulmuştur (Taştekin, 2013).

Buna ilaveten Taştekin (2013), "Yeni Kurulan İlahiyat Fakültelerinin Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Algıları -Şırnak, Erzincan ve Iğdır Örneği-" adlı çalışmasında "Yeni kurulan İlahiyat Fakülteleri, öğrenme ortamları açısından yetersizdir." "Yeni kurulan İlahiyat Fakülteleri, öğrencilerine sağladıkları sosyal ve kültürel ortam açısından yetersizdir." "Öğrencilerin, fakülte içi birim ve kişilerle iletişimlerinde sorunlar yaşamaktadırlar." "Yeni kurulan İlahiyat Fakültelerinin eğitim ve öğrenme durumları yetersizdir." gibi hipotezlerin karşılığını bulmaya çalıştığı görülmüştür. Ayrıca Turan ve Nazıroğlu (2015), "İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun Ve Beklentileri: Omü İlahiyat Fakültesi Örneği" adlı çalışmalarında ise; genel olarak olmasa bile bazı öğrenciler için hocaya ulaşma ve onunla etkileşime geçme noktasında halledilmesi gereken sorunların bulunmakta olduğu dile getirilmiştir. Bu sorunların belirlenmesinin ardından hocalardan kaynaklanan nedenlerin ortadan kaldırılması için gerekli yönlendirme ve motivasyonun sağlanması gerektiği de vurgulanmıştır.

Bu çerçevede sorun ve problemlerin minimize edilmesi hatta ortadan kaldırılması için çalışmaların daha detaylı ele alınması gereğini bizlere göstermektedir. İlahiyat fakültelerinin sadece niceliksel olarak değil, nitelik olarak da gelişmesinin sağlanması için gerekli aşamaların kaydedilmesi gerekmektedir. Bu anlamda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin daha yukarılara çıkarılması için sadece bilginin kazandırılması yoluna gidilmemesi gerekmekte, aynı zamanda onların kendilerine olan inancını ve motivasyonunu yüksek düzeyde tutmanın yolunu da bulmak gerekmektedir. Bu açıdan araştırma, çalışmaya ve incelenmeye değer bir konu olduğu izlenimi vermiştir.

2. İlgili Literatür

2.1 Akademik Güdülenme

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme temel bir öğedir. Güdülenme kelimesi motivasyon kelimesi ile dilimizde eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince "movere", yani "hareket ettirme, hareketlendirme" kelimesinden gelmektedir (Demir ve Arı, 2013). Ayrıca güdülenme kavramı birden fazla anlamda da kullanılmaktadır. Tam ve kesin bir tanımlama yapılamamakla birlikte; "güdülenme insan



davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranıŐlara yön veren içsel durum" Şeklinde ifade edilebilir (Demir ve An, 2013).

Akademik olarak baŐarılı olabilmek için öğrencinin akademik kurumlarda aktarılan akademik konuları öğrenmesi gerekmektedir. Akademik konuların öğrenciler için ilgi çekici ve merak uyandırıcı özellikler taŐıması bu sebeple önemlidir. İlgili çekici ve merak uyandırıcı akademik konular sayesinde, öğrenmenin koŐullarından biri olarak görülen güdülenme gerçekleŐmiŐ olacaktır (Aydın, 2010; Cıla, 2015).

Güdülenme, başarı için gerekli biliŐsel ve davranıŐsal etkilere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin baŐarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve iŐlevselliĐi, geçmiŐ başarı ve baŐarisizliĐını hangi deĐiŐkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin biliŐlerinin tümü onun "güdülenme düzeyini" etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004; Őahin ve akar, 2011).

Güdülenme pek çok farklı konu ile ilişkili bir kavramdır. Akademik güdülenme de bu konulardan biridir. Akademik güdülenme kısaca akademik iŐler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Akademik olarak güdülenmiŐ öğrenciler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalıŐmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiŐ öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (nal, 2013). Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik konuları öğrenmedeki isteğini, ısrarını, çabasını ve heyecanını ifade etmektedir (Cıla, 2015). Öğrencinin akademik güdülenme sağlayamaması durumunda ise baŐarıdan bahsedilmesi mümkün değildir. Başarı gerçekleŐmediĐi takdirde de öğrencilerin öğrenmedeki isteği, çabası ve heyecanının azalması ihtimal dhilindedir.

2.2 Akademik zyeterlik

Son 20 yılda psikolojinin farklı uygulama alanlarında kullanılan Bandura'nın zyeterlik teorisinin, davranıŐlarımız üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Özyeterlik kavramı, özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde - örneğin öğrenme ve performansla ilgili olarak - ğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi ve fiziksel sağlık durumlarının araŐtırılması için sıklıca uygulanmaktadır. Özyeterlik beklentisi, "kiŐinin yetenekleri hakkındaki kendini ikna ediŐi" olarak tanımlanmaktadır. Olumlu zyeterlik beklentisinin motivasyonu arttırdığı, yeni ve zor görevlerle baŐa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli kıldığı; olumsuz zyeterlik beklentisinin ise kiŐinin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonulandırmadan bırakmasına neden olduğu bildirilmektedir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007).

Üniversite ğrencilerinin eğitim yaŐantılarını iyileŐtirmek adına yapılanlar içinde eksik olan tarafın özellikle öğrencilerin özyeterliklerinin arttırılmasına dair önlemlerin alınamaması olarak bildirmektedir. Erpenbeck ve Rosenstil



kişisel yeteneği eleştiri yeteneği, kendini düzenleme, yaratıcılık, motivasyon ve özyeterlik kavramları ile tanımlanmışlardır. Bu kavram altında yer alan özyeterliğin ise, üniversite öğrenimi sırasında karşımıza çıkan problemlerle mücadele edebilmek için gerektiğini belirtmişlerdir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007).

Akademik özyeterlik, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010).

Akademik öz yeterliliği yüksek üniversite öğrencilerinde daha iyi akademik performans ön görülmektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Aydın, 2010). Yüksek zekâyaya sahip üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada öz yeterlilik inancının sınav performansına anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür (Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997; Aydın, 2010). Gore (2006) çalışmasında, öz yeterlilik inancının üniversite öğrencilerinin akademik performanslarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur (Aydın, 2010). Yapılan (Gore, 2006; akt. Aydın,2010) araştırmalara bakıldığında özyeterlik inancının tüm okul performansının olumlu manada katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

2.3 Akademik Güdülenme-Akademik Özyeterlik İlişkisi

Akademik güdülenme ile özyeterlik arasındaki ilişki karşılıklıdır. Bireyler beceri elde etmede ve bilgi kazanmada ilerlediklerine ilişkin algıları, onların akademik özyeterliklerini arttırmaktadır. Öğrencilerin güdülenme yönelimleri, onların özyeterliklerini etkilemektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip olma öğrenme amaçları ile ilişkilidir. Öğrenme amaçlarına sahip öğrenciler başarısızlıklarının sebebini yetersiz strateji seçimi ve öğrenme yaşantısı olarak değerlendirirler. Bunun tersi olarak performans amaçlı öğrenciler ise başarısızlıklarının sebebini yetenek ve şansa bağlarlar, bu durum onların özyeterliklerini azaltır (Schunk, 1996; Aydın, 2010; Ünal, 2013).

Özyeterlik, kişilerin güdülenmesini ve öğrenmesini etkilemektedir. Özyeterlik, güdülenmenin artmasına yardımcı olmakta ve geçmişteki başarılarla göre hedefler belirlenmesine katkı sağlamaktadır. (Multon, Brown ve Lnet, 1991; Aydın, 2010).

Araştırmalar, yüksek özyeterliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili stratejiler kullandıklarını, daha zorlu hedefler belirlediklerini ve daha yüksek güdülenme seviyesine sahip olduklarını göstermektedir (Multon, Brown ve Lnet, 1991; Aydın, 2010). Özyeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettikleri belirlenmiştir (Schunk, 1996; Aydın, 2010).

Özyeterlik ve güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler, kendilerine ilişkin daha olumlu düşünceler geliştirmekte ve daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Carpenter, 2007; Pajares, 1996; Aydın, 2010). Sonuç olarak özyeterlik ve güdülenme düzeylerinin yüksek oluşu öğrencilerin öğrenme



stratejilerini geliştirmekte, öğrencilerin daha zorlu hedeflere ulaŐması için yüksek güdülenme sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

3. Problem

Bu alıŐmada İlahiyat Fakültesi ğrencileri üzerinde gerçekleŐtirilen akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeylerinin farklılaŐıp farklılaŐmadığı temel problem olarak ele alınmıŐtır. Buna göre puan ortalamasının farklılaŐıp farklılaŐmadığı ğretim türü, cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik durum, ailede karar alma durumu ve kitap okuma sayıları gibi deėiŐkenlerle test edilmiştir.

3.1 Alt Problemler

1. Öğrencilerin akademik gdlenmesiyle akademik özyeterliği arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretim türüne göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?
3. Cinsiyete göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?
4. YaŐlara göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir ilişki ve önemli bir fark var mıdır?
5. Sınıflara göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?
6. Ekonomik duruma göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?
7. Ailede karar alma durumuna göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?
8. Kitap okuma durumuna göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri açısından önemli bir fark var mıdır?

3.2. Hipotez

Öğrencilerin ğretim türü, cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik durum, ailede karar alma ve kitap okuma sayısı açısından akademik gdlenmesiyle akademik özyeterliği arasında doğrusal yönde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

4. Yöntem

4.1. Evren ve rneklem

Araştırma Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde eğitim gören öğrencilerden ve tesadüfi yöntemle seçilen 219'u kız (% 63.5) 126'sı erkek (% 36.5) olmak üzere toplam 345 ğrenci üzerinde 2017-Nisan ayında gerçekleŐtirilmiŐtir. BaŐta 375 ğrenci üzerinde anket uygulaması düŐünülmüŐtür. Fakat 30 ğrenci anketi ya tam doldurmamıŐ ya da hiç doldurmamıŐtır.

No	Cinsiyet	N	%
1	Kız	219	63.5



2	Erkek	126	36.5
	Toplam	345	100
	Öğretim Türü	N	%
1	Birinci Öğretim	175	50.7
2	İkinci Öğretim	170	49.3
	Toplam	345	100.0
	Yaş	N	%
1	18-20 arası	109	31.6
2	21-23 arası	176	51.0
3	24-26 arası	49	14.2
4	26 üstü	11	3.2
	Toplam	345	100.0
	Sınıf	N	%
1	Hazırlık	64	18.6
2	1	65	18.8
3	2	50	14.5
4	3	49	14.2
5	4	68	19.7
6	İdkab	49	14.2
	Toplam	345	100.0

4.2 Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Örneklem grubunu tanımlayabilmek amacıyla katılımcıların öğretim türü, cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik durum, ailede karar alma durumu ve kitap okuma sayıları gibi puan ortalamalarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu, Kişisel Bilgi Formu adı altında uygulanmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ): Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1 = kesinlikle uygun değil, 5 = kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmada ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun 0,87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda 0.77 ile 0.85, farklı gruplarda ise 0.77 ile 0.86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ): 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen AÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, akademik özyeterlik için anlamlı bir yapı gösteren ve 4'lü Likert tipi (1 = bana tamamen uyuyor, 4 = bana hiç uymuyor) derecelendirilen toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan 28'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, özyeterliğin yüksekliğine



işaret etmektedir. Jerusalem ve Schwarzer orijinal Ann Cronbach alfa güvenirlik katsayısını 0.87, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını 0.79 olarak tespit etmiŐlerdir.

4.3 Verilerin Analizi

Anket verilerinin hem girilmesinde hem de verilerin istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde SPSS (16.0) programı kullanılmıŐtır. Katılımcıların akademik güdülenme ile akademik zyeterlik puan ortalamaları (Xao) ve standart sapmaları (Sao) hesaplanmıŐtır. Veriler çözümlenirken, varyans analizi (tek yönlü ANOVA) ve T- Testinden yararlanılmıŐ, pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıŐ ve regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler ile akademik güdülenme ve akademik zyeterlik iliŐkisine varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA) ile bakılmıŐtır. Varyans analizi sonucu önemli bulunan ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunun belirlenmesinde LSD testi kullanılmıŐtır. Hipotezlerin test edilmesinde önemlilik düzeyi '0.05' olarak alınmıŐtır.

5. Bulguların zmlenmesi

Tablo 2. Araştırma Grubunun Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Pearson Korelasyon		Akademik Güdülenme
Akademik zyeterlik	Pearson Korelasyon	.363**
	Sig. p	.000*
	N	345
		Akademik zyeterlik
Akademik Güdülenme	Pearson Korelasyon	.363**
	Sig. p	.000*
	N	345

* p<.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi; araştırma grubunun akademik zyeterlik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r=.363, p<.000). Buna göre İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri arttıkça akademik zyeterlik düzeylerinin arttıkı söylenebilir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Akademik zyeterlik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin oklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çoklu Regresyon Analizi	B	Std	β	T	P
Sabit	11.010	1.777		6.194	.000
Akademik Güdülenme	.123	.018	.351	6.965	.000
Öğretim	-.319	.432	-.036	-.739	.461
Cinsiyet	-.603	.445	-.065	-1.355	.176
Sınıf	.661	.158	.257	4.180	.000
Kitap Okuma	.058	.188	.016	.310	.757

r=.223 r2=.208 f=16.185 p=.000



Tablo 3 incelendiğinde, akademik güdülenme ve sınıf gibi değişkenlerin, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. ($F=16.185$, $p<.000$). Bu modele göre tüm bağımsız değişkenler, ortak olarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerinin ortalama %21'ini açıklamaktadır.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Öğretim Türüne Göre Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin T-Testi Sonuçları

Öğretim Türü		N	Xao	Sao	F-değeri	P-değeri (P<.05)
Akademik Özyeterlik	Birinci Öğretim	175	21.71	4.95	.657	Sig. (2-tailed) .040
	İkinci Öğretim	170	20.73	3.78		
Akademik Güdülenme	Birinci Öğretim	175	73.78	12.62	.079	Sig. (2-tailed) .007
	İkinci Öğretim	170	70.12	12.49		

Tablo 4, öğretim türüne İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik ve akademik güdülenme puan ortalamalarını göstermektedir. Buna göre yapılan T-testi Analizi sonucunda birincil yorumlama değil, ikincil yorumlama yapıldığında istatistiksel anlamda bir farklılaşmadan bahsetmek mümkündür. ($p<.05$). Bu anlamda birinci öğretim öğrencilerin her iki düzey puan ortalamalarının ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. Araştırma Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	Xao	Sao	F-değeri	P-değeri (P<.05)
Akademik Özyeterlik	Erkek	126	21.84	3.65	.223	.637
	Kız	219	20.88	4.80		
Akademik Güdülenme	Erkek	126	72.77	13.32	1.771	.184
	Kız	219	71.52	12.29		

Tablo 5, cinsiyete İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik özyeterlik ve akademik güdülenme puan ortalamalarını göstermektedir. Buna göre



yapılan T-testi Analizi sonucunda cinsiyete göre istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmamıştır. ($p < .05$).

Tablo 6. Araştırma Grubunun Yaşa Göre Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Pearson Korelasyon		Yaş	Akademik zyeterlik	Akademik Güdülenme
Yaş	Korelasyon	1	.213**	.018
	Sig. 2 tailed		.000	.740
	N	345	345	345

“Katılımcıların yaşları ile akademik zyeterlik ve akademik güdülenme puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yapılan korelasyon analizi bulguları etrafında cevap aranmıŐtır. Katılımcıların yaş ile akademik zyeterlik arasındaki ilişki istatistikî bakımdan anlamlıdır ($r = .213^{**}$; $*p < .000$). Buna göre, bireylerin yaşları ilerledikçe akademik özyeterlikleri artmaktadır. Ayrıca elde edilen diŐer bulguya göre ise, yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = .018$; $p > .798$). Bu durum, ‘Yaş ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon’ olacağını ngren hipotezi desteklememiŐtir. Ancak istatistiki olarak anlamlı seviyeye ulaŐmasa da pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik güdülenme leğinden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100 iken örneklemin ölçekten aldıkları ortalama puan ise 71.97’dir. Bu da örneklemin yüksek seviyede akademik güdülenmeye sahip oldukları Şeklinde yorumlanabilir. Bunun sonucunda yaş arttıkça akademik güdülenmenin de artacağı yorumunda bulunmak mümkündür.

Tablo 7. Araştırma Grubunun Yaşa Göre Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Yaş	N	Xao	Sao	F-değeri	P-değeri (P<.05)	Fark LSD	
Akademik zyeterlik	1. 18-20	109	19.48	3.61	8.870	.000	1=2-3 2=1 3=1
	2. 21-23	176	22.01	4.80			
	3. 24-26	49	22.24	3.94			
	4. 26 st	11	21.54	2.73			
Akademik Güdülenme	1. 18-20	109	71.55	12.44	.063	.979	
	2. 21-23	176	72.15	12.04			
	3. 24-26	49	72.32	15.25			
	4. 26 st	11	71.81	13.99			



Tablo 7’de görüldüğü gibi, akademik özyeterlik düzeyi, yaşa göre genel toplamda puan ortalamaları 18-20 yaşları arasındaki öğrencilerin (19.48), 21-23 yaşları arasındaki öğrencilerin (22.01), 24-26 yaşları arasındaki öğrencilerin (22.24) ve 26 yaş üstü öğrencilerin (21.54) olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinde yaşa göre anlamlı yönde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Fakat yaşa göre akademik güdülenme düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>.979$). Hangi yaş grupları arasında akademik özyeterlik düzeyinde anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan LSD testine göre; 18-20 ile 21-23 ve 24-26 yaşları arasında anlamlı fark vardır. 26 yaş üstü öğrencilerin sadece 11 kişi olması istatistiksel olarak hesaba katılmaması gerektiğini söylemek mümkündür. Bunun neticesinde öğrencilerin yaşları arttıkça akademik özyeterlik düzeyleri arttığı sonucuna varılabilir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Sınıfa Göre Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Sınıf		N	Xao	Sao	F-değeri	P-değeri (P<.05)	Fark LSD
Akademik Özyeterlik	Hazırlık	64	18.92	3.50	7.983	.000	Haz.=1-2-3-4-İdkab 1=Haz.-3-İdkab 2=Haz.-3-İdkab 3=Haz.-1-2 4=Haz.-İdkab İdkab=Haz.-1-2-4
	1	65	20.87	3.27			
	2	50	20.62	3.90			
	3	49	22.59	7.18			
	4	68	21.60	3.28			
	İdkab	49	23.46	3.69			
Akademik Güdülenme	Hazırlık	64	72.09	12.85	.958	.444	-
	1	65	73.01	12.27			
	2	50	72.24	13.27			
	3	49	68.59	13.24			
	4	68	71.94	11.21			
	İdkab	49	73.63	13.69			



Tablo 8 incelendiğinde, İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin akademik zyeterlik düzeyi, sınıfa göre genel toplamda puan ortalamaları hazırlık sınıfı ğrencilerinin (18.92), 1. Sınıf ğrencilerinin (20.87), 2. Sınıf ğrencilerinin (20.62), 3. Sınıf ğrencilerinin (22.59), 4. Sınıf ğrencilerinin (21.60) ve İdkab bölümü ğrencilerinin (23.46) olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin akademik zyeterlik düzeylerinde sınıfa göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p < .05$). Fakat sınıfa göre akademik güdülenme düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p > .444$). Hangi sınıf grupları arasında akademik zyeterlik düzeyinde anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan LSD testine göre; hazırlık sınıfı ile diğer tüm sınıf ve İdkab bölümü öğrencileriyle de bu fark tespit edilmiştir. Bunun neticesinde İdkab bölümü öğrencilerin diğer İlahiyat sınıflarına göre akademik zyeterlik düzeyleri daha yüksek olduğu grlmŐtur.

Tablo 9. Araştırma Grubunun Ekonomik Durumuna Göre Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin ANOVA SonuÇları

Ekonomik Durum		N	Xao	Sao	F-değeri	P-değeri (P<.05)	Fark LSD
Akademik zyeterlik	1. Kötü	11	20.54	5.00	.412	.662	-
	2. Orta	280	21.17	4.53			
	3. İyi	54	21.66	3.78			
Akademik Güdülenme	1. Kötü	11	64.09	18.41	3.391	.035	1=2-3 2=1 3=1
	2. Orta	280	71.77	12.59			
	3. İyi	54	74.62	11.13			

Tablo 9 incelendiğinde, İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi, ekonomik duruma göre genel toplamda puan ortalamaları, ekonomisi kötü olan öğrencilerin (64.09), ekonomisi orta olan öğrencilerin (71.77) ve ekonomisi iyi olan öğrencilerin (74.62) olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde ekonomik duruma göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p < .05$). Fakat ekonomik duruma göre akademik zyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p > .662$). Hangi gruplar arasında akademik güdülenme düzeyinde anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan LSD testine göre; ekonomisi kötü olanlarla ekonomisi orta ve iyi olan öğrenciler arasında bir farklılaşma bulunmuştur. Bunun neticesinde ekonomisi iyi olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu grlmŐtur.



Tablo 10. Araştırma Grubunun Ailede Karar Alma Durumuna Göre Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Ailede Karar Alma		N	Xao	Sao	F- değeri	P- değeri (P<.05)	Fark LSD
Akademik Özyeterlik	1.Babam karar verir.	69	20.55	3.84	2.31	.076	-
	2.Annem karar verir.	8	19.62	3.81			
	3.Anne-babam ortak karar alırlar.	101	20.80	3.88			
	4.Ailede herkes söz sahibidir.	167	21.85	4.92			
Akademik Güdülenme	1.Babam karar verir.	69	68.89	13.60	3.05	.029	1=4 4=1
	2.Annem karar verir.	8	78.12	11.34			
	3.Anne-babam ortak karar alırlar.	101	71.03	12.94			
	4.Ailede herkes söz sahibidir.	167	73.52	11.92			

Tablo 10 incelendiğinde, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi, ailelerinde aldıkları kararlara göre genel toplamda puan ortalamaları, “Babam karar verir.” diye ifade eden öğrencilerin (68.89), “Annem karar verir.” diye ifade eden öğrencilerin (78.12), “Anne-babam ortak karar alırlar.” diye ifade eden öğrencilerin (71.03) ve “Ailede herkes söz sahibidir.” diye ifade eden öğrencilerin (73.52) olarak tespit edilmiştir. Buna göre, “Annem karar verir.” diye ifade eden öğrencilerin sayısı çok az olduğu gerekçesiyle istatistiksel olarak hesaba katılmaması gerekir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde ailede karar alma durumuna göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p<.05$). Fakat ailede karar alma durumuna göre akademik özyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamış ($p>.076$) olmasına rağmen, akademik güdülenmeye paralel bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Hangi gruplar arasında akademik güdülenme düzeyinde anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan LSD testine göre; “Babam karar verir.” diye ifade eden öğrenciler ile “Ailede herkes söz sahibidir.” diye ifade eden öğrenciler arasında bir farklılaşma bulunmuştur. Bunun neticesinde “Ailede herkes söz sahibidir.” diye ifade eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı



Şekilde akademik zyeterlik düzeyinde de "Ailede herkes söz sahibidir." diye ifade eden öğrencilerin puanları diğerlerine göre daha yüksektir.

Tablo 11. Araştırma Grubunun Kitap Okuma Durumuna Göre Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Kitap Okuma		N	Xao	Sao	F-değeri	P-değeri (P<.05)	Fark LSD
Akademik zyeterlik	0	16	19.75	4.37	2.19	.069	-
	1-3	98	20.57	3.46			
	4-7	96	21.17	3.68			
	7-12	64	21.45	6.36			
	12 st	71	22.35	4.32			
Akademik Güdülenme	0	16	64.75	16.75	7.08	.000	0=4-7, 7-12, 12 üstü
	1-3	98	68.07	11.87			
	4-7	96	73.10	11.86			
	7-12	64	72.53	12.11			
	12 st	71	76.98	12.25			

Tablo 11 incelendiğinde, İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin akademik güdülenme düzeyi, kitap okuma durumuna göre genel toplamda puan ortalamaları, "0" hiç kitap okumayan öğrencilerin (64.75), "1-3" arası kitap okuyan öğrencilerin (68.07), "4-7" arası kitap okuyan öğrencilerin (73.10), "7-12" arası kitap okuyan öğrencilerin (72.53) ve "12 üstü" kitap okuyan öğrencilerin (76.98) olarak tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde kitap okuma durumuna göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. (p<.05). Fakat kitap okuma durumuna göre akademik zyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamış (p>.069) olmasına rağmen, akademik güdülenmeye paralel bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Hangi gruplar arasında akademik güdülenme düzeyinde anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan LSD testine göre; hiç kitap okumayan öğrenciler ile 4-7, 7-12 ve 12 üstü kitap okuyan öğrenciler arasında bir farklılaşma bulunmuştur. Bunun neticesinde kitap okuma sayısı arttıka -her ne kadar 4-7 arası kitap okuyanlar istatikselsel anlamda sıralamayı bozsa da- öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri artmakta olduğu



görülmüştür. Aynı şekilde akademik özyeterlik düzeyinde de kitap okuma sayısı arttıkça puanların arttığı anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Yorum

Öğrencilerin akademik güdülenmesiyle akademik özyeterliği arasında doğrusal yönde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.363^{**}$, $p<.000$). Hipotez doğrulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışmaya benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Akbay (2009) yaptığı çalışmada, akademik özyeterlik ile akademik güdülenme arasında ($r=.36$, $p<.001$) yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Aydın (2010) da yaptığı araştırmada, akademik başarı ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlilik ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunduğu görülmektedir. Akbay ve Gizir (2010) akademik özyeterlik ile akademik güdülenme ($r=0.41$, $p<.001$) arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkiden bahsetmiştir. Buna ilaveten Ünal (2013) yapmış olduğu incelemede akademik güdülenme ile özyeterlik arasında ($r=.344^{**}$, $p<.05$) pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Son olarak da Cıla (2015) tarafından yapılan çalışmada, akademik özyeterlik değişkeni ile akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönde, düşük ($p=0.001$) düzeyinde anlamlı bir ilişkinin ($r=.27$) olduğu görülmektedir. Ayrıca Cıla (2015)'nin çalışmasında öğrenmeye güdülenme bağımsız değişkeni ile akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönlü düşük düzeyli ($r=.14$) .001 bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlardan elde edilen verilere dayanarak, yerel olarak incelenen Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de akademik özyeterlik ve akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Bkz. Tablo-2). Ayrıca yapılan regresyon analizinde de akademik özyeterliğin yaklaşık %21'ini akademik güdülenme, sınıf vb. bağımsız değişkenlerin yordadığı da görülmüştür (Bkz. Tablo-3).

Öğretim türüne göre gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeyleri açısından birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksektir. Hipotez kısmen doğrulanmıştır. Gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeyleri ortalaması açısından farklılaşmalar vardır ancak bu durum istatistiksel anlamda ikincil derecede bir yorumlama yapıldığı takdirde bir farklılaşmadan bahsedilebilir. ($p<.05$; Bkz. Tablo-4). Söz konusu analizde akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeylerinin her ikisinde de birinci öğretim öğrencilerinin daha yüksek puanları olduğu tespit edilmiştir. Eldeki sonuçlar doğrultusunda ikinci öğretim öğrencilerinin hem puan açısından daha düşük gelmesi, hem ekonomik olarak harç yatırmakta yaşadıkları problemlerden dolayı her iki düzey açısından düşük puan aldıklarını söylemek mümkündür. Alanyazında bu manada çok az çalışma görülmüştür. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011)'ün çalışmalarında normal öğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olduğu ve bu farkın anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan çalışmada,

Öğretim türüne göre İlköğretim ğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyete göre kızların akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri, erkeklerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Hipotez doğrulanmamıştır. Gruplar arasında akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri puan ortalaması açısından anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (Bkz. Tablo-5). Yağcı (1999) lise ğrencilerinde güdülenme düzeyi ve SS başarıları arasındaki ilişkiyi araŐtırmıŐtır. Bu araştırma sonucunda kız öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunurken dıŐsal güdülenmede herhangi bir fark grlmemiŐtır. Keskin ve Orgun (2006) tarafından öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve baŐa çıkma stratejileri ile karŐılaŐtırılması amacıyla yapılmıŐ olan betimsel bir çalışmada, kız ve erkek öğrenciler arasında öz yeterlik düzeyleri açısından da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu'nun (2007) gerçekleŐtirdiđi araştırmada; enstitülere, cinsiyete, öğrenim düzeyine ve statüye göre akademik güdülenmenin farklılaşmadığı görülmektedir. Aynı Şekilde ğretmen adayları üzerinde gerçekleŐtirilen çalıŐmalarda (Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Konmaz ve Kumral, 2009; Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve 2007) da akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuŐtur. Buna benzer bir lisansüstü gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada (Saracaloğlu, 2008) cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Demir (2008) uzaktan eğitim ğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini incelemiŐ olduğu araştırma sonucunda akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı Şekilde Őahin ve akar (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyete göre İlköğretim ğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

YapılmıŐ olan diğer çalıŐmalarda da kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Akdemir, 2006; elik, 2006; Ellez, 2004; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Akbay ve Gizir (2010) tarafından yapılan araştırmada da erkek öğrencilerin zyeterlik puanlarının ($X=20.65$, $Ss=3.65$), kız öğrencilerden ($X= 19.71$, $Ss=3.64$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Eldeki sonuçlarda da herhangi bir anlamlı farklılaşma olmamasına rağmen erkeklerin hem akademik güdülenme hem de akademik zyeterlik açısından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Bu konudaki farklı bir yaklaŐım ise, sosyal, kiŐilik ve akademik boyutlardaki değişkenler arasında ortaya çıkan cinsiyet farklılığının, cinsiyetlerin kendine özgü nitelikleri kadar özellikle akademik ve mesleki konularda daha çok cinsiyet yönelimlerinden (cinsiyete özgü olduğu varsayılan kliŐeleŐmiŐ inanç ya da önyargılardan) kaynaklandığının vurgulanmasına yöneliktir (Schunk ve Pajares, 2001; Akt. Akbay ve Gizir, 2010). Sonuç olarak, toplumsal açıdan bakıldığında, erkek egemen kültürlerde baŐarılı olma misyonu daha çok erkeğe yüklenmiŐtir. Dolayısıyla, erkeklerin kendilerini özellikle akademik



ve mesleki alanlarda yetkin görmeleri toplum tarafından da beklenen bir durumdur. Bu süreçte erkek öğrencilerin akademik özyeterlik konusunda kızlara göre kendilerini daha olumlu bir tutum içinde göstermeleri olası bir durum olarak değerlendirilebilmektedir (Akbaş ve Gizir, 2010).

Yaş değişkeninin akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeyleriyle anlamlı bir ilişkisi vardır. Katılımcıların yaş ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki istatistikî bakımdan anlamlıdır ($r=.213^{**}$; $*p<.000$; Bkz. Tablo-6). Buna göre, bireylerin yaşları ilerledikçe akademik özyeterlikleri artmaktadır. Ayrıca elde edilen diğer bulguya göre ise, yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.018$; $p>.798$; Bkz. Tablo-6). Altun ve Yazıcı (2010) tarafından yapılan “Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler” adlı çalışmada, okul motivasyonunun bir yordayıcısı olan yaş değişkeninin okul motivasyonu ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre yaş arttıkça okul motivasyonunda bir azalma olduğu söylenmektedir.

Aynı zamanda daha küçük yaştaki öğrencilerin akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeyleri, daha büyük yaştaki öğrencilere göre daha yüksektir. Hipotez doğrulanmamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinde yaşa göre anlamlı yönde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$; Bkz. Tablo-7). Fakat yaşa göre akademik güdülenme düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>.979$; Bkz. Tablo-7). Bu anlamda 26 yaş üstü öğrencilerin azlığı nedeniyle istatistiksel açıdan hesaba katılmayacağı varsayımından yola çıkarak öğrencilerin yaşları arttıkça akademik özyeterlik puanlarının arttığı ifade edilebilir.

Demir (2008) tarafından incelenen çalışmada, akademik güdülenme düzeyi en yüksek olan yaş grubunun 40 ve üstü yaş olduğu görülmektedir ($X =10,5656$). Akademik güdülenme düzeyi en düşük olan yaş grubu ise 19 ve altı yaş grubudur ($X =6,7462$). Bu anlamda uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme puanları yaş değişkenine göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu da göstermektedir ki uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşları arttıkça akademik güdülenme puanlarında artış olduğu anlaşılmıştır. Fakat elde edilen bulgularda yaş ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Üst sınıftaki öğrencilerin akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeyleri, alt sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir. Hipotez akademik özyeterlik düzeyinde kısmen de olsa doğrulanmıştır. Gruplar arasında akademik özyeterlik düzeylerinde sınıfa göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p<.05$; Tablo-8). Bunun neticesinde sadece 4. sınıfı olan İdkab bölümü öğrencilerin (23.46) diğer İlahiyat Bölümü sınıflarındaki öğrencilerine göre akademik özyeterlik düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür. İlahiyat Fakültesinde Hazırlık sınıfının akademik özyeterlik puanları (18.92) iken 3. sınıf öğrencilerinin (22.59)'dur. 4.sınıf öğrencilerinin ise (21.60)'dur. Bu açıdan sıralamayı ilahiyat 4. sınıflar bozmaktadır. Akademik özyeterlik açısından 3. sınıflara göre düşüş yaşamlarının nedeni,



mezun olma psikolojisinin ortaya çıkması, mesleklerine atanma endiŐesi yaŐamaları gibi sebeplerden olabilir. DiŐer sonuçlara bakıldığında sınıflar arttıca akademik zyeterlik puanlarında artış olduğu söylenebilir.

Fakat sınıfa göre akademik güdülenme düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>.444$; Tablo-8). Demir (2008)'in çalışmasında, öğrencilerin sınıf değişkenine göre akademik güdülenmeleri incelendiğinde, uzaktan eğitim ğrencilerinin puanları arasında $p<.46$ düzeyinde anlamlı fark bulunduğu görülmüştür.

Ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri, ekonomisi orta ve kötü olanlara göre daha yüksektir. Hipotez akademik güdülenme anlamında doğrulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde ekonomik duruma göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p<.05$; Bkz. Tablo-9). Fakat ekonomik duruma göre akademik zyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>.662$; Bkz. Tablo-9). Bu anlamda ailesinin ekonomisi iyi olduğca öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri de artmaktadır. Akademik zyeterlik düzeyi açısından her ne kadar anlamlı bir farklılaşmadan bahsedemezsek de elde edilen sonuçlara göre ailesinin ekonomisi iyi olan öğrencilerin akademik zyeterlik puanları diŐerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaŐan çalıŐmalara da rastlanmaktadır. Yıldız ve Sezen (2007) yaptıkları araştırmada İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiŐlerdir. Aynı Şekilde, Terzi, nal ve Gürbüz (2011), "İlköğretim Matematik ğretmen Adaylarının Matematige Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi" adlı çalışmalarında öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile sosyoekonomik durumları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıŐlardır. Demir ve Arı (2013)'nin çalışmasında ise, ğretmen adayı olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ailede herkes ortak karar verir diyen öğrencilerin akademik güdülenme ile akademik zyeterlik düzeyleri, diŐerlerine göre daha yüksektir. Hipotez akademik güdülenme anlamında doğrulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde ekonomik duruma göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p<.05$; Bkz. Tablo-10). Fakat ailede karar alma durumuna göre akademik zyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamış ($p>.076$) olmasına rağmen, akademik güdülenmeye paralel bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, "Annem karar verir." diye ifade eden öğrencilerin sayısı çok az olduğu gerekçesiyle istatikselsel olarak hesaba katılmaması gerekir. Bunun sonucunda ailede herhangi bir karar alınırken tüm aile bireylerinin karara ortak olmaları ve demokratik bir ortam sağlamaları, o ailenin ğrencilerinin akademik güdülenmesine ve akademik zyeterliğine yüksek düzeyde katkı sağladığı anlamına gelmektedir. Alanyazında akademik zyeterlik ve akademik güdülenme açısından ailevi karar alma durumu üzerinde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıŐtır. Fakat diŐer konularla ilgili çalıŐmalar mevcuttur. Erbil ve diŐerleri (2006)



tarafından “Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi” ile ilgili yapılan araştırmada, aile ile iyi ilişkileri olan, kararlara katılan, kendilerine ve görüşlerine saygı duyulan, kız-erkek ayrımının olmadığı, aileleriyle her konuda konuşmaktan çekinmeyen ve demokratik ailelere mensup ergenlerde benlik saygısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Kartopu (2015) tarafından lise öğrencileri ve (2016) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da ailevi kararların alınışında aile üyelerinin katılımının sağlanması ile kimlik duygusu puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Bu ilaveten Aktaş ve Kartopu (2016) tarafından yapılan araştırmada da tüm aile bireylerinin katılımlarının sağlanması ile ahlaki olgunluk puanlarının arttığı da gözlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada da ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ailevi kararların alınışında tüm aile bireylerinin katılımlarının sağlanması ile akademik güdülenme ve akademik özyeterlik puanlarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin akademik güdülenme ile akademik özyeterlik düzeyleri, daha az kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Hipotez akademik güdülenme anlamında doğrulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde kitap okuma durumuna göre anlamlı yönde farklılaşma bulunmuştur. ($p < .05$; Bkz. Tablo-11). Fakat kitap okuma durumuna göre akademik özyeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamış ($p > .069$) olmasına rağmen, akademik güdülenmeye paralel bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Bu manada bir yıl içinde ne kadar çok kitap okunursa o kadar çok akademik güdülenme ve akademik özyeterlik puanlarının arttığı anlaşılmaktadır. Literatürde kitap okumaya dayalı akademik güdülenme ile ilgili sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada, akademik güdülenme düzeyleri ile kitap okuma sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Fakat bir yılda hiç kitap okumadığını belirten öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 64.44, bir yılda 1-3 kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 68.80, bir yılda 4-7 kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 70.80, bir yılda 8-12 kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 71.76 ve bir yılda 12’den çok kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin aritmetik ortalamasının ise 73.21 olduğu görülmektedir (Demir ve Arı, 2013). Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan çalışmada da kitap okuma sayısı arttıkça akademik güdülenme puanlarının arttığı gözlenmiştir.

Ayrıca Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada kitap okuma alışkanlığının okul başarısına olan katkısını incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin çok büyük çoğunluğu (%71) kitap okuma alışkanlığının okul başarılarını olumlu biçimde etkilediğini kabul etmektedir. Onların sadece %5’i böyle bir etkinin olmadığını ifade etmektedir. Yaklaşık dörtte biri ise bu konuda kısmen bir etkinin varlığını kabul etmektedir. Bütün bunlar kitap okumanın bireylerin gelişimine her yaşta fayda sağladığı göstermektedir. Bu



anlamda ilahiyat fakültesi ğrencilerinin daha iyi geliŐmesine katkı sağlamak için kitap okumaları konusunda teŐvik edilmeleri gerekmektedir.

Sonuç ve neri

Sonuç olarak İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme arasındaki iliŐkilerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Öncelikle Akademik zyeterlik ve Akademik Güdülenme düzeyleri arasındaki korelasyon incelendiğinde %36.3 oranında birbirlerini yordadıkları ve etkiledikleri tespit edilmiştir. Bu da iki düzey açıklanırken orta seviyeye yakın iliŐkilerinin varlığı söz konusudur. Bu çerçevede bu ilişkinin varlığı İlahiyat Fakültesi ğrencilerinde ne kadar etkili olduğu bulunmaya çalıŐılmıŐtır.

BaŐta incelenmiŐ değişkenler olan ğretim türü ve cinsiyet açısından her iki düzeyde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yaş ve sınıf deėiŐkenleri ile akademik zyeterlik arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuŐ, yaş ve sınıf arttıkça akademik zyeterlik puanlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Fakat bu deėiŐkenlerde akademik güdülenme düzeyi açısından anlamlı seviyede bir farklılaşma bulunmamıştır.

Bu ek olarak ekonomik durum, ailevi karar alma ve kitap okuma sayısı gibi değişkenler ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ailesinin ekonomisi iyi olan öğrencilerin, ailede herkesin ortak bir Şekilde kararlara katılım gösteren öğrencilerin ve yılda 12 de fazla kitap okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi, diğer maddelere nazaran daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu deėiŐkenlerde de akademik zyeterlik düzeyi açısından anlamlı seviyede bir farklılaşma bulunmamıştır.

Buna binaen araştırmada deėiŐkelerin tümünde hem akademik zyeterlik hem de akademik güdülenmenin aynı anda bir farklılaşma olmaması dikkat çekmiŐtir. Dolayısıyla akademik zyeterlik ile akademik güdülenme arasında orta düzeye yakın bir ilişki olmasına karŐılık, ilahiyat fakültesindeki öğrencilerde bu ilişkinin tam manasıyla ortaya çıkmadığı anlamına gelmektedir.

Bu nedenle bu ilişkinin tam olarak ortaya çıkması için farklı sorular sorularak yeni çalışmaların yapılması gerekmekte ve kanaatimizce yarı yapılandırılmıŐ anket araŐtırmaları da bu ilişkinin varlığını ortaya çıkarmada etkili olabileceği düŐünülmektedir.

Kaynakça

Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete Göre niversite ğrencilerinde Akademik Erteleme DavranıŐı: Akademik Güdülenme, Akademik zyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbay, S. E. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre niversite ğrencilerinde Akademik Erteleme DavranıŐı: Akademik Güdülenme, Akademik zyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, ss. 60-78.



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

Aktaş, H. & Kartopu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Gümüşhane Üniversitesi Örneği). Sinop Üniversitesi Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyumu (Bildiriler Kitabı), C.2, ss. 468-485.

Altun, F. & Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler. International. Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.

Aydın, F. (2010). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlik ve Sınav Kaygısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Cıla, M. S. (2015). Anadolu Lisesi 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik Ve Akademik Güdülenmeden Yordlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, Z. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdülleri ve Anne Baba Beklentilerine İlişkin Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Chemers, M., Hu, L. ve Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93(1), 55-64.

Demir, Z. (2008). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9(3), 265-279.

Ellez, A. M. (2004). Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Erbil, N. & Diğerleri (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. Ankara: Aile ve Toplum (Eğitim-Kültür ve Araştırma) Dergisi, Yıl: 8, C. 3, S. 10 s. 7-15.

Kartopu, Saffet (2015). Öz Yeterlilik, Kimlik Duygusu Ve Dindarlık Eğilimi. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.

Kartopu, Saffet (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Ve Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C. 9, S. 45, ss. 481-500.



- Keskin G. & Orgun, F. (2006). Öğrencilerin z Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle BaŐa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7: 92-99.
- Koç, A., (2003). İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) ğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı 25/2, ss. 25-64.
- Multon, K., Brown, S. ve Lnet, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 30-38.
- Onuk, . (2007). Müzik ğretmenliği Lisans Programı ğrencilerinin ğretmenliğe Gdlenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Saracaloğlu, A. S. & Kumral, O. (2007). Sınıf ğretmenliği Son Sınıf ğrencilerinin ğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. VI. Ulusal Sınıf ğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri zetleri, EskiŐehir: Anadolu Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. & Kanmaz, A. (2008). Ortaöğretim Sosyal Alanlar ğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ğrencilerinin ğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri zetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. & Yenice, N. (2008). Sınıf ğretmeni Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeyleri, Fen ve Sosyal Bilimlere İlişkin GörüŐleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. VII. Ulusal Sınıf ğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri zetleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü ğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Saracaloğlu, A.S., Kumral, O., & Konmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar ğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ğrencilerinin ğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 38-54.
- Schunk, D. H. (1996). Goals and Self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2001). The Development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* içinde (ss.15-31). San Diego: Academic Press.
- Őahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi ğrencilerinin ğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik BaŐarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.



Taştekin, O., (2013). "Yeni Kurulan İlahiyat Fakültelerinin Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Algıları -Şırnak, Erzincan ve Iğdır Örneği-", (<http://www.usuldergisi.com/img/usul20131-7.pdf>)

Terzi, M., Ünal, M., & Gürbüz., M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu. 23-25 Eylül.

Turan, İ. ve Nazıroğlu, B. (2015). İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun Ve Beklentileri: Omü İlahiyat Fakültesi Örneği, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 36, ss. 466-479.

Ünal, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vrugt, A. J., Langereis, M. P. ve Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.

Yağcı, F. (1999). Genel Liselerde Okuyan Öğrencilerin Denetim Odağı Ve Güdülenme Düzeyleri İle Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M. ve Sezen, A. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25, 213-239.

Yılmaz, B. (2012). Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Külcü, Ö., Çakmak, T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık. <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/byilmaz1.pdf>.

Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 253-259.

