

COVID-19 Pandemi Süresinde Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon, Depresyon ve Dijital Tükenmişlik Düzeyi Faktörleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Berker Kabayel

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ocak 2023
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Gülen Uygarer
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ

2. Doç. Dr. Gürcan Özhan

3. Doç. Dr. Gülen Uygarer

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerini ele almaktır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerini incelediği için ilişkisel tarama modeli kullanılan nicel analiz yöntemlerinden faydalanan bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak söz konusu değişkenler arasındaki duruma göre istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Çalışmaya katılan 302 bireyin 162'si erkek, 140'ı ise kadın bireyden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizleri, SPSS 23.00 istatistik programı ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin düşük olduğu ve öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik uygulanan 3 ölçeğin birbiri arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında 3 değişkenin birbiri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Dijital Tükenmişlik, Depresyon, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

The aim of this research is to address the academic motivation, depression and digital burnout levels of the Eastern Mediterranean University, Faculty of Education, teacher candidates. Since this research examines the academic motivation, depression and digital burnout levels of pre-service teachers, it is a study that makes use of quantitative analysis methods using the relational screening model. Statistical analyzes were made according to the situation between the mentioned variables using the relational screening model. The universe of the research consists of teacher candidates studying at the Eastern Mediterranean University Education Faculty in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The sample of the study, on the other hand, covers the 3rd and 4th grade teacher candidates studying at the Eastern Mediterranean University Education Faculty in the Turkish Republic of Northern Cyprus. 302 individuals participated in the study. 162 of the participants are men and 140 of them are women. The analyzes of the data obtained as a result of the application of data collection tools were made with the SPSS 23.00 statistical program. It was concluded that the academic motivation perception levels of the pre-service teachers were moderate, the depression levels of the pre-service teachers were low and the digital burnout levels of the pre-service teachers were moderate. When the correlation values between the 3 scales applied to teacher candidates were examined, a significant difference was found between the 3 variables.

Keywords: Academic Motivation, Digital Burnout, Depression, Prospective Teacher

TEŞEKKÜR

Aylar, günler, saatler süren tez sürecim, sadece mesleki anlamda gelişmemi değil, kendimi daha iyi tanımama da katkı sağladı. Tez sürecimde yanımda hissettiğim, beni hep destekleyen insanların varlığı çok kıymetliydi.

En başta, lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca engin bilgisinden ve tecrübelerinden yararlandığım sevgili tez danışmanım, Doç. Dr. Gülen UYGARER'e çok teşekkür ederim. Tez sürecimde ihtiyacım olduğu her an yanımda olan saygıdeğer bölüm hocalarıma, lisans ve yüksek lisans arkadaşlarıma, kıymetli destekleri için teşekkürü borç bilirim.

Son olarak böyle bir ailenin içinde olduğum için, her zaman kendimi şanslı hissettiğim başta canım Annem Yasemin KABAYEL'e, birtanecik Babam Serdar KABAYEL'e ve her zaman birbirimize yaslanıp, dik durduğumuz Kardeşim Necmi Türker KABAYEL'E çok teşekkür ederim. Tez sürecimde ki en büyük destekçim, tezimi hazırlarken üzüntüye ve umutsuzluğa kapıldığımda, hep sevgisini, bana olan inancını hissettiğim, Sevgilim Yağmur varlığın için sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
KISALTMALAR	x
TABLO LİSTESİ	xi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Problem Cümlesi	5
1.5 Alt Problemler	5
1.6 Araştırmanın Sayıltıları	6
1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
2 ALAN YAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Motivasyon Nedir?	7
2.1.1 Motivasyonun Önemi	8
2.1.2 Motivasyonun Özellikleri	9
2.1.3 Akademik Motivasyon	10
2.1.4 Motivasyon Türleri	12
2.1.4.1 İçsel Motivasyon	12
2.1.4.2 Dışsal Motivasyon	13
2.1.5 Motivasyon Kuramları	16
2.1.5.1 Kapsam (İçerik) Kuramları	17

2.1.5.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	17
2.1.5.1.2 McClelland'ın Başarma GÜdüsü Kuramı	18
2.1.5.1.3 Alderfer'in Var Olma İhtiyacı, İlişki ve Büyüme Teorisi	19
2.1.5.2 Süreç Kuramları.....	20
2.1.5.2.1 Davranış Şartlanması	20
2.1.5.2.2 Beklenti Kuramı.....	20
2.2 Depresyon.....	21
2.2.1 Depresif Bozuklukların Genel Belirtileri.....	22
2.2.2 Depresyon Etiyolojisi	23
2.3 Depresyon ile İlgili Kuramlar.....	24
2.3.1 Psikanalitik Yaklaşım	24
2.3.2 Bilişsel Yaklaşım	26
2.3.3 Kişilerarası Yaklaşım.....	28
2.3.4 Davranışçı Yaklaşım.....	29
2.4 Tükenmişlik.....	30
2.4.1 Tükenmişlik Modelleri	33
2.4.1.1 Pines Tükenmişlik Modeli.....	33
2.4.1.2 Meier Tükenmişlik Modeli.....	34
2.4.1.3 Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli	35
2.5 İlgili Araştırmalar	35
2.5.1 Üniversite Öğrencileri ve Motivasyon Değişkeni ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
2.5.2 Üniversite Öğrencileri ve Depresyon Değişkeni ile İlgili Yapılan Araştırmalar	38

2.5.3 Üniversite Öğrencileri ve Dijital Tükenmişlik Değişkeni ile İlgili Yapılan Araştırmalar	40
3 YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırmanın Modeli	42
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	43
3.3 Araştırmaya Katılan Bireylerin Genel Bilgilerinin Dağılımına Dair Bulgular	43
3.4 Araştırmaya Katılan Bireylerin Yaş Dağılımına Dair Bulgular	45
3.5 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	45
3.5.1 Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.5.2 Akademik Motivasyon Ölçeği	46
3.5.3 Beck Depresyon Ölçeği	47
3.5.4 Dijital Tükenmişlik Ölçeği	47
3.6 Veri Toplama Süreci	48
3.7 Verilerin Analizi	49
4 BULGULAR	50
4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	50
4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı.....	51
4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Depresyon Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı.....	57
4.4 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Dijital Tükenmişlik Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı	59
4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Ölçek Puanlarının Korelasyonu.....	61

5 TARTIŞMA	62
5.1 Tartışma.....	62
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
6.1 Sonuçlar.....	67
6.2 Öneriler.....	70
KAYNAKLAR	72
EKLER.....	94
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	95
Ek 2: Akademik Motivasyon Ölçeği	96
Ek 3: Beck Depresyon Ölçeği	99
Ek 4: Dijital Tükenmişlik Ölçeği	103
Ek 5: Etik Formu	105
Ek 6: Onam Formu	106

KISALTMALAR

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Bireylerin Genel Bilgilerinin Dağılımları.....	44
Tablo 2: Yaş Dağılımı.....	45
Tablo 3: Ölçeklere ait Puanların Dağılımı	50
Tablo 4: Akademik Motivasyon Puanlarının Değişkenlere göre Dağılımı.....	52
Tablo 5: Depresyon Ölçek Puanlarının Değişkenlere göre Dağılımı.....	58
Tablo 6: Dijital Tükenmişlik Ölçek Puanlarının Değişkenlere göre Dağılımı	60
Tablo 7: Ölçek Puanlarına Ait Korelasyon Tablosu	61

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi, alt problem soruları, araştırmanın sayıltıları ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dünya genelinde beklemedik meydana gelen değişimler kriz niteliği taşıyıp insanlar üzerinde birtakım sorunlara (örneğin, ekonomik, psikolojik, sosyolojik vb.) sebebiyet verdiği söylenebilir. 2019 Aralık ayından itibaren dünya genelinde hızla yayılan Yeni Korona virüs Hastalığı ve kısaltma olarak COVID-19 ismi verilen salgın ile beraber çok sayıda insan farklı açılardan sorunlarla karşılaştı. Söz konusu salgın toplumlarda eğitim adına alınan kararlar üzerinde nihai önem taşıdığı ve alınacak eğitim-mesleki kararların yeniden iyileştirilme sürecinin gözden geçirilme ihtiyacına dikkat çektiği meydana gelen değişimlerle gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi alanlar aracılığı ile eğitimin sürekliliğinin nasıl sağlandığı ve nasıl daha iyi sağlanacağı ülkelerin gündemlerinde yerini almıştır (Telli ve Altun, 2020). Ortaya çıktığı tarihte en yüksek Covid-19 vaka sayısına sahip olan İtalya, korona virüsün ölümcül etkilerini göz önünde bulundurularak virüsün daha fazla yayılmasını engellemek amacıyla tüm okulları ve üniversiteleri yüz yüze eğitime ara verilmiştir (Togoh, 2020). Bir diğer dünya ülkesi olarak Amerika Birleşik Devleti ise, yüz yüze sınıf derslerini iptal etmiş ve söz konusu dersleri çevrim içi hale getirmiştir (Burris ve Pflieger, 2020). Türkiye'nin eğitim açısından korona virüs salgınına karşı aldığı

tedbirler arasında da yüz yüze eğitime ara verilip, uzaktan eğitime geçilmesi ön plana çıkmaktadır (YÖK, 2020). Alışla gelmiş eğitimde meydana gelen değişimler her eğitim kademesindeki öğrenciler üzerinde çeşitli noktalarda değişimlere neden olmuştur. Örneğin; bu değişimler arasında öğrencilerin akademik motivasyonu üzerinde de yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime geçilmesinin önemli etkiler yarattığı söylenebilir. Buna ek olarak, akademik başarı düzeylerinde de çevrimiçi ortamlarda eğitim görmeleri değişime neden olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi akademik başarıyla, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri, eğitim kademelerinin neredeyse tamamında önemlidir (Kırık, 2014). Bu yüzden de okullarda sunulan psikolojik yardım sürecinde öne çıkan sorunlar arasında akademik motivasyonun artırılması üzerine çoğunlukla rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında problem alanı olarak eğitsel problem alanında da durulan bu ve benzeri konularda hizmetler sunulmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010). Nitekim o dönem içerisinde okullarda yüz yüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık hizmetleri okullarda sunulamamıştır (Bozanoğlu, 2004). Akademik motivasyon konusunun korona virüs sırası ve sonrasında sorgulanması söz konusudur. Ancak her durumda olduğu gibi korona virüs salgını sırasında da öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bu süreçte çeşitlilik göstermektedir (Özer ve Çiftçi, 2020). Bu farklılıklar arasında öğrencinin motivasyon düzeyi yer almaktadır. Özellikle zorunlu eğitim kademesi olmayan yüksek öğretimde motivasyon değişkeninin önemi büyüktür (Akbaba, 2006).

COVID-19 ile üniversite öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal olarak deneyimlemiş oldukları alışagelmemiş eğitimdeki farklılıklar, farklılıkların doğurduğu zorluklar ve birtakım güçlükler, üniversite öğrencileri üzerinde üzüntü, keder gibi olumsuz duyguları yaşamalarına yol açıp depresyon neden olduğu düşünülebilir. Özellikle nesillerdir söz konusu coğrafyada Türkiye ve Kuzey Kıbrıs,

dünyada başlayan bir salgınla karşılaşmaması durumunun da dikkate alınmasıyla beraber depresyon kavramı gündemde yerini aldığı söylenebilir. Bilindiği gibi depresyon kavramı, bireylerin yaşamlarında gerek toplumsal gerekse bireysel aynı zamanda meslek ve ekonomik bağlamda kayıp durumuna ve ciddi sağlık sorunlarına sebep olabilmektedir (Kesebir, 2004). Ayrıca, depresyon, bireyin kendini değersiz çaresizlik, umutsuzluk hissetmesine neden olur. Aynı zamanda birey, kendini karamsarlığa kaptırması, suçluluk duygusu, anksiyete, konsantrasyon ve konuşma bozukluğu yaşama, obsesif düşüncelere kapılma, intihar etme ve ölüm gibi düşüncelere saplanma, yoğun halsizlik, yeme bozukluğu, uyku bozukluğu gibi durumlarla karşılaşmaktadır (Bayram, 2016).

Tükenme/tükenmişlik ise bu çalışma için önemli olan diğer kavramlardan biridir. Tükenmişlik kavramı, “Gücünü yitirmiş olma ve çaba göstermeme durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Tükenmişlik üzerine öğretmen adayların katılımcı olduğu birçok çalışma yapılmıştır (İnceağaç, 2021). Fakat, COVID-19 ile beraber üniversitede eğitim gören üniversite öğrencilerinin eğitim hayatlarında son iki yıla yakın zamanda tükenmişlik kavramı çevrimdışı ortamdan çevrimiçi ortama kaymıştır. Bu kayma, dijital tükenmişlik kavramı ile alan yazınına yansımıştır. Dijital tükenmişlik kavramı, dijital kaynaklarla çok fazla zaman geçirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Zaman içerisinde stres, halsizlik, etrafa karşı duyarsız bir hale gelme, ilgi duyulan şeylere karşı ilginin azalması, bedensel ve zihinsel sorunlar yaşanmaya başlanması ve bireyin yaşamına karşı etkileri ortaya çıkacaktır (Erten ve Özdemir, 2020). Ayrıca, dijital tükenmişlik, çalışma ortamlarında uyku yoksunluğu, evde sorunlu ilişkiler ve işyerlerinde örgütsel etkinliğin azalması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Quill, 2017).

Bu araştırmada; üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde üniversite eğitimlerine yönelik akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerinin ne denli etkilendiğı demografik değişkenlere göre incelenecektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Doğı Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesidir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Akademik motivasyon kavramın bireylerin hayatlarının birçok alanında etkiye sahip olduğı ifade edilmektedir (Bandura, 1977). Bireylerin toplum içerisindeki eğitimi ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile tarafından verilen bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve yenilerinin kazanılmasına olanak sağlayan kurum ise okuldur (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Okul, bir bireyin hayatı boyunca sahip olacağı bilgi ve beceri birikimini elde ettiğı kurum olarak ifade edilebilir (Canpolat, 2001).

Çevrimiçi eğitim platformları alışıla gelmiş yüz yüze eğitimin korona virüs pandemi sürecinin önemli bir parçası haline gelmiştir (Telli ve Altun, 2021). Hem öğrenciler hem de öğretmenler için zor bir dönem haline gelen süreçte, farklı yöntemlerle ödev ve sınav sistemleri denenmektedir. Bunların sonucunda üniversite öğrencileri birçok açıdan güçlük yaşadıkları ve bu güçlükler ileriye dönük planları üzerinde de etki yaratacağı düşünülmektedir. Geleneksel eğitim yani yüz yüze eğitim ortamlarında eğitimi tamamlayan üniversite öğrencileri akademik motivasyon açısından güçlük yaşarken, çevrim içi eğitim ile ilgili geçmişı yok denecek kadar az olan bir neslin akademik motivasyon ve bu bağlamda psikolojik sorunları yaşama durumunun kaçınılmaz olduğı düşünülmektedir. Psikolojik sorunlar başında depresyon kendini göstermektedir (Balat ve Akman, 2006). Ayrıca dijitalleşen eğitim

hayatına karşı tükenmişlik sergilenmesi ile birlikte, üniversite öğrencilerinin bu tükenmişlik duygu-durumundan etkilendiği söylenebilir. Bu yüzden, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında öğrencilerin hem kişisel-sosyal hem de eğitsel açıdan kendileri güçlü kılmalarını ve potansiyellerinin ne olduğu görmeleri büyük önem taşımaktadır (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerindeki değişiklikler ve arasındaki ilişkinin literatüre, ilköğretim, ortaöğretim ile yüksek öğretim kurumlarında sunulacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine şekil vermede ve gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.4 Problem Cümlesi

Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel bağlamda anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.5 Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik seviyeleri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni, akademik not, öğrenim gördükleri bölüm/program, algıladıkları ekonomik durum, internet kullanım süresi, internet kullanma durumu algısı, algıladıkları çevrimiçi eğitim kalitesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni, akademik not, öğrenim gördükleri bölüm/program, algıladıkları ekonomik durum,

internet kullanım süresi, internet kullanma durumu algısı, algıladıkları çevrimiçi eğitim kalitesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik seviyeleri ile cinsiyet değişkeni, akademik not, öğrenim gördükleri bölüm/program, algıladıkları ekonomik durum, internet kullanım süresi, internet kullanma durumu algısı, algıladıkları çevrimiçi eğitim kalitesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6 Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan kişiler gönüllü katıldıkları için söz konusu ölçekler isteğe bağlı uygulanacaktır. Bu nedenle ölçekteki sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılacaktır.

1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2021-2022 akademik yılında Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla sınırlandırılacaktır.
2. Bu araştırma, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde 3. ve 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 302 öğretmen adayıyla sınırlandırılacaktır.
3. Araştırmaya dahil olacak 302 öğretmen adayı katılımcının Türkçe biliyor olması, araştırmaya dahil olma kriteri olarak belirlenmiştir.

Bölüm 2

ALAN YAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, motivasyon, motivasyon türleri, akademik motivasyon, depresyon, üniversite öğrencilerinde depresyon, tükenmişlik, dijitalleşme, eğitimde dijitalleşme, dijital tükenmişlik konularına hakkında bilgilere verilmiştir. Ayrıca, akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik konusunda önceden yapılmış çalışmalar sunulmuştur.

2.1 Motivasyon Nedir?

Motivasyon kavramının Türk Dil Kurumu'ndaki karşılığına göre, isteklendirme veya güdüleme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022). Kökeni Latince'de hareket etmek anlamına gelen "movere" kelimesine dayanmakta olan "motivasyon" terimi, bireylerin güdülenmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Luthans, 1995). Motivasyon sözcüğünün İngilizce ve Fransızca karşılığı ise motivedir. Türkçe'ye ise güdü, sebep veya harekete geçirici şeklinde girmiştir. Motivasyonun temel amaçlarından birisi ise bir bireyi hedeflenen amaca ulaşmak için harekete geçirici, söz konusu hareketi sürdürücü ve hareketi olumlu bir tutumla sürdürme eğilimine yönlendirecek güç olarak tanımlanabilir (Eren, 2000).

Motivasyon için yapılabilecek bir diğer tanımda ise, motivasyonu davranışın meydana gelmesi noktasında bireyi doğru bir biçimde yönlendirme ve bireyin harekete geçmesine sağlayacak potansiyeli fark etmesini sağlayan güç olarak tanımlanabilmektedir. Motivasyon kavramı aynı zamanda bireyin isteklerini,

arzularını, ihtiyaçlarını, dürtülerini ve ilgilerini de kapsayabilmektedir (Öncü, 2005). Motivasyonun literatürdeki tanımı incelendiğinde ise, psikoloji, sosyoloji, eğitim, siyaset bilimi ve ekonomi gibi alanlar da dahil birçok alanda motivasyon ile ilgili birçok farklı tanımın olduğu gözlemlenmektedir. Ortak bir tanım noktasında ise motivasyonun karmaşık, yoğun ve geniş köklere sahip bir olmasından ötürü bir uzlaşıya varılamadığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak ise, yapılan tanımların özellikle bir araştırmaya dair algıları, bakış açılarını veya deneyimleri yansıtmamasından ötürü bir uzlaşıya varılamadığı belirtilmiştir (Matar, 2011).

Bireyin gerçekleştirdiği eylemin arkasındaki neden olarak da tanımlanan motivasyon, bireyleri bir şeyler yapmaya veya tam tersi olarak bir şeyler yapmamaya iten nitelik olarak tanımlanmaktadır (Guay ve ark., 2010). Literatürdeki tanımlardan yapılabilecek olan çıkarım ise; motivasyonun bireylerin gerçekleştireceği davranışın ortaya çıkmasında tetikleyici olarak tanımlanabilecek bir güçtür (Şeker, 2015). Motivasyonun oluşması ya da oluşturulabilmesi için ise, bireyin istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgi gibi faktörler etkili olabilmektedir (İlgar, 2004). Motivasyon, bir bireyi veya bireylerden oluşan topluluğu belirli bir hedefe sürekli olarak yöneltmek için gösterilen çabaların tamamı olarak da tanımlanmaktadır. (Akat, 1984). Maslow (1943)'a göre motivasyon, davranış belirleyicilerin bir sınıfı olarak tanımlanmaktadır (Maslow, 1943). Motivasyonun oluşmasında, sürdürülmesinde ise iç ve dış dinamikler bir bütünü oluşturmaktadır (Şahin, 2004).

2.1.1 Motivasyonun Önemi

Giriş kısmında da belirtildiği gibi bireylerin motivasyonu elde etmeleri için bazı ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bireylerin güdülerinin değiştiğini ve bu sebepten ötürü farklı zaman diliminde ve ruh halinde farklı eylemlerde bulunabildikleri ifade edilebilir. Bireylerin ihtiyaçlarını karşılama güdüsü içerisinde

olmaları bir diğer deyişle tatmin olma çabaları söz konusu farklı eylemlerin sebebi olarak gösterilebilir. Bireylerin temel ihtiyaçları arasında fizyolojik bağlamda güvenlik, aidiyet hissi ve statü kazanma gibi durumlar yer almaktadır. Bireylerin var olma süreçlerindeki farklı güdü, amaç vs. gibi etkenler bireyden bireye değişiklik göstermektedir (Birkan, 2009).

Artan (1986)'ın bireylerin temel ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlar başlığı altında yaptığı tanımlamada; insanın bir varlık olarak doğumdan ölüme kadar olan süreçte, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu beslenme, barınma ve benzeri ihtiyaçlar olarak tanımlamaktadır. Aynı tanımlamada ise toplumsal gereksinimleri sonradan öğrenilmiş olan, bireylerin toplumda yaşaması sonucu elde edilen saygınlık, sevilme, bağlılık olarak belirtilmiştir. Motivasyon bir bireyin hayatı boyunca alacağı kararlarda, ruh hali gibi durumlarda oldukça etkili bir kavram olarak ifade edilebilir. Aile kavramından kurumlara, organizasyonlara kadar içerisinde insanları barındıran bütün topluluklarda motivasyon amaca ulaşma noktasında önemli bir faktör olarak nitelendirilebilir (Aşıkoğlu, 1996). Bireylerin güdülenmesi veya motivasyonlarının sağlanması durumunda daha etkili sonuçların elde edildiği, bireylerin ruh hallerinde, çalışma atmosferinde, bireylerin eğilim ve tutumlarında olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir.

2.1.2 Motivasyonun Özellikleri

Motivasyonun hayatın her alanında etkiye sahip olması, motivasyon ile ilgili birçok çalışmanın ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Bireylerin olaylara göre ve bireyden bireye değişkenlik gösterebilecek olan tepkileri veya sergiledikleri davranışların kaynakları ve nedenleri ile ilgilenen motivasyonun, motivasyona dair ilk çalışmalarda ihtiyaç, dürtü ve içgüdü gibi kavramlarla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Demirci ve ark., 2018). Yeryüzündeki tüm hayvan ve insanların

davranışlarının temelinde güdüler yatmaktadır. Bir canlının güdülerinin organizmayı uyarması, organizmanın harekete geçmesi, davranış sergilemesi gibi durumlarda motivasyon kavramından bahsedilebilir. Her ne kadar motivasyon oldukça zor ve karmaşık bir konu olsa da, her insan ve hayvanın davranışlarının temelinde güdülenme olduğu ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2017).

İnsan yaşamında oldukça önemli bir öneme sahip olan motivasyon, insanların yaşamlarındaki birçok faktörle de ilgilidir (Ada ve ark., 2013). Motivasyonun en önemli özellikleri arasında sayılabilecek olan özellikler arasında, bireyin kişilik yapısına olan etkisi, geçmiş yaşantı, benlik algısı, sosyo-ekonomik durum, çevresel durum ve fiziksel durumun yer aldığı ifade edilebilir. Motivasyonun ilk araştırıldığı dönemlerde yapılan çalışmalarda motivasyonun daha çok temel dürtüler ile ilgili iken günümüzde daha çok bireylerin bilişsel yönü ile olan ilişkisi üzerinde durulmaktadır (Barrett ve ark., 2005).

2.1.3 Akademik Motivasyon

Bireylerin hayatının neredeyse tamamı üzerinde etkisi olan motivasyon kavramının davranışlar üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Ergin ve Karataş, 2018). Motivasyon kavramı bireylerin hayatlarında oldukça büyük bir önem taşıyan akademik yaşam ile ilgili yönelme/yönlendirilme süreçlerinde olumlu veya olumsuz yönde büyük etkilere sebep olabilmektedir (Karataş ve Erden, 2012). Motivasyon, bireyin eğitim yaşamında öğrenme eylemine yönelik motive olması, hedeflere ulaşma isteği gibi durumlarda bireyi harekete geçirebilecek olan bir güdü olarak da tanımlanabilir. Akademik yaşam süreci içerisinde düşük motivasyon düzeyi bireylerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmekte ve akademik süreci kesintiye uğratabilen bir etken olarak değerlendirilmektedir (Grunschel ve ark., 2016). Motivasyonun akademik yönü bireylerin eğitim yaşamlarına başladığında ortaya çıkıp,

söz konusu süreçte yüksek düzeyde motivasyon ile birlikte destekleyici bir güç faktörü de olabilmektedir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Öğrencilerin okula ve akademik öğrenme sürecine karşı olan isteklerini yapıcı yönde yönlendirme bağlamında oldukça önemli bir faktör olan motivasyon, öğrencilerin eğitime karşı olan ilgi ve isteği artırabilmekte ve dolayısıyla başarılı olmalarında da etkili olabilmektedir (Özgüngör, 2006). Bireylerin akademik yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaştıkları ifade edilebilir. Söz konusu problemlerle başa çıkma yöntemleri ve motivasyonları bireylerin karşılaşmış oldukları ya da karşılaşılabilecekleri problemleri çözme noktasında oldukça önemlidir (Doğan, 2009). Bazı öğrencilerin karşılaştıkları problemler karşısında pes ettikleri, problemten kaçtıkları gözlemlenirken diğer yandan bazı öğrencilerin ise karşılaştıkları problemleri çözme eğiliminde oldukları görülmektedir (Sarıçam ve Erdemir, 2019). Akbaba (2006)'ya göre söz konusu eğilimlerin farklılıkların arkasında motivasyon faktörü yatmaktadır. Öğrencilerin akademik yaşamlarında başarılı veya başarısız olmalarını etkileyen birçok faktör söz konusu olsa da, eğitim yaşamına motive olmayan bireylerin hedeflerine ulaşmakta hedeflerine motive olan öğrenciler kadar başarılı olamadıkları gözlemlenmektedir. Bu durum ise genelde motivasyon düzeyi düşük öğrencinin başarısızlığı sonuçlanmaktadır (Bandura, 1982).

Öğrencinin akademik yaşamındaki eğilim, sergilenen davranış yönü, tutarlılık ve dereceyi etkileyen en önemli faktörlerden birisi akademik motivasyon kavramıdır (Fidan, 1996). Bir başka tanımlamada ise akademik motivasyon, bireylerin akademik yeterlilikleri ve akademik yaşamlarının birbiri ile ilişkisine değinmektedir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Öğrencilerin akademik yaşamlarına devam etmeleri veya edebilmelerinde birçok faktör etkilidir. Akademik yaşamlarına devam edecek olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin başarılı sayılabilmesi adına birtakım görevleri

öğrenciye yüklemektedir. Bu görevler arasında derslere çalışma, ödev yapma gibi akademik işler bulunmaktadır. Akademik işleri veya görevleri yerine getirme sürecinde ihtiyaç duyulacak olan enerji ve güç olarak da tanımlanabilen akademik motivasyon, akademik başarıların sürdürülebilir olması noktasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Wentzel ve Wigfield, 2009).

2.1.4 Motivasyon Türleri

Bu kısımda ise içsel ve dışsal olmak üzere motivasyon türlerine yer verilmiştir.

2.1.4.1 İçsel Motivasyon

Bireyin bir eylem ya da aktiviteye karşın, kendi içerisinde ilgi çekici olarak algıladığı motivasyon çeşidi içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu aktiviteye yönelik güdünün sebebi dışsal bir ödülün ziyade içsel bir ödüle dayalıdır (Ryan ve Moller, 2017). Doğası gereği tatmin edici veya eğlenceli olan etkileşim davranışına yönelik atıfta bulunan içsel motivasyon, bir çocuğun eğlenceli bir aktiviteyi içinden gelerek yapması olarak örneklendirilebilir. İçsel motivasyonun doğal bir insan eğilimi olduğu ifade edilebilir. İnsanların ilginç buldukları ve eğlendikleri aktiviteleri aktif olarak yapmaya çabalamaları da içsel motivasyonun bir diğer tanımı olarak kabul edilebilir (Legault, 2020).

İçsel motivasyon, bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirmek için istek ve merak duyma hali olarak tanımlanmaktadır (Schumacher, 2012). Genellikle dışsal ödüllerin yokluğunda veya içsel ödüllerin daha baskın hale gelmesi sonucunda motive olması da içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Cecere ve ark, 2014). İçsel motivasyonun temel odak noktası gerçekleştirilecek olan ya da gerçekleştirilen aktiviteden keyif almak ve doyuma ulaşmaktır. Söz konusu keyif ve doyumun gerçekleşmesi için davranışın ortaya çıkmasını güdülemektedir (Lin, 2007). İçsel

motivasyon bireysel olarak meydana gelen bir motivasyon türüdür (Mankin ve ark., 2019).

Doğal bir motivasyon eğilimi olan içsel motivasyon; bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Yuping, 2018). Bireylerin zorluklara meydan okumaları ya da yenilik için duydukları ilgilere yönelim olarak da tanımlanabilecek içsel motivasyon, bireylerin kendilerini motive eden davranışların içsel boyutu ile ilgili çeşitli etkinlikler olarak tanımlanabilir. İçsel motivasyon, adından da anlaşılacağı üzere, dış ödüllerden ziyade, bireyin kim olduğu, ilgisini çeken hislerin bütününe ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2010). Örneğin; çoğu birey tarafından kitap okuma, film izlemek, futbol oynamak gibi aktivitelerin özü motive edici bir davranış olarak algılanmaktadır. Oysa ki söz konusu aktivite ile birey arasındaki etkileşim içsel motivasyonun bir özelliğidir. Diğer bir deyişle eğer söz konusu aktiviteler birey için ilgi çekici değil ise, içsel motivasyonun varlığından bahsetmek pek de mümkün olmayacaktır (Deci ve Ryan, 2010).

İçsel motivasyonun insan hayatının neredeyse her alanındaki büyük etkisinin yanı sıra, eğitim bağlamında incelendiğinde bireylerin dış ödülü veya baskıyı bir koşul olarak algılamalarının önüne geçilmek için oldukça önemli bir kavram olarak ifade edilebilir (Zlate ve Cucui, 2015). Özellikle dış ödül veya baskının içsel motivasyon ile etkisi karşılaştırıldığında öğrencilerin içsel olarak motive olduğunu, dolayısıyla öğrenme eylemini bir eğlence veya zorluklara karşı meydan okumak için bir güdü olarak ön plana çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

2.1.4.2 Dışsal Motivasyon

Sosyal statü, ödül elde etme, toplumda kabul görme gibi dışsal neden ve güdülerin bireye bir aktiviteyi başarma yolunda yardımcı olan motivasyon türü dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir. Dışsal motivasyona sahip bireyler genellikle

kendilerini öğrenme eylemine zorunlu hissetmektedir. Ayrıca sürekli beğeni toplamak isteyen söz konusu bireyler, bir aktiviteyi eğlence veya zevk için yapmaktan ziyade ödül veya beğeni elde etmek için gerçekleştirmektedir (Vallerand, 2004).

Hedeflenen bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilecek ya da gerçekleştirilmekte olunan aktivitenin performansına yönelik dışsal faktörlerden etkilenen bir motivasyon türüdür. İçsel motivasyonun tam aksine dışsal motivasyonda somut ödüllendirmeler ön plana çıkmaktadır (Yuping, 2018). Dışsal motivasyon, eylemden bağımsız bir netice elde edilmesine bağlı olan davranış olarak da tanımlanmaktadır (Legault, 2016). Eylemin yapılmasıyla ortaya çıkmakta olan dış sonuçlar ile birlikte ortaya çıkmakta olan memnuniyet duygusu eylemden alınan zevk veya eğlence ile ilgili değil, eylem sonucu meydana gelen dışsal sonuçlardan kaynaklanmaktadır. Aslında bu tutum davranışın özündeki bireye dokunacak iyilik dolayısıyla değil, bireyin davranışın yerine getirildiğinde elde edilecek ödül veya davranışın yerine getirilmediğinde karşılaşılabilecek ceza veya cezalardan kaçınmak için gerçekleştirmektedir (Demir, 2011).

Dışsal motivasyon, bir davranış veya eylemin sürdürülme ve/veya tekrar ettirilme ihtimalini artırıp azaltabilme ihtimalini oluşturan pekiştirme veya güçlendirmelerden oluşmaktadır. Söz konusu pekiştirme ve güçlendirmenin araç veya faktörler, diğer bireyler tarafından olumlu veya olumsuz etkilenebildiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Dışsal motivasyonu oluşturan öğeler arasında maddi olarak para, zam, prim, kupa, ödül gibi kaynaklar yer almaktayken, beğenilme, övülme, takdir edilme kaynaklar da manevi olarak yer almaktadır (Türkmen, 2005).

Bir bireyin bir aktiviteyi gerçekleştirme motivasyonunun haricinde dışsal faktör veya faktörlerin etkisiyle meydana gelen motivasyon dışsal motivasyon olarak tanımlanmaktadır. İçsel motivasyonda ödül ve motivasyon kendi başına aktiviteyi

gerçekleştirmekten kaynaklanmakta iken, dışsal motivasyonda ise tam tersidir. Kısacası dışsal motivasyon, aktivitenin kendisi dışında herhangi bir şey kazanılabilecek bir araç aracılığıyla bireyi harekete geçirmektedir (Ryan ve Moller, 2017). Dışsal motivasyonun düzeyi bireyin otonom düzeyine göre değişebilmektedir. Bir çalışanın işini kaybetme korkusu veya cezalandırılma sebebiyle bir işi yapabilmektedir. Dışsal motivasyonun bir yönü bu iken, diğer yandan ise bireylerin etkili çalışmalarında etkili olan diğer yönü ise prim, zam veya promosyondan oluşmaktadır. Her iki yönüyle de dışsal motivasyon araçlarını içermekte olsa da bu durum bireyden bireye göre değişebilmektedir. İş kaybetme korkusu veya cezalandırılma düşüncesi dış kontrole; prim, zam gibi durumlar ise bireyin seçimine veya onayına bağımlıdır (Ryan ve Deci, 2000). Çalışanların gerçekleştirdiği davranışlar bütünü, dışsal motivasyon penceresinde bakıldığında gerçekleşen eylemlerin bireylerin algılamış oldukları kayıp veya kazanç beklentisi ile açıklanabilir (Lin, 2007).

Dışsal motivasyon da içsel motivasyona benzer bir şekilde bireylerin gayelerini etkilemektedir. Fakat içsel motivasyonda devamlılık gözlemlenirken, dışsal motivasyonda bu devamlılık genelde gözlemlenmemektedir. Bu durumun sebebi olarak ise, bireyin isteğini ortaya koyarken dış etkilere bağımlı olması gösterilebilir. Dış motivasyona eğilimli bireylerin dışsal faktörlerin bulunmadığı durumlarda motivasyonsuzluk gösterdiği gözlemlenebilir (Başaran, 2000).

Dışsal motivasyon, bireyi güdüleme veya motive etme manası taşımaktadır. Dışsal motivasyonun temelinde bireyin ihtiyaç duyduğu gereksinimi gidermeye yönelik aktivitenin gerçekleştirilmesi için yeterli arzunun ortaya çıkmasında yatmaktadır. Dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, dışsal motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon olarak üç başlık altında incelenmektedir (Vallerand ve

ark., 1992). Dış düzenleme-dışsal motivasyonda, bireyler davranışlarını herhangi bir ödülü etmek veya zorlamadan, kısıtlamadan kurtulma amacıyla yaparlar. Bu duruma örnek olarak ise, bir öğrencinin sınavlarının bir gün öncesi derse çalışmaları ve bu durumu ebeveynlerinin o yönde zorlamalarıyla açıklaması gösterilebilir. İçe yansıyan dışsal motivasyonda ise, bireylerin davranışları sergileme sebepleri zaman içerisinde birey ile içselleşmeye başlar. Söz konusu bireylerin geçmişte tesadüf olarak meydana gelen dışsal motivasyon durumu içselleşmeyi gizlemektedir. Böyle bir motivasyona sahip bireylerin, örneğin bir öğrencinin, sınava bir gün önce çalışması ve bu durumu iyi bir öğrencinin sınava bir gün önce çalışması gerektiğiyle açıklaması şeklinde örneklendirilebilir. Belirlenmiş dışsal motivasyonda ise gerçekleştirilen eylem bireye göre önemli ve değerlidir. Birey söz konusu eylemi kendi tercihi olarak algılamaktadır. Belirlenmiş dışsal motivasyona sahip bir öğrenci, sınavdan bir gün önce çalışmak kendi kararımı ve benim için önemli olan budur diyebilir (Ryan ve Deci, 2000).

2.1.5 Motivasyon Kuramları

Motivasyon teorileri, motivasyonu hem motivasyonu üreten ve ortaya çıkaran faktörler hem de bireyin kendi motivasyon süreci üzerinden açıklamaya çalışmaktadır (Dönmez, 2013). Motivasyonun bu iki yönü birbiriyle bağlantılıdır. Ortaya atılan motivasyon teorilerinin, motivasyonu ve motivasyon sürecini tüm yönleriyle açıklamakta tek başına yetersiz kaldığı söylenebilir. Ancak bu teoriler, firmalarındaki işgücüne ilham verdiği ve uzun vadeli bir çözüm sağladığı için yöneticilere yol gösterici olmaktadır (Güney, 2012). Her organizasyonun kendine özgü bir yapısı, işleri yapma şekli ve personel yapısı vardır, bu nedenle yöneticilerin bu teorilerde bazı değişiklikler yapması ve gerçekte nasıl çalıştıklarında değişiklikler yapması gerekir. Motivasyon teorileri araştırmamın bu bölümünde içerik (içerik) başlıkları altında incelenmiştir.

2.1.5.1 Kapsam (İçerik) Kuramları

Şimşek ve ark. (2011), motivasyonu genişlik (içerik) açısından açıklamaya çalışan teoriler, insanların belirli bir davranışı nasıl ve neden tercih ettiğini açıklamaya çalışır. Bu teoriler, insanların ihtiyaçlarının davranışlarını nasıl etkilediğini ve yönettiğini gösterir. İnsanlar yiyecek, başarı veya maddi ödüller (maaş, ikramiye vb.) elde etmek için içsel arzularla yönlendirilir. İsteklerini karşılama arayışı bu dürtünün ortaya çıkmasına neden olur (Şimşek ve Çelik, 2011). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Herzberg'in İki Faktör Teorisi, McClelland'ın Başarı Motivasyonu (Başarı Teorisi) ve VIG (Var Olma, İlişki ve Gelişim İhtiyacı) Teorisi, içerik (içerik) teorileri bağlamında incelenmiştir.

2.1.5.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, içerik teorileri arasında en bilinenidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Abraham Maslow, insanların ihtiyaçlarının zaman içinde değişmesinin arkasında bir amaç olduğunu iddia eder. İsteklerini karşılamak, kişinin motivasyonunu belirler (Robbins, 1998). Bir üst düzeye duyulan istek, bu hiyerarşik yapıda yeni bir motive edici faktördür çünkü alt düzeydeki ihtiyacın karşılanması bireyin motivasyonunu sürdürmeyecektir. Başka bir deyişle, çalışanların en temel istekleri ele alınana kadar başka hiçbir motivasyon stratejisi işe yaramayacaktır. Maslow'a göre herkesin beş aşamalı bir ihtiyaçlar hiyerarşisi vardır. Temel fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, onları nasıl tanımladığıdır.

Maslow'un ihtiyaçlar teorisine göre, bir kişinin gereksinimleri karşılandığında onu motive etme yeteneği azalırken, daha üst düzeydeki bir ihtiyaç o kişinin motivasyon kaynağı olabilir (Şimşek ve Çelik, 2011). Bireyi cesaretlendirmek istendiğinde bir sonraki seviyedeki ihtiyaca motive edici bir araç uygulamak için bu

hiyerarşik ihtiyaçların hangi seviyesinde olduklarını anlamak önemlidir (Robbins ve Judge, 2012). Maslow, bireylerin fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının dışsal yollarla karşılanabileceğini, sosyal, itibar ve prestij ihtiyaçlarının ise içsel yöntemlerle karşılanabileceğini iddia etmektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Bu gereksinimler düşük seviyeli ve yüksek seviyeli kategorilere ayrılabilir.

2.1.5.1.2 McClelland'ın Başarma Güdüsü Kuramı

İnsanlar yaşamları boyunca yeme, içme, hava ve içinde yaşayabilecekleri güvenli bir çevre gibi temel ihtiyaçlara ihtiyaç duyarlar. McClelland, insanların bu ihtiyaçlara ek olarak, yaşayarak öğrenmeleri sonucunda yenilerini geliştirmeye başladıklarını belirtmektedir (Taşdemir, 2013) McClelland'a göre bu gereksinimler, başarma gereksinimi, yeterlilik gereksinimi ve güç arzusunu içermektedir (Günaydın, 2013).

Kabullenme Arzusu

Şiddeti kişiden kişiye değişen bu ihtiyaç, kişinin ailesini ve arkadaşlarını küçüklüğünden beri tanıyor olması ve onlara ait olma duygusuyla ilgilidir.

Başarılı Olma Arzusu

Başladıkları işlerde verimli sonuçlar üreterek başarılı hissetme dürtüsü çeşitli düzeylerde mevcuttur. Bazı insanlar başarısız hissetmeyi umursamayabilirken, diğerleri başarılı hissetmenin gerekli olduğunu görebilir.

Yeterlilik İhtiyacı

Bazı insanlar vasatın altında performansa müsamaha göstermez. Onlar için yaptıklarının ölçüsü kendilerini sergiledikleri bir ayna olduğundan, o aynada kusursuz olmak isterler. Bu duygudan tatmin olurlar.

Güç İhtiyacı

Başkaları üzerinde kontrol sahibi olma, yapılan işte söz sahibi olma ve çevresindekileri etkileme yeteneğine sahip olduğuna inanma duygularını aktarır. Kimileri yeteneklerinin bir sonucu olarak bu talepleri yerine getirirken, kimileri de ikna edici etkisiyle bu güce talip olur.

2.1.5.1.3 Alderfer'in Var Olma İhtiyacı, İlişki ve Büyüme Teorisi

Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi'nden geliştirilen bu fikir, Clayton Alderfer tarafından imalarını açıklığa kavuşturmak ve genişletmek amacıyla önerildi. Teorinin çıkarımları, çalışanların moralini ve üretkenliğini geliştirmeye yönelik önerilerle birlikte tartışılmaktadır. Türk literatüründe bu fikir VIG (Var Olma, İlişki ve Gelişim İhtiyacı) teorisi olarak geçmektedir. Tam terimi ise ERG'dir (Varoluş, İlişkililik ve Büyüme). En alt düzeydeki talepler karşılandıktan sonra varoluş, ilişki (bağlılık) ve gelişme (büyüme) aşamalarına ayırdığı bireylerin ihtiyaçlarının motive edici olabileceğini savunmuştur. Aşağıdaki başlıklar altında bu üç ihtiyaç Maslow'un (Eren, 2004) belirttiği gibi daha detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

Varlık Açığı

Fiziksel hayatta kalma, insanların elementlerin zararlı etkilerinden korunmalarını ve var olmaya devam edebilmeleri için çoğalabilmelerini gerektirir.

İlişki İhtiyacı

İnsanlar hem sosyal yaşamlarında hem de mesleki ortamlarında diğer insanlarla ilişkiler kurmaya ve bu ilişkileri sağlıklı tutmaya ihtiyaç duyarlar.

Büyüme ve Gelişim İhtiyacı

İnsanlar kişisel olarak gelişmeye devam etmek ve potansiyellerinin doruklarına ulaşmak isterler. Alderfer'in VIG teorisi, Maslow'un teorisine benzer, çünkü insanlar bir üst tabaka ihtiyacını karşılamakta zorlanırlarsa, bu onların daha önce karşıladıkları

bir alt tabaka ihtiyacından tatmin olmamalarına neden olabilir (Alderfer, 1972). Sonuç olarak, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamamanın tek yönde aşağıdan yukarıya doğru hareket etmektense, her iki yönde de hareket etmeyi gerektirebileceği keşfedilmiştir.

2.1.5.2 Süreç Kuramları

Bağlam teorilerinin çoğu, insanların gereksinimlerinden kaynaklanan yönelimleri tarafından motive edildiğini iddia eder. Yani ilham kaynağı olan bilgileri açıklığa kavuşturmuşlardır. Öte yandan, süreç teorileri, insanların motivasyonunu ateşleyen hedeflere ve dış kaynaklara bakar. Davranışsal şartlandırma, beklenti, eşitlik ve hedef belirleme teorileri, süreç teorilerine örnektir.

2.1.5.2.1 Davranış Şartlanması

E. L. Thorndike, kediler üzerinde yaptığı deneylerde sağlanan yiyeceğe ulaşmak için kedilerin çeşitli girişimlerde bulunduğunu ve her denemede, yanlış yapma yüzdesinin düştüğünü buldu. Hayvan öğrenimi sırasında oluşturduğu bu teoride etki yasasını ortaya çıkardı. Bu nedenle bireyler keyif aldıkları eylemleri tekrarlama eğilimindeyken, tersi durumlarda kaçınma davranışı sergilerler. Thorndike'in eylem ilkesi, bu teoriyi davranışsal koşullanma fikriyle daha da genişleten Skinner tarafından geliştirildi. Sonuç olarak, insanlar eylemleri için ödül alırlarsa daha sık davranmaya eğilimlidirler. Aksi takdirde, insanlar belirli davranışlarda bulunma sıklığını azaltacak ve sonunda tamamen bırakacaktır.

2.1.5.2.2 Beklenti Kuramı

Bu fikir, insanların belirli davranışları sergiledikleri için ödüllendirileceklerine inandıklarını iddia eder. Çalışan ödüllendirileceğini bilirse daha fazla çaba harcayarak daha verimli çalışacaktır. Tazminat yetersiz ise bu beklenti gerçekleşmez ve çalışan kendini tamamen işine veremeyebilir (Vroom, 1964).

Bu üç nokta, bu fikrin üç ana bileşenini temsil etmektedir (Fred, 2011). İnsanların beklentileri, çabalarının kabul edilebilir düzeyde performansla sonuçlanacağına olan inançlarında gösterilebilir. Araçlara erişim verilerek bu performanslar için ödüllendirilirler. Alıcıya bağlı olarak, ödüller farklı bir değere sahip olabilir. Bazı çalışanlar önemli maaşlar veya ikramiyeler alırken, diğerleri saygıyı daha değerli bir teşvik olarak görebilir.

2.2 Depresyon

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre depresyon, bunalım veya çöküntü olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022). Depresyonun en temel yönü, genel olarak mutsuzluk ve/veya haz alamama duygusudur (Kring ve ark., 2012). Depresyon, sıradan insanlar tarafından hem bir ruh hali hem de bozukluk olarak algılanır. Ancak depresyon tanısının konabilmesi için yerine getirilmesi gereken bazı kriterlerin olduğunu bilmek gerekir. Örneğin, yoğunluk ve süre, majör depresif bozukluk tanısının önemli parçalarıdır (Kring ve ark., 2012). Ayrıca depresyonun tanısında gelişim evreleri önemlidir. Örneğin, çocuklar ve yetişkinler depresif belirtileri farklı şekillerde gösterirler (Wicks-Nelson ve Israel, 2015). Psikolojik olarak yapılan araştırmalar sonucunda insanların psikolojik durumları göz önünde bulundurulduğunda en sık karşılaşılan duygu durumu depresyon olarak adlandırılmaktadır (Yüksel, 1984). Günümüz koşullarında bakıldığı zaman depresyon çok fazla rastlanan bir psikolojik rahatsızlık olarak karşımıza çıkmaktadır (Burns, 1982). Depresyon durumu incelenip tedavisine bakıldığında karmaşık bir yapı göstermektedir. Depresyon belirtileri birçok açıdan kişiden kişiye göre farklılık göstermektedir. Bazı depresyon durumlarının sonucunda uyku artışı ya da uyku sorunu temelli uyuma durumu görülmektedir. Bir diğer sık rastlanan depresyon belirtisi iştah durumu bozukluğudur. Depresyon durumunda olan hastalarda özgüven eksikliği ile birlikte kendilerini toplumdan

dışlayarak, yalnızlığa itmektedirler. Bu sonuçlarda bireylerde kaygı durumunda artış ve motivasyon düşüklüğü görülmektedir. Depresyon durumunda olan bireyler sorunlardan kaçarlara, kendileri suçlarlar ve intikam düşüncesi içinde olmaktadır (Hisli, 1989).

Üniversiteye başlayan gençler ilk yılları ergenlik döneminin devamı olarak nitelendirilmektedir. Bu yıllarda öğrencilerin duygu durumları değişiklikler göstermektedir (Hisli, 1998). Ergenlerde ve çocuklarda yapılan birçok araştırma ve sonucuna bakıldığında depresyon durumları aileleri ile bağlantılı olmaktadır. Bu durumu açıklamak gerekirse ailenin yaşam şartları, maddi olanakları, çocuklara karşı davranış ve tutumlarının etkili olduğu ve sonucunda depresyonların ortaya çıktığı görülmektedir (Çuhadaroglu, 1993). Depresyon durumunda olan öğrencilerde uyuşturucu madde kullanımı ve alkol tüketiminde artışlar saptanmaktadır. Bu durumların sonucunda öğrencilerde ders başarısında düşüklük, ders katılım durumlarında azalma, arkadaşlarından kendini soyutlayarak yalnızlaşma ile birlikte motivasyonlarında düşme görülmektedir (Cai ve ark., 2000).

Yapılan bir araştırmada Üniversite öğrencileri örneklem olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinde en çok rastlanan psikolojik sorun depresyon olarak nitelendirilmektedir (Sherer, 1985). Depresyon bir diğer tanımı ile bir duygu bozukluğudur. Depresyon durumunda olan öğrencilerde karamsarlık, bıkmışlık hissi oldukça fazla görülmektedir (Öy, 1995).

2.2.1 Depresif Bozuklukların Genel Belirtileri

DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), majör depresif bozukluk tanısı konabilmesi için depresyon belirtilerinden beşinin en az iki hafta boyunca ve hemen hemen her gün mevcut olması gerektiğini önermektedir. Bu belirtiler; uyku yoksunluğu veya çok uyuma, ajite psikomotor aktivite veya geri kalmış

psikomotor aktivite, iştah değişikliği (artış veya azalma), düşük enerji seviyeleri, değersiz veya suçlu hissetme, bazı bilişsel yeteneklerde zorluk (konsantre olma, düşünme veya karar verme), ve yineleyen ölüm veya intihar düşünceleri (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

2.2.2 Depresyon Etiyolojisi

Nörobiyolojik bakış açısından, majör depresyonda genetik faktörler orta derecede rol oynarken, bipolar bozuklukta genetik etki nispeten daha güçlüdür. Düşük serotonin seviyeleri, dopamin reseptör disfonksiyonu ve düzensiz kortizol seviyeleri de depresyona yol açar. Beyin görüntüleme çalışmaları, depresyon yaşayan kişilerin daha yüksek düzeyde amigdala aktivitesi sergilediğini göstermektedir. Amigdala, beynin duygusal uyaranlara tepki vermekten sorumlu kısmıdır. Ayrıca, bu insanlar hipokampusta (beynin duygu düzenlemesinden sorumlu bir parçası) daha düşük aktivasyon seviyeleri gösterirler (Kring ve ark., 2012). Tüm bu faktörler bir araya gelerek bireyin duygusal uyaranlara karşı aşırı duyarlı tepkiler hissettiği ve duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyemediğini gösteren işlevsiz bir durum oluşturur (Albayrak ve Ceylan, 2004).

Yaşam olayları ve kişilerarası ilişkiler de depresyon gelişimini etkiler. Bir işi kaybetmek, sert bir ayrılık, aile içi şiddet, ekonomik ve/veya finansal kriz veya büyük bir felaket stresör örnekleri olarak kabul edilebilir. Bu stresörler bireyleri farklı şekilde etkileyebilir ancak kişi depresif dönem geçirmeye meyilliyse (biyolojik veya psikolojik faktörlerden dolayı) bu stresörler hızlı bir şekilde depresif dönemi tetikleyebilir (Flessner ve Piacentini, 2017). Bu nedenle, diyatez-stres modelleri depresyonu açıklamada yaygındır. Bu modeller, önceden var olan eğilimlerin ve stres faktörlerinin bir arada düşünülmesi gerektiğini önermektedir. Aslında, bazı yaşam koşulları önceden var olan eğilimler olarak da hareket edebilir. Olumsuz yaşam

koşullarında (yani finansal mücadelelerde) bulunan bir kişi, depresif bir dönemi tetikleyebilecek yeni bir stresör yaşayabilir. Dolayısıyla önceden var olan eğilimler sadece biyolojik veya psikolojik faktörler değildir (Thakkar, 2006).

Bilişsel faktörlerin de depresyonda rolü olabilir. Bazı insanlar genetik olarak karamsar bilişlere sahip olmaya yatkındırlar (Hammen ve ark., 2014). Depresyon için yaygın olarak bilinen bir bilişsel teori, depresyonun olumsuz bir üçlü ile ilişkili olduğunu öne süren Beck'in Depresyon teorisidir. Bu olumsuz üçlü, benlik, dünya ve geleceğin olumsuz algısı olan algıdaki üç farklı segmentten oluşur. Bu olumsuz algılar, bireyin farklı dış uyaranları anlama ve açıklama girişiminde yaşamın bir noktasında geliştirilir. Zamanla, bu olumsuz algılar bilişsel önyargılara neden olabilir. Bu önyargılar, pozitif uyaranları ihmal ederek (veya onlara yeterince dikkat etmeyerek) ve negatif uyaranlara aşırı vurgu yaparak mevcut negatif üçlünün pekiştirilmesiyle sonuçlanır. Dolayısıyla bu olumsuz üçlü, bireylerde depresif dönemlere yol açmaktadır (Goldstein ve DeVries, 2017).

2.3 Depresyon ile İlgili Kuramlar

Bu kısımda ise depresyon ile ilgili kuramlara yer verilmiştir. Bunlar; psikanalitik yaklaşım, bilişsel yaklaşım, kişilerarası yaklaşım ve davranışçı yaklaşımdan oluşmaktadır.

2.3.1 Psikanalitik Yaklaşım

Freud birçok durumda depresyonun biyolojik etkenlerden kaynaklandığını kabul etse de bazı durumlarda aile tarafından yaşanan kayıp ve reddedilme deneyimleriyle olan ilişkisi ifade edilmiştir (Russel ve ark., 2003). Freud, depresyon durumlarında kaybın çoğunlukla acı verici bir şekilde bilinçli olarak meydana geldiğini, fakat depresyonda çoğu zaman böyle olmadığını dile getirmektedir. Depresyon, "nesnenin gölgesi egonun üzerine düşer" olarak Freud tarafından

tanımlanmaktadır. Burada belirtilen ego bireyi, nesne ise kaybedileni (sevilmekte olunan bireyi, amacı, statüyü vb.) tanımlamaktadır. Depresif olan birey kaybettiği nesneyle özdeşleşir. Kaybedilen nesneyi bir parçası olarak gören kişi, ruh halindeki değişiklikleri de dışa vurur (Levin, 2013). Freud'a göre; depresyon hastalarının yaşadığı bir durum olan bireyin kendisini küçümsemesi ve kendisini suçlamasının, kaybolan nesne ile olan ilişkisinin kendisine öfke olarak döneceğini belirtmektedir (Türkçapar, 2009). Adler üstünlük kompleksinin, depresyonda ve genel olarak psikoterapide merkezi rol oynayan temel kavram olduğunu ifade etmektedir. Bireysel psikoterapide insanın bütüncül doğasına değinen Adler, beden ve zihnin bölümlerinin birbirinden ayrılamayacağını belirtir. Bebek türler arasında en bağımlı varlık olarak doğup, yaşlandıkça bağımsızlığını kazanmaya başladığını belirten Adler, bu süreçte fiziksel ve zihinsel gelişimin yaşam koşulları altında ezilebileceğini dile getirmektedir. Bireyin etrafında bulunan sosyal çevre ile olan etkileşimi ve edindiği destek sonucunda bireyde başarı duygusu oluşmaktadır. Bireyin elde ettiği destek sayesinde, hayatında karşılaştığı zorluklarla yüzleşmesi daha kolay bir hal almaktadır. Çocukların bağımsızlık ve/veya sorumluluk duygusunu deneyimleyememesi, bireyde yetersizlik duygusunun ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklara karşı yetersiz hissetmesi sonucu, birey tarafından zorluklar aşılamaz gibi algılanır. Ayrıca, aşağılık kompleksinin de davranışları yönlendirmeye başlaması ile birlikte başarısızlık korkusu oluşabilmektedir. Bu durum ise, depresyon ve diğer psikopatolojilere davet çıkarmaktadır (Reinecke ve Davison, 2006).

Analitik psikolojinin kurucusu olan Jung, depresyonun birçok kökeni olduğunu düşünür ancak Depresyonun birçok kökeni olduğunu düşünen ve analitik psikolojinin kurucusu olan Jung, en önemli olanı ise önemli arketip potansiyelleri sebebiyle benliğin yok edilmesi veya bir arketipin olumsuz işleyişi olduğunu belirtir. Arketipler

ve depresyon arasındaki ilişki farklı şekillerde ortaya çıkar ve geliştirilen her depresyonun kişisel bir yönü olduğu kadar kolektif bir yönü de vardır (Gilbert, 1992).

Dürtüsel ve sevgisiz ebeveynler tarafından yetiştirilen çocukların güvensizlik ve yalnızlık duygularına eğilimli olduklarını ifade eden Karen Horney, bu çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde eleştirilme ve reddedilme karşısında kendilerini daha çaresiz hissedebilir ve bu durum sonucunda depresyon durumuna girebilirler (Burger, 2006).

2.3.2 Bilişsel Yaklaşım

Depresyon, bilişsel terapinin depresyon üzerindeki çalışmaları sırasında ortaya çıktığı için bilişsel terapide ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Beck'e göre depresyon bir bireyin, bilişsel bağlamda çevresi, kendisi ve geleceği ile ilgili olumsuz yargıları zihninde barındırmasından ötürü meydana geldiğini öne sürmüştür. Beck (1967)'e göre, depresyon kavramının depresyonun bilişsel modeline dair sistematik klinik gözlemlerin ve deneysel verilerin sonucu ile geliştiğini ifade etmektedir. Depresyonun psikolojik temelini açıklamak için Beck ve ark. (1979) tarafından geliştirilen bilişsel modelde üç özel kavram ortaya koyulmuştur. Söz konusu kavramları "Depresyonun Bilişsel Terapisi" isimli kitapta detaylı olarak ifade etmişlerdir. Bu üç kavram, şemalar, bilişsel üçlü ve bilişsel hatalar olarak açıklanmaktadır. Bilişsel üçlü kavramında ilk bileşen, bireyin kendisine yönelik olumsuz bakışını içermektedir. Bu kavramda, birey hastalıklı olduğunu düşünüp, kendini yetersiz, yoksun ve kusurlu biri olarak tanımlar. Bu tanımlarla kendini açıklayan birey, gerçek dışı kusurları kendisine ait olarak görür ve bu sebepten ötürü kendi varlığını değersiz olarak açıklayıp bu durumu kabul edilemez olarak düşünmektedir. Ayrıca, bu duygulara ek olarak birey kendisini değersiz olarak tanımladığı için mutluluğu hak etmediğini düşünerek, kendine yönelik küçümseyici ve eleştirel bir bakışa sahiptir. İkinci bileşen, depresif

bireyin süregelen yaşantılarını olumsuz değerlendirme eğilimidir. Son kavramda, birey geleceğe dair olumlu bir beklenti içerisinde değildir. Birey uzun vadeli planları düşündüğünde bir olumsuzluk ruh haline bürünmektedir. Gelecekte birçok sıkıntılar, hayal kırıklıkları ve yoksunluklar beklentisi içerisinde.

İkinci önemli bir kavram olan şemalar, depresyonun bilişsel modelinde önemli bir yere sahiptir. Depresyon duygu durumuna sahip insanların yaşamlarındaki iyi oluşların nesnel bulgularına rağmen bireylerin kendilerini yitiren tutumları sürdürdüklerini açıklar. Söz konusu olası durumlar birçok uyaran aracılığıyla oluşabilmektedir. Seçici olarak belirli bir uyarıcıya yönelen birey, mevcut durumu birleştirip kavramsal bir hale getirmektedir. Kökleşmiş fikirler olarak işlev gören şemalar, bilgi işlemek için kullanılan kurallar veya kalıplardır. Kişinin durumla karşılaştığında o an ile ilgili geliştirdiği şema devreye girer. Depresyonda, daha işlevsiz şemaların aktif olduğu ifade edilebilmektedir. Bilişsel hatalar, modelin üçüncü kavramıdır. Depresyondaki kişinin aklındaki tekrara düşen hataların; Çelişkili kanıtların varlığına karşın, bireylerin inandıkları kavramlara dair geçerliklerine olan inançlarını sürdürmelerini sağlamaktadır. Seçici soyutlama, abartma, küçümseme, kişileştirme, ikili düşünme, aşırı genelleme ve keyfi çıkarım olarak sıralanan bu inançlar bilişsel hatalar içerisinde yer almaktadır. Depresif hastaların özelliklerine uygun olarak, depresyonun bilişsel tedavisinin özellikleri geliştirilmiştir. Depresyon duygu durumunda olan danışan pasiftir. Öte yandan danışmanın aktif olarak danışana yardımcı olması beklenmektedir. Depresyon duygu durumunda olan danışanlar, yaşadıkları sorunları aşılamaz ve olduğundan daha büyük olarak görürler. Genel olarak semptomları böyle tanımlanmaktadır. Danışman, depresyon duygu durumundaki danışanına yaklaşırken danışanının sorunlarını küçük parçalar haline getirerek, bu durumu çözmeye çalışmaktadır. Depresyon duygu durumundaki danışanın

motivasyon düzeyi oldukça düşük bir seviyededir. Danışmanın terapiye başladıktan sonraki ilk hedefi danışanın motivasyon düzeyini yükseltmektir. Bu sebeple, terapi sırasında ilk olarak davranışsal bileşen, ardından bilişsel bileşen incelenmektedir (Türkçapar, 2009).

2.3.3 Kişilerarası Yaklaşım

Kişilerarası yaklaşım, depresyon hakkındaki görüşlerinde sosyal ilişkileri ve sosyal risk faktörlerini vurgulayan kavramsal ve deneysel çalışmalara dayanmaktadır (Williams ve ark., 2005). Bu yaklaşımdaki ana düşünce; Depresyon, bireyin sosyal çevresi veya kişilerarası ilişkiler bağlamında ortaya çıkar. Çocukluk ya da yetişkinlik döneminde bozulan sosyal çevre ve doyumsuz ilişkiler depresif bozuklukları tetikleyebileceği gibi depresyon olarak da ortaya çıkabilir.

Bağlanma teorisi, kişilerarası psikoterapinin temelinde yer almaktadır. Bowlby, depresyonu bireyin aile bağları ile ilişkilendirmiştir. Aile fertleriyle kurulan güçlü bağlar, bireyi duygusal açıdan olumlu bir hale soksa da bu bağları kaybetmek bireyde depresyon duygusu gibi duygusal sıkıntılara yol açmaktadır (Bowlby ve ark., 2011). Kişilerarası psikoterapi de bilişsel terapide olduğu gibi bireyin şu an ki durumuna odaklanır. Fakat hayal ürünü olan düşünceleri değiştirmektense, depresyondaki bireyler için anlam ifade eden değerler ile o değerler arasındaki etkileşimlere yönelik incelemelerde bulunur ve iyileştirme çabası içerisine girer. Danışman, yorumlama, yüzleşme ve rol oynama gibi uygulama teknikleri ile kişilerarası ilişkilerdeki olumsuz geribildirim sistemini değiştirmeyi hedefler. Depresyon duygu durumunun sebebi her ne durumdan kaynaklıysa, tedavi sürecinde bireyin iyi oluş durumu için bütün sürecin kişilerarası bağlamda göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda danışmanın, iletişim becerilerini

artırarak depresif belirtileri azaltmak ve kişilerarası işlevselliği geliştirmektir (Levin, 2013).

2.3.4 Davranışçı Yaklaşım

Davranış değişikliği, özellikle edimsel koşullanma, davranışsal açıdan depresyondaki ana noktadır. Davranışçı yaklaşım, özellikle davranışın öncülü ve sonucu olmak üzere, depresyondaki davranışları şekillendiren çevresel uyanlarla ilgili gözlemlenebilir davranışlara odaklanır (Williams ve ark., 2005). Depresyon ile ilgili davranış modelleri incelendiğinde, en önemlileri arasında yer alan bir yaklaşımda, bireyin depresyon duygu durumundan uzaklaşması için olumlu faktörlerin oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bireyin depresyon duygu durumuna yönelmesinde bir etken olarak görülen ödüllendirilme durumunun gerçekleşmesinin engellendiği ortamlar, bireydeki depresyon duygu durumunun giderek artmasına yol açmaktadır (Mufson ve ark., 2011).

Abramson ve ark. (1978) depresyonu açıklarken “öğrenilmiş çaresizlik” teorisini daha iyi bir biçimde yorumlamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik teorisi, depresyon oluşumunu çocukluk döneminde itibaren deneyimlenmiş olunan ağırlı süreçlerden nasıl kurtulacağını bilememe, ondan nasıl kurtulacağını bilememe ve çaresizlik olarak tanımlamaktadır. Depresyon durumunda olan bireyler başarısız oldukları durumlarda, çoğunlukla değişmeyen, içsel ve genel bağlamdaki nedensel yüklemelere bağlanmaktadır. Öte yandan bireylerin başarı durumlarında ise özel nedensel, dışsal ve değişken yüklemelere işaret ettiği görülmektedir (Costin ve Draguns 1989).

Depresyon duygu durumunda olan danışanlara terapi esnasında danışman karşılaştıkları sorunların hayatın akışında yer aldığını bu tarz olayların herkesin başına gelebileceği, onlara özel bir durum olmadığını anlatmaya çalışır. Terapide danışman, danışanın kendine ait düşünceler arasında yer alan olumsuz düşüncelerin aksini

danışana göstermeye çalışmaktadır. Ayrıca danışanların sahip oldukları olumlu özelliklerin farkına varmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (Martell ve ark., 2001).

2.4 Tükenmişlik

Türk Dil Kurumu tükenmişlik kavramını, bireylerin çaba gösterememesi, güçlerini kaybetmiş olmaları durumu olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Tükenmişliğin tarihsel bir perspektiften bakıldığında ilk olarak Graham Greene'in 1961'de yazdığı ve işini bırakıp Afrika ormanlarına yerleşen bir mimarın yaşadığı işkence ve hayal kırıklıklarını konu edindiği Bir Tükenmişlik Olayı romanıyla ortaya çıktığı iddia edilmektedir (Maslach ve ark., 2001). Tükenmişlik kavramı, bilimsel olarak 1970'lerde ortaya çıkmış bir kavramdır. Herbert Freudenberger, erken tükenmişlik çalışmalarının öncülerinden biri olarak bilinir. Tükenmişlik üzerine yaptığı ilk çalışmasında kavramı öncelikle iş tükenmişliği ya da personel tükenmişliği bağlamında ele aldığı görülmektedir. Tükenmişlik sözlük anlamıyla enerji, güç ya da kaynaklara aşırı talepten kaynaklanan yorgunluk, bitkinlik ve başarısızlık hali olarak görülmüş ve fiziksel ve davranışsal belirtilerle incelenmiştir (Freudenberger, 1974). Aynı zamanda bağımsız araştırmalar yürüten sosyal psikolog Christina Maslach, tükenmişlik alanındaki çalışmaların öncülerinden biri olarak kabul ediliyor. Çalışmalarında, sağlık hizmeti sunucularında duygusal uyarılma biçimlerini inceledi ve birçok profesyonelin duygusal olarak bitkin olduğunu buldu (Schaufeli ve Buunk, 1999). Tükenmişlikle ilgili pek çok tanımın yapıldığını görmek mümkündür. WHO'ya (2019) göre tükenmişlik, kronik iş stresinden kaynaklanan ve başarıyla yönetilemeyen ve üç boyut ile karakterize edilen bir sendromdur. Bu boyutlar, tükenmiş veya tükenmiş hissetme, işten zihinsel mesafenin artması, olumsuz duygular hissetme ve yeterliliğin azalması olarak belirlenmiştir. Felton (1998) tükenmişliği, işyerinde uzun

sürekli stres ve hayal kırıklığının bir sonucu olarak fiziksel ve duygusal gücün tükenmesi olarak analiz etmiştir. Sharma (2007) ise tükenmişliği, çok yüksek beklentiler ile kalıcı durumsal stresin birleşmesi sonucu ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk ve bitkinlik durumu olarak tanımlamaktadır. Kişinin çok yüksek enerji ihtiyacı sonucunda iş ve özel yaşamına kayıtsızlık ve ilgisizlik göstererek kendi kaynaklarını tüketmesi durumu olarak tanımlanmaktadır. Artan baskı ve taleplerle baş edememenin çalışanları tatminsizlik, düşük enerji, yorgunluk, hayal kırıklığı, yetersizlik veya duyarsızlaşma ile karakterize olan tükenmişliğe yol açtığı iddia edilmektedir (Sharma, 2007). Byrne (1993)'e göre tükenmişlik, bir kişinin uzun süreli ve yoğun iş stresi sonucu işini etkin bir şekilde yerine getirememesi durumunda olumsuz stres koşullarıyla başa çıkmadaki başarısız girişimlerin son adımıdır. Türk Dil Kurumu bitkinliği, gücünü yitirme ve çaba gösterememe durumu olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019). Bir başka çalışmada da tükenme, zihinsel ve fiziksel açıdan enerji tükenmesi olarak ele alınmıştır (Budak ve Sürgevil, 2005).

Tükenmişliğin diğer tanımlarını kapsayıcı ve çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alan yaklaşım Maslach'ın Tükenmişlik Modelidir. Bu çalışmada bu model ve tanım esas alınmıştır. Maslach ve diğerleri (1997) tükenmişliği, diğer insanlarla etkileşim içinde çalışan kişilerde gözlemlenebilen duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma ile seyreden psikolojik bir sendrom olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü gibi tükenmişlik tanımlarında ortak vurgu, uzun süreli ve yoğun stresin olmasıdır. Tükenmişlik aynı zamanda uzun süreli kronik stres durumunu tanımlamak için kullanılan bir kavram olmuştur (Dalkılıç, 2014).

Üniversite öğrencisi olmak hem bireysel hem de gelişimsel açıdan bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir (Özgüven, 1992). Yakın ilişkiler kurma, kimlik arayışına girme, yaşam tarzı oluşturma, evlilik ve kariyer kararı verme gibi genç

yetişkinliğin getirdiği gelişimsel görevlerle başa çıkmak, kişinin sosyal ve kişisel yaşamını önemli ölçüde etkileyebilir (Erkan ve ark., 2012). Bu unsurlar, bireylerde doğal süreçlerle zaten gelişmiş olan bir stresi ortaya çıkarır. Ayrıca gençler, derslere katılmak ve ödev yapmak gibi yapılandırılmış ve zorlu etkinliklere katılırlar. Sınavları geçmek ve bir derece kazanmak gibi belirli bir hedefe yönelik davranış sergilemeleri gerekmektedir (Salanova ve ark., 2010). Bu süreçte gençler bir yandan akademik görevlerini yerine getirmeye çalışırken diğer yandan iş bulma kaygısı yaşamaktadırlar (Tayfun ve Korkmaz, 2016). Böylece öğrencilerin yaşadığı bu aşırı öğrenim durumu öğrenciler için bir stres kaynağı olabilmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Kısacası Türkiye'de öğrenciler ilköğretimden itibaren üst düzey bir yarışmalı sınav sisteminin içindedirler. Öğrencilerin mesleğe hazırlık dönemi olan üniversite dönemi de dahil olmak üzere kariyerlerini planlamaları zor ve stresli bir durumdur (Çapri ve ark., 2011). Öğrencilerin yaşadıkları stres tükenmişliğe neden olabilmektedir (Chang ve ark., 2000). Çünkü tükenmişlik, bireyin çalışma ortamının getirdiği zorluklarla yüzleşmek için bunalmış ve güçsüz hissettiğinde ortaya çıkan kronik iş stresine bir tepki olarak görülmektedir (Gil-Monte ve Faúndez, 2011). Ancak öğrenciler bir işe girmemiş olsalar bile psikolojik açıdan yaptıkları faaliyetlerin özü bir iş olarak kabul edilmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005). Bu süreçte öğrenciler sınavlara girebilecekleri, başarılı olmak için çaba gösterebilecekleri, iş sahibi olabilecekleri ve iş bulmak için çalışmak bir iş olarak değerlendirilebilecekleri için tükenmişlik yaşama riski de taşımaktadırlar (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Öğrencilerde tükenmişlik, iş talepleri nedeniyle yorgun hissetme, işine karşı karamsar ve olumsuz tutumlar ve öğrenci olarak yetersiz olduğunu düşünmeyi içermektedir (Schaufeli ve ark., 2002). Öğrenci tükenmişliği, ders stresi, ders yükü ve diğer psikolojik faktörlerin neden olduğu duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve

düşük kişisel başarıdan oluşur (Yang ve Farn, 2005). Tükenmişlik yaşayan öğrenciler düşük performans gösteriyor olabilir. Yorgun, kullanılmış, rahatsız, hayal kırıklığına uğramış, kopuk ve karamsar hissettikleri için (Salanova ve ark., 2010). Ayrıca okula karşı ilgi kaybı, derse karşı motivasyonda azalma meydana gelmekte ve dolayısıyla bireyin işine olan bağı zayıflayabilmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Sonuç olarak, tükenmişlik yaşayan bu kişiler kendilerini güçsüz ve umutsuz hissederler (Espeland, 2006).

2.4.1 Tükenmişlik Modelleri

Bu bölümde ise tükenmişlik modellerine yer verilmiştir. Bunlar; “Pines tükenmişlik modeli”, “Meier tükenmişlik modeli” ve “Perlman ve Hartman tükenmişlik modeli”nden oluşmaktadır.

2.4.1.1 Pines Tükenmişlik Modeli

Bu yaklaşım tükenmişliği varoluşsal ve psikodinamik bir bakış açısıyla ele almıştır. Teori, profesyonel tükenmişliği açıklayan ve bir psikolojik danışma stratejisinin temelini oluşturan model olarak öne sürülmüştür. Varoluşçu teoriye göre tükenmişliğin kökeni, insanların yaşamlarında varoluşsal bir anlam bulma ihtiyacı ile ilgilidir. Tükenmişlik, insanlar yaptıkları işin kendilerine bu anlamı sağlamadığını hissettiklerinde ortaya çıkar (Pines ve Yafe-Yanai, 2001).

İşlerinden varoluşsal bir anlam bekleyen insanlar, seçtikleri kariyerlerde yüksek hedefler ve idealist beklentiler belirlerler. Bu kişiler, işlerinde başarılı olamadıkları zaman yaptıkları işin dünyada fark yaratamayacakları bir alan haline geldiğini düşündüklerinde kendilerini çaresiz ve umutsuz hissetmeye başlarlar. Sonunda yorgunluk başlar. Dolayısıyla genel stres faktörünün bir sonucu olarak tükenmişlik ve anlam eksikliği ortaya çıkmaktadır (Pines ve Keinan, 2005).

Kariyer seçimi birçok önemli konuyu içerir. İnsanlar işe yüksek beklentiler, ego bağlılığı ve tutkuyla girerler. Psikodinamik bir bakış açısından, en büyük arzu, çözülmemiş çocukluk problemlerini çözme umududur. Bu açıdan bakıldığında başarı, çocukluk çağı sıkıntılarını iyileştirmede önemli bir faktör olarak görülmektedir. Ancak, insanlar kendilerini başarısız hissettiklerinde, iş/meslek bu sorunları çözmek yerine tekrar hayata döndürdüğünde tükenmişlik meydana gelmektedir (Pines, 2004). Diğer bir deyişle, çalışmalarını çocuklukta çözülmemiş sorunlarını çözebilecek bir mekanizma olarak gören insanlar bu hedeflere ulaşamadıklarında, işleri stres kaynağı haline gelebilmekte ve bu da tükenmişliğe yol açabilmektedir.

2.4.1.2 Meier Tükenmişlik Modeli

Bu model, Albert Bandura'nın çalışmasına dayalı olarak tükenmişliği ele almaktadır. Teoriye göre tükenmişlik, bireylerin değer eksikliği, kişisel yeterlik eksikliği ve kontrol edilebilir durumlar nedeniyle işten düşük ödül ve önemli ceza beklediğinde ortaya çıkar (Meier, 1983).

Meier'e (1983) göre, bu modelin dört bileşeni vardır. Bu dört bilen ise, “pekiştirme beklentileri”, “sonuç beklentileri”, “etkinlik beklentileri” ve “bağlamsal işleme” olarak ifade edilmektedir. Takviye beklentileri, bireylerin işlerinde açık ve örtülü hedeflerine ulaşp ulaşamayacakları ile ilgilidir. Sonuç beklentileri ise istenen sonuçları üretmek için gerekli olan davranışlardır. Yeterlik beklentisi, kişinin istenen sonuçları elde etmek için gerekli davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancını yansıtır (Bandura, 1978). Dördüncü bileşen olan bağlamsal işleme süreci, birey kadar örgüt içindeki güçleri de ifade eder. Bu modelde bağlamsal işlemenin en geniş tükenme kategorisi olarak kabul edildiğine dikkat edilmelidir. Çünkü insanların beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiği

hakkında bilgiler içerir. Bağlamsal süreçler, insan bilgisinin bağlam içinde işlenmesine atıfta bulunur (Meier, 1983).

2.4.1.3 Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Perlman ve Hartman (1982) tükenmişlik kavramını, kronik duygusal strese yanıt olarak ortaya çıkan üç bileşenli bir yapıya sahip olarak tanımlamaktadır. Bu boyutlar, duygusal veya fiziksel tükenme, azalmış iş verimliliği ve aşırı duyarlılık ile ifade edilir. Bireysel özellikler, iş ve sosyal çevre, stresle etkili veya etkisiz başa çıkma, stres ve tükenmişlik algısını önemli ölçüde etkiler. Model, bireyleri etkileyen kişisel ve çevresel faktörleri dikkate alan algısal bir yaklaşımdır (Sarıkaya, 2007). Bu bakış açısına göre tükenmişlik fizyolojik, duygusal veya bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ana stres tepkisinden oluşmaktadır (Uzun, 2015).

Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, durumun stres yaratma derecesine, algılanan stres düzeyine, strese verilen tepkiye ve strese verilen tepkinin sonucuna göre sınıflandırılır (Baysal, 1995). İlk aşama, bir durumun strese neden olma derecesidir. Stres, bireyin yetenek ve becerilerinin algılanan veya gerçek örgütsel talepleri karşılamada yetersiz kaldığı, başka bir deyişle, kişi ile çalışma ortamı arasında yeterli uyum veya tutarsızlık olmadığında ortaya çıkar. Modelin ikinci bileşeni, algılanan stres durumudur (Baysal, 1995). Strese neden olan birçok durum kişilerin kendilerini stres altında algılamasına neden olmaz. Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçiş, bireyin geçmişine, kişilik özelliklerine, ayrıca iş ve rol değişkenlerine bağlıdır. Üçüncü aşama, strese verilen üç ana tepkiyi içerir (Perlman ve Hartman, 1982). Dördüncü aşama stresin sonuçlarını ifade eder. Tükenmişlik ise bu aşamada çok yönlü kronik duygusal stres deneyimi olarak ortaya çıkar (Perlman ve Hartman, 1982).

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu kısımda tezin konusu ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.5.1 Üniversite Öğrencileri ve Motivasyon Değişkeni ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ergin ve Karataş (2018), İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 9 farklı bölümden 440 öğrenci ile yapmış oldukları araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini incelemiştir. Üniversite öğrencilerine uygulanan ölçeklerde başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile motivasyon alt boyutlarının arasındaki ilişki yüksek olarak saptanmıştır. Bu bulgunun yanı sıra, akademik başarı ve başarı odaklı motivasyon alt boyutları değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde başarılı bulunmuştur. Kız öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre, akademik başarıları ve başarı odaklı motivasyon düzeyleri değişkenlerinin arasında anlamlı bir etki görülmektedir.

Kulualp (2018)'in bir kamu üniversitesinde öğrenim görmekte olan önlisans ve lisans öğrencisi olan 395 birey ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin okul hayatları ile sosyal etkinliklerin motivasyon ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal etkinliklere yönelik tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise, okul yöneticilerinin düzenlemiş oldukları sosyal etkinliklerin hem akademik hem de sosyal olarak katkıda bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal etkinlikler sayesinde başarılarının arttığı ve üniversitenin akademik kalitesini de yükselttikleri görülmektedir.

Özçoban ve Özkul (2019)'un Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 902 öğrenciye uyguladığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin temel

motivasyon kaynakları ile girişimcilik eğilimleri ile olan ilişkisi incelenmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre girişimcilik faktörlerinin (risk, fırsatları değerlendirme, liderlik, gelecek, kararlılık, dış etkenlere karşı bireysel güç), temel motivasyon kaynakları (güç, başarı, bağlanma, düşünme) tarafından pozitif yönde etkilendiği saptanmıştır. Bir diğer bulguya göre ise en etkili motivasyon kaynakları arasında düşünme ihtiyacı olduğu ve en düşük etkiye sahip motivasyon kaynağının ise bağlanma ihtiyacı olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen demografik bilgiler ve diğer ölçeklerin bulguları incelendiğinde ise, kadınların girişimcilik eğilimlerinin erkeklere göre daha düşük olduğu ve motivasyon kaynaklarının girişimciliğe eğilimi etkileme gücünün de kadınlarda daha düşük olduğu saptanmıştır.

Yılmaz ve arkadaşlarının 2019 yılında yapmış oldukları çalışmada, Bartın Üniversitesi'nde birinci ve sonuncu sınıfta olan 5021 öğrencinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini ve bu hazır bulunuşluk düzeyleri üzerinde etkili olan faktörleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve erkek öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre ise, son sınıf öğrencilerinin birinci sınıflara göre, kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin olmayanlara göre, internet bağlantısı olan akıllı telefona sahip olanların olmayanlara göre daha yüksek düzeyde e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ise fakülte değişkenine göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluk puanları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Saltürk ve Güngör (2020)'ün gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, 2019-2020 döneminde öğrenim görmekte olan Afyon Kocatepe Üniversitesi olan 325 öğrencinin öğrenci perspektifinden Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş deneyimini incelemişlerdir. Bu çalışma ile öğrencilerin deneyimleri ve akademik

motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenmek istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, çevrimiçi uzaktan eğitimin akademik gelişim bağlamında kendilerine katkıda bulunduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dile getirdiği bir diğer görüş ise, e-öğrenmenin her ne kadar faydalı olarak kullanımının mümkün olmasına rağmen sosyo-ekonomik eşitsizlikler sebebiyle eğitimdeki eşitsizlikleri artıracasına inanmaktadırlar.

Meeter ve ark. (2020) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Hollanda’da bulunan bir üniversitenin 166 lisans öğrencisinin evde kalma tedbirlerinin ve çevrim içi eğitimin kampüs temelli eğitime göre motivasyon düzey farklılıklarını incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler, çevrimiçi eğitimi kampüs temelli eğitimden daha az tatmin edici olarak değerlendirmişler ve kendi motivasyonlarını düşmüş olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, çevrimiçi eğitime geçiş sırasında öğrenci memnuniyeti ve motivasyonu düşerken, artan verimliliğin sonuçların normalden daha düşük olmadığı anlamına geldiği sonucuna varmışlardır.

2.5.2 Üniversite Öğrencileri ve Depresyon Değişkeni ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Balcı ve Baloğlu (2018) yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, 303 üniversite öğrencisi ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif anlamlı korelasyon tespit etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise, şiddetli depresyon belirtisi gösteren bireyler; normal ve hafif düzey depresyona sahip olanlara göre, daha yüksek sosyal medya bağımlılık puanına sahiptirler.

Özdemir (2019), üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin cinsiyet rolleri ve bilişsel esneklik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir.

Araştırmaya 383 öğrenci dahil olmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik düzeyleri ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ek olarak, toplumsal cinsiyet rolleri ve bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bayar ve ark. (2021) yaptıkları araştırmada, covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya 565 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerin stres düzeylerinin orta üzerinde olduğu, stres ölçeği toplam puanı ile depresyon ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Covid-19 pandemi sürecinin üniversite öğrencilerini ruhsal bağlamda etkilediği sonucuna varılmıştır.

Dikmen (2021)'in yapmış olduğu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesiyle incelemektir. Araştırmaya Fırat Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 211 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, depresyon düzeyi ve sosyal medya bağımlılığı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri arttıkça sosyal medya bağımlılıklarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Debowska ve ark. (2020)'nın gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın amacı, Polonya'da bir üniversitede öğrenim görmekte olan 7228 üniversite öğrencisinin Covid-19 pandemi dönemindeki psikolojik iyi oluşlarını incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre, pandemi ilerledikçe depresyon düzeylerinde önemli bir artış olduğu görülüyor. Ayrıca, kız öğrencilerin depresyon, kaygı ve stres konularında erkek öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Fawaz ve ark. (2021)'nin gerçekleştirdiği çalışmada, Covid-19 karantinası sırasında Lübnanlı Üniversite Öğrencileri arasında depresyon, anksiyete ve stres semptomatolojisinin yaygınlığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya 520 lisansüstü öğrencisi dahil edilmiştir. Çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğrenme, lisans üniversite öğrencileri arasında depresyon ve kaygı bozukluklarına yol açmıştır; burada öğrenci memnuniyeti ile kaygı, depresyon ve stres yaygınlığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2.5.3 Üniversite Öğrencileri ve Dijital Tükenmişlik Değişkeni ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Tomaszek ve Muchacka-Cymerman (2021)'in yapmış olduğu çalışmada, eğitim bağlamında tükenmişlikteki değişikliklerin Facebook bağımlılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 115 üniversite öğrencisinden oluşan örnekleme, akademik tükenmişlikteki değişikliklerin ve Facebook'un öneminin etkisi incelemeyi amaçlamıştır. Facebook'un önemi akademik tükenmişlik toplam puanı, tükenmişlik ve kişisel yetersizlikteki değişimlerin yordayıcı gücünü artırmıştır. Facebook'un sosyal güdü kullanımı ile akademik tükenmişlikteki değişikliklerin yanı sıra Facebook'un önemi ile kişisel yetersizlik ve tükenme arasındaki etkileşim etkileri saptanmıştır.

Tuğtekin (2022)'nin araştırmasında, üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aşırı yükleme ve sosyal ağ tükenmişlik durumlarının incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu, Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 416 lisans öğrencisini kapsamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, kadın katılımcıların sistemdeki değişim hızına ve aşırı iletişimden etkilenme eğilimi içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bireylerin günlük sosyal ağ tüketimi ve akıllı telefon kullanım süresine göre iletişim aşırı yüklenmesinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer bulguya göre ise, aşırı iletişim ile

günlük sosyal ağ tüketimi ve akıllı telefon kullanım süresi arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerini inceleyeceği için, bu çalışma nicel analiz yöntemlerinden kestirimsel ve tarama çalışması yöntemi kullanılmıştır. Akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri, örneklemin evrene genellenebilmesi açısından nicel analiz yönteminin kullanılması öngörülmüştür. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın ölçülebilmesi için ilişkisel tarama yönteminin kullanılması öngörülmüştür. Çalışmadan elde edilecek olan veriler ölçekler ile toplanacağından, tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma Doğu Akdeniz üniversitesinde öğrenim gören Türk öğrencilere çalışmaya katılmadan önce demografik bilgilerine dair sorular sorularak, çalışmanın katılımcıları belirleneceğinden, bu araştırma çalışmasının örneklem seçme yöntemi olarak amaçsal örneklem seçme yöntemi tercih edilmiştir. Evrenin ve örneklemin büyüklüğü ise 302 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri inceleneceğinden kestirimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın Örneklemi ise, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Evrenin ve örneklemin büyüklüğü ise 302 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda bulunan bireylerin 140 (%46,4)'ı kadın bireylerden oluşmaktayken, 160 (%53,6)'si ise erkek bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerden en büyük yaş değişkenine sahip birey 33 yaşında iken, en küçük yaş değişkenine sahip birey ise 18 yaşındadır. Araştırmaya katılan bireylerin yaş aralıkları ise; 18-22, 23-27 ve 28-33 olarak gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan bireyler eğitim fakültesi öğrencisi olup, bilgisayar ve teknolojileri öğretmenliği, ingilizce öğretmenliği, matematik öğretmenliği, müzik öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışman ve rehberlik, ingilizce öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedirler.

3.3 Araştırmaya Katılan Bireylerin Genel Bilgilerinin Dağılımına Dair Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 1'de çalışmaya katılan bireylerin genel bilgilerinin dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1: Bireylerin Genel Bilgilerinin Dağılımları

	Sayı (%)	%
Cinsiyet		
Kadın	140	46.4
Erkek	162	53.6
Yaş		
18 – 22	42	13.9
23 – 27	213	70.5
28 – 33	47	15.6
Sınıf		
3.00	110	37
4.00	190	63
Bölüm		
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği	8	2.6
İngilizce Öğretmenliği	17	5.6
Matematik Öğretmenliği	8	2.6
Müzik Öğretmenliği	20	6.6
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	2.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	37	12.3
Psikolojik Danışman ve Rehberlik	103	34.1
İngilizce Öğretmenliği	31	10.3
Sınıf Öğretmenliği	5	1.7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	8.9
Türkçe Öğretmenliği	39	12.9
Akademik Not		
0-1,0	2	0.7
1,1-2,0	17	5.6
2,1-3,0	216	71.5
3,1-4,0	67	22.2

% : Yüzde

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları, yaş dağılımları, sınıf dağılımları, bölüm dağılımları, akademik not dağılımları frekans analizi ile birlikte incelenmiştir. Çalışmaya toplam 302 kişi dahil olmuştur. Çalışmaya katılan 302 kişinin, 162 kişisi genel toplamda istatistiksel olarak bakıldığında %53,6’sı erkek, 140 kişisi istatistiksel olarak bakıldığında ise %46,4’ü ise kadındır. Araştırmaya katılan bireylerin %13,9’u 18-22 yaş arası, %70,5’i 23-27 yaş aralığında, %15,6’sı ise 28-33 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 110’u 3. sınıf ve 190’ı ise 4. sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde ise, 8 kişi Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği, 17 kişi

İngilizce Öğretmenliği, 8 kişi Matematik Öğretmenliği, 20 kişi Müzik Öğretmenliği, 7 kişi Özel Eğitim Öğretmenliği, 37 kişi Okul Öncesi Öğretmenliği, 103 kişi Psikolojik Danışman ve Rehberlik, 31 kişi İngilizce Öğretmenliği, 5 kişi Sınıf Öğretmenliği, 27 kişi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 39 kişi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin akademik not ortalaması değişkeni bağlamında ise 2 kişinin 0-1.0 aralığında, 17 kişinin 1.1-2.0, 216 kişinin 2.1-3.0, 67 kişinin ise 3.1-4.0 akademik not ortalamasına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Kişilerin diğer demografik özelliklerine ait bilgilerin dağılımı da Tablo 1’de verilmiştir. (Tablo 1)

3.4 Araştırmaya Katılan Bireylerin Yaş Dağılımına Dair Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 2’de çalışmaya katılan bireylerin yaş dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2: Yaş Dağılımı

	n	$\bar{X} \pm SD$	Ortanca	Minimum-Maksimum
Yaş	302	23.1 $\pm$ 1.7	23.0	18.0 – 33.0

$\bar{X}$: Ortalama; SD: Standart sapma

Çalışmaya katılan 302 kişinin yaş değişkeninin aritmetik ortalaması 23.1 ve standart sapması 1,7 ve ortanca değer olarak da 23 olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmaya katılanlar arasında en küçük birey 18, en büyük kişi ise 33 yaşındadır. (Tablo 2)

3.5 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılacak demografik değişkenlere ilişkin veriler, yüksek lisans tez araştırmacısı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu, akademik motivasyon düzeyleri ise Karagüven (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Akademik Motivasyon ölçeği”, depresyon düzeyleri ise Beck (1996) tarafından geliştirilmiş olan “Beck

Depresyon Envanteri” ve dijital tükenmişlik düzeyleri ise Erten ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Dijital Tükenmişlik ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

3.5.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve akademik not ortalamalarını belirleyici maddeler, literatür araştırması yapılarak yüksek lisans tez araştırmacısı tarafından hazırlanmış olup, kişisel bilgi formunda yer almaktadır (Bkz; ek 1).

3.5.2 Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992’ de Kanada’ da geliştirilmiştir. 28 maddeden oluşmaktadır. 3 içsel motivasyon, 3 dışsal motivasyon ve 1 tane de motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere her biri dörder maddelik toplamda 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; İçsel Motivasyon Bilme, İçsel Motivasyon Başarma, İçsel Motivasyon Hareket, Dışsal Motivasyon Tanınma, Dışsal Motivasyon Kendini İspat, Dışsal Motivasyon Düzenleme ve Motivasyonsuzluk boyutlarıdır. Alt testlerden alınan puanlar 4-28 arasında değişmektedir. Her bir alt ölçeğe ait elde edilen 28’ e yakın değer, bireyde o boyutun yüksek olduğunu göstermektedir. 1-7 arasında bir derecelendirme bulunmaktadır. 1= “hiç uyuşmuyor”, 7= “tam olarak uyuşuyor” olarak derecelendirilmektedir. Motivasyonsuzluk boyutundaki maddeler diğerlerine göre ters değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirliğini sınavabilmek amacıyla yapılan iç tutarlık sınaması sonucunda 0.67 ile 0.87 arasında Cronbach Alpha değerlerine ölçeği uyarlayan araştırmacılar tarafından ulaşılmıştır. Ölçeğin alt test korelasyonları 0.30 ile 0.73, madde-toplam puan korelasyonları 0.22 ile 0.64 arasında olarak belirtilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu kanıtlanmıştır (Karagüven, 2012). Akademik motivasyon ölçeğinin anahtarları 2, 9, 16, 23 Bilmeye yönelik içsel

motivasyon 6, 13, 20, 27 Başarıya yönelik içsel motivasyon 4, 11, 18, 25 Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon 3, 10, 17, 24 Belirlenmiş dışsal motivasyon 7, 14, 21, 28 İçe yansıyan dışsal motivasyon 1, 8, 15, 22 Dışsal motivasyon- dış düzenleme 5, 12, 19, 26 Motivasyonsuzluk şeklinde tanımlanmaktadır. (Bkz; ek 2).

3.5.3 Beck Depresyon Ölçeği

Beck Depresyon Ölçeği, 1961 yılında Aaron Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, adolesan ve erişkinlerde depresyon belirtilerini belirleyebilmek amacı ile ortaya atılmıştır. Depresyonun şiddetinin ne düzeyde olduğunu ölçmek ve var olan rahatsızlığı tanımlayabilmek amacı ile geliştirilmiş bir ölçektir. Tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte her maddeye 0 ile 3 arasında derecelendirme yapılmıştır. Her soruda 4 seçenek yer almaktadır. (0-gerçekten umutsuz değilim, 1-gelecek konusunda umutsuzum, 3-gelecekte beklediğim hiçbir beklenti yok, 4-benim için bir gelecek olmadığı gibi bu durum değişmeyecek). Maddeler, hafif düzeyden şiddetliye göre sıralanmıştır. Testten alınan toplam puana göre bir derecelendirme yapılmaktadır. Şiddet olarak 0-9 arası puan alanlar “minimal”, 10-16 arası puan alanlar “hafif”, 17-29 arası puanlar “orta” ve 30-63 arasında puan alanlar ise “şiddetli” şeklinde yorumlanmaktadır (Kılınçve Torun, 2011). Çalışmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması Doç. Dr. Nesrin Hisli tarafından yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Beck Depresyon Ölçeği’nin güvenirlik katsayıları (Yarıya bölme güvenirliği $r=.74$; Cronbach alfa $r=.80$) yüksek bulunmuştur. Testin geçerlik katsayısı ise $r=.63$ olarak bulunmuştur (Hisli, 1989) (Bkz; ek 3).

3.5.4 Dijital Tükenmişlik Ölçeği

Dijital Tükenmişlik Ölçeği Erten ve Özdemir (2020) tarafından geliştirilmiştir. Dijital Tükenmişlik Ölçeği ilk olarak Likert tipi 40 madden oluşmaktadır (Tavşancıl,

2010). Sonrasında 40 maddeden 24 maddeye indirgenmiştir. Dijital Tükenmişlik Ölçeğin üç boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut “Dijital Yıpranma” 12 madde (Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12), ikinci “Dijital Yoksunluk” (Madde 13, 14, 15, 16, 17 ve 18) ve üçüncü boyut “Duygusal Tükenme” 6 maddeden (Madde 19, 20, 21, 22, 23 ve 24,) oluşmaktadır. .1-5 arasında derecelendirme bulunmaktadır. Keslikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Tamamen katılmıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5). Öğretmen adaylarından elde edilen veriler geçerlilik ve güvenilirlik açısından analiz edilebilmek adına bilgisayar yazılım programına [SPSS]girilmiştir (Erten ve Özdemir, 2020).

Cronbach alfa değeri ölçeğinin güvenilirliği belirlemek anlamında kullanılmıştır. Cronbach alpha değeri (Büyüköztürk ve ark., 2016; Kline, 2016), 0.70 ve üzerindeki değerlerde maddelerin yeteri kadar güvenilir olduğunu göstermektedir (Pallant, 2007).

Dijital Tükenmişlik Ölçeği Cronbach alpha genel değeri 0.946 yapılan analiz sonucunda bulunmuştur. Dijital Tükenmişlik Ölçeğin birinci alt boyut için yapılan analiz sonucunda Cronbach alpha değeri 0.919 bulunmuştur (Birinci boyut 12 maddeden oluşur. Madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12). Dijital Tükenmişlik Ölçeğin ikinci alt boyut için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri 0.885 bulunmuştur. (İkinci boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Madde 13, 14, 15, 16, 17 ve 18). Dijital Tükenmişlik Ölçeği’nin üçüncü alt boyutu için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri 0.865 bulunmuştur (Üçüncü boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Madde 19, 20, 21, 22, 23 ve 24) (Erten ve Özdemir, 2020) (Bkz; ek 4).

3.6 Veri Toplama Süreci

Veriler yüksek lisans tez araştırmacısı tarafından toplanmıştır. Ölçeklerin, üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için katılan öğrencilerin öncelikle onamları

alınmıştır. Sonrasında ise öğretmen adayı olan öğrencilerden gönüllülük ve gizlilik ilkelerine uyularak verilerin toplanmasının ardından, öğretmen adayları çalışmanın herhangi bir aşamasında, çalışmadan çekilebileceklerini ve araştırma sonuçlarının bilimsel toplantılar ile bilimsel dergilerde yayın etiği haline getirilebileceği bildirilmiştir. Gerekli izinler alınmış olup Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuştur. Etik uygunluk belgesi alındıktan sonra çalışmaya başlanılmış ve gerekli ölçme araçları uygulanmıştır.

3.7 Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizleri, SPSS 23.00 istatistik programı ile yapılmıştır. Toplanan verilerin girişi gerekli kodlamalar ile yapıldı. Veri girişlerinin kontrolü yapılmıştır. Elde edilen verilere göre uygun parametrik ya da non-parametrik testler yapılmıştır. Çalışmanın verileri arasında yer alan sürekli değişkenler (nicel değişkenler), ortalama $\pm$ standart sapma, en küçük ve en büyük değer ile birlikte sunulmuştur. Kategorik değişkenlerin (nitel değişkenlerin) sunumunda ise frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. İki den fazla grubun ortalamaları karşılaştırılırken parametrik varsayımların sağlanmadığı durumlarda “Kruskal Wallis Testi” istatistiksel yöntem olarak kullanılmıştır. İki nicel değişken arasındaki korelasyona bakmak için ise “Spearman Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır. Bu çalışmada yer alan bütün istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi “ $p \leq 0,05$ ” olarak kabul edilmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde kullanılan anlamlılık düzeyi “ $p < 0,05$ ” idi. Verilerin normal dağılıma ne kadar yakın olduğunu ölçmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanıldı. Test, verilerin dağılımının normal dağılıma uygun olmadığını ortaya koydu ($p = 0,05$).

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen verilerin istatistiksel incelenmesi sonucunda ortaya çıkan araştırma problemleri ve alt problemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bulguları göstermek için tablolar kullanılmış olup, tablolara dair gerekli açıklamalara yere verilmiştir.

4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 3'te çalışmaya katılan ölçeklere ait puanların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3: Ölçeklere ait Puanların Dağılımı

	n	$\bar{X} \pm SD$	Ortanca	Minimum-Maksimum
Akademik Motivasyon	302	140.8 $\pm$ 23.0	148.0	79 - 180
Depresyon	302	4.9 $\pm$ 7.7	1.0	1 - 51
Dijital Tükenmişlik	302	46.5 $\pm$ 22.9	37.5	24 - 110

$\bar{X}$: Ortalama; SD: Standart sapma

Çalışmaya dahil olan kişilere üç adet ölçek uygulanmıştır. Kişilerin ölçeklerden aldıkları toplam puanların dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. Akademik motivasyon değişkenine göre, 302 bireyin aritmetik ortalaması 14.8, standart sapması 23.0, ortanca değeri 148, minimum değer 79 ve maksimum değer ise 180 olarak elde edilmiştir. Depresyon değişkenine göre, aritmetik ortalama 4.9, standart sapma 7.7, ortanca değer 1, minimum değer 1 ve maksimum değer ise 51 olarak elde edilmiştir.

Dijital tükenmişlik ölçeğinden elde edilen değerler incelendiğinde ise, aritmetik ortalama 46.5 olarak elde edilirken, 22.9 standart sapma, ortanca değer 37.5, 24 minimum 110 maksimum değer elde edilmiştir. Genel olarak alınan puanların toplamına göre kişilerin akademik motivasyonlarının yüksek olduğu, depresyon puanlarına göre ise minimal derecede depresyona sahip oldukları görülmüştür (Tablo 3).

4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 4'te çalışmaya katılan Akademik Motivasyon Puanlarının Değişkenlere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4: Akademik Motivasyon Puanlarının Değişkenlere göre Dağılımı

Akademik Motivasyon	n	$\bar{X} \pm SD$	Ortanca	Minimum-Maksimum	p
Cinsiyet					
Kadın	140	141.5 $\pm$ 22.6	148.0	79 - 178	0.660
Erkek	162	140.3 $\pm$ 23.4	148.0	88 - 180	
Yaş					
18 – 22	42	137.4 $\pm$ 20.9	146.0	79.0 – 166.0	0.004*
23 – 27	213	143.3 $\pm$ 22.9	150.0	87.0 – 180.0	
28 – 33	47	133.1 $\pm$ 23.5	138.0	96.0 – 171.0	
Akademik Not					
0-1,0	2	127.5 $\pm$ 9.19	127.5	121 - 134	0.001*
1,1-2,0	17	109.8 $\pm$ 17.3	105.0	90 - 152	
2,1-3,0	216	142.2 $\pm$ 21.6	149.0	87 - 173	
3,1-4,0	67	144.8 $\pm$ 23.5	153.0	79 - 180	
Bölüm					
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği	8	133.8 $\pm$ 20.5	133.0	111 - 160	<0.001*
İngilizce Öğretmenliği	48	116.1 $\pm$ 20.5	110.0	95 - 153	
Matematik Öğretmenliği	8	145.7 $\pm$ 21.7	153.0	109 - 171	
Müzik Öğretmenliği	20	144.2 $\pm$ 17.2	148.0	108 - 167	
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	136.8 $\pm$ 14.3	134.0	120 - 159	
Okul Öncesi Öğretmenliği	37	147.4 $\pm$ 20.3	151.0	95 - 169	
Psikolojik Danışman ve Rehberlik	103	146.6 $\pm$ 21.2	153.0	79 - 178	
Sınıf Öğretmenliği	5	152.2 $\pm$ 23.1	166.0	116 - 170	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	126.7 $\pm$ 24.1	120.0	92 - 166	
Türkçe Öğretmenliği	39	132.4 $\pm$ 24.6	143.0	87 - 172	
Ekonomik Durum					
Kötü	9	142.2 $\pm$ 14.8	146.0	116 - 158	<0.001*
Orta	122	137.3 $\pm$ 20.2	146.0	91 - 172	
İyi	142	140.0 $\pm$ 25.5	149.5	79 - 180	
Çok İyi	29	159.7 $\pm$ 13.2	165.0	120 - 174	
İnternet Algısı					
Kötü	6	126.6 $\pm$ 23.0	125.5	91 - 155	<0.001*
Orta	56	137.7 $\pm$ 22.4	147.0	90 - 172	
İyi	191	138.3 $\pm$ 23.0	147.0	79 - 173	
Çok İyi	49	156.1 $\pm$ 17.1	160.0	88 - 180	
Eğitim Kalitesi					
Kötü	5	122.6 $\pm$ 6.9	120.0	116 - 134	<0.001*
Orta	95	136.7 $\pm$ 21.0	146.0	79 - 172	
İyi	174	140.4 $\pm$ 23.7	148.0	87 - 180	
Çok İyi	28	160.8 $\pm$ 15.1	165.0	107 - 178	

$\bar{X}$: Ortalama; SD: Standart sapma; p: Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi;

*: $p \leq 0,05$

Tablo 4'te çalışmaya katılan kişilerin akademik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı değişkenlere göre verilmiştir. Akademik not ortalaması, okunulan bölüm, ekonomik durum, internet algısı ve eğitim kalitesi gruplarına göre alınan akademik motivasyon puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmuştur. ($p \leq 0.05$). Sınıf öğretmenliği okuyanlar diğer bölümde okuyan öğrencilere göre akademik motivasyon ölçeğinden daha yüksek puan almıştır. Cinsiyete göre ölçekten alınan puanlar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bireylerin akademik motivasyonları cinsiyet olarak incelendiğinde 140 kadın öğretmen adayının ortalama puanı 141,5'dir. Ortanca değeri 148 puan olurken minimum değeri 79 puan ve maksimum değeri 178 puandır. Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değeri 0,660 dır. Bu sonuca göre de anlamlı bir ilişki yoktur. 162 erkek öğretmen adayının ortalama puanı 140,3'dür. Ortanca değeri 18'dir. Minimum değeri 88, maksimum değeri ise 180'dir. Yaş grupları olarak öğretmen adayları değerlendirilip akademik motivasyon puanları incelendiğinde 18-22 yaş grubunda bulunan 42 öğretmen adayının ortalama puanı 137,4'dür. Ortanca değeri 146, minimum değer 79 ve maksimum değeri 166'dır. 23-27 yaş grubunda bulunan 213 öğretmen adayının ortalama puanı 143,3'dür. Ortanca değeri 150, minimum değer 87 ve maksimum değeri 180'dir. 28-33 yaş grubunda bulunan 47 öğretmen adayının ortalama puanı 133,1'dir. Ortanca değeri 138, minimum değer 96 ve maksimum değeri 171'dir. Akademik motivasyon ve yaş arasındaki Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışmaya katılan bireylerin akademik motivasyon düzeyi ve akademik not ortalaması incelendiğin de 2 kişinin ortalaması 0-1 not ortalaması aralığındadır. Ortalama puanları 127,5, ortanca değeri 127,5, minimum değeri 121 ve maksimum değeri 134 dür. 17 kişinin ortalaması 1,1-2 not ortalaması aralığındadır. Ortalama puanları 109,8, ortanca değeri 105,

minimum değeri 90 ve maksimum değeri 152'dir. 216 kişinin ortalaması 2,1-3 not ortalaması aralığındadır. Ortalama puanları 142,2, ortanca değeri 149, minimum değeri 87 ve maksimum değeri 173 dür. 67 kişinin ortalaması 3,1-4 not ortalaması aralığındadır. Ortalama puanları 144,8, ortanca değeri 153, minimum değeri 79 ve maksimum değeri 180'dir. Akademik motivasyon ve not ortalaması arasındaki Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında bilgisayar ve teknolojileri öğretmenliği bölümü okuyan 8 kişi vardır. Ortalama değeri 133,8, ortanca değeri 133, minimum değeri 111 ve maksimum değeri 160'dır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında ingilizce öğretmenliği bölümü okuyan 48 kişi vardır. Ortalama değeri 116,1, ortanca değeri 110, minimum değeri 95 ve maksimum değeri 153'dür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında matematik öğretmenliği bölümü okuyan 8 kişi vardır. Ortalama değeri 145,7, ortanca değeri 153, minimum değeri 109 ve maksimum değeri 171'dir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında müzik öğretmenliği bölümü okuyan 20 kişi vardır. Ortalama değeri 144,2 ortanca değeri 148, minimum değeri 108 ve maksimum değeri 167'dir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında özel eğitim öğretmenliği bölümü okuyan 7 kişi vardır. Ortalama değeri 136,8, ortanca değeri 134, minimum değeri 120 ve maksimum değeri 159'dur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında okul öncesi öğretmenliği bölümü okuyan 37 kişi vardır. Ortalama değeri 147,4 ortanca değeri 151, minimum değeri 95 ve maksimum değeri 169'dur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında PDR bölümü okuyan 103 kişi vardır. Ortalama değeri 146,6, ortanca değeri 153, minimum değeri 79 ve maksimum değeri 178'dir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine

bakıldığında sınıf öğretmenliği bölümü okuyan 5 kişi vardır. Ortalama değeri 152,2, ortanca değeri 166, minimum değeri 116 ve maksimum değeri 170'dir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü okuyan 27 kişi vardır. Ortalama değeri 126,7, ortanca değeri 120, minimum değeri 92 ve maksimum değeri 166'dır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında Türkçe öğretmenliği bölümü okuyan 39 kişi vardır. Ortalama değeri 132,4 ortanca değeri 143, minimum değeri 87 ve maksimum değeri 172'dir. Akademik motivasyon ve bölümler arasındaki Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve ekonomik durumu karşılaştırıldığında kötü ekonomik durumu olan 9 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 142, ortanca puan değerleri 146, minimum değeri 116 ve maksimum değeri 158'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve ekonomik durumu karşılaştırıldığında orta ekonomik durumu olan 122 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 137,3 ortanca puan değerleri 146, minimum değeri 91 ve maksimum değeri 172'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve ekonomik durumu karşılaştırıldığında iyi ekonomik durumu olan 142 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 140, ortanca puan değerleri 149,5, minimum değeri 79 ve maksimum değeri 180'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve ekonomik durumu karşılaştırıldığında çok iyi ekonomik durumu olan 29 öğretmen adayı vardır. Akademik motivasyon ve ekonomik durum arasındaki Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve internet algısı karşılaştırıldığında kötü internet algısı olan 6

öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 126,6 ortalama puan değerleri 125,5 minimum değeri 91 ve maksimum değeri 155'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve internet algısı karşılaştırıldığında orta internet algısı olan 56 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 137,7 ortalama puan değerleri 147 minimum değeri 90 ve maksimum değeri 172'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve internet algısı karşılaştırıldığında iyi internet algısı olan 191 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 138,3 ortalama puan değerleri 147 minimum değeri 79 ve maksimum değeri 173'dür. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve internet algısı karşılaştırıldığında çok iyi internet algısı olan 49 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 156,1 ortalama puan değerleri 160 minimum değeri 88 ve maksimum değeri 180'dir. Akademik motivasyon ve internet algısı arasındaki Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve eğitim kalitesi karşılaştırıldığında kötü eğitim kalitesi olan 5 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 122,6 ortalama puan değerleri 120 minimum değeri 116 ve maksimum değeri 134'dür. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve eğitim kalitesi karşılaştırıldığında orta eğitim kalitesi olan 95 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 136,7 ortalama puan değerleri 146 minimum değeri 79 ve maksimum değeri 172'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve eğitim kalitesi karşılaştırıldığında iyi eğitim kalitesi olan 174 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 140,4 ortalama puan değerleri 148 minimum değeri 87 ve maksimum değeri 180'dir. Çalışmaya katılan katılımcıların akademik motivasyonları ve eğitim kalitesi karşılaştırıldığında

çok iyi eğitim kalitesi olan 28 öğretmen adayı vardır. Bu öğretmen adaylarının ortalama puan değerleri 160,8 ortanca puan değerleri 165 minimum değeri 107 ve maksimum değeri 178'dir. Akademik motivasyon ve eğitim kalitesi arasındaki Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi sonucu p değerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. (Tablo 4)

4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Depresyon Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 5'te çalışmaya katılan Araştırmaya Katılan Bireylerin Depresyon Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5: Depresyon Ölçek Puanlarının Değişkenlere göre Dağılımı

Depresyon	n	$\bar{X} \pm SD$	Ortanca	Minimum- Maksimum	p
Cinsiyet					
Kadın	140	4.3±5.9	1.0	1 - 31	0.922
Erkek	162	5.6±8.9	1.0	1 - 51	
Yaş					
18 – 22	42	10.0±10.6	4.5	1.0 – 35.0	<0.001*
23 – 27	213	3.5±5.9	1.0	1.0 – 51.0	
28 – 33	47	7.2±9.5	3.0	1.0 – 33.0	
Akademik Not					
0-1,0	2	12.0±8.5	12.0	6 - 18	<0.001*
1,1-2,0	17	7.9±9.7	6.0	1 - 33	
2,1-3,0	216	4.1±6.9	1.0	1 - 35	
3,1-4,0	67	6.8±9.2	2.0	1 - 51	
Bölüm					
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği	8	4.8±5.4	1.5	1 - 15	0.053
İngilizce Öğretmenliği	17	3.6±2.9	3.0	1 - 10	
Matematik Öğretmenliği	8	5.0±10.5	1.0	1 - 31	
Müzik Öğretmenliği	20	2.9±4.1	1.0	1 - 17	
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	11.0±5.7	10.0	1 - 18	
Okul Öncesi Öğretmenliği	37	3.7±7.4	1.0	1 - 33	
Psikolojik Danışman ve Rehberlik	103	5.9±8.8	1.0	1 - 35	
İngilizce Öğretmenliği	31	3.709±9.10	1.0	1 - 51	
Sınıf Öğretmenliği	5	5.2±6.26	1.0	1 - 15	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	4.4±6.7	1.0	1 - 27	
Türkçe Öğretmenliği	39	5.3±7.4	1.0	1 - 36	
Ekonomik Durum					
Kötü	9	7.4±11.3	1.0	1 - 33	<0.001*
Orta	122	6.6±8.5	2.0	1 - 36	
İyi	142	4.1±7.1	1.0	1 - 51	
Çok İyi	29	1.4±1.5	1.0	1 - 7	
İnternet Algısı					
Kötü	6	14.0±8.9	13.5	1 - 26	<0.001*
Orta	56	6.4±8.7	2.0	1 - 33	
İyi	191	4.6±6.7	1.0	1 - 36	
Çok İyi	49	3.7±8.9	1.0	1 - 51	
Eğitim Kalitesi					
Kötü	5	17.6±10.4	18.0	7 - 33	<0.001*
Orta	95	6.1±7.7	2.0	1 - 31	
İyi	174	4.3±7.5	1.0	1 - 51	
Çok İyi	28	2.6±6.1	1.0	1 - 32	

$\bar{X}$: Ortalama; SD: Standart sapma; p: Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi;

*: $p \leq 0,05$

Tablo 5’te çalışmaya katılan kişilerin depresyon ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı istenilerin değişkenlere göre verilmiştir. Akademik not ortalaması, ekonomik durum, internet algısı ve eğitim kalitesi gruplarına göre alınan depresyon puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmuştur. ($p \leq 0.05$). Akademik not ortalaması 0.0-1.0 arasında olan öğrenciler en yüksek depresyon puanlarını almıştır. Cinsiyet ve okunulan bölüme göre ölçekten alınan puanlar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamıştır. (Tablo 5)

4.4 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Dijital Tükenmişlik Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 6 da çalışmaya katılan Araştırmaya Katılan Bireylerin Dijital Tükenmişlik Ölçek Puanlarının Değişkenlere Göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6: Dijital Tükenmişlik Ölçek Puanlarının Değişkenlere göre Dağılımı

Dijital Tükenmişlik	n	$\bar{X} \pm SD$	Ortanca	Minimum-Maksimum	p
Cinsiyet					
Kadın	140	46.42±22.7	36.50	24 - 110	0.767
Erkek	162	46.67±23.1	39.0	24 - 110	
Yaş					
18 – 22	42	58.1±27.0	48.5	25.0 – 110.0	
23 – 27	213	42.5±20.6	32.0	24.0 – 110.0	<0.001*
28 – 33	47	54.8±23.7	66.0	24.0 – 102.0	
Akademik Not					
0-1,0	2	74±5.6	74.0	70 - 78	
1,1-2,0	17	66.2±14.8	70.0	26 - 81	<0.001*
2,1-3,0	216	44.4±22.2	34.0	24 - 110	
3,1-4,0	67	47.4±24.3	41.0	24 - 110	
Bölüm					
Bilgisayar ve Teknolojileri Öğretmenliği	8	55.5±19.9	62.5	24 - 75	
İngilizce Öğretmenliği	17	60.8±16.5	68.0	26 - 75	
Matematik Öğretmenliği	8	44.7±25.4	28.5	24 - 80	
Müzik Öğretmenliği	20	42.6±16.6	38.0	25 - 79	
Özel Eğitim Öğretmenliği	7	63.0±25.7	68.0	24 - 102	
Okul Öncesi Öğretmenliği	37	41.9±22.7	30.0	24 - 102	<0.001*
Psikolojik Danışman ve Rehberlik	103	42.4±24.2	27.0	24 - 110	
İngilizce Öğretmenliği	31	40.8±20.9	32.0	24 - 110	
Sınıf Öğretmenliği	5	41.6±24.1	27.0	25 - 81	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	55.1±20.1	68.0	24 - 82	
Türkçe Öğretmenliği	39	52.3±22.6	48.0	24 - 109	
Ekonomik Durum					
Kötü	9	48.8±20.4	42.0	26 - 75	
Orta	122	52.0±22.1	44.0	24 - 109	<0.001*
İyi	142	45.1±23.4	31.5	24 - 110	
Çok İyi	29	29.6±13.8	25.0	24 - 77	
İnternet Algısı					
Kötü	6	68.3±20.6	75.0	30 - 86	
Orta	56	49.5±21.5	40.5	25 - 103	<0.001*
İyi	191	47.6±23.0	40.0	24 - 110	
Çok İyi	49	36.4±21.1	26.0	24 - 110	
Eğitim Kalitesi					
Kötü	5	76.4±5.77	77.0	68 - 84	
Orta	95	49.8±21.7	44.0	24 - 103	<0.001*
İyi	174	46.5±23.2	38.0	24 - 110	
Çok İyi	28	29.8±15.7	24.0	24 - 87	

$\bar{X}$: Ortalama; SD: Standart sapma; p: Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi;

*: p≤0,05

Tablo 6’da çalışmaya katılan kişilerin dijital tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı istenilen değişkenlere göre verilmiştir. Akademik not ortalaması, bölüm, ekonomik durum, internet algısı ve eğitim kalitesi gruplarına göre alınan depresyon puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmuştur. ($p \leq 0.05$). Cinsiyete göre ölçekten alınan puanlar arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamıştır. (Tablo 6)

4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Aldıkları Ölçek Puanlarının Korelasyonu

Aşağıda yer alan Tablo 7 de çalışmaya katılan araştırmaya Katılan Bireylerin Aldıkları Ölçek Puanlarının Korelasyonu yer almaktadır.

Tablo 7: Ölçek Puanlarına Ait Korelasyon Tablosu

	1		2		3	
	r	p	r	p	r	p
1. Akademik Motivasyon	-	-				
2. Beck Depresyon	-0.501	<0.001*	-	-		
3. Dijital Tükenmişlik	0.769	<0.001*	0.694	<0.001*	-	-

r: Spearman İlişki Katsayısı; *: $p \leq 0.05$

Spearman İlişki Katsayısı Değerleri

$r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok

0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon

0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon (Akoğlu, 2018)

Üç ölçekten alınan toplam puanlar arasında ilişki Spearman Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Tüm ölçekler arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < 0.05$) (Tablo 7).

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu kısımda çalışmadan elde edilen bulgular ışığında değişkenler bağlamında tartışmaya yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri ele alınmıştır. Bu bölümde, elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucu ortaya çıkan bulgular ile literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, bu çalışmadan elde edilen verilerin tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecindeki akademik motivasyon düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Covid-19 pandemisinin hayatın bütün alanlarını etkilemesinin yanı sıra, eğitimi de oldukça etkilemiştir. Tüm dünyada ve Türkiye özelinde de yüz yüze eğitime ara verilerek, uzaktan eğitim modeline geçiş yapılmıştır (Balcı, 2020). Eğitimin sosyal bir bilim olması, insan psikolojisi ile paralel bir yapısı olması sebebiyle bazı sorunların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu sorunlara yönelik çalışmalardan birkaç örnek olarak; Erkut (2020) duygusal durum bozuklukları gelişimi, Çelik (2020) duygusal ve zihinsel sağlık problemlerinin ortaya çıkması, Saltürk ve Güngör (2020); Düşünceli ve ark. (2020) akademik motivasyonda düşüş, Lufkin (2021) özgüven ve sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, Duygu Durgun (2020) iletişimde bozulma ve duygu durum bozukluğu sorunu olmak üzere örnek olarak verilebilir. Özellikle akademik

motivasyon özelinde, Saltürk ve Güngör (2020); Düşünceli ve ark. (2020)'nin yapmış oldukları çalışmada akademik motivasyonun incelenmiş olması oldukça yeni olan Covid-19 pandemisinin eğitimi ne yönde etkilediği adına önemli çalışmalar olarak kabul edilebilir. Bu çalışma özelinde ise, akademik motivasyonun yüksek düzeyde çıkmasına sebep olarak birçok faktör öne sürülebilir fakat Covid-19 pandemisi sebebiyle zorunlu olarak geçilen çevrimiçi eğitim sisteminin öğretmen adaylarının akademik motivasyonunu olumsuzdan ziyade olumlu etkilemiş olması önemli bir bulgu olarak ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının pedagojik eğitim almaları, bu çalışma özelinde de öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ekonomik durumlarının orta ve iyi olması, internet algılarının yine çoğunlukla orta ve iyi olması ve algılanan eğitim kalitesinin yine çoğunlukla orta ve iyi olması ile açıklanabilir. Literatürde yapılan çalışmaların bir kısmında Covid-19 pandemisinin öğrencilerin akademik motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade ederken, bir kısmı ise olumlu etkilediğini dile getirmektedir. Aradaki farklılıkları açıklayabilmek için ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeyini etkileyen birtakım faktörlerden bahsetmek gerekir. Bu faktörler ise çoğunlukla sosyo ekonomik eşitsizliklerden veya imkanlardan etkilenmektedir. Bu çalışma özelinde ekonomik durum, internet algısı ve algılanan eğitim kalite düzeylerine hem kişisel bilgi formunda hem de değişkenler arasında yer vermek, bu çalışmadan elde edilen bulguların sebeplerini açıklayabilme noktasında kolaylık sağlayabilmektedir. Ekonomik durumu iyi ve internet algısı iyi olan öğrencilerin aldığı eğitim kalitesi ile ekonomik durumu kötü olan bireylerin aldığı eğitim kalitesi arasında çevrimiçi eğitimin doğasında bulunan sebeplerden ötürü eşitsizlikler bulunmaktadır. Akademik motivasyon düzeyi düşük olan bireylere yönelik maddi ve/veya manevi destek sağlanması açısından demografik değişkenler önemli bir konuma sahiptir. Bu çalışmanın, öğretmen adaylarının akademik

motivasyonlarına yönelik bulgularının ileride yapılacak veya yapılabilecek çalışmalara katkı koyabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecindeki akademik depresyon düzeyleri minimal derecede bir depresyona sahip oldukları bulunmuştur. Sincar ve ark. (2020)'nın çalışmasında üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin yüksek çıktığı fakat bu duruma sebep olarak öğrencilerin yaşam doyum seviyelerinin düşük olmasını öne sürmektedir. Bu çalışmada ise, ekonomik durum, internet algısı ve algılanan eğitim kalitesi gibi değişkenlerin pozitif yönde yüksek olması sebebiyle farklı olması normal olarak yorumlanabilir. Bu durum sonucunda sosyoekonomik durumların insanların psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceği yorumu da yapılabilir. Timurtaş ve ark (2022)'nin yapmış olduğu çalışma da ise üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sırasında fiziksel aktivite, depresyon, stres, uyku ve yaşam kalitelerini incelemişlerdir. Bu çalışmaya benzer olarak öğretmen adaylarının yaklaşık %66'sının minimal ve hafif düzeyde depresyona sahip olduğunu saptamışlardır. Her bir bireyin farklı psikolojiye sahip olduğunu da göz önünde bulundurursak, depresyon düzeyini tek bir değişkene göre değerlendirmek pek de doğru olmayabilir. Depresyonun; fiziksel aktivite, stres, uyku düzeyleri ve yaşam kalitesi değişkenleri ile birlikte değerlendirilen çalışmada depresyon düzeyine yönelik destek çalışmalarında diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Bulguroğlu ve ark. (2021)'nin 332 üniversite öğrencisi ile birlikte gerçekleştirdiği çalışmada, ortalamanın hafif düzeyde depresyon düzeyine sahip olduğunu kaydetmişlerdir. Bayar ve ark. (2021)'nin yapmış olduğu çalışmada, 565 öğrencinin depresyon düzeylerinin ortalamasını orta düzeyde depresyon olarak saptamışlardır. Tuğut ve ark. (2021)'nin farklı bölümlerdeki üniversite öğrencilerine yönelik çalışmasında ise, üniversite öğrencilerinin Covid-19

pandemi sürecinde hafif düzeyde bir depresyona sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin depresyon düzeylerinin hafif düzeyde çıkması literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarına paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecindeki dijital tükenmişlik düzeylerinin orta derecede olduğu saptanmıştır. Teknolojik cihazların kullanımının özellikle son 10 yıldır ciddi oranda artması ve sosyal medya gibi platformların popülerliğinin giderek artması sebebiyle psikolojik bir durum olan dijital tükenmişlik, son zamanlarda birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Erten ve Özdemir (2020)'nin geliştirmiş olduğu ölçek kullanılarak elde edilen veriler ile birlikte kişisel bilgi formunda yer alan internet algısı, ekonomik durum ve algılanan eğitim kalitesine dair verilerin istatistiksel analizi yapıldı. Söz konusu demografik değişkenlerin dijital tükenmişlik ile olan ilgisi oldukça önemli olup, birbirleri ile olan ilişki göz ardı edilmemelidir. Geçgel ve Taşgın (2021)'ın Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, üniversite öğrencilerinin dijital tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan bireylerin dijital araçlarla geçirmiş olduğu süreler arttıkça fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak yorgunluk hissettikleri, internet bağlantıları ve dijital araçları olmadığında bireylerin kendilerini eksik, kötü ve çaresiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dijital araçlarla zaman geçirmeleri ile dijital tükenmişlik düzeyinin doğru orantılı olduğu sonucuna da ulaşmışlardır. Ateş ve Kanık (2022)'in çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin zoom kaynaklı tükenmişlik ve yorgunluğunu ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. 310 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin orta seviyenin üzerinde Zoom tükenmişliği ve yorgunluk düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte dijitalleşmenin hızı oldukça

artmış ve gençlerin dijital platformları kullanma sıklığı da değişmiştir yorumu yapılabilir. Tuğtekin (2022)'in üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aşırı yükleme ve sosyal ağ tükenmişlik durumlarını incelediği çalışmasında ise, 416 lisans öğrencisi yer almaktadır. Dijital teknolojilerin giderek yaygın bir hal alması ve eğitim ortamlarında daha çok yer alması, eğitime olan faydası için kullanımı açısından yeni sorunları da beraberinde getirmektedir (Dönmez ve Akbulut, 2021).

Hubbi (2022)'nin “COVID-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete Düzeyi ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında 667 üniversite öğrencisinin Beck Anksiyete ve Akademik Motivasyon ölçeklerine verdikleri cevapların istatistiksel analizlerine göre, Covid-19 pandemisi ile öğrencilerin duygusal belirtileri ve içsel motivasyonları, motivasyonsuzlukları ve akademik motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlamışlardır. Bu çalışmaya benzer olarak, akademik motivasyon düzeyi ile depresyon düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayhan (2022)'nin “COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında 805 üniversite öğrencisi ile birlikte yürütülen nicel çalışmanın sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet ve genel akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak genel akademik not ile akademik motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunurken, cinsiyet değişkeni ile akademik motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda, COVID-19 pandemi süresinde öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin söz konusu öğretmen adaylarının bazı demografik değişkenlerine göre incelenip değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış alt problemlere yönelik olarak elde edilen sonuçlar ile birlikte, söz konusu sonuçlar doğrultusunda verilebilecek öneriler yer almaktadır.

6.1 Sonuçlar

Araştırmaya katılan 302 öğretmen adayının akademik motivasyon algıları incelendiğinde; en düşük akademik motivasyon algı düzeyinin 79, en yüksek akademik motivasyon algı düzeyinin ise 180 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçları değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının akademik motivasyon algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının 140.8 olduğu ve bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik motivasyon algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 302 öğretmen adayına uygulanan Beck Depresyon Ölçeği'nden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri incelendiğinde; en düşük depresyon düzeyinin 1, en yüksek depresyon düzeyinin ise 51 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin aritmetik ortalamasının 4.9 olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya

katılan öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde minimum 24, maksimum 110 değerlerine ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik düzeylerinin aritmetik ortalaması 46.5 olarak saptanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine dair verilere göre ise, 140 kadın ve 162 erkek öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek bireylerin akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan bireylerin akademik not ortalaması ile akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik not ortalaması 0,1 ile 1 arasında olan 2 kişinin akademik motivasyon düzeyi orta, 1,1 ile 2 arası olan 17 kişinin akademik motivasyon düzeyi düşük, 2,1 ile 3 arasında olan 216 kişinin akademik motivasyon düzeyi orta, 3,1 ile 4 arasında olan 67 kişinin akademik motivasyon düzeyi yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bölüm değişkenine göre en yüksek akademik motivasyon düzeyine sahip olan öğrencilerin sınıf öğretmenliği öğrencileri olduğu saptanmıştır. Bölüm değişkenine göre en düşük akademik motivasyon düzeyine sahip olan öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının internet algısı ile akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim kalitesi ile akademik motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek bireylerin depresyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan bireylerin akademik not ortalaması

ile depresyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik not ortalaması 0,1 ile 1 arasında olan 2 kişinin depresyon düzeyi düşük, 1,1 ile 2 arası olan 17 kişinin depresyon düzeyi düşük, 2,1 ile 3 arasında olan 216 kişinin depresyon düzeyi düşük, 3,1 ile 4 arasında olan 67 kişinin depresyon düzeyi düşük olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile depresyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile depresyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ekonomik durum düzeyleri yükseldikçe depresyon düzeylerinde düşüş gerçekleştiği yorumu yapılabilir. Öğretmen adaylarının internet algısı ile depresyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının internet algı düzeyleri yükseldikçe depresyon düzeylerinde düşüş gerçekleştiği yorumu yapılabilir. Öğretmen adaylarının eğitim kalitesi ile depresyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim kalite algı düzeyleri yükseldikçe depresyon düzeylerinde düşüş gerçekleştiği yorumu yapılabilir. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet değişkeni bağlamında, kadın ve erkek bireylerin dijital tükenmişlik ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan bireylerin akademik not ortalaması ile dijital tükenmişlik ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik not ortalaması 0,1 ile 1 arasında olan 2 kişinin dijital tükenmişlik ölçek puanları yüksek, 1,1 ile 2 arası olan 17 kişinin dijital tükenmişlik ölçek puanları orta, 2,1 ile 3 arasında olan 216 kişinin dijital tükenmişlik ölçek puanları düşük, 3,1 ile 4 arasında olan 67 kişinin dijital tükenmişlik ölçek puanları düşük olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ile dijital tükenmişlik ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile dijital tükenmişlik ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının internet algısı ile dijital tükenmişlik ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının internet algı düzeyleri yükseldikçe dijital tükenmişlik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim kalitesi ile dijital tükenmişlik ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim kalitesi yükseldikçe dijital tükenmişlik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik uygulanan 3 ölçeğin birbiri arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında 3 değişkenin birbiri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6.2 Öneriler

Bu kısımda uygulama ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. İleride yapılacak olan çalışmalarda, farklı örneklem grupları seçilip çalışmaya dahil edilebilir.
- Araştırmaya dahil edilen örneklem 302 kişiden oluşmaktadır. Daha sonraki çalışmalarda benzer örneklem kullanılması durumunda yüz yüze veri toplama yöntemi de tercih edilebilir. Bu çalışmada Covid-19 pandemi sürecinin olumsuz şartlarından ötürü online olarak veri toplanmıştır.

6.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeye başladıklarında, olumsuz durumlardan etkilenmemeleri ve öğrencilerine daha verimli bir biçimde fayda sağlayabilmeleri için bu çalışmada yer alan değişkenlere ek olarak farklı değişkenler ile birlikte farklı örneklemelere uygulanabilir.

- Bu çalışma ile birlikte, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerini pozitif bağlamda iyileştirmek için araştırmalar yapılabilir.
- Dijital tükenmişlik kavramı diğer değişkenlere göre daha yeni bir kavram olmasından ötürü, bu konu ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

Akat, İ. (1984). İşletme Yönetimi, Üçel Yayıncılık, İzmir.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

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

Albayrak, E. Ö., & Ceylan, M. E. (2004). Depresyon etiyolojisinde nörobiyolojik etkenler. *Düşünen Adam*, 17(1), 27-33.

American Psychological Association, (2013). *Anxiety*. Adres: <https://www.apa.org/topics/anxiety>, Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2020.

Artan, K. (1986). *Personel yönetimi*. İstanbul: Gül Basım

Aşıkoğlu, M. (1996). İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon. *İstanbul: Üniversite Kitabevi*.

Ayhan, Ş. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi.

- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (21), 26-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205976>
- Bacanlı, H. ve Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.
- Balat, G. U., & Akman, B. (2006). Lise öğrencilerinin psikolojik durumlarının sosyodemografik özelliklerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 3-12.
- Balcı, A. (2020). Covid- 19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3 (3), 75-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/58115/772767>
- Balcı, Ş. & Baloğlu, E. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı ile Depresyon Arasındaki İlişki: “Üniversite Gençliği Üzerine Bir Saha Araştırması”. Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, (29), 209-234. DOI: 10.16878/gsuilet.500860
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American psychologist*, 37(7), 747.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., & Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive motivation and religious orientation. *Personality and Individual differences*, 38(2), 461-474.

Başaran, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış, Ankara. *Umut Yayınevi*.

Bayar, B. D., Can, S. Y., Erten, M., & Ekmen, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(1), 12-25.

Bayram, V. (2016). *Eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Beck, A. T. (1967). *Depression; Clinical. Experimental, and Theoretical aspects*.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). Cognitive therapy of depression.

- Birkan, K. C. (2009). Çalışanların motivasyonel öncelikleri ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğin önemi. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.*
- Bowlby, S. (2011). Friendship, co-presence and care: neglected spaces. *Social & Cultural Geography*, 12(6), 605-622.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98.
- Budak, G., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Bulguroğlu, H. İ., Bulguroğlu, M., & Özaslan, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, yaşam kalitesi ve depresyon seviyelerinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 306-311.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik, Kaknüs Yayınları, İstanbul. Çeviri: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu.
- Burns, T. L. (1982). *Sampling considerations for the determination of genetic transmission mechanisms in quantitative traits*. University of Michigan.

- Burris, C., & Pflieger, R. (2020). Broken Promises: An Analysis of Charter School Closures from 1999-2017. *Network for Public Education*.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı istatistik, Araştırma Deseni SPSS uygulamaları ve Yorum. 4. Baskı, Ankara, Pegem yay.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, 66(3), 197-212.
- Canpolat, Ö. (2001). E-ticaret ve Türkiye'deki gelişmeler.
- Cecere, G., Mancinelli, S., & Mazzanti, M. (2014). Waste prevention and social preferences: the role of intrinsic and extrinsic motivations. *Ecological Economics*, 107, 163-176.
- Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Negative attributional style as a moderator of the link between perfectionism and depressive symptoms: Preliminary evidence for an integrative model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 490.
- Costin, F., & Draguns, J. G. (1989). *Abnormal psychology: Patterns, issues, interventions*. John Wiley & Sons.

Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2013). The Study of Relations between Life Satisfaction, Burnout, Work Engagement and Hopelessness of High School Students. *International Education Studies*, 6(11), 35-46.

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.

Çelik, Z. (2020). Covid-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler. *Odak Analiz*, (5), 2-52.

Çuhadaroğlu, F. (1993). Adolesanlarda depresyon ve anksiyetenin birlikte görülmesi: Gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4(3), 183-188.

Dağtekin, G., Dalkılıç, M., Çakıcı, F., Çakır, A., Ekin, A. E., Öztünç, D., & Işıklı, B. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinde gelecek kaygısı, depresyon ve stres ilişkisinin değerlendirilmesi. *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 2(3), 135-142.

Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D., & Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 1-4.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Self-determination. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Demir, K. (2011). Teachers'Intrinsic And Extrinsic Motivation As Predictors Of Student Engagement: An Application Of Self-Determination Theory. *Education Sciences*, 6(2), 1397-1409.
- Demirci, R., Gökhan, A. C. A. R., & Erdoğan, B. S. (2018). Öğrencilerin depresyon ve motivasyon bilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 36-45.
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F., (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 78-98.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri* (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Dönmez, O., & Akbulut, Y. (2021). Timing and relevance of secondary tasks impact multitasking performance. *Computers & Education*, 161, 104078.
- Durgun, H., Tayfur, C. A. N., Avcı, A. B., & Kalyoncuoğlu, B. (2021). Covid-19 sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 141-147.

- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Erten, P., & Özdemir, O. (2020). Dijital Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 668-683.
- Espeland, K. E. (2006). Overcoming burnout: How to revitalize your career. *The journal of continuing education in nursing*, 37(4), 178-184.
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021, January). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. In *Nursing forum* (Vol. 56, No. 1, pp. 52-57).
- Felton, J. S. (1998). Burnout as a clinical entity—its importance in health care workers. *Occupational medicine*, 48(4), 237-250.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

- Flessner, C. A., & Piacentini, J. C. (Eds.). (2017). *Clinical handbook of psychological disorders in children and adolescents: A step-by-step treatment manual*. Guilford Publications.
- Forgas, J. P., Williams, K. D., Laham, S. M., & Von Hippel, W. (Eds.). (2005). *Social motivation: Conscious and unconscious processes* (Vol. 5). Cambridge university press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Geçgel, H. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Araştırmaları-I*. Holistence Publications.
- Gilbert, M. (1992). *On social facts*. Princeton University Press.
- Gil-Monte, P. R., & Faúndez, V. E. O. (2011). Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” in Chilean professionals working to physical disabled people. *The spanish journal of psychology*, 14(1), 441-451.
- Goldstein, S., & DeVries, M. (Eds.). (2017). *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents*. Cham: Springer International Publishing.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and individual differences*, 49, 162-170.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Haefel, G. J., Abramson, L. Y., Voelz, Z. R., Metalsky, G. I., Halberstadt, L., Dykman, B. M., ... & Alloy, L. B. (2003). Cognitive vulnerability to depression and lifetime history of Axis I psychopathology: A comparison of negative cognitive styles (CSQ) and dysfunctional attitudes (DAS). *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 17(1), 3-22.
- Hammen, C. L., Rudolph, K. D., & Abaied, J. L. (2014). Child and adolescent depression.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliliği, güvenilirliği. (A reliability and validity study of Beck Depression Inventory in a university student sample). *J. Psychol.*, 7, 3-13.
- Hisli, N. (1998). A study on the validity of the Beck Depression Inventory. *Türk Psychol J*, 6, 118-123.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 211-222.

- İnceağaç, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisi* (Doctoral dissertation, Kastamonu Üniversitesi).
- Karagüven Ünal, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- Kesebir, S. (2004). Depresyon ve somatizasyon. *Klinik psikiyatri*, 1, 14-19.
- Kılınç, S., & Torun, F. (2011). Adil dünya inancı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 1-14.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kim, M. S., Klinge, R. S., Sharkey, W. F., Park, H. S., Smith, D. H., & Cai, D. (2000). A test of a cultural model of patients' motivation for verbal communication in patient-doctor interactions. *Communications Monographs*, 67(3), 262-283.
- Kulualp, H. G. (2018). Üniversite öğrencilerinin motivasyonunda sosyal etkinliklerin önemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1592-1611.
- Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 2416-2419.

- Levin, H. (2013). The Overreacher. In *The Overreacher*. Harvard University Press.
- Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of information science*, 33(2), 135-149.
- Lufkin, B. (2021). *Sonu gelmeyen pandemi koşullarında motivasyonu korumanın yolları* (<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-56447872>), erişim tarihi: 19 Mart 2022.
- Luthans, F. (1995). Organizational Behavior, McGraw-Hills. *Inc New York*, 270-272.
- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde Gelecek Beklentileri ve Okula Uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221-234.
- Malach-Pines, A., & Yafe-Yanai, O. (2001). Unconscious determinants of career choice and burnout: Theoretical model and counseling strategy. *Journal of Employment Counseling*, 38(4), 170-184.
- Mankin, B., Gürkan, G. Ç., & Çetin, O. (2019). Duygusal emek ve içsel motivasyonun çalışanın yaratıcılığı üzerindeki etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 8(2), 126-156.
- Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). *Depression in context: Strategies for guided action*. WW Norton & Co.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*.
Scarecrow Education.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.

Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation.

Matar, S. F. (2011). *An exploratorion into job satisfaction and motivation among senior and middle managers in Egyptian textile industry. Explore the similarities and differences in managerial perceptions regarding motivation and job satisfaction among senior and middle managers in Egyptian textile industry and address the effect of their different personal characteristics* (Doctoral dissertation, University of Bradford).

Meeter, M., Bele, T., den Hartogh, C., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020).
College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders.

Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899-910.

Mondal, S., Sharma, V. K., Das, S., Goswami, U., & Gandhi, A. (2007). Neuro-cognitive functions in patients of major depression. *Indian journal of physiology and pharmacology*, 51(1), 69.

- Moran, E. K., Mehta, N., & Kring, A. M. (2012). Emotional responding in depression: Distinctions in the time course of emotion. *Cognition & emotion*, 26(7), 1153-1175.
- Mufson, S. L., Rebel, B. J., & MINOS Collaboration. (2011). Testing Lorentz and CPT Invariance Using the Minos Far Detector. In *CPT And Lorentz Symmetry* (pp. 30-34).
- Öncü, H. (2005). Motivasyon (güdüleme), L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*, (s. 167-189), Ankara: Nobel.
- Öy, B. (1995). Çocuk ve ergenlerde depresyon epidemiyolojisi ve risk etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 40-42.
- Özçoban, E., & Özkul, A. S. (2019). Temel Motivasyon Kaynaklarının Girişimcilik Eğilimi Üzerine Etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 813-828.
- Özdemir, K. G. (2019). Factors triggering the motivation for design collaborations.
- Özer Koçak, Y., & Çiftçi, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

- Özgüngör, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin amaç tarzlarının ve öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarının öğrenci motivasyonu ve akademik davranışlarıyla ilişkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(25), 27-36.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual, 3rd. Edition. *McGrath Hill*, 15, 361-371.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human relations*, 35(4), 283-305.
- Pines*, A. M. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout: A preliminary, cross-cultural investigation. *Work & Stress*, 18(1), 66-80.
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and individual differences*, 39(3), 625-635.
- Quill, M. (2017). The harmful effects of digital burnout on organisational effectiveness. *Brisbane, Sydney, Melbourne: TMS Consulting*. Retrieved November, 5, 2017.
- Reinecke, M. A., & Davison, M. R. (2006). The Case of Nancy. *Depression: A Practitioner's Guide to Comparative Treatments*, 79.

Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110(1), 145.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2016). Competence as a necessary but not sufficient condition for high quality motivation: A self-determination theory perspective. *Handbook of competence and motivation*, 313-333.

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & coping*, 23(1), 53-70.

Saltürk, A., & Güngör, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözünden covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 137-174.

Sarıçam, H., & Erdemir, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin motivasyon düzenleme düzeylerinin belirlenmesi: Bir ölçek uyarlama çalışması. IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı, 233-241.

- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W., & Buunk, B. (1999). Burnout. *Stress in health professionals*, 17-32.
- Schumacher, A. (2012). *The characteristics influencing the experience of intrinsic motivation in Chinese expatriate managers* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Secer, I., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 25-37.
- Seker, S. S. (2015). Review of the variables that predict academic procrastination of university students. *European Scientific Journal*, 11(31).
- Sherer, M. (1985). Depression and suicidal ideation in college students. *Psychological Reports*, 57(3_suppl), 1061-1062.

- Sincar, M., Önen, Z., & Arar, K. H. (2020). An investigation of Turkish female school administrators' views on the concept of self-development. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2), 175-198.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1).
- Şükrü, A. D. A., Durdağı, A. K. A. N., Ahmet, A. Y. I. K., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Tavşancıl, E. (2010). Measurement and data analysis with SPSS attitudes. *Nobel Yayınevi, Ankara*.
- Tayfun, A. N. T., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma The Unemployment Anxiety Of University Students: A Research On Süleyman Demirel University Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.
- TDK. (2021). *Türkçe sözlük*. Erişim adresi: tdk.gov.tr. Erişim tarihi: 15.06.2022

- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- Thakkar, V., & Collins, C. E. (2006). *Depression and Bipolar Disorder*. Infobase Publishing.
- Timurtaş, E., Avcı, E. E., Ayberk, B., Demirbüken, İ., & Polat, M. G. (2022). Covid-19 pandemisi sırasında üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, depresyon, stres, uyku ve yaşam kalitesi düzeylerinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(1), 17-26.
- Togoh, I. (2020). *Coronavirus Latest: Italy Shuts All Schools And Universities As COVID-19 Cases Rise*. forbes.com: Retrieved May 09, 2020 from <https://www.forbes.com/sites/isabeltogoh/2020/03/04/corona-virus-latest-italy-shuts-all-schools-and-universities-as-COVID-19-cases-ise/#3160dff73c56>
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2021). Be Aware of Burnout! The Role of Changes in Academic Burnout in Problematic Facebook Usage among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8055.

- Tugut, N., Yesildag Celik, B., & YÄ±lmaz, A. (2021). Health Literacy and Its Association with Health Perception in Pregnant Women. *Journal of Health Literacy*, 6(2), 9-20.
- Tuğtekin, U. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Aşırı Yükleme ve Sosyal Ağ Tükenmişlik Durumlarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 126-145.
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Farklı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 129-139.
- Türkmen, M. (2005). Profesyonel Erkek Futbolcular ile Amatör Erkek Futbolcuların Başarı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir-Manisa Örneği). *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa*.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Uzun, T. (2015). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği).
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vildan, A. T. E. Ş., & KANIK, L. (2022). Öğrenciler İçin Zoom Tükenmişlik ve Yorgunluk Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 62(1), 786-814.
- Wentzel, R. K., Wigfield, A. (2009). *Introduction*. Eds. Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge: 1-9.
doi:10.4324/9781315773384.ch3
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2015). *Abnormal child and adolescent psychology*. Routledge.
- World Health Organization. (2019). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advicefor-public>
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in human behavior*, 21(6), 917-932.

Yılmaz, B. (2019). *Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesinde çalışan, spor yapan ve yapmayan personelin yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Yök Basın Açıklaması (26.03.2020) *Yükseköğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> (Erişim Tarihi: 08.04.2022).

Yuping, W. (2018). A Literature Review of Employee Motivation. *Prceedings of ICGET Review of Applied Socio-Economic Research*, 5(1), 55-60.

Yüksel, E. (1984). *Cytogenetic study in Spalax (Rodentia: Spalacidae) from Turkey*. Faculté des Sciences de l'Université d'Ankara.

Zlate, S., & Cucui, G. (2015). Motivation and performance in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 468-476.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Erkek () Kadın ()

Akademik Not Ortalaması

0-1 () 1-2 () 2-3 () 3-4 ()

Ek 2: Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.

Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyuşmuyor	Biraz uyuşuyor		Orta derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor		Tam olarak Uyuşuyor
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

1. ...sadece lise diploması ile ileride

iyi bir iş bulamayabilirim..... 1 2 3 4 5 6 7

2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve

tatmin oluyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana

daha iyi hazırlanmamda yardımcı

olacağımı düşünüyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

4...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken

çok yoğun duygular yaşıyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda

boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor..... 1 2 3 4 5 6 7

6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk

aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime

kanıtlamak için..... 1 2 3 4 5 6 7

8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için..... 1 2 3 4 5 6 7

9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken

- zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7
10. ...aslında, istediğim iyi bir iş alanına
girebilmemi sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7
11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7
12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama,
şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım..... 1 2 3 4 5 6 7
13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken
yaşadığım mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7
14. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman
kendimi önemli hissediyorum..... 1 2 3 4 5 6 7
15. ... ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7
16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken
duyduğum mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7
17. ... meslek edinme açısından daha iyi
seçim yapmamı sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7
18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi
kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7
19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum,
açıkçası pek de umurumda değil..... 1 2 3 4 5 6 7
20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı
hissetmekten zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7
21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için..... 1 2 3 4 5 6 7
22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için..... 1 2 3 4 5 6 7
23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey
öğrenmeye devam etmemi sağlıyor..... 1 2 3 4 5 6 7

24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim
çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek..... 1 2 3 4 5 6 7
25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim
büyük hazdan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7
26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü
anlayamadım..... 1 2 3 4 5 6 7
27. ... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak,
bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor..... 1 2 3 4 5 6 7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı
olabileceğimi göstermek istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

Ek 3: Beck Depresyon Ölçeği

Aşağıda, kişilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her madde bir çeşit ruh durumunu anlatmaktadır. Her maddede o ruh durumunun derecesini belirleyen 4 seçenek vardır. Lütfen bu seçenekleri dikkatle okuyunuz. Son bir hafta içindeki (şu an dahil) kendi ruh durumunuzu gözönünde bulundurarak, size en uygun olan ifadeyi bulunuz. Daha sonra, o maddenin yanındaki harfin üzerine (X) işareti koyunuz.

1) a. Kendimi üzgün hissetmiyorum Kendimi üzgün hissediyorum Her zaman için üzgünüm ve kendimi bu duygudan kurtaramıyorum Öylesine üzgün ve mutsuzum ki dayanamıyorum
2) a. Gelecekte umutsuz değilim Gelecek konusunda umutsuzum Gelecekte beklediğimhiç bir şey yok Benim için bir gelecek olmadığı gibi bu durum değişmeyecek
3) a. Kendimi başarısızgörmüyorum Herkesten daha fazla başarısızlıklarım oldu sayılır Geriye dönüp baktığımda, pek çok başarısızlıklarımın olduğunu görüyorum Kendimi bir insan olarak tümüylebaşarısızgörüyorum
4) a. Her şeyden eskisi kadar doyum (zevk) alabiliyorum Her şeyden eskisi kadar doyum alamıyorum Artık hiçbirşeydengerçek bir doyum alamıyorum Bana doyum veren hiçbirşey yok. Her şeyçok sıkıcı
5) a. Kendimi suçlu hissetmiyorum b. Arada bir kendimi suçluhissettiğim oluyor Kendimi çoğunluklasuçlu hissediyorum

d. Kendimi her an içinsuçlu hissediyorum
6) a. Cezalandırılıyormuşum gibi duygular içindedeydim Sanki bazı şeyleri içince cezalandırılabilmişim gibi duygular içindeyim Cezalandırılacakmışım gibi duygular yaşıyorum Bazı şeylerin için cezalandırılıyorum
7) a. Kendimi hayal kırıklığına uğratmadım Kendimi hayal kırıklığına uğrattım Kendimden hiç hoşlanmıyorum Kendimden nefret ediyorum
8) a. Kendimi diğer insanlardan daha kötü durumda görmüyorum Kendimi zayıflıklarım ve hatalarım içineleştiriyorum Kendimi hatalarım için her zaman suçluyorum Her kötü olayda kendimi suçluyorum
9) a. Kendimi öldürmek gibi düşüncelerim yok Bazen kendimi öldürmeyi düşünüyorum ama böyle bir şey yapamam Kendimi öldürebilmeyi çok isterdim Eğer bir fırsatını bulursam kendimi öldürürüm
10) a. Herkesten daha fazla ağladığımı sanmıyorum Eskisine göre şimdi daha fazla ağlıyorum Şimdilerde her an ağlıyorum Eskiden ağlayabiliydim. Şimdilerde istesem de ağlayamıyorum
11) a. Eskisine göre daha sinirli veya tedirgin sayılmam Her zamankinden biraz daha fazla tedirginim Çoğu zaman sinirli ve tedirginim

Şimdilerde her an için tedirgin ve sinirliyim	
12) a. Diğer insanlara karşı ilgimi kaybetmedim Eskisine göre insanlarla daha az ilgiliyim Diğer insanlara karşı ilgimin çoğunu kaybettim Diğer insanlara karşıhiç ilgim kalmadı	
13) a. Eskisi gibi rahat ve kolay kararlar verebiliyorum Eskisine kıyasla şimdilerde karar vermeyi daha çok erteliyorum Eskisine göre karar vermekte oldukçagüçlükçekiyorum Artık hiç karar veremiyorum	
14) a. Eskisinden daha kötü bir dış görünüşümlolduğunu sanmıyorum Sanki yaşlanmış ve çekiciliğimikaybetmişim gibi düşünüyör ve üzülüyorum Dış görünüşümde artık değıştirilmesimümkün olmayan ve beni çirkinleştiren değışiklikler olduğunu hissediyorum Çok çirkin olduğumu düşünüyorum	
15) a. Eskisi kadar iyi çalışabiliyorum b. Bir işe başlayabilmek için eskisine göre daha çok çaba harcıyorum c. Ne olursa olsun, yapabilmek için kendimi çok zorluyorum d. Artık hiç çalışmıyorum	
16) a. Eskisi kadar kolay ve rahat uyuyabiliyorum b. Şimdilerde eskisi kadar kolay ve rahat uyuyamıyorum c. Eskisine göre bir veya iki saat erken uyanıyor, tekrar uyumakta güçlük çekiyorum d. Eskisine göre çok erken uyanıyor ve tekrar uyuyamıyorum	
17) a. Eskisine göre daha çabukyorulduğumu sanmıyorum b. Eskisinden daha çabuk ve kolay yoruluyorum	

c. Şimdilerde neredeyse her şeyden, kolayca ve çabuk yoruluyorum	
d. Artık hiçbirşey yapamayacak kadar yorgunum	
18) a. İştahım eskisinden pek farklı değil	
İştahım eskisi kadar iyi değil	
Şimdilerde iştahım epey kötü	
Artık hiç iştahım yok	
19) a. Son zamanlarda pek fazla kilo kaybettiğimi/aldığımı sanmıyorum	
Son zamanlarda istemediğim halde iki buçuk kilodan fazla kaybettim/aldım	
Son zamanlarda beş kilodan fazla kaybettim/aldım	
Son zamanlarda yedi buçuk kilodan fazla kaybettim/aldım	
20) a. Sağlığım beni pek endişelendirmiyor	
Son zamanlarda ağrı, sızı, mide bozukluğu, kabızlık gibi sıkıntılarım var	
Ağrı sızı gibi bu sıkıntılarım beni çok endişelendiriyor	
Bu tür sıkıntılar beni öylesine endişelendiriyor ki başka bir şey düşünemiyorum	
21) a. Son zamanlarda cinsel yaşantımda dikkatimi çeken bir şey yok	
Eskisine göre cinsel konularla daha az ilgileniyorum	
Şimdilerde cinsellikle pek ilgili değilim	
Artık cinsellikle hiçbir ilgim kalmadı	

Ek 4: Dijital Tükenmişlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerle katılma derecenizi işaretleyiniz.					
5-Tamamen katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen katılıyorum 2- Katılmıyorum 1-Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5
Dijital Yıpranma					
1. Dikkat sorunu çekiyorum.					
2. Bir gün aklımı kaçıracığımı düşünüyorum.					
3. Bazen zihnimim bulanıklaştığını hissediyorum.					
4. Kendimi stres altında hissediyorum.					
5. Devamlı mesaj yazmaktan ve kontrol etmekten elim ya da vücudum ağrıyor.					
6. Depresyon belirtileri gösterdiğimi düşünmeye başladım.					
7. Yalnızlık duygusu hakim.					
8. Statü karmaşası yaşamaktayım.					
9. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum.					
10. Gerçek dünya ile sanal dünya/yaşam arasında dengeyi kuramıyorum.					
11. Sanal alemde ve dijital araçlarla çok uzun süre vakit geçiriyorum.					
12. Daha az konuşup, daha az bakıyorum etrafıma.					
Dijital Yoksunluk					
13. Bağlantım olmadığında/çevrimdışı olduğumda kendimi huzursuz hissediyorum.					
14. Ne mesaj geldi ne oldu diye bir an aklımdan çıkmıyor.					

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.					
5-Tamamen katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen katılıyorum 2- Katılmıyorum 1-Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5
15. Yanımda dijital araçlarım (telefon, tablet, bilgisayar...) olmadığında kendimi çıplak gibi düşünüyorum.					
16. Her an tweetlerimi, facebook adresimi, e-maillerimi, mesajlarımı kontrol ederim, etmezsem kendimi garip/huzursuz hissedirim.					
17. Bağlantım olmadığında/çevrimdışı olduğumda gücümü yitirmiş hissediyorum.					
18. En çok cep telefonumu kaybetmekten, unutmaktan korkuyor ve rahatsız oluyorum.					
Duygusal Tükenme					
19. Sanal ve dijital ortamlardan dolayı tükendiğimi hissediyorum.					
20. Etraftaki olaylara ve durumlara karşı olabildiğince ilgim/isteğim azaldı.					
21. Etrafımdaki kişilere karşı tahammülüm azaldı/duyarsızlaştım.					
22. Sabırsızlaştım.					
23. Çabuk öfkelenir oldum.					
24. Kişilerarası ilişkilerimin/iletişiminin zayıfladığını düşünüyorum.					

Ek 5: Etik Formu

 Doğu Akdeniz Üniversitesi <i>"Erdem, Bilgi, Gelişim"</i>	Eastern Mediterranean University <i>"Virtue, Knowledge, Advancement"</i>	Galileo Galilei Sk. / Str., 99628, Gazimağusa, KUZNEY KIBRIS / Famagusta, NORTH CYPRUS, via Mersin 10, TURKEY Tel: (+90) 392 630 1327 bayesk@emu.edu.tr
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) / Board of Scientific Research and Publication Ethics		

Sayı: ETK00-2021-0079

22.11.2021

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Berker Kabayel

Eğitim Fakültesi

Eğitim Etik Alt Kurulu'nun 19.11.2021 tarih ve 2021/104 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunan, Doç. Dr. Gülen UYGARER danışmanlığında yürüttüğünüz **"COVID-19 Pandemi Süresince Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon, Depresyon ve Dijital Tükenmişlik Düzeyi Faktörleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İyi çalışmalar dilerim .



Prof. Dr. Yücel Vural

Etik Kurulu Başkanı

YV/ek.

www.emu.edu.tr

Ek 6: Onam Formu

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Bilimsel Araştırma Etik Uygunluk Başvuru Formu



Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

bayek@emu.edu.tr

Bilimsel Araştırma Etik Uygunluk Başvuru Formu

ARAŞTIRMANIN ADI					
COVID-19 Pandemi Süresince Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon, Depresyon ve Dijital Tükenmişlik Düzeyi Faktörleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi					
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ:					
☒ Yüksek Lisans tezi Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülen Uygarer Tez Eş-Danışmanı:					
☐ Doktora Tezi Tez Danışmanı: Tez Eş-Danışmanı:					
☐ Bireysel Araştırma Projesi					
☐ Diğer (Açıklayınız):.....					
SORUMLU ARAŞTIRMACI:					
Adı-Soyadı: Berker Kabayel					
Ünvanı:					
Görevi:					
Görev yeri (Çalıştığı Birim):					
İletişim Bilgileri:					
Yazışma Adresi: 20510832@emu.edu.tr					
Telefon:..... GSM: 05452080999 Faks:.....					
E-posta: 20510832@emu.edu.tr					
DİĞER ARAŞTIRMACILAR:					
Adı-Soyadı	Ünvanı	Görevi	Birimi	Telefon/Mail	İmza
Gülen Uygarer	Doç. Dr.	Öğretim Üyesi	Eğitim Bilimleri Bölümü	gulen.uygarer@emu.edu.tr 03926301009	

17.11.2021

34

Veri Toplanacak tarihler: Başlangıç tarihi: Aralık 2021 Bitiş tarihi: Haziran 2022					
Veri Toplanması Planlanan Yerler/Mekanlar, Kurum ve Kuruluşlar:					
1.....Doğu Akdeniz Üniversitesi, eğitim Fakültesi.....					
2.					
3.					
4.					
5.					
Başvuru durumu: ☐ Yeni başvuru ☒ Tekrar başvuru (revizyon) ☐ Değişikliği ☐ Daha önce onaylanmış bir projenin devamı					

17.11.2021
34

Araştırma Özeti:

("Seçilmiş Kaynaklar" kısmı hariç 500 kelimeden az 2000 kelimeden çok olmamalıdır. Konunun uzmanı olmayan kişilerce de okunacağını dikkate alarak kısa ve öz olduğuna basitleştirilerek anlatınız. Her başlık için yeterince bilgi verilmeli ve hiçbir alan boş bırakılmamalıdır.)

Konu:

Bu çalışmada, COVID-19 Pandemi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon, Depresyon ve Dijital Okurnamlılık Düzeyi Faktörleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amaçlanmaktadır.

Amaç:

Bu çalışmanın amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital okurnamlılık düzeylerinin incelenmesidir.

Araştırmanın problemi/cinisi: Doğu Akdeniz Üniversitesi, eğitim fakültesi, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital okurnamlılık düzeyleri arasında istatistiksel bağlamda anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın alt problemler soruları:

1. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının dijital okurnamlılık seviyeleri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni, akademik not, öğrenim gördükleri bölüm/program, algıladıkları ekonomik durum, internet sitesi, internet kullanma durumu algısı, algıladıkları çevrimiçi eğitim kalitesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni, akademik not, öğrenim gördükleri bölüm/program, algıladıkları ekonomik durum, internet sitesi, internet kullanma durumu algısı, algıladıkları çevrimiçi eğitim kalitesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının dijital okurnamlılık seviyeleri ile cinsiyet değişkeni, akademik not, öğrenim gördükleri bölüm/program, algıladıkları ekonomik durum, internet sitesi, internet kullanma durumu algısı, algıladıkları çevrimiçi eğitim kalitesi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kapsam:

Dünya genelinde beklenmedik meydana gelen değişimler kriz niteliği taşıyan insanlık tarihinde bir takım sorunlara (örneğin, ekonomik, psikolojik, sosyolojik vb.) sebebiyet vermektedir. 2019 Aralık ayından itibaren dünya genelinde hızla yayılan COVID-19 ismi verilen salgın ile beraber çok sayıda insan farklı açılardan sorunlarla karşılaşmıştır. Söz konusu salgın toplumunda eğitim adına alınan kararlar üzerinde mihai önem taşıdığı ve alınacak eğitim-mesleki kararların yeniden değerlendirilmesi sürecinden geçen geçirilmesi ihtiyacına dikkat çektiği meydana gelen değişimlerle gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi materyal aracılığı ile eğitimin sürekliliğinin nasıl sağlandığı ve nasıl daha iyi sağlanacağı ülkelerin gündemlerinde yerini almıştır (Telli & Akın, 2020). COVID-19 salgını eğitimde yarattığı değişimin yanı sıra bireylerin yüksek öğrenimde hangi alanda ilerlemeyeceği konusunda çözümlük ve beraberinde güçlükler doğurmuştur. Örneğin, yüksek öğrenimde bireyin eğitimsel başarı düzeyi geleneksel alayla öğrenen eğitimin yanında dijitalleşen eğitim ile bağlanarak öğrenciler üzerinde etki bırakarak başarı düzeylerinde farklılığa sebep olacağı söylenebilir. Ayrıca bu değişim öğrencilerin akademik motivasyona üzerinde de etki gösterdiği söylenebilir. Bilindiği gibi, akademik başarıda; öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri, eğitim kademesinin neredeyse tamamında önemlidir. Bu yüzden de okullarda sınıflar psikolojik yardım sürecinde öne çıkan sorunlar arasında akademik motivasyonun artırılması üzerine çeşitlilikle Rahatsızlık ve Psikolojik danışmanlık alanında problem alanı olarak eğitimsel problem alanında da dersler bu ve benzeri konularda hizmetler sunulmaktadır. Üniversite öğrencileri için eğitimdeki değişim bu dönem de devam etmektedir. Özellikle 2019 Aralık ayından itibaren dünya genelinde salgın hastalık kriz durumu doğurmuş ve eğitim adına planlanmış kriz anında verilen çeşitli/etkili yollar ile eğitimsel alanda motivasyon kavramı yeni forma girdiği söylenebilir. Özellikle mezuniyet aşamasında olan öğrenci grubunun okumak okuma programı ve bu değişimleri bağlı olarak etkilenmiştir. Akademik motivasyon kavramının pandemi süreci ve sonrasında uygulanması söz konusudur. Bireysel farklılıklar bu süreçte çözümlük

göstermektedir. Bu farklılıklar arasında öğrencinin motivasyon düzeyi yer almaktadır. Özellikle zorunlu eğitim kademesi olmayan yüksek öğretimde motivasyon değişkeni önemli büyüklüğe (Alkhuba, 2006). Toplam içerisinde bireylerin farklı düşünce yapılarına sahip olduğu ve motivasyon düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Motivasyon düzeyi düşük olan bireylerin meyllara gelen soruları çözme, öğrenme vb. durumlarda isteksiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin de akademik açıdan önemli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksek olduğunda, akademik motivasyon ve başarı skalasında yükselmeye tepkili olmaya çalışılabileceği olan bir durumdur. Öğrenciler arasındaki öğrenme ilgi ve soruları çözme gibi noktalarda, öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirmesinde motivasyon oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Güzel ve ark., 2010). COVID-19 ile üniversite öğrencilerin hem bireysel hemde toplumsal olarak deneyimlenmiş oldukları alışagelmemiş eğitimdeki farklılıklar, zorluklar, üniversite öğrencileri üzerinde istenili, kadar gibi olumsuz duyguları yaşamalarına yol açıp depresyon neden olduğu düşünülebilir. Depresyon kavramı, bireylerin yaşamlarında genel toplumsal gerekçe bireysel aynı zamanda mediki, ekonomik kayıplara ve ciddi sağlık sorunlarına neden olabilen psikiyatrik bir hastalıktır. Ayrıca, depresyon, bireyin kendini değersiz çaresizlik, umutsuzluk hissetmesine neden olur. Aynı zamanda birey, kendini karamsarlığa kaplı, umutsuz, açlıklar, kaygı, anksiyete, konsantrasyon ve konsantrasyon becerikliğine ulaşma, obsesif düşüncelere kapılma, intihar etme ve ölüm düşüncelerine kapılma, aşırı huzursuzluk, yeme becerikliği, uyku becerikliği gibi durumlara kapılabilmektedir (Hayran, 2016). Tükeneş/tükeneşlik ise bu çalışma için önemli olan diğer kavramlardan biridir. Tükeneşlik "Gücünü yitirmiş olma, çaba gösterme durumu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Tükeneşlik üzerine öğrenen adayların katıldığı birçok çalışma yapılmıştır (İsmoçak, 2021; Durak, & Sefereçli, 2017; Filiz, 2014; Çalikaleli, 2011; Akman ve ark., 2010; Otacıoğlu, 2008; Ören ve Türkoğlu, 2008; Gündüz, 2005). Fakat, COVID-19 ile beraber üniversitede eğitim gören üniversite öğrencilerinin eğitim hayatlarında son iki yıla yakın zamanda tükenmişlik kavramı çevreledi ortamdan çevrimiçi ortama kaymıştır. Bu kavram, dijital tükenmişlik kavramı ile alan yarıma yarılmıştır. Dijital tükenmişlik "Dijital tükenmişlik, çok fazla dijital kaynaklarla zaman geçirme sonucu oluşur. Zamanla stres, yorgunluk, etrafı karşı dışlanma, ilgi azalması, bedensel ve zihinsel sorunlar yaşamaya başlanacak ve yaşamı yarımaları olacaktır" (Erten ve Önder, 2020). Ayrıca, dijital tükenmişlik, çalışma ortamlarında uyku yoksunluğu, evde sürekli değişiklikler ve işyerlerinde dijital etkinlik azalması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Detcon, 2013; Quill, 2017). Öğrenen adayların, Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite eğitimlerine yönelik akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerinin ne denli etkilendiği demografik değişkenlere göre incelenecektir.	Yöntem (Çalışmanın yapılacağı yer, örneklem, dahil etme /dışlama ölçütleri, ölçekte, ölçeklerin geçerlilik güvenirlik bilgileri, işlem, analiz ve değerlendirme yolları vb.) Bu araştırmada, öğrenen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerini inceleyeceği için, bu çalışma nicel analiz yöntemlerinden kestirimci ve tarama çalışması yöntemi kullanılacaktır. Akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri, örneklemün evrene genellenmesi açısından nicel analiz yönteminin kullanılması düşünülmüştür. Değişkenler arasındaki anlamı farklılığı ölçülebilmesi için ilişkisel tarama yönteminin kullanılması düşünülmüştür. Çalışmadan elde edilecek olan veriler ölçekler ile toplanacağından, tarama modeli kullanılacaktır. Bu araştırma Doğu Akdeniz Üniversitesinde öğrenim gören Türk öğrencilere çalışmaya katılmadan önce demografik bilgilerine dair sorular sorularak, çalışmanın katılımcıları belirleneceğinden, bu araştırma çalışmasının örneklem seçme yöntemi amaçsal örneklem seçme yöntemi olacaktır. Seçim konusunun büyüklüğü ne kadar olduğu an itibarı ile bilinmediğinden dolayı, araştırma çalışmasında yer alacak örneklem büyüklüğü henüz bilinmemektedir. Ancak örneklem büyüklüğü 200 ile 300 arasında katılımcıdan oluşan hedeflenmektedir. Öğrenen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeyleri incelenen çalışmadan kestirimci istatistik yöntemi kullanılacaktır (Büyükkentli, 2004). Araştırmanın Çalışma Grubu Araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenen adayları olmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrenen adayları kapsamaktadır. Evrenin ve örneklem büyüklüğü ise 300 öğrenen adayı olarak belirlenmiştir.
--	---

17.11.2021
34

17.11.2021
34

boyutu için yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa değeri 0.865 bulunmuştur (Üçüncü boyut 8 maddeden oluşmaktadır. Madde 19, 20, 21, 22, 23 ve 24) (Ertan ve Önderir , 2020) (Dkz; ek 4). Veri Toplama Süreci Özellikle Doğu Akdeniz Üniversitesi, Etik kurulundan gerekli izin alınacaktır. COVID-19 koşulları gün içinde belirlenerek, veri toplama amaçları öncelikli olarak Google formdan faydalanarak elektronik ortama aktarılabilecektir. Sonrasında, Doğu Akdeniz Üniversitesi etik kurulundan alınacak ilgili izine ek olarak siz kurum çalışanlarına grubu/ üniversite öğrencilerinin bağlı olduğu Eğitim Fakültesi dekanlığı ve her bölüm başkanlığı ile iletişime geçilip bilgilendirilerek izniniz alınarak bölüm sekreterliği aracılığıyla veri toplama sürecine başlanacaktır. Google formdan yararlanarak elektronik ortama aktarılan veri toplama amaçları Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde çevrimiçi platformlar olarak kullanılan Microsoft Teams ve Lms.ama.edu.tr üzerinden anırtılmasını çalışan grubuna dağıtılacaktır. Öğrenciler, üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için katılan öğrencilerin öncelikle yine Google formdan yararlanarak onayları alınacaktır. Sonrasında ise katılmacı olacak öğrencilerden gönüllülük ve gizlilik ilkelerine uyularak verilerin toplanmasının ardından, katılmacılar çalışmanın herhangi bir aşamasında, çalışmadan çekilebileceklerini ve araştırma sonuçlarının bilimsel toplantılar ile bilimsel dergilerde yayın etliği haline getirilebileceği bildirilecektir. Verilerin analizi Veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi, SPSS 23.00 istatistik programı ile yapılacaktır. Toplanan verilerin girişi gerekli kodlamalar ile yapılacaktır. Veri girişlerinin kontrolü yapılacaktır. Elde edilen verilere göre uygun parametrik ya da non-parametrik testler yapılacaktır.	Seçilmiş Kaynaklar; Akbaşı, S. (2006). Eğitimde motivasyon. <i>Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 1(3), 143-161. Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çörük, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. <i>Eğilimler Dergisi</i>, 8(2), 807-815. Bacanlı, H. (2017). <i>Eğitim psikolojisi</i>. Akdeniz Yayıncılık. Bakişlı, A. (Ed.). (2016). <i>Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi</i>. Nobel. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. <i>Psychological review</i>, 84(2), 191. Bayraktar, V. (2016). Eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. <i>Topyolamış Nispet Lisesi</i>. Büyükkütük, Ş. (2004). Veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık. Büyükkütük, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akpinar, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). <i>Bilimsel araştırma yöntemleri (Scientific research methods) (21st ed.)</i>. Ankara: Pegem Akademi Publishing. Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetkin öğrenciler öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, 4(1), 38-53. Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem A. Detcon. (2017). Staying "Online" sustainably: What users can do for the environment and to prevent digital burnout. Detcon Management Report Blue, 42-45. Retrieved January 23, 2018 from https://www.detcon.com/sites/default/files/DMB_SP_Blue_Transformation_Ursachen_Digital_Burnout_Nachhaltig_092017_E.pdf Durak, H. Y., & Selimoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunu en çok etkileyen değişkenler açısından incelenmesi. <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 37(2), 759-788. Ertan, P. ve Önderir, O. (2020). Dijital Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. <i>İzmir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 21(2), 668-682. DOI: 10.17879/izue.597890. Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. <i>Uludağ Üniversitesi İktisadi İdari ve İktisadi Dergisi</i>, 10(23), 157-172. Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. <i>Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 1(1). Gürsel, H., Özdel, M. F., & İman, O. R. A. L. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. <i>Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, 24(1), 241-253. Hilli N. (1989). Beck Depresyon Envanterinin Üniversite Öğrencileri İçin Geçerliliği, Güvenliliği. <i>Psikoloji Dergisi</i>; 6(23):3-13. İncuğöç, S. (2021). <i>Öğretmen adaylarına göre mesleki tükenmişlik, işlevlilik arzıları ve diğer ilişkileri ilgilisi</i> (Doctoral dissertation, Karadeniz Üniversitesi).
--	--

17.11.2021
34

- Karagöven, M. H. Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 1-22.
- Kayrı, A. (2009). Güvenilirlik Analizi. Kalyon, Ş. (Ed). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (pp.321-331). Ankara: Anil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (6th ed.)*. New York, London: Guilford Press.
- Mamduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2010). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.
- Öven, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).
- Özcanlı, S. G. (2008). Mükte öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows Version 15 (3rd ed.)*. UK: Open University Press.
- Quill, M. (2017). *The harmful effects of digital burnout on organisational effectiveness*. Brisbane, Sydney, Melbourne: TMS Consulting. Retrieved November 5, 2017 from <http://www.tmsconsulting.com.au/harmful-effects-digital-burnout-organisational-effectiveness/>
- Şişman, M. (2018). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tamponari, E. (2016). *Tatminlerin Ölçülmesi ve SPSS ile Test Analizi. (6th ed.)*. Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2021). *Genel Türkçe sözlük*. T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, Ankara. Etilim 18, 2021 <http://www.tdk.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirus ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yökseliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Bu çalışmanın alınması veya toplama vb. yapılabilecek maddeler (en fazla 1 paragraf):

Genel olarak eğitim yani yıla göre eğitim ortamlarında eğitimi tanımlayan üniversite öğrencileri akademik motivasyon açısından güçlük yaşıyorlar, çevrimiçi eğitim ile ilgili geçmişte yok denecek kadar az olan bir neslin akademik motivasyon ve bu bağlamda psikolojik sorunları yaşamaya başlamaları kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Psikolojik sorunlar başında depresyon kendini göstermektedir. Ayrıca dijitalleşen eğitim hayatına karşı tükenmişlik sendromu berraklığında üniversite öğrencilerini etkilediği söylenebilir. Bu yüzden, ruhberlik ve psikolojik danışmanlık alanında öğrencilerin berrak kişisel-sosyal hem de eğitimel açıdan kendileri güçlü kalmaları ve potansiyellerinin ne olduğu öğrenen büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerindeki değişiklikler ve arasındaki ilişkinin literatüre, ilköğretim, ortaöğretim ile yüksek öğrenim kurumlarında kullanılacak ruhberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine çekil vermede ve gelecekteki bu alanda yapılacak çalışmalara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

(*) Araştırmada kullanılacak ölççeklerin orijinal ve Türkçe kaynakları listede mutlaka bulunmalıdır.

17.11.2021
34

Araştırma katılımcılara herhangi bir şekilde yanlış/yanlış bilgi vermeyi, ya da çalışmanın amacını tamamen gizli tutmayı gerektiriyor mu?

☐ Evet ☒ Hayır

Evet ise açıklayınız:

.....
.....
.....

Araştırma katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlıklarını tehdit edici sorular içeriyor mu?

☐ Evet ☒ Hayır

Evet ise açıklayınız:

.....
.....
.....

Katılımcıların kişilik hakları ve özel bilgileri korunmakta mıdır*?

☒ Evet ☐ Hayır

(*)**Önemli Uyarı:** Grup uygulaması yapılan bir çok anket/bölçek çalışmasında samimi cevaplamayı sağlamak amacıyla katılımcıların kimlik bilgilerinin alınması/kaydedilmesi gerekli görülmektedir. Sizin çalışmanız da bu nitelikte ise, Gönüllü Katılım Formunun (bilgilendirilmiş onay alınması için ad soyad ve imza bilgisinin zorunlu olduğu form), grup uygulamasının başında ayrı bir şekilde önce dağıtılıp, okunup imzalanması sağlanmalı ve toplanmalı, bu işlemin ardından araştırmaya katılmaya gönüllü olarak kabul eden kişilere (katılımcılara) anket(ler) dağıtılmalı, bunların üzerine kimlik bilgilerini yazmadan cevaplamaları istenmelidir. Böylece, anket (ler) geri toplandığında, anonimlik sağlanmış, bir diğer deyişle hangi anket cevap formunun gruptan hangi katılımcıya ait olduğunu belirlemeniz olmasa garanti altına alınmış olacaktır. Bununla birlikte, katılımcılara tekrar ulaşmaya gerektiren durumlarda ramaz alınabilir.

Yukarıdaki uyarıyı okudum ve anladım.

☒ Evet ☐ Hayır

Araştırmaya resit olmayan bireyler, kısıtlı ya da engelliler katılmakta mıdır?

☐ Evet ☒ Hayır

17.11.2021
34

Katılımcılara araştırmanın niteliği hakkında yeterince açık ve anlaşılabilir açıklama yapılmakta mıdır?

Açıklayınız: Araştırmanın amacı, içeriği, nasıl yapılacağı, ne amaçla kullanılacağı ve araştırmada hangi etik ilkelerin baz alınacağına dair bilgiler ekte sunulmuş bilgilendirilmiş katılımcı onam formunda belirtilmiştir.....

Gönüllü katılımı bozacak ve katılımcıları suistimal edecek tehditlere karşı ne gibi önlemler alınmıştır?

Açıklayınız: ... Gönüllülük ve gizlilik ilkeleri esas alınarak araştırmanın yapılacağı bilgilendirilmiş katılımcı onam formunda açıkça belirtilmiştir.

Gönüllülerin katılma ve çıkarılma koşulları açık ve net olarak belli midir?

Açıklayınız: Katılımcılara, dilerse araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçebileceklerine dair bilgi bilgilendirilmiş katılımcı onam formunda açıkça belirtilmiştir.

Yukarıdaki son üç soruda kapsanan hususların ve Formun 7. sayfasında ana hatları örneklenen bir Gönüllü Katılım Formunun bu başvuru dosyasına eklenmesi zorunludur. 18 yaşın altında katılımcıların bulunacağı çalışmalar için Veli formuna ek olarak Çocuk/Ergen formu da oluşturulmalıdır. Bu nitelikte bir Gönüllü Katılım Formu başvuru dosyasına eklenmiş midir?

☐ Evet

17.11.2021
34

Beklenen katılımcı sayısı: ...300

Katılımcıları en iyi tanımlayan seçenekleri işaretleyiniz (birden fazla seçenek işaretlenebilir).

- ☐ Okul Öncesi Çocuklar
☐ İlköğretim Öğrencileri
☐ Lise Öğrencileri
☒ Üniversite Öğrencileri
☐ Çocuklar
☒ Yetişkinler
☐ Ergenler
☐ Yaşlılar
☒ Erkekler
☒ Kadınlar
☐ Bir Kurumda Çalışanlar
☐ İşsizler
☐ Zihinsel Engelli Bireyler
☐ Fiziksel Engelli Bireyler
☐ Tutuklular ve/ya Hükümlüler
☐ Diğer (belirtiniz):

Aşağıda yer alan uygulamalardan, çalışma kapsamında yer alacak olanları işaretleyiniz.

- ☒ Anket/Ölçek*
☐ Mülakat
☐ Gözlem
☐ Bilgisayar ortamında test uygulamak
☐ Görüntü kaydı
☐ Ses kaydı
☐ Diğer (belirtiniz):

(*) ÖNEMLİ UYARI: Araştırma anket / ölçek veya görüşme formu uygulamasını ya da görsel veya işitsel uyaranları içeriyorsa, başvuru dosyasına bunların birer örneğinin eklenmesi (sesler ya da videolar CD ortamında) zorunludur. Uyarılama yapılmam planlanan Yabancı dildeki ölçeklerin de eklenmesi zorunludur.

ARAŞTIRMANIN BÜTÇESİ:

- ☒ Araştırmada herhangi bir gider yoktur.
☐ Araştırmanın giderleri vardır ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Araştırma Giderleri Varsa Araştırma Giderlerinin Karşılama Biçimini Belirtiniz:

- ☐ Araştırmacı/ Araştırmacılar tarafından karşılanacaktır.
☐ Resmi Kurumdan proje desteği alınmıştır / alınacaktır.

(Çıkar Hakkını Olmadığına Dair Taahhütname'yi Başvuru Formuna ekleyiniz)

17.11.2021
34

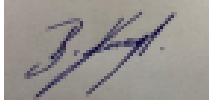
Kurum bilgilerini ve desteğin kapsamını belirtiniz:	
☐ Özel Sektörden proje desteği alınacaktır. (Çıkar İlginç Oluşumuna Dair Taahhütname'yi Başvuru Formuna ekleyiniz)	
Firma/Şirket bilgilerini ve desteğin kapsamını belirtiniz:	
Araştırma Giderlerini Açıklayınız:	
Gider Kalemleri	Meblağ*
Toplam Bütçe:	
*Başvuru Formuna Proforma Fatura ekleyiniz.	

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başvuru Rehberini okuduğumu, anladığımı ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Sorumlu Araştırmacının,

Adı: Berker
Soyadı: Kabayel
Tarih: 17/11/2021

İmza:



17.11.2021
BK

Ek.1 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Erkek () Kadın ()

Hangi program/bölüm öğrencisisiniz?.....

Akademik Not Ortalaması

0-1,0 () 1,1-2,0 () 2,1-3,0 () 3,1-4,0 ()

İnternet Kullanım Süreniz:

İnternet Kullanma Durumu Algınız

Kötü () Orta () İyi () Çok İyi ()

Ekonomik durumunuz:

Kötü () Orta () İyi () Çok İyi ()

Algıladığınız çevrimiçi eğitim kalitesi:

Kötü () Orta () İyi () Çok İyi ()

COVID-19 öncesi (2019-2020 Güz dönemi) genel ortalamanız kaçtır?

0-1,0 () 1,1-2,0 () 2,1-3,0 () 3,1-4,0 ()

2020-2021 Bahar Dönemi Genel ortalamanız kaçtır?

0-1,0 () 1,1-2,0 () 2,1-3,0 () 3,1-4,0 ()

Bölümü kendi isteğinizle mi seçtiniz?

Evet () Hayır ()

17.11.2021
34

Ek.2 Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.

Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyandırıyor	Biraz uyandırıyor	Orta derecede uyandırıyor	Ölünce uyandırıyor	Tam olarak uyandırıyor		
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

1. ...sadece lise diploması ile ileride

iyi bir iş bulamayabilirim..... 1 2 3 4 5 6 7

2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve

tatmin oluyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana

daha iyi hazırlanmamda yardımcı

olacağını düşünüyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

4...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken

çok yoğun duygular yaşıyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda

boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor..... 1 2 3 4 5 6 7

6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk

aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime

kanıtlamak için..... 1 2 3 4 5 6 7

8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için..... 1 2 3 4 5 6 7

9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken

17.11.2021
34

zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

10. ...aşlında, istediğim iyi bir iş alanına

girebilmemi sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7

11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama,

şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım..... 1 2 3 4 5 6 7

13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken

yaşadığım mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7

14. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman

kendimi önemli hissediyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

15. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken

duyduğum mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7

17. ... meslek edinme açısından daha iyi

seçim yapmamı sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7

18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi

kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7

19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum,

açıkçası pek de umurunda değil..... 1 2 3 4 5 6 7

20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı

hissetmekten zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için..... 1 2 3 4 5 6 7

22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için..... 1 2 3 4 5 6 7

23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey

17.11.2021
34

- öğrenmeye devam etmemi sağlıyor..... 1 2 3 4 5 6 7
24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim
çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek..... 1 2 3 4 5 6 7
25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim
büyük hazdan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7
26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü
anlayamadım..... 1 2 3 4 5 6 7
27. ... üniversitedeki çalışmalarında mükemmel olmaya çalışmak,
bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor..... 1 2 3 4 5 6 7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı
olabileceğimi göstermek istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

17.11.2021
34

Ek.3 Beck Depresyon Ölçeği

Aşağıda, kişilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her madde bir çeşit ruh durumunu anlatmaktadır. Her maddede o ruh durumunun derecesini belirleyen 4 seçenek vardır. Lütfen bu seçenekleri dikkatle okuyunuz. Son bir hafta içindeki (şu an dahil) kendi ruh durumunuzu göz önünde bulundurarak, size en uygun olan ifadeyi bulunuz. Daha sonra, o maddenin yanındaki harfin üzerine (X) işareti koyunuz.

1) a. Kendimi üzgün hissetmiyorum b. Kendimi üzgün hissediyorum c. Her zaman için üzgünüm ve kendimi bu duygudan kurtaramıyorum d. Öylesine üzgün ve mutsuzum ki dayanamıyorum
2) a. Gelecekte umutsuz değilim b. Gelecek konusunda umutsuzum c. Gelecekte beklediğimhiç bir şey yok d. Benim için bir gelecek olmadığı gibi bu durum değişmeyecek
3) a. Kendimi başarısızgörmüyorum b. Herkesten daha fazla başarısızlıklarım oldu sayılır c. Geriye dönüp baktığımda, pek çok başarısızlığımın olduğuna görüyorum d. Kendimi bir insan olarak tümüylebaşarısızgörüyorum
4) a. Her şeyden eskisi kadar doyum (zevk) alabiliyorum b. Her şeyden eskisi kadar doyum alamıyorum c. Artık hiçbirşeydengerçek bir doyum alamıyorum d. Bana doyum veren hiçbirşey yok. Her şeyçok sıkıcı
5) a. Kendimi suçlu hissetmiyorum b. Arada bir kendimi suçlu hissettiğim oluyor c. Kendimi çoğunlukla suçlu hissediyorum d. Kendimi her an içinsuçlu hissediyorum

17.11.2021
34

6) a. Cezalandırılmıyordum gibi duygular içindedeydim b. Sanki bazı şeyleriincezalandırılabilirmişim gibi duygular içindeyim c. Cezalandırılacakmışım gibi duygular yaşıyorum d. Bazı şeyleriğin cezalandırılıyorum
7) a. Kendimi hayal kırıklığına uğratmadım b. Kendimi hayal kırıklığına uğrattım c. Kendimden hiç hoşlanmıyorum d. Kendimden nefret ediyorum
8) a. Kendimi diğer insanlardan daha kötü durumda görmüyorum b. Kendimi zayıflıklarım ve hatalarım içineleştiriyorum c. Kendimi hatalarım için her zaman suçluyorum d. Her kötü olayda kendimi suçluyorum
9) a. Kendimi öldürmek gibi düşüncelerim yok b. Bazen kendimi öldürmeyi düşünüyorum ama böyle bir şey yapamam c. Kendimi öldürebilmeyi çok isterdim d. Eğer bir fırsatını bulursam kendimi öldürürüm
10) a. Herkesten daha fazla ağladığımı sanmıyorum b. Eskisine göreşimdilerde daha çok ağlıyorum c. Şimdilerde her an ağlıyorum d. Eskiden ağlayabiliydim. Şimdilerde istesem de ağlayamıyorum
11) a. Eskisine göre daha sinirli veya tedirgin sayılmam b. Her zamankinden biraz daha fazla tedirginim c. Çoğu zaman sinirli ve tedirginim d. Şimdilerde her an için tedirgin ve sinirliyim
12) a. Diğer insanlara karşı ilgimi kaybetmedim b. Eskisine göre insanlarla daha az ilgiliyim c. Diğer insanlara karşı ilgimin çoğunu kaybettim d. Diğer insanlara karşı hiç ilgim kalmadı
13) a. Eskisi gibi rahat ve kolay kararlar verebiliyorum b. Eskisine kıyasla şimdilerde karar vermeyi daha çok erteliyorum c. Eskisine göre karar vermekte oldukça güçlük çekiyorum d. Artık hiç karar veremiyorum
14) a. Eskisinden daha kötü bir dış görünüşüm olduğumu sanmıyorum b. Sanki yaşlanmış ve çekiciliğimi kaybetmişim gibi düşünüyorum ve üzülüyorum c. Dış görünüşümde artık değiştirilmesi mümkün olmayan ve beni çirkinleştiren değişiklikler olduğuna hissediyorum d. Çok çirkin olduğuma düşünüyorum
15) a. Eskisi kadar iyi çalışabiliyorum b. Bir işe başlayabilmek için eskisine göre daha çok çaba harcıyorum c. Ne olursa olsun, yapabilmek için kendimi çok zorluyorum d. Artık hiç çalışmıyorum

17.11.2021
34

16) a. Eskisi kadar kolay ve rahat uyuyabiliyorum b. Şimdilerde eskisi kadar kolay ve rahat uyuyamıyorum c. Eskisine göre bir veya iki saat erken uyanıyor, tekrar uyumakta güçlük çekiyorum d. Eskisine göre çok erken uyanıyor ve tekrar uyuyamıyorum
17) a. Eskisine göre daha çabuk yorulduğumu sanmıyorum b. Eskisinden daha çabuk ve kolay yoruluyorum c. Şimdilerde neredeyse her şeyden, kolayca ve çabuk yoruluyorum d. Artık hiç birşey yapamayacak kadar yorgunum
18) a. İştahım eskisinden pek farklı değil b. İştahım eskisi kadar iyi değil c. Şimdilerde iştahım epey kötü d. Artık hiç iştahım yok
19) a. Son zamanlarda pek fazla kilo kaybettiğimi/aldığımı sanmıyorum b. Son zamanlarda istemediğim halde iki buçuk kilodan fazla kaybettim/aldım c. Son zamanlarda beş kilodan fazla kaybettim/aldım d. Son zamanlarda yedi buçuk kilodan fazla kaybettim/aldım
20) a. Sağlığım beni pek endişelendirmiyor b. Son zamanlarda ağrı, sızi, mide bozukluğa, kabızlık gibi sıkıntılarım var c. Ağrı sızi gibi bu sıkıntılarım beni çok endişelendiriyor d. Bu tür sıkıntılar beni öylesine endişelendiriyor ki başka bir şey düşünemiyorum
21) a. Son zamanlarda cinsel yaşamımda dikkatimi çeken bir şey yok b. Eskisine göre cinsel konularla daha az ilgileniyorum c. Şimdilerde cinsellikle pek ilgili değilim d. Artık cinsellikle hiç bir ilgim kalmadı

17.11.2021
3/4

Ek.4 Dijital Tükenmişlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.					
5-Tamamen katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen katılıyorum 2- Katılmıyorum 1-Hiç katılmıyorum	1	2	3	4	5
Dijital Yıpranma					
1. Dikkat sorunu çekiyorum.					
2. Bir gün aklımı kaçıracığımı düşünüyorum.					
3. Bazen zihnimim bulanıklaştığını hissediyorum.					
4. Kendimi stres altında hissediyorum.					
5. Devamlı mesaj yazmaktan ve kontrol etmekten elim ya da vücudum ağrıyor.					
6. Depresyon belirtileri gösterdiğimi düşünmeye başladım.					
7. Yalnızlık duygusu hakim.					
8. Statü karmaşası yaşamaktayım.					
9. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum.					
10. Gerçek dünya ile sanal dünya/yaşam arasında dengeyi kuramıyorum.					
11. Sanal alemde ve dijital araçlarla çok uzun süre vakit geçiriyorum.					

17.11.2021
34

12. Daha az konuşup, daha az bakıyorum etrafıma.					
Dijital Yoksunluk					
13. Bağlantım olmadığında/çevrimdışı olduğunda kendimi huzursuz hissediyorum.					
14. Ne mesaj geldi ne oldu diye bir an aklımdan çıkmıyor.					
15. Yanımda dijital araçlarım (telefon, tablet, bilgisayar...) olmadığında kendimi çıplak gibi düşünüyorum.					
16. Her an tweetlerimi, facebook adresimi, e-maillerimi, mesajlarımı kontrol ederim, etmezsem kendimi gariip/huzursuz hissederim.					
17. Bağlantım olmadığında/çevrimdışı olduğunda gücümü yitirmiş hissediyorum.					
18. En çok cep telefonumu kaybetmekten, unutmaktan korkuyorum ve rahatsız oluyorum.					
Duygusal Tükenme					
19. Sanal ve dijital ortamlardan dolayı tükendığimi hissediyorum.					
20. Etraftaki olaylara ve durumlara karşı olabildiğince ilgim/isteğim azaldı.					
21. Etrafımdaki kişilere karşı tahammülüm azaldı/duyarsızlaştım.					

17.11.2021
3/4

22. Sabırsızlaştım.					
23. Çabuk öfkelenir oldum.					
24. Kişilerarası ilişkilerimin/iletişimimin zayıfladığını düşünüyorum.					

17.11.2021
34

Ek 5 Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı kapsamında "COVID-19 Pandemi Süresince Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon, Depresyon ve Dijital Tükenmişlik Düzeyi Faktörleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " isimli araştırmaya davet edilmiş bulunuyoruz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, öğretmen adaylarının akademik motivasyon, depresyon ve dijital tükenmişlik düzeylerinin incelenmesidir. Veriler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Doğu Akdeniz Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde eğitim gören 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinden toplanılacaktır. Verilerin toplanma sürecinde "Akademik Motivasyon Ölçeği (28 madde), Back Depresyon Ölçeği (21 madde) ve Dijital tükenmişlik Ölçeği" (24 madde) ve "Kişisel Bilgi Formu" (10 madde) veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırmaya başlamadan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Etik kurulundan onay aldıktan sonra araştırmanın yapılacağı ilgili fakültenin dekanlığından da onay alınacaktır.

Araştırmanın uygulama süresi ortalama 10-15 dakikadır. Araştırmadan elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma gönüllülük ve gizlilik ilkeleri esas alınarak yapılacaktır. Gerekliği takdirde her iki araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Dilerseniz araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katıldığınız için teşekkürlerimizi sunarız.

Araştırmacı: Berker Kabayel (20510832) Yüksek Lisans Öğrencisi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

E-Mail: 20510832@emu.edu.tr **Tel:** 05452080999

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülen UYGARER Öğretim Üyesi. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Email: gulen.uygaren@emu.edu.tr **Tel:** 0(392) 630 1009

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanıdı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Katılımcının adı- soyadı

İmza

Tarih

17.11.2021
34