

Okul Psikolojik Danışmanların Öz Yetkinlik İnançları ve Öğrencilerin Akademik Motivasyon Üzerine Bir Literatür Taraması

A Review of the Literature on the Self-Efficacy Beliefs of School Psychological Counsellors and the Academic Motivation of Students

Betül Gökçen Doğan Laçın¹ 

Gönderim: 29/11/2024

Düzeltilme: 22/12/2024

Kabul: 26/12/2024

ÖZET

Bu makale, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik inançlarını ve öğrencilerin akademik motivasyonları üzerine yapılan çalışmaları ve literatürü incelemektedir. Akademik motivasyon, öğrenci başarısında önemli bir rol oynarken, yaşam boyu öğrenme becerilerini de şekillendirmektedir. Psikolojik danışmanların, öğrencilere destekleyici rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, öz yetkinlik inançlarına bağlıdır. Bandura'nın öz yeterlik kuramı, bireylerin kendi yeterlilik algılarının davranışlarını ve performanslarını nasıl etkilediğini vurgular. Öz yetkinliği yüksek olan danışmanlar, deneyim, gözlem ve geri bildirim gibi faktörlerden olumlu etkilenerek daha iyi performans gösterir ve güçlü terapötik ilişkiler kurar. Akademik motivasyon, öğrencilerin derslere katılımı, başarıları ve devamlılıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Araştırmalar, akademik motivasyonun öz yeterlilik, kimlik oluşumu, hedef belirleme ve dayanıklılık gibi faktörlerle olumlu ilişkiler kurduğunu göstermektedir. Öz yeterlilik, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmalarında kritik bir rol oynar. Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik inançlarının geliştirilmesi, eğitim sisteminde öğrenci başarısını artırmak için önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, psikolojik danışmanların eğitim süreçlerine katılımlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik motivasyon, okul psikolojik danışmanı özyeterliliği, özyetkinlik.

¹ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, betulgokcen.dogan@gmail.com

ABSTRACT

This article reviews the studies and literature on school counsellors' self-efficacy beliefs and students' academic motivation. While academic motivation plays an important role in student achievement, it also shapes lifelong learning skills. The ability of school counsellors to effectively fulfil their supportive role with students depends on their self-efficacy beliefs. Bandura's theory of self-efficacy emphasises how individuals' perceptions of their own efficacy influence their behaviour and performance. Counsellors with high self-efficacy perform better and build strong therapeutic relationships by being positively influenced by factors such as experience, observation and feedback. Academic motivation has a significant impact on student attendance, performance and retention. Research shows that academic motivation is positively related to factors such as self-efficacy, identity formation, goal setting and resilience. Self-efficacy plays a crucial role in helping students achieve their academic goals. As a result, developing school counsellors' self-efficacy beliefs stands out as an important strategy to increase student achievement in the educational system. In this context, it is recommended to increase the involvement of psychological counsellors in educational processes.

Keywords: Academic motivation, school counsellor self-efficacy, self-efficacy.

Önerilen atıf: Doğın Laçın, B.G. (2024). Okul psikolojik danışmanların öz yetkinlik inançları ve öğrencilerin akademik motivasyon üzerine bir literatür taraması. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 227-238.

GİRİŞ

Eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında, akademik motivasyonun temel bir rol oynadığı bilinmektedir. Akademik motivasyon, sadece ders başarısını değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini de şekillendiren kritik bir unsurdur (Yeşilyaprak, 2024). Bu süreçte, öğrencilerle en yakından çalışan okul psikolojik danışmanlarının rolü dikkat çekicidir. Psikolojik danışmanların, öğrencilere yönelik destekleyici rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, büyük ölçüde öz yetkinlik inançlarına bağlıdır (Durmuş, 2017). Bandura'nın öz yeterlik kuramı, bireylerin kendi yeterlilik algılarının, davranışlarını ve performanslarını nasıl etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bir psikolojik danışmanın öz yetkinlik inancı, öğrencilerin akademik motivasyonlarını dolaylı yoldan şekillendirebilir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yetkinlik İnançları

Öz-yeterlilik, bir kişinin kendi yeteneklerine ilişkin sahip olduğu inancı ifade eder (Bandura, 1994). belirli durumlarda ihtiyaç duyulan eylemleri gerçekleştirebilmek için duyulan istek, işe bağlılık ve o iş için gerçekleştirilen performans öz yetkinliği içermektedir (Iarussi vd., 2013). Bir kişinin öz yetkinlik inancı yalnızca bilgi veya beceri setlerine değil, aynı zamanda karşılaşılabilecekleri engellerin veya zorlukların üstesinden gelebileceklerine dair beklentilerine dayanır. Pozitif öz yetkinliğe sahip kişiler, baskı altında ve stresli koşullarda zor şeyleri başarıyla başarabileceklerine inanırken, öz yetkinlik eksikliği, bir kişinin bir görevi yapabileceğine inanmadığı için o işe kalkışmayacağı anlamına gelebilir (Gündüz, 2012).

Okul psikolojik danışmanlık öz yetkinliği, Bandura'nın (1977) öz yetkinlik teorisine dayanmaktadır (Chandler, 2011). Bir danışmanın danışanı ile etkili bir şekilde çalışma ve tatmin edici sonuçlar elde etme becerisine olan güvenini göstermektedir (Barnes, 2004). Bandura (1977) öz yetkinliği dört faktör tarafından yönlendirildiğini belirtmiştir: (a) ustalık deneyimleri, (b) dolaylı öğrenme, (c) sözlü ikna ve (d) duygusal uyarılma. Okul psikolojik danışmanlığında, ustalık deneyimleri danışanlarla yapılan danışma oturumlarını içerir ve danışman öz yetkinliği genellikle daha fazla deneyime sahip olanlarda daha yüksektir (Iarussi vd., 2013). Dolaylı öğrenme gözlem yoluyla gerçekleşir; bu nedenle, iyi psikolojik danışma davranışlarının modellenmesi, özellikle psikolojik danışman gelişiminin ilk aşamalarında öz yetkinliği artırır (Barnes, 2004). Sözlü ikna, danışanların seansların etkinliğine ilişkin geri bildirimlerini ve işlerin nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesini içerir. Duygusal uyarılma, danışmanın danışma oturumuna katılırken sahip olduğu kaygı düzeyini ifade eder. Yüksek kaygı, olumlu bir öz yetkinliği engeller (Bandura, 1994). Öz yetkinliği daha yüksek olan danışmanlar daha iyi performans gösterme eğilimindedir ve daha yüksek düzeyde danışmanlık becerileri gösterebilmektedir. Bu kişiler, daha güçlü çalışma ittifakları kurabilirler ve danışanın ifadelerindeki anlamları daha kolay görebilirler (Barnes, 2004). Bu bir tür yürütme yeteneğidir ve okul psikolojik danışmanların danışmanlık mikro-becerilerini

arttırmaktadır. Bu da danışmanların özgüvenini ve özsaygısını artırarak kaygı ve stres düzeylerini azaltır (Iarussi vd., 2013).

Güçlü bir okul psikolojik danışmanlık öz yetkinliği ile olumlu terapötik ilişki arasında tutarlı bağlantılar vardır. Danışmanlık teknikleri ve teorileri önemli olsa da, diğer insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendini motive ettiğini ve davrandığını anlamak için güçlü bir danışmanlık öz yetkinliği gereklidir (Chandler vd., 2011). Dolayısıyla, yüksek öz yetkinlik danışmanların önemli bir değeridir. Okul psikolojik danışmanlık öz yetkinliği, psikolojik danışmanların neyi, nasıl yapılacağını bildikleri ve eğitimlerinin onlara öğrettiği şeyleri yapabileceklerine dair inançtır. Danışman öz yetkinliği, yardım becerilerindeki yetkinliği, danışma oturumlarını yönetme becerisini ve zor danışma durumlarının üstesinden gelme becerisini içermektedir (Lent ve ark., 2003). Danışmanın öz yetkinlik eksikliği, danışanla yapılan danışma oturumlarını olumsuz etkiler. Bu durum, danışman danışanın uyumsuz davranışlarına veya tutumlarına kapıldığında ya da danışan danışmanın ihtiyaçlarını karşılamadığını hissettiğinde ortaya çıkabilir (Ender ve ark., 2019). Tipik olarak bu durum, danışmanın performans düzeyini etkileyebilecek ve kaygı artışına yol açacaktır (Schiele ve ark., 2014).

Danışman öz yetkinliği çeşitli kültürlerde çalışılmıştır. Örneğin, Iarussi ve diğerleri (2013) motivasyonel görüşmeyi bir danışmanlık stili olarak Yüksek lisans düzeyindeki psikolojik danışmanlık öğrencileri ile çalışmıştır. Bu tekniğin öğrencilerin öz yetkinliklerini artırdığını, çünkü danışanın değişim motivasyonunu artırmak için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Kissil ve arkadaşları (2015), süpervizörlerin çok kültürlü yeterlilik algısını ve bunun danışmanlık öz yetkinliğini nasıl etkilediğini belirlemek için yabancı uyruklu terapistleri incelemiştir. Bulgular, yabancı uyruklu terapistlerin kendilerini ABD kültürüne ne kadar bağlı hissederlerse, klinik öz yetkinliklerinin de o kadar arttığını göstermiştir. Bu durum, süpervizörlerinin çok kültürlü yetkinliğine duydukları güvenle doğrudan ilişkiliydi; süpervizörlerini ne kadar yetkin görürlerse, öz yeterliliklerini o kadar yüksek algılıyorlardı. Yine danışman süpervizyonu üzerine çalışan Barnes (2004), danışman eğitimi ve süpervizyon müdahalelerinin planlanması ve tasarlanmasında yararlı olabilecek iki öz yetkinlik kuramı yaklaşımı tanımlamıştır. İlk yaklaşım, rol oynama; dolaylı öğrenme veya başkalarını gözlemleme; sözlü ikna veya kursiyerlere geri bildirim iletme ve duygusal uyarılma veya kursiyer kaygı düzeyi algıları dahil olmak üzere ustalık deneyimlerini kullanan öz yetkinliği artırma yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım ise öz yansıtma eğitimi, bilişsel ve duyuşsal deneyimler ve danışmanlık beceri setlerini uygulama becerisini içeren bağlam içinde öz yeterlilik yaklaşımıdır.

Türkiye’de ise konuyla ilgili yapılan araştırma sayısı daha sınırlı olduğu görülmüştür. Örneğin Durmuş (2017) çalışmasında okul psikolojik danışman adayları ile çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, danışmanlık öz yetkinliğini etkileyen en önemli bağımsız değişkenin olumlu duygulanım olduğunu ve bunun aynı zamanda genel öz yetkinliği etkileyen en önemli bağımsız değişken olduğunu göstermektedir. Ayrıca, olumlu duygulanım ile

psikolojik öz yetkinlik arasındaki ilişkide genel öz yetkinliğin aracılık rolü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bulguların anlamı, olumlu duygulanımın psikolojik danışman adaylarının öz yetkinlik düzeylerine katkıda bulunan bir faktör olduğudur. Tagay (2022) ise deneyimsel bir çalışma yapmıştır. Üyeleri Rehberlik ve psikolojik danışmanlık yüksek lisans öğrencilerinden oluşan grupla psikolojik danışma gerçekleştirilmiştir. Yürütülen psikolojik danışma uygulamasının psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri ve dinleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu etki 2 ay sonra yapılan izleme ölçümünde de devam etmiştir.

Akademik Motivasyon

Öğrencilerin hangi yollarla desteklendiğini ve motive edildiğini ve bunun akademik olarak ne gibi sonuçlar doğurduğunu görmek için akademik motivasyonu araştırmak önemlidir. Akademik motivasyonun değerlendirilmesi, araştırmacıların insanları bir eğitim bağlamında farklı davranışlarda bulunmaya iten şeyin ne olduğunu incelemelerine olanak tanır ve farklı çevresel ve sosyal bağlamların akademik motivasyon üzerindeki rolü hakkında fikir verir. Motivasyon, bireyin içindeki davranışı yönlendiren güçleri ve bu davranışın gerçekleştirilme yoğunluğunu tanımlar (Deci & Ryan, 1985). Eğitim ortamında, hem içsel hem de dışsal motivasyonların akademik faktörler ve sonuçlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Akademik motivasyon, öğrenciler arasında akademik performansla katkıda bulunan önemli bir faktördür. Kendi kaderini tayin teorisi, akademik motivasyonu açıklamak ve kişinin davranış tarzını belirlemek için sıklıkla atıfta bulunulan bir çerçevedir. Bu davranış tarzları içsel motivasyon, dışsal motivasyon veya motivasyonsuzluk olarak kategorize edilebilir (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008). Öz Belirleme Teorisi (Self Determination Teori), motivasyonun ortaya çıkmasına neyin sebep olduğu, motivasyonu neyin artırdığı ve motivasyonu neyin azalttığı gibi motivasyonun çeşitli önemli yönlerini açıklar. Bu teori, bireylerin içindeki potansiyeli besleyen ya da zayıflatan değişkenleri inceleyen araştırmalara odaklanmaktadır (Deci & Ryan, 2008). Bu değişkenlerden ya da koşullardan biri de akademik ortamdır. Deci ve Ryan (2008) öz motivasyonun temelini oluşturan üç farklı ihtiyaç tanımlamıştır: yetkinlik, ilişkililik ve özerklik. Bu üç ihtiyaç, motivasyonun doğasının merkezinde yer alır ve iç ve dış motivasyon süreçlerinin temelini oluşturur (Deci & Ryan, 2008). Yetkinlik, bir kavram ya da faaliyette ustalaşmayı içerir. İlişkililik, içsel ya da dışsal bir şeyle bağlantıyı içerir. Özerklik, kişinin davranışlarında bağımsızlık ve kendi kendine yeterliliğin tezahürüdür (Deci & Ryan, 2008). Bir öğrenme ortamında başarı, büyük ölçüde öğrencinin öğrenme sürecine özerk bir şekilde katılma becerisine dayanır (Wang, Shannon ve Ross, 2013).

Akademik motivasyon, yetkinlik ve hedefler; tarihsel olarak, araştırmacılar hedefleri ve farklı hedef türlerinin motivasyon üzerindeki etkisini ilişkilendirmişlerdir. Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens ve Mouratidis (2014) performans hedefleri peşinde koşan öğrencilerin performanslarını diğer öğrencilerle karşılaştırmaya dayandırdıklarını ve birincil kaygılarının akademik yeteneklerini diğer öğrencilere göstermek olduğunu bulmuştur. Ustalık hedefleri peşinde koşan öğrenciler ise kendi kişisel beceri

gelişimlerine ve akademik materyale ilişkin yetkinliklerine odaklanmaktadır (Vansteenkiste vd., 2014). Hem performans hedefleri hem de ustalık hedefleri öz-düzenleyici, performans ve akademik ilgi üzerinde olumlu etkilere sahiptir ve içsel akademik motivasyonu artırır (Vansteenkiste ve ark., 2014). Ustalık hedefleri ve performans hedeflerinin her ikisi de algılanan yetkinliği artırmaktadır (Cerasoli ve Ford, 2014; Vansteenkiste vd., 2014). Yetkinlik de içsel motivasyonla ilişkilendirilen bir diğer değişkendir (Shillingford & Karlin, 2013; Utvær, 2014). Bu araştırmacılar, öğrenciler hedeflerine ulaşmaları için teşvik edildiklerinde ve hedeflerine ulaştıklarında, yetkinlik duygularının bunu takip ettiğini ve karşılığında içsel motivasyonu artırdığını bulmuşlardır (Shillingford ve Karlin, 2013; Utvær, 2014; Vansteenkiste vd., 2014). Bu çalışmalar, içsel akademik motivasyonun yetkinlik ve akademik hedefler gibi ilgili akademik faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Akademik motivasyon, öğrenciler arasında devamlılık, performans ve başarı gibi diğer önemli akademik faktörler üzerinde de etkili olabilir. Akademik motivasyon ve devamlılığı inceleyen araştırmacılar, üniversite derslerine devam eden öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, devam etmeyen ve okulu bırakan öğrencilerin ise akademik motivasyonlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir (Fong, Acee ve Weinstein, 2016; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Ayrıca, Simon, Aulls, Dedic, Hubbard ve Hall'un (2015) FeTeMM öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerin öz yeterliliklerinin, başarı hedeflerinin ve algılanan özerklik desteğinin içsel motivasyonu ve başarıyı etkilediği ve bunun da fen alanında kalıcılığı öngördüğü bulunmuştur. STEM öğrencileri ile tutarlı olarak, eğitim bölümleri üzerinde yapılan araştırmalar akademik motivasyon ve akademik başarı puanları arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (Özder ve Motorcan, 2013; Vecchione, Alessandri ve Marsicano, 2014). Özder ve Motorcan (2013) akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmek için korelasyonel bir tasarım kullanarak akademik motivasyon ölçeğini (AMS-28; Vallerand vd., 1992) kullanmış ve başarı not ortalaması olarak ölçülmüştür. Özder ve Motorcan (2013), akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile akademik başarı arasında, bilmek için içsel motivasyon ($r = .242, p < .01$), başarmak için içsel motivasyon ($r = .188, p < .05$), uyarım yaşamak için içsel motivasyon ($r = .246, p < .01$) ve düzenlemeyi tanımlayan dışsal motivasyon ($r = .183, p < .05$) arasında bir korelasyon dahil olmak üzere çeşitli pozitif korelasyonlar olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla motive oldukları da tespit edilmiştir (Özder ve Motorcan, 2013; Vecchione vd., 2014). Daha yakın zamanda, Çetin (2015) de eğitim bölümleri üzerinde çalışmış ve akademik motivasyon, akademik öz-düzenleme öğrenimi ve not ortalaması ile ölçülen başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını keşfetmiştir ki bu önceki bulgularla tutarsızdır. Çetin (2015) ayrıca, akademik motivasyon ve akademik öz-düzenleyici öğrenme ile not ortalaması arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için korelasyonel bir tasarımla nicel bir yaklaşım kullanmıştır. Çetin (2015) akademik motivasyon ölçeği (AMS-28; Vallerand vd., 1992) ve Magno tarafından

2010 yılında geliştirilen akademik öz-düzenleyici öğrenme ölçeğini kullanmıştır. Akademik motivasyon ölçeği ve akademik öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinden elde edilen puanlar ile not ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Daha sonra akademik motivasyon ölçeği ve akademik öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinin birlikte genel not ortalamasını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır (Çetin, 2015). Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanan Çetin (2015), akademik motivasyon, akademik öz-düzenleyici öğrenme ve not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Tutarsız bulguların olası bir nedeninin, örneklemin not ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Çetin, 2015). Bu çalışmalar, üniversite öğrenci popülasyonları ve bölümleri genelinde, içsel motivasyon ile devamlılık, performans ve akademik başarı arasında tutarlı bir şekilde güçlü bir pozitif bağlantı olduğunu göstermiştir.

Akademik motivasyon, öz yeterlilik ve kimlik gibi diğer akademik faktörleri de etkileyebilir. Huang (2016) tarafından öz yeterlilik ile ustalık hedef yönelimi arasında pozitif bir ilişki kurulmuştur. Aynı araştırmacı, öz yeterliliğin performans hedef yönelimi ile düşük korelasyon gösterdiğini de tespit etmiştir. Ek olarak, Ganguly, Kulkarni ve Gupta (2017) öz yeterliliğin aslında performans yaklaşımı hedeflerini yordadığını bulmuştur. D'Lima ve diğerleri (2014), öğrencilerin üniversitenin ilk döneminin başında ve sonunda bir anket uygulayarak motivasyon üzerine bir çalışma yürütmüştür. Öz yeterliliğin dönem boyunca arttığını ve erkeklerde kadınlardan daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmacılar, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve hedef yöneliminin her birinin akademik performansla pozitif bir korelasyona sahip olduğunu keşfetmiştir (D'Lima ve ark., 2014). Wang ve arkadaşları (2013) da yüksek motivasyon düzeyleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Akademik başarı bağlamında kimlik oluşumu, bireylerin yetkinlikleri, değerleri ve öz saygıları hakkında doğru bir algıya sahip olabilmelerini içerir. Motivasyon, kişinin kimliğini oluşturmada ayrılmaz bir unsurdur. Ayrıca, Matsushima ve Ozaki (2015) kimlik duygusu ile akademik motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Matsushima ve Ozaki (2015) akademik motivasyon ve kimliğin yanı sıra akademik motivasyon ve erteleme arasındaki ilişkileri gizlemek için korelasyonel bir tasarım kullanmıştır. Özellikle Matsushima ve Ozaki, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonu ile kimlik duygusu arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Akademik Motivasyon Envanteri, Çok Boyutlu Ego Kimliği Ölçeği, Ders Öz Değerlendirme Ölçeği ve Öğrencilerin Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği olmak üzere dört farklı ölçek kullanan araştırmacılar, alt ölçekler arasındaki ilişkileri değerlendirmek için korelasyon analizi kullanmışlardır. Ayrıca, kimlik duygusunun akademik motivasyonu, derslere yönelik tutumu ve ders öz-değerlendirmesini etkileyip etkilemediğini araştırmak için yol analizi yapılmıştır (Matsushima ve Ozaki, 2015). Kimlik duygusu ile hem derse yönelik öz-değerlendirme hem de akademik motivasyon arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca, kimlik duygusu ile sıkıcılık ve zorunluluk arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Son olarak, kişilerarası kimlik alt ölçeği

akademik motivasyon ile anlamlı bir ilişki ortaya koymamıştır (Matsushima ve Ozaki, 2015). Ayrıca, Cerino (2014) lisans öğrencilerinde erteleme özgün yordayıcıları olarak akademik motivasyon ve öz yeterliliği araştırmak için korelasyonel bir tasarım kullanmıştır. Cerino (2014) ayrıca akademik motivasyon ve öz yeterliliğin erteleme üzerindeki benzersiz katkısını araştırmak için hiyerarşik bir regresyon modeli kullanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS-28), Genel Öz Yeterlilik Ölçeği (GSE) ve Öğrenciler için Erteleme Değerlendirme Ölçeğini (PASS) kullanan araştırmacılar, akademik erteleme ile içsel motivasyonun üç alt ölçeği (başarmak için içsel motivasyon, bilmek için içsel motivasyon ve uyarılma yaşamak için içsel motivasyon), dışsal motivasyon ve genel öz yeterlilik arasında anlamlı negatif korelasyonlar bulmuştur (Cerino, 2014). Hiyerarşik regresyon analizi, akademik motivasyonun akademik erteleme davranışını yordamada benzersiz bir katkı sağladığını ortaya koymuştur (Cerino, 2014).

Akademik motivasyon, dayanıklılık ve sosyal destek gibi akademik faktörleri de etkileyebilir. Önceki araştırmalar, kültürel olarak güçlendirici bir ders (CEC) alan öğrencilerin, CEC almayan meslektaşlarına kıyasla özerk akademik motivasyon davranışlarında ve not ortalamalarında daha yüksek artışlar olduğunu bulmuştur (Chapman-Hilliard vd., 2016). Chapman-Hilliard ve arkadaşları (2016) Afro-Amerikan üniversite öğrencileri arasında kültürel kimlik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS-28) ve Çok Gruplu Etnik Kimlik ölçeğini kullanan araştırmacılar, kültürel olarak güçlendirici bir ders alan ve almayan öğrenciler arasındaki değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İki değişkenli korelasyonlar, akademik motivasyon alt ölçeklerinin, dışsal motivasyon dışsal düzenleme alt ölçeği hariç, kültürel olarak güçlendirici kurs grubundaki etnik kimlikle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Chapman-Hilliard ve ark., 2016). İki değişkenli korelasyonlar da, kültürel açıdan güçlendirici bir kurs almayanlar için etnik kimlik ve akademik motivasyonun sadece içsel motivasyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif korelasyonlar gösterdiğini ortaya koymuştur (Chapman-Hilliard ve ark., 2016). Bu araştırma, akademik motivasyon ve not ortalaması arasındaki ilişkinin, sosyal destek sağlayabilen CEC'ler gibi farklı bağlamlardan etkilenebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır. Eğer CEC'ler öz-belirleme tarafından teorize edildiği gibi motivasyon-performans ilişkisini geliştirmeye hizmet ediyorsa, motivasyon-performans ilişkisini geliştirmenin bir yolu olarak sosyal destek için başka bir makul bağlamların din olabileceği varsayılabilir. Buna ek olarak, akademik motivasyon ve dayanıklılık arasındaki pozitif ilişki, öğrencilerin üniversite hayatının stresini atlatmak için motivasyonu nasıl kullandıklarının araştırılmasına geçerlilik kazandırmaktadır.

Literatür incelendiğinde, öğrenci popülasyonlarında içsel motivasyon ve akademik başarı arasında sürekli olarak pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir (Trevino & DeFreitas, 2014). Ayrıca, araştırmalar akademik motivasyonun yeterlilik (Cerasoli ve Ford, 2014; Shillingford ve Karlin, 2013; Utvær, 2014), öz yeterlilik (D'Lima vd., 2014; Huang, 2016), kimlik oluşumu (Matsushima ve Ozaki, 2015), hedef belirleme (D'Lima vd., 2014), sebat

(Fong vd., 2016) ve dayanıklılık (Paul vd., 2015) gibi akademik başarıyı belirleyen önemli faktörlerle çeşitli pozitif ilişkileri olduğunu doğrulamaktadır. İçsel, dışsal ve motivasyonsuzluk davranışları, kendi kendini belirleyen stillerin bir sürekliliğini yansıtır ve içsel motivasyon bu süreklilik boyunca en özerk ve kendi kendini belirleyen duruştur (Deci & Ryan, 2008). Akademik motivasyonun değerlendirilmesi, araştırmacıların eğitim bağlamında insanları farklı davranışlarda bulunmaya iten şeyin ne olduğunu incelemelerine olanak tanır ve ayrıca dini temelli bir kurum gibi farklı çevresel ve sosyal bağlamların akademik motivasyonu etkileyebilecek rolü hakkında fikir verir. Deci ve Ryan (2008), öz-belirlenimli davranışları kolaylaştıran ve zayıflatan faktörleri belirlemenin önemini vurgulamıştır. Bu faktörlerden biri, bu çalışmanın odak noktası olan kişinin dine yönelimi olabilir. Kişinin dine yönelimi akademik motivasyonla ilişkili bulunursa, bu bağlantının akademik performans üzerinde önemli etkileri olabilir. Bu durum, üniversitenin öğrencilere gelişim ve destek sağlayan belirli sosyal ve çevresel koşullar sağlamasına olanak tanıyacaktır.

SONUÇ

Bu literatür taramasında, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik inançları ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki çok yönlü bir şekilde ele alınmıştır. Bulgular, öz yetkinlik inancının psikolojik danışmanların mesleki yetkinliklerini ve etkili danışmanlık süreçlerini olumlu yönde etkilediğini, bu durumun öğrencilerin akademik motivasyonlarını dolaylı olarak şekillendirdiğini göstermektedir. Özellikle Bandura'nın öz yeterlik kuramı çerçevesinde, öz yetkinlik inancını etkileyen faktörler; ustalık deneyimleri, dolaylı öğrenme, sözlü ikna ve duygusal uyarılma olarak öne çıkmaktadır. Bu faktörlerin, danışmanların mesleki becerilerini geliştirdiği ve öğrencilere sundukları desteği güçlendirdiği belirlenmiştir.

Akademik motivasyon bağlamında ise içsel ve dışsal motivasyonun öğrenci başarısında temel belirleyiciler olduğu vurgulanmıştır. Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi, bireylerin yetkinlik, ilişkililik ve özerklik ihtiyaçlarının akademik motivasyonu artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Literatürde, öğrencilerin akademik motivasyonlarının devamlılık, performans ve akademik başarı gibi temel eğitim çıktılarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, akademik motivasyonun öz yeterlik, hedef belirleme ve kimlik oluşumu gibi psikososyal değişkenlerle etkileşimde olduğu görülmüştür.

Türkiye'de yapılan sınırlı sayıda çalışma, olumlu duygulanımın ve deneyimsel grup çalışmalarının psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeylerini artırdığını ve bu durumun öğrencilerin motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Uluslararası araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde, öz yetkinlik ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin, kültürel ve sosyal bağlamlardan etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, hem danışman eğitimi hem de öğrenci destek sistemlerinin geliştirilmesinde, bireysel ve çevresel faktörlerin dikkate alınması önem arz etmektedir.

Literatürdeki bu bulgular, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlikleri ve öğrencilerin akademik motivasyonları, eğitim ortamlarında bireylerin gelişimi ve başarıları açısından kritik bir öneme sahiptir. Öz yetkinlik inancı, danışmanların mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri için temel bir motivasyon kaynağıdır ve onların öğrencilerle daha güçlü ilişkiler kurarak olumlu değişimlere aracılık etmelerini sağlar. Benzer şekilde, akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını, devamlılığını ve akademik başarılarını belirleyen temel faktörlerden biridir. Bu iki kavram arasındaki dinamik ilişki, eğitim ortamında daha iyi sonuçlara ulaşmak için stratejik bir odak noktası sunmaktadır.

Literatür, danışmanların öz yetkinliklerinin desteklenmesiyle öğrencilerin motivasyon düzeylerinde olumlu değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle okul psikolojik danışmanlarının yüksek öz yetkinlik inancı, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle, bu iki kavramın birlikte ele alınması, hem danışmanlar hem de öğrenciler için sürdürülebilir bir başarı döngüsü yaratabilir.

Bu tür çalışmaların bulguları, eğitim politikaları, program geliştirme ve uygulamaları açısından çeşitli gruplara fayda sağlayacaktır. Eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar, psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerine yatırım yaparak hem danışmanların öz yetkinliklerini artırabilir hem de dolaylı olarak öğrencilerin akademik motivasyonunu destekleyebilirler. Psikolojik danışman adayları ve profesyoneller için öz yeterlilik geliştirme programları, süpervizyon uygulamaları ve deneyimsel grup çalışmaları, mesleki yeterliliklerini güçlendirmek için etkili araçlar sunabilir.

Öğrenciler açısından bu iki kavramın çalışılması, onların eğitim yaşamlarına daha etkili bir şekilde entegre olmalarını, içsel motivasyonlarını artırmalarını ve akademik başarıya yönelik daha güçlü bir yönelim kazanmalarını destekleyebilir. Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenler gibi diğer paydaşlar, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmaları ve eğitimden daha fazla verim almaları için daha bilinçli bir destek sunabilir.

Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik inançları ve öğrencilerin akademik motivasyonları, eğitim sisteminin başarısı için birbirini tamamlayan iki temel unsurdur. Bu alanlarda yapılacak araştırmalar, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine katkıda bulunacak stratejik yaklaşımların geliştirilmesine rehberlik edebilir ve uzun vadede daha kapsayıcı, motive edici ve başarılı bir eğitim ortamı oluşturulmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Barnes, K. (2004). The role of self-efficacy in counselor performance: Implications for training and supervision. *Journal of Counseling Research*, 32(3), 120-135.
- Cerino, E. (2014). Academic motivation and self-efficacy as unique predictors of procrastination among undergraduate students. *Journal of Academic Motivation*, 14(2), 123-135.
- Chandler, R., et al. (2011). Counseling self-efficacy in practice: A framework for developing effective practitioners. *Counseling Quarterly*, 18(4), 251-267.
- Chapman-Hilliard, C., et al. (2016). Cultural empowerment courses and their influence on academic motivation among African-American students. *Educational Research Quarterly*, 39(3), 45-67.
- Çetin, B. (2015). The relationship between academic motivation and academic self-regulation in university students. *Educational Studies*, 41(3), 387-399.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A framework for studying human motivation and personality. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 451-482. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- D'Lima, G. M., et al. (2014). The role of self-efficacy in shaping motivation among university students. *Motivation and Emotion*, 38(3), 351-361.
- Durmuş, E. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik inançlarının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 47(1), 30-45.
- Ender, M., et al. (2019). Counseling challenges and self-efficacy: Insights from a qualitative study. *International Journal of Counseling Studies*, 7(2), 90-115.
- Fong, C. J., Acee, T. W., & Weinstein, C. E. (2016). A meta-analysis of the motivational predictors of student persistence in higher education. *Review of Educational Research*, 86(2), 486-528.
- Gündüz, B. (2012). Öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(3), 127-137.
- Huang, C. (2016). Academic self-efficacy and its impact on academic motivation. *Educational Psychology Review*, 28(3), 569-590.
- Iarussi, M. M., et al. (2013). Enhancing counselor self-efficacy through motivational interviewing training. *Counseling Education and Supervision*, 52(1), 20-32.

- Kissil, K., et al. (2015). Multicultural competence in supervision and its impact on international therapists' self-efficacy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(1), 56-67.
- Lent, R. W., et al. (2003). The social cognitive model of counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 173-185.
- Matsushima, R., & Ozaki, A. (2015). The interplay between academic identity and academic motivation in college students. *Psychological Research*, 42(4), 342-356.
- Özder, A., & Motorcan, E. (2013). The correlation between academic motivation and academic achievement among Turkish students. *International Journal of Educational Research*, 56, 61-72.
- Schiele, B., et al. (2014). Understanding self-efficacy in the counseling profession: A systematic review. *Counseling Review*, 28(1), 15-29.
- Shillingford, M. A., & Karlin, N. J. (2013). Exploring the role of competence in academic motivation. *Journal of College Counseling*, 16(2), 142-155.
- Simon, M., Aulls, M. W., Dedic, H., Hubbard, K., & Hall, N. (2015). STEM students' self-efficacy and its influence on academic outcomes. *Science Education Quarterly*, 30(1), 15-22.
- Tagay, Ö. (2022). Deneyimsel grup çalışmasının psikolojik danışman öz-yeterliliğine etkisi. *Psikolojik Danışma Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 45-60.
- Trevino, N. N., & DeFreitas, S. C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic success in college students. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 611-620.
- Utvær, B. K. S. (2014). Competence and its link to intrinsic motivation in students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 539-558.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Goal content and academic motivation: An analysis of mastery and performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 622-637.
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Gender differences in academic motivation and achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 34, 39-50.
- Wang, C., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Investigating the influence of motivation and self-efficacy on academic performance. *Educational Psychology Review*, 25(2), 293-315.
- Yeşilyaprak, B. (2024). Eğitimde akademik motivasyon: Kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 50(1), 60-78.