

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seydi Ahmet SATICI
(Yüksek Lisans Tezi)

Nisan – 2013

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seydi Ahmet SATICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gürhan CAN

Eskişehir

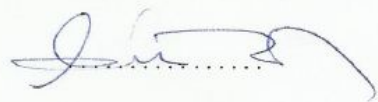
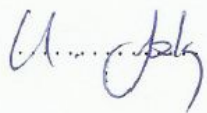
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2013

Annem ve Babama...

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seydi Ahmet SATICI'nın "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 11.04.2013 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Prof.Dr.A.Aykut CEYHAN	
Üye	: Prof.Dr.Uğur SAK	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seydi Ahmet SATICI

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2013

Danışman: Prof. Dr. Gürhan CAN

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, algılanan akademik başarılarına, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailelerinin ekonomik durumlarına, ailedeki birey sayılarına, kardeş sayılarına ve lisedeki akademik başarı algılarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik üzerinde akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik kontrol odağının yordayıcı olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi örgün programlarında öğrenim gören 1679 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Akademik Kontrol Odağı” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde paket program kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon katsayısı ve adımsal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizlerden önce uygulanan istatistiksel tekniklerin varsayımlarının karşılanmasına dikkat etmiştir. Varyans analizi sonucunda bağımsız

değişken düzeyleri arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek için Scheffe ve Dunnett C çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Erkeklerin akademik öz-yeterlikleri kızların akademik öz-yeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarısız akademik algıya sahip katılımcıların akademik öz-yeterlikleri, akademik algısı orta ve başarılı olanlardan anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, kendi akademik başarılarını orta düzeyde algıladıklarını belirten katılımcıların akademik öz-yeterlikleri, akademik başarılarını yüksek olarak algıladıklarını belirten katılımcıların akademik öz-yeterliklerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan katılımcıların, orta olarak algılayan katılımcılara göre anlamlı biçimde daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında, öğrenim gördükleri alanlara, anne ve babalarının öğrenim düzeylerine, ailedeki birey ve sahip olunan kardeş sayılarına, lisedeki akademik başarı algılarına ve en uzun süre yaşadıkları yerlere göre anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Adımsal regresyon analizi sonucunda akademik öz-yeterliğin önemli yordayıcılarının sırasıyla akademik başarı, akademik motivasyon, akademik dış kontrol odağı ve akademik iç kontrol odağı değişkenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki çerçevesinde; akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik iç kontrol odağı düzeyleri yükseldikçe bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yükseldiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, akademik dış kontrol odağı düzeyinin yükselmesinde ise bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin azalacağı anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon, akademik başarı, akademik kontrol odağı, algılanan akademik başarı, üniversite öğrencisi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Seydi Ahmet SATICI

Division of Educational Sciences (Psychological Guidance and Counseling)

Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, April, 2013

Advisor: Prof. Dr. Gürhan CAN

This study was carried out to investigate university students' academic self-efficacy in terms of various variables. It was examined whether university students' academic self-efficacy levels differ according to gender, grade, perceived academic achievement, perceived socio-economic status, educational level of parents, number of child of the family, number of person of the family and perceived academic achievement in high school. In addition, the predictive role of academic achievement (GPA), academic motivation and academic locus of control in academic self-efficacy was examined.

Participants were 1679 students attending to the various faculties of Anadolu University in the fall semester of 2012-2013 academic years. The data were collected by Turkish version of the Academic Self-Efficacy Scale, Academic Motivation Scale, Academic Locus of Control Scale, and Personal Information Form.

The data were analyzed using independents sample t-test, one way ANOVA, correlation, and stepwise regression. Before applying statistical techniques, the assumptions of these techniques were investigated.

According to findings, there is a significant difference between males and females' that the average score of academic self-efficacy of females' is lower than male's. In terms of grade, 4th grade students have higher academic self-efficacy level than 2nd grade students. Students who perceive themselves as academically unsuccessful have lower academic self-efficacy than students who perceive themselves as successful

students. In addition, students who have mid level perception of academic success have lower academic self-efficacy than who have high level perception of academic success. Students who have high socio-economic status are also high in academic self-efficacy than who have low socio-economic status.

Further, results indicated that there is no significant difference in academic self-efficacy level of university students in terms of level of parents, number of child of the family, number of person of the family and perceived academic achievement in high school.

According to stepwise regression analysis results, academic achievement, academic motivation and internal academic locus of control predicted academic self-efficacy positively. Otherwise, external academic locus of control predicted academic self-efficacy negatively.

Keywords: Academic self-efficacy, academic motivation, academic achievement, academic locus of control, perceived academic achievement, university students

ÖNSÖZ

Akademik öz-yeterlik uluslararası eğitim çevrelerinde hayli ilgi görmesine rağmen ülkemizde yeterince ilgi çeken bir kavram olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını ve okula uyumlarını artıran faktörlerden biri olan akademik öz-yeterlik; akademik görevlerde bireylerin kendi potansiyellerine dair inancı olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda yüksek akademik öz-yeterliğe sahip bir öğrenci kendisine verilen görevlerde başarabileceğine inanmaktadır. Çeşitli değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini inceleyen bu tez çalışmasının, eğitimde konunun önemine dikkat çekmesi ve öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin geliştirilebilmesine yönelik çabalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Daha önceden bir kişinin televizyona çıktığında, “bir selam söylebilir miyim?” deyip durmadan selamları iletmesini şimdi çok daha iyi anlayabiliyorum. Onunla şimdi daha iyi empati kurabiliyorum. Teşekkür edilmesi gereken o kadar insan var ki... Bir yerden başlamakta fayda var ama... Şimdiden teşekkür etmeyi unuttuğum sevdiğim, değer verdiğim yakınlarıma ve arkadaşlarıma ileteceğim küçük bir mesaj var: “Bu tezi okuyan herkese çok teşekkür ediyorum”...

Gürhan Hocamdan başlamak gerekir teşekkürle... Teşekkürlerimin en kıymetlisini sunuyorum Hocam size... Sizin gibi bir kişiyi tanıdığım ve sizin gibi bir hocanın asistanı olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca benim hem akademik hem de kişisel yönden gelişmeme yardımcı olan Prof. Dr. A. Sibel Türküm, Prof. Dr. A. Aykut Ceyhan, Prof. Dr. Esra Ceyhan ve Yard. Doç. Dr. Bahtiyar E. Çapan Hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez jürimde bulunan hocalarımla birlikte değerli eleştirilerini benimle paylaşan jüri üyelerimden Prof. Dr. Uğur Sak hocama da teşekkür ediyorum.

Hem sınıf arkadaşım, hem ev arkadaşım hem de hemşehrim olan yetmezmiş gibi bir de iş arkadaşım olan Arş. Gör. A. Rıfat Kayış’a da teşekkür etmeden bu yazının sonu gelmez. Bir teşekkür de Arş Gör. M. Fatih Yılmaz’a sunmam gerekir.

Annem, babam... Teşekkür etmek az kalır... Hiçbir zaman benim isteklerimi geri çevirmeyen, çocuklarına zor gün nedir yaşatmayan annem ve babam hakkınızı ne yapsam ödeyemem. Aynı şekilde ablalarım, abim, eniştelерim, yengem ve yeğenlerim, bana olan destekleriniz ve güveniniz için teşekkür ediyorum...

Hımmm... En özel teşekkürе sıra geldi şimdi... Hayat arkadaşım, eşim, güzel insan... Mutluluğum Begüm'e her zaman benim yanımda olduğı ve olacağı için sonsuz teşekkür ediyorum...

Seydi Ahmet SATICI

Eskişehir, 2013

ÖZGEÇMİŞ

Seydi Ahmet SATICI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Eğitim

Lisans	2010	Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
Lise	2005	Çorum Cumhuriyet (YDA) Lisesi

İş

2010-2011	Araştırma Görevlisi. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
2011-	Araştırma Görevlisi (ÖYP). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Seçilmiş Yayınlar

Satıcı, S. A., Uysal, R., & Akın, A. (2013). Perceived social support as predictor of academic locus of control. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, 23(1), 79-86.

Satıcı, S. A., Can, G., & Akın, A. (2012). *The vengeance scale: The validity and reliability of the Turkish version*. Paper presented at International Counseling and Education Conference 2012, 3-5 May, Istanbul, Turkey.

Satıcı, S. A., & Akın, A. (2012). *Turkish adaptation study of self-rumination scale*. Paper presented at the 33rd International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July, 2-4, Palma de Mallorca, Spain.

- Satıcı, S. A. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Akın, A. (Eds.), Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları, 75 – 116, Nobel Yayınları: Ankara
- Satıcı, S. A., & Akın, A. (2011). *Anger rumination scale: Validity and reliability study of the Turkish version*. Paper presented at the 2nd International Conference of Indigenous and Cultural Psychology, December, 21-23, Denpasar, Bali – Indonesia
- Akın, A., & Satıcı, S. A. (2011). Öznel mutluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 65-77.
- Akın, A., Abacı, R., Satıcı, S. A., & Kayış, R. (2009). *Achievement goals, self-deception, and submissive behavior*. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research, May, 1-3, Çanakkale, Turkey.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Çorum – 1987

Cinsiyeti: Erkek

Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
İlgili Alanyazın	9
Sosyal Bilişsel Kuram	9
Öz-yeterlik	11
Öz-yeterliğin Kaynakları	14
Kişisel Deneyimler	15
Dolaylı Deneyimler	16
Sözel İkna	17
Psikolojik ve Duygusal Durum	17
Öz-yeterlik ve Diğer Benzer Kavramlar	18
Akademik Öz-yeterlik	19

Akademik Öz-yeterlik ile İlgili Araştırmalar	22
Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi	
İnceleyen Çalışmalar	23
Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkiyi	
İnceleyen Çalışmalar	25
Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiyi	
İnceleyen Çalışmalar	26
Akademik Öz-Yeterlik ile Diğer Psikolojik Değişkenler Arasındaki	
İlişkiyi İnceleyen Çalışmalar	26
Amaç	27
Araştırma Soruları	27
Önem	28
Sınırlıklar	29
Tanımlar	30
 İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	 31
Araştırmanın Modeli	31
Evren ve Örneklem	31
Veri Toplama Araçları	33
Akademik Öz-yeterlik Ölçeği	33
Akademik Kontrol Odağı Ölçeği	34
Akademik Motivasyon Ölçeği	35
Kişisel Bilgi Formu	36

Verilerin Toplanması	36
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....40

Üniversite Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerini Betimlemeye İlişkin Bulgular	40
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	41
Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	42
Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	43
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	45
Üniversite Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	47
Üniversite Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	49
Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	50
Üniversite Öğrencilerinin Ailelerindeki Birey Sayısına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	52

Üniversite Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
Üniversite Öğrencilerinin Lisedeki Algılanan Akademik Başarılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişin Bulgular	54
Üniversite Öğrencilerinin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Akademik Başarı ve Akademik Kontrol Odağı Düzeyleri, Onların Akademik Öz-Yeterlik Düzeyinin Önemli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	57
 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	60
 EKLER	67
 KAYNAKÇA	74

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: <i>Araştırmmanın Evreni ile Örneklemindeki Öğrenci Sayılarının Fakülte ve Sınıflara Göre Dağılımı</i>	32
Tablo 2: <i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler</i>	40
Tablo 3: <i>Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	41
Tablo 4: <i>Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	42
Tablo 5: <i>Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	42
Tablo 6: <i>Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 7: <i>Algılanan Akademik Başarıya Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	44
Tablo 8: <i>Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	44
Tablo 9: <i>Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları</i>	45
Tablo 10: <i>Alanlara Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i> ..	46
Tablo 11: <i>Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	46
Tablo 12: <i>Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	47

Tablo 13: <i>Anne Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	48
Tablo 14: <i>Üniversite Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	48
Tablo 15: <i>Baba Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	49
Tablo 16: <i>Üniversite Öğrencilerinin Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	50
Tablo 17: <i>Algılanan ekonomik Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	50
Tablo 18: <i>Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Düzeylerini Algıladıklarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	51
Tablo 19: <i>Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Düzeylerini Algıladıklarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i>	51
Tablo 20: <i>Ailedeki Birey Sayısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	52
Tablo 21: <i>Üniversite Öğrencilerinin Ailelerindeki Birey Sayısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	53
Tablo 22: <i>Kardeş Sayısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri</i>	53
Tablo 23: <i>Üniversite Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	54

Tablo 24: <i>Lisedeki Akademik Başarı Algısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı</i> <i>Betimsel İstatistik Değerleri</i>	55
Tablo 25: <i>Üniversite Öğrencilerinin Lisedeki Akademik Başarılarına İlişkin Algılarına</i> <i>Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü</i> <i>Varyans Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 26: <i>En Uzun Yaşanılan Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı</i> <i>Betimsel İstatistik Değerleri</i>	56
Tablo 27: <i>Üniversite Öğrencilerinin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yerleşim</i> <i>Birimine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin</i> <i>Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 28: <i>Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları</i> <i>ve Betimleyici İstatistikler</i>	57
Tablo 29: <i>Akademik Öz-yeterliğin Yordayıcıları Olarak Akademik Kontrol Odağı,</i> <i>Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıya İlişkin Adımsal Regresyon</i> <i>Analizi Sonuçları</i>	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik modeli	10
----------	--	----

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu açıklanacaktır. Ardından ilgili alanyazına değinilecektir. İlgili alanyazından sonra, araştırmanın önemi, amacı ve sınırlılıklarından söz edilecektir. Son olarak tanımlar yapılarak bu bölüm noktalandırılacaktır.

Problem Durumu

Eğitimde psikolojik hizmetler alanında çalışan bilim insanlarının ilgilendikleri konulardan biri her öğretim kademesindeki öğrencilerin akademik başarıları ve psiko-sosyal uyumlarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin hem psiko-sosyal uyumlarını hem de akademik başarılarını etkileyen kavramlardan birisi olarak öz-yeterlik kavramının son yıllarda oldukça dikkatleri üzerine topladığı gözlenmektedir (Wuebbels, 2006). Öz-yeterlik kavramı, bireylerin belli bir performansı göstermeleri için kendi kapasitelerine olan kişisel yargısını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bireyin öz-yeterlik algısı, kendisine verilen bir işi başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağını etkileyecektir (Bong, 1995). Bandura; kişisel faktörlerin, çevresel etkilerin ve davranışların birbirlerini bir döngü halinde sürekli olarak etkilediğini ifade etmekte ve bunu da karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırmaktadır. Öz-yeterlik algısı da karşılıklı belirleyicilik kuralına göre düşünüldüğünde bireylerin davranışını ve problem çözmesini doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda bir kişi olumlu öz-yeterliğe sahipse zorlu durumlarda dahi kendisine inanacak ve yapıcı bir şekilde davranışta bulunacaktır. Eğer kişinin öz-yeterlik algısı olumsuz ise bunun tam tersi davranacak ve zorlu durumlardan kaçacaktır (Ayiku, 2005; Bandura, 1997; Bandura ve Schunk, 1981; Kem, 2011). Öz-yeterliği yüksek bireylerin çeşitli olayları daha iyi yönetebildikleri belirtilmektedir (Wuebbles, 2006). Çünkü başarılı olacaklarına dair inançlarını genellikle yüksek seviyede tutmaktadırlar (Schuzlt ve Schulz, 2007). Öz-yeterlikleri düşük olan bireylerin ise cesaretleri kolayca kırılabilir (Edmonds, 2002). Sonuç olarak öz-yeterliği yüksek düzeyde olan bir birey daha az hayal kırıklıkları yaşamakta ve karşılaştığı zorlu

görevlerde kendi yapabilirliğine inandığı için daha fazla çaba sarf etmektedir. Buna karşın, öz-yeterliği düşük olan bireyler zorlu görevlerden çabuk yılmakta, kendilerini bu görevi yapmaktan alıkoymakta ve kişisel olarak kendilerini olumsuz sonuçlara odaklamaktadır. Böylece kişisel yeteneklerine olan güvenlerini de giderek kaybetmektedirler (Bandura, 1994).

Alanyazında kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve duygusal durum olmak üzere öz-yeterliğin gelişimini etkileyen dört önemli kaynaktan söz edilmektedir (Bandura, 1997). Bu dört ana kaynak öz-yeterliğin olumlu veya olumsuz bir şekilde bürünmesine neden olmaktadır. Öz-yeterliğin gelişiminde en önemli kaynak kişisel deneyimlerdir (Bandura, 1997; Bong, 1995; Miller, 2010; Wuebbels, 2006; Zimmerman, 2000). Kişisel deneyimler, geçmiş başarılar olarak da adlandırılmaktadır. Bireylerin geçmişte yapmış oldukları başarılar ya da hatalar öz-yeterliklerini etkilemekte ve buna göre olumlu ya da olumsuz öz-yeterliğe sahip olmaktadır (Claiborne, 2001). Birey kendisine verilen bir görevi başarıp ardından daha sonraki görevleri de başardığında öz-yeterlik algısı bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir. Öte yandan, tekrarlanan hatalar ve yapılamayan görevler öz-yeterlik algısını olumsuz etkilemektedir.

Dolaylı deneyimler öz-yeterliği kişisel deneyimlerden sonra en fazla etkileyen kaynaktır (Bandura 1997). Dolaylı deneyimler, sosyal model alma olarak da isimlendirilmektedir (Bandura, 1997; Golightly, 2007; Pajeras, 1996; Patterson, 2011; Trevathan, 2002). Bu kaynak öz-yeterlik algısının çevresel etmenler tarafından etkilendiğini işaret etmektedir. Birey etrafında bulunan bir başka kişiyi gözlemleyerek kendi öz-yeterlik algısını şekillendirebilmektedir. Yani eğer birey gözlemlediği kişinin yapmış olduğu bir işte başarılı olduğuna şahit olursa, kendisine yönelik algısı da olumlu hale gelebilmekte ve öz-yeterliğini güçlendirebilmektedir. Eğer gözlemlenen kişi yapmış olduğu görevde başarılı olamazsa, gözlemci bireyin öz-yeterlik algısı olumsuz etkilenecektir. Gözlemlenen kişinin bir diğer deyişle model alınan kişinin niteliği de öz-yeterlik üzerinde önemli bir role sahiptir. Model alınan kişinin yaşı ve uzman birisi olarak algılanıp algılanmadığı bir bireyin model alınma gücünü belirlemektedir. Bununla birlikte, model ile gözlem yapan kişi arasındaki benzerlik ve model alınan kişinin zor bir iş karşısındaki duruşu da model alınma için ana faktörlerden birisidir (Bandura, 1997).

Kişisel deneyimler ve dolaylı deneyimlerden başka öz-yeterliğin gelişmesine etki eden bir diğer kaynak ise sözel ikna olarak ifade edilmektedir. İster bilinçli bir şekilde isterse bilinçsizce ağızdan çıkan sözel mesajlar bireylerin öz-yeterlik algılarını etkilemektedir (Pajeras, 1996). Bireyin kendisine ya da bir davranışına yönelik cesaretlendirici ve olumlu dönütler, öz-yeterlik algısını güçlendirmektedir. Diğer bir taraftan da bireyi olumsuz etkileyecek yani cesaretini kırarak mesajlar öz-yeterlik algısının zayıflamasına neden olmaktadır. Sözel ikna, öz-yeterliğin gelişmesinde diğer iki kaynaktan daha az etkilidir. Eğer sözel mesaj birey için otorite olarak görülen bir başkasından geliyorsa ve birey bu gelen mesajı gerçekçi olarak görüyorsa bu durum bireyin öz-yeterlik algısını şekillendirmekte, aksi halde sözel mesajın bireyin öz-yeterlik algısının gelişimine fazla bir etkisi olmamaktadır.

Öz-yeterliğin gelişimine kaynaklık eden son öge psikolojik ve duygusal durum olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle bireylerin psikolojik ve duygusal durumlarına göre öz-yeterlik algıları değişebilmektedir. Bireyler psikolojik durumlarının etkisiyle kişisel kapasiteleri hakkında olumsuz yargıya vardıklarında öz-yeterlik algıları da düşmektedir (Patterson, 2011). Örneğin, bir öğrenci sınavdan önce kaygı hissedebilmekte ve bu kaygıdan dolayı kendi gerçek performansını gösteremeyeceğini düşünmektedir. Oysa başka bir öğrenci ise yaşadığı bu kaygıyı sınava yönelik başarılı olma isteği olarak yorumlayabilmektedir. Yani bireyin yaşamış olduğu duygusal ve psikolojik bir duruma ilişkin kendi yorumu, öz-yeterlik algısını olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Başka bir deyişle, stres, depresyon, kaygı ve kırılganlık gibi algılanan psikolojik ve duygusal durumlar bireylerin öz-yeterlik düzeylerini güçlendirmekte ya da zayıflatmakta etkili olan bir unsur olarak görülmektedir (Bandura, 1997).

Öz-yeterliğin, Bandura tarafından ortaya atıldığı ilk günden günümüze kadar birçok alanda kendisine yer bulduğu gözlemlenmektedir. Öz-yeterlik ile ilgili çalışmalara örgütsel davranışlar (Bandura ve Cervone, 1986; Wood ve Bandura, 1989) gibi farklı alanlarda rastlamak mümkündür. Bununla birlikte öz-yeterliğin özel alt dallara da ayrıldığı görülmektedir. Sosyal öz-yeterlik (Anderson & Betz, 2001; Fan, Meng, Gao, Lopez ve Liu, 2010; Hermann ve Betz, 2004; Smith ve Betz, 2000), kariyer (career ve job-seeking) ve mesleki (vocational) öz-yeterlik (Barlow, Wright ve Cullen, 2002; Betz, 2007; Hirose, 1998; Wu, Li, 2008), matematik ve bilim öz-yeterliği

(Deacon, 2011; Lapan, Boggs ve Morril, 1989), internet öz-yeterliği ve teknoloji öz-yeterliği (Torkzadeh ve Dyke, 2001; Gamboa ve Inacio, 2008; Mayall, 2008; Shi, Chen, ve Tian, 2011) bunlara örnek gösterilebilir. Ek olarak, öğrencilerin eğitsel işlerde kendilerine olan inanç ve yargılarını düzenledikleri akademik öz-yeterlik de, Banduranın ortaya atmış olduğu öz-yeterlikten türemiş bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin eğitsel görevlere ilişkin yapabilirliklerine olan inançları olarak tanımlanan akademik öz-yeterlik (Schunk ve Pajeras, 2001), öğrenme ve güdülenmeyi etkileyerek öğrencilerin zihinsel yönden çaba göstermelerini sağlamaktadır. Akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler kendilerine verilen akademik görevlerle başa çıkabilmek için ısrarlı bir şekilde çalışabilmekte ve kolayca pes etmemektedirler. Akademik öz-yeterliği yüksek öğrenciler zorlu görevlerin üstesinden gelmeye daha hazırlıklıdır. Üstelik akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler, akademik öz-yeterlik seviyeleri düşük olan öğrencilerle kıyaslandıklarında daha fazla çalışmakta ve etkili öğrenme stratejilerini kullanarak zorlu akademik görevleri daha iyi yönetebilmektedirler (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Kamin, 2009; Margolis ve McCabe, 2004; Pintrich v De Groot, 1990; Zimmerman 2000).

Öğrencilerin kendi davranışlarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayan akademik öz-yeterliğin (Schunk, 1981; Wood ve Bandura, 1989) gelişiminde farklı faktörlerin etken oldukları görülmektedir. Schunk ve Pajeras'ın (2001) belirttiğine göre akademik öz-yeterlik; ailenin ve arkadaşların etkisiyle, okulun rolüyle ve okul geçişleriyle şekillenebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin rolünün de öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin biçimlenmesine önemli ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir (Tutor, 2006). Banfield (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin kötü davranışlarından öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin öğrencilere yönelik cesaretlendirici dönütleri, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğer sınıf içerisinde bir başarısızlık yaşayan öğrenciye öğretmeni tarafından iyimser bir geribildirim verilirse, öğrencinin akademik öz-yeterliği güçlenebilmekte ve bu durum öğrencinin başarısız davranışını ileride başarılı bir davranışa dönüştürebilmesine yardımcı olabilmektedir (Kemp, 2011). Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin

akademik öz-yeterliklerini güçlendirmek için kendi davranışlarına, öğrencilerine yönelik geribildirimlerine dikkat etmeleri gerekmektedir.

Akademik öz-yeterlik öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik açıdan daha iyimser birey olmalarına yardımcı olmaktadır (Wuebbels, 2006). Nitekim öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile genel uyum (adjustment) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, tutarlı bir şekilde bu iki değişken arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Elias, Loomis, 2000; Gore, 2006; Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco, 2002; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1997; Zychowski, 2007). Daha da ötesi, akademik öz-yeterliği güçlü öğrenciler daha az akademik stres ve kaygı yaşamaktadırlar (Torres ve Solberg, 2001). Nie, Lau ve Liao'nun (2011) Singapurlu öğrenciler üzerinde yürütmüş olduğu çalışmaya göre yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadığı görülmektedir. Poyrazlı ve arkadaşlarının (2002) yapmış oldukları çalışmada da akademik öz-yeterlik ile yalnızlık arasında ters ilişki olduğu saptanmıştır. Öte yandan, akademik öz-yeterlik ile ilgili çalışmalar da öğrencilerin okula ilgi duymalarıyla akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin okul hayatlarını daha iyi yönetebildiklerini gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Chemers ve diğerleri, 2001; Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Schunk, 1985). Bassi, Stace, Fave ve Caprara (2007) akademik öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre akademik işlere daha istekli olduklarını belirtmektedirler.

Akademik öz-yeterlik birçok psiko-sosyal değişken tarafından da etkilenmektedir. Cinsiyet ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının muğlak olduğu görülmektedir. Kimi çalışmalarda erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olduğu görülürken (Johnson, 2011; Patrick, Hicks ve Ryan, 1997; Zhao, McCormick ve Hoekman, 2008). Kimi diğer çalışmalarda da kız öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğuna işaret edilmektedir (Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik ve Gökmen, 2010; Dentlinger, 2003; Van Horn, 1996; Mayall, 2002). Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığını gösteren araştırmalara da rastlanılmaktadır (Griffiths, 2006; Thomas-Spiegel, 2006; Rey, 2009).

Öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırma sonuçlarının da tutarlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin kimi araştırma sonuçları öğrencilerin yaşları ve sınıfları küçüldükçe akademik öz-yeterlik düzeylerinin yükseldiğine işaret ederken (Owen ve Froman, 1992) diğerleri sınıf düzeyi ile akademik öz-yeterliğin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Altunsoy ve arkadaşları, 2010; Elias, 2008; Johnson, 2011; Lee, 2003; Rey, 2009). Diğer bir taraftan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yaşları ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını saptayan araştırmaların da var olduğu görülmektedir (Pruett, 2011; Thomas-Spiegel, 2006).

Bandura (1997) ailenin sosyo-ekonomik durumunun çocuğun akademik öz-yeterlik algısını etkilediğini savunmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik durumu iyi olduğunda, anne-babanın çocuklarının eğitimi ile daha yakından ilgilendiğini ve bu nedenle de çocukların akademik öz-yeterliklerinin güçlendiğini belirtilmektedir (Zimmerman ve Clearly, 2006'dan aktaran Millburg, 2009). Ancak başka bir çalışmada Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) akademik öz-yeterlik düzeyinin sosyo-ekonomik durum ile ilişkili olmadığını belirtmektedirler. Lalonde'nin 1979 yılında yapmış olduğu tez çalışmasında sosyo-ekonomik yönden avantajlı olanların, dezavantajlı olanlara göre daha yüksek akademik öz-yeterlik puanları olduğu görülürken, Jimenez-Comargo'nun 2011 yılında yapmış olduğu tez çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmemektedir.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini etkileyen bir diğer değişken de anne ve babalarının eğitim düzeyleridir. Anne ve babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının eğitimleriyle daha yakından ilgilenmeleri çocukların akademik öz-yeterliklerini olumlu biçimde etkilemektedir (Fan ve Williams, 2010; Kamin, 2009). İleri düzeyde eğitim almış ebeveynler, çocuklarını akademik görevlerde sözel ifadelerle cesaretlendirerek, onların akademik öz-yeterliklerini güçlendirmektedirler. Bununla birlikte yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları için daha olumlu rol modelleri olabilmeleri onların da daha olumlu düzeylerde öz-yeterlik algısı geliştirebilmelerini kolaylaştırmaktadır. Aile, çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirdiğinde ve iyi bir model olabildiğinde çocuğun akademik öz-yeterliğine pozitif yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireyin akademik öz-yeterliğini güçlendiren bir başka değişkenin ailedeki birey sayısı ile kardeş sayısı olduğu ileri sürülmektedir (Golightly, 2007). Ailedeki birey sayısı fazla olduğu zaman, aile içindeki ilişkilerde artmakta böylece bireyin deneyimleri de zenginleşmektedir. Küçük yaşlardan itibaren birey kişisel deneyimleriyle başarıyı yakaladıkça kendi kapasitesine ve yapabilirliğine olan inancı da artmaktadır. Ailedeki birey sayısının çocuğun akademik öz-yeterlik düzeyine olumsuz katkıları da olabilmektedir. Örneğin aile bireyleri akademik olarak düşük seviyedelerse ve öğrenci için olumlu yönde bir model olamıyorlarsa öğrenci akademik anlamda kendini yetersiz hissedebilmekte ve bu nedenle de akademik öz-yeterliği zayıflayabilmektedir. Akademik öz-yeterliğin öğrencilerin meslek seçimlerini de etkileyeceği akla yatkın gibi görünmekle birlikte akademik öz-yeterlik ile bilim dalları arasında nasıl bir ilişki olduğu muğlaklığını korumaktadır. Hangi bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin diğer bilim dallarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu bilinmemektedir. Yalnızca Zhao, McCormick ve Hoekman'ın (2008) Pekin Üniversitelerinde gerçekleştirmiş olduğu bir araştırma, sosyal ve doğa bilimleri arasında bir karşılaştırmaya ilişkin ipuçları vermektedir. 296 akademisyen arasında yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilimlerde çalışanların doğa bilimlerindekilere göre daha düşük akademik öz-yeterliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Akademik öz-yeterlik ile öğrencilerin akademik alanları arasındaki ilişkilerde olduğu gibi bireylerin yaşamlarının çoğunu geçirmiş oldukları yerleşim yerleriyle akademik öz-yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki olduğuna, alanyazında rastlanabilmiş değildir. Bu anlamda, yaşamlarının büyük kısmını köyde geçirenler mi, kasabada geçirenler mi, ilçede ya da şehir merkezinde geçirenler mi daha yüksek, ya da daha düşük akademik öz-yeterlik seviyesine sahiptirler, bu biçimindeki soruların yanıtları henüz verilmiş gibi görünmemektedir.

Alanyazında öğrencilerin akademik başarıları ile akademik öz-yeterliklerini inceleyen hayli fazla çalışmaya rastlanılmaktadır. Akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli değişkenlerle tutarlı biçimde olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik görevlerde akademik öz-yeterliği düşük öğrencilere göre daha iyi bir performans sergiledikleri belirtilmektedir (Edmons, 2002). Araştırmacılara göre

akademik öz-yeterlik, motivasyon ve akademik performansın merkezini oluşturmaktadır. Kimi çalışmalarda (Elias ve McDonald, 2007; Gore, 2006; Hejazi, Shahraray, Farsinejad ve Asgary, 2009; Zajacova, Scott ve Espenshade, 2005) öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordayan durumda olan akademik öz-yeterlik kimi çalışmalarda da (Chemers ve diğerleri, 2002; Joo, Bong ve Choi, 2000) akademik başarı tarafından yordanmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik öz-yeterliğin akademik başarıya neden olduğunu ifade eden çalışmalara rastlanmakla beraber, akademik başarının akademik öz-yeterliğe neden olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur. Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki etkileşim bir döngü olarak da görülebilmektedir. Diğer bir anlamda, akademik başarıları artan öğrencilerin de akademik öz-yeterlik seviyeleri yükselmektedir.

Öğrenciler başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini belirtmede çeşitli yönelimlerde bulunmaktadırlar. Atıf kuramının öncüsü Weiner bireylerin başarı ve başarısızlıklarını açıklayabilecekleri üç ana faktör belirtmiştir; içsel veya dışsal faktörler, kararlı ve kararsız faktör ve kontrol edilebilen-kontrol edilemeyen faktörlerdir (Can, 1993). Bu bakımdan öğrenciler akademik başarıları bir şans eseri ulaştıkları ya da kendi gayretleri sonucunda elde ettikleri yani içsel veya dışsal faktörlere yükleme ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır (Bong, 1995). Eğer öğrenci kendi akademik başarısının nedenini öğretmenine, sınavın kolaylığına ya da zorluğuna veya bir şans eseri olduğuna bağlarsa dışsal durumlara yükleme yapmış olmaktadır. Diğer bir durumda ise, akademik başarısını kendi çalışmasına, akademik zorluklara karşı direnmesine, kendi çabasına ve çalışmaya vermiş olduğu değere bağlarsa içsel durumlara yükleme yapmış olmaktadır. Akademik öz-yeterlik ile de içsel kontrol odağı arasında pozitif yönde ilişki görülmektedir (Graham, 2007). Öğrencilerin dışsal durumlardan ziyade kendi yapmış oldukları başarılı sonuçlardan dolayı akademik öz-yeterlikleri artmaktadır (Brookby, 2004).

Akademik öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik görevlere yönelik motivasyonlarının da düşük olduğu belirtilmektedir (Baum, Owen ve Dixon, 1991'den akatran Edmons, 2002). Diğer bir deyişle, akademik öz-yeterlik öğrencilerin motivasyonlarından etkilenmektedir (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Öğrenciler zor bir akademik görevle karşılaştıklarında bu görevi yapacak güdüyü kendilerinde bulamadıklarında, görevi tamamlayamamaları ve kapasitelerinden şüphe

duymaya başlamaktadırlar. Görevi tamamlayamadıkları ve kendi yapabilirlik algılarına yönelik şüphe duymaları da öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini şekillendirmektedir (Schunk, 1985). Öğrenciler, düşük motivasyon ile akademik görevleri yerine getirememekte ve bundan dolayı da akademik öz-yeterlikleri zayıflamaktadır (Bandura, 1993).

Bu bağlamda, araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları, motivasyonları ve kontrol odakları arasındaki ilişkiler araştırılmaktadır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, ebeveyn eğitim durumları ve ailelerinin ekonomik durumlarını da içeren çeşitli psiko-sosyal değişkenlerle de öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

İlgili Alanyazın

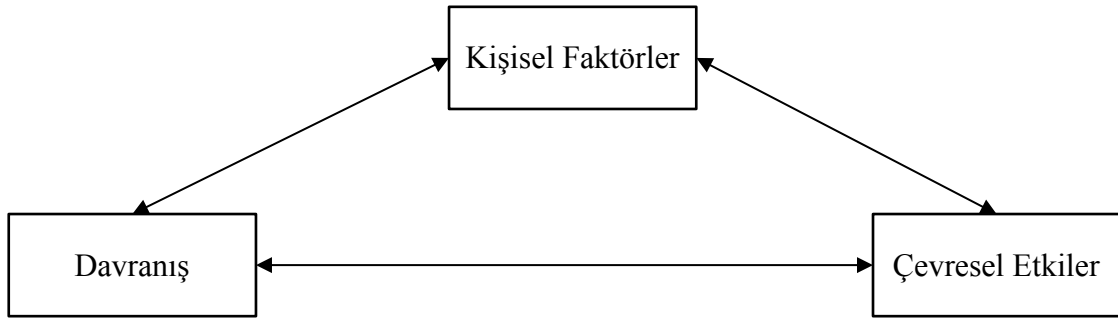
Bu başlık altında öncelikle akademik öz-yeterliğin kuramsal temeli olan sosyal bilişsel kurama değinilmiştir. Ardından öz-yeterlik kavramından, öz-yeterliğin kaynaklarından ve öz-yeterlik ile diğer benzer kavramlar arasındaki farklardan söz edilmiştir. Daha sonra ise akademik öz-yeterlik kavramı açıklanmıştır. Son olarak da akademik öz-yeterliğe ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram Albert Bandura tarafından insanların davranışlarını, güdülerini ve duygularını daha iyi anlayabilmek için bir takım yenilikleri içeren yapı olarak ortaya çıkmıştır (Schultz ve Schultz, 2007). Bandura, insanoğlunun uyarıcıları edilgen bir şekilde aldığını kabul etmemekte; düşünme ve simgesel işleyiş ile uyarıcılara karşı etkin bir şekilde tavır takındıklarını ifade etmektedir (Burger, 2006). Diğer kuramların aksine sosyal bilişsel kuramda gözlem, taklit ve bireyin kendisini ödüllendirmesinin yadsınamayacak öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır (Plotnik, 2009).

Bandura (1997) davranışı açıklamada diğer kuramcılardan farklı düşünmektedir. Sosyal bilişsel kurama göre bireyler ne sadece içsel uyarıcılar tarafından ne de sadece

dışsal uyarıcılar tarafından yönlendirilmektedir. Bu kurama göre bireyler hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından yönlendirilmektedir. Şekil 1’de belirtilen ve karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) olarak adlandırılan modele göre; kişisel faktörler, çevresel etkiler ve davranış birbirlerini bir döngü halinde sürekli olarak etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu modele göre bireyler kimi zaman çevrelerinden aldıkları etkilere göre davranışlarını şekillendirebilmekte, kimi zaman ise kişisel faktörler bireylerin davranışlarını şekillendirebilmektedir. Aynı zamanda bireylerin davranışları da çevrelerini etkileyebilmektedir. Bir örnekle Banduranın karşılıklı belirleyicilik modeli daha net açıklanabilir: Lisansüstü eğitim gören bir öğrenci, kendi bilimsel gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü (kişisel faktörler) için tez yazmaya başlayabilir (davranış). Diğer taraftan, tez yazmaya başladığı için arkadaşlarının gezi davetlerine katılamayabilir (çevresel etkiler). Ayrıca öğrenci düzenli bir şekilde çalışmayı sevdiği (kişisel faktörler) için tez için gerekli olan bütün materyalleri kendisinin ulaşabileceği şekilde yerleştirebilir (çevresel etkiler). İlk örnekte öğrencinin kişisel faktörleri davranışına yön vermekte ikinci örnekte ise davranışları çevresel etkilere yön vermektedir. Son örnekte de öğrencinin çevresel etkileri kişisel faktörlerden etkilenmektedir. Görüldüğü gibi karşılıklı belirleyicilik modelinde bütün değişkenler birbirini etkileyebilmektedir.



Şekil 1. Bandura’nın karşılıklı belirleyicilik modeli (Smith, 2010, s. 26).

Kimi araştırmacılara göre (Terry, 2002) karşılıklı belirleyicilikte davranış, kişisel faktör ve çevresel etki arasında aracılık yapan, kimi diğer araştırmacılara (Smith, 2010) göre ise karşılıklı belirleyicilik modelinin kişisel faktörler içerisinde yer alan öz-yeterlik, sosyal bilişsel kuramın önemli bir bileşeni olarak görülmektedir.

Öz-yeterlik

Banduranın, sosyal bilişsel kuramından türeyen öz-yeterlik; günümüze kadar kişilik araştırmaları, sosyal ve klinik araştırmalar gibi birçok farklı alanda kendisine yer bulmuştur (Maddux, 1995'ten aktaran Martinez, 2003). Daha önce de belirtildiği gibi, öz-yeterlik bireyin farklı durumlarla başarılı bir şekilde üstesinden gelebileceğine dair kendi kapasitesine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bireyler kendi yaşamlarını kontrol etmek istemekte ve çeşitli durumlara yönelik kendilerini olumlu ya da olumsuz şekilde motive etmektedirler. Öz-yeterlik bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu motive olacağına yönelik kararını etkilemektedir (Kemp, 2011). Eğer birey pozitif öz-yeterliğe sahipse, kendi yapabilirliğine daha fazla güvenecek ve zorlu durumlarla yapıcı bir şekilde baş etmeye yönelebilecektir. Aksi durumda, öz-yeterliği olumsuz olan birey zorlu durumlara karşı kendini kırılgan hissedecek ve geri çekilmeyi deneyecektir (Bandura ve diğerleri, 1996).

Başka bir tanımda öz-yeterlik, belirli bir davranışa yönelik bireyin kendi kapasitesine olan yargısı olarak ifadelendirilmektedir (Edmonds, 2002). Bireyin kendine yönelik bu yargısı sadece geçmiş deneyimlerinden ziyade gelecek davranışlarını da kapsayacak biçimdedir (Edmonds, 2002). Öz-yeterlik algısıyla birey, gerçekleşmemiş davranışlara ve seçimlere yönelik kendi yapabilirliğine duymuş olduğu güvenini belirtmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin öz-yeterlik algısı ile davranışlarına yön vermeleri, çaba sarf etmeleri, bir işe yönelik ısrarcı tutum sağlamaları ve motivasyonları da etkilenmektedir (Miller, 2010). Bununla birlikte, son yıllarda yapılan çalışmalar da öz-yeterlik algısının bireylerin nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini de etkilediğinden söz edilmektedir (Bandura, 1995'ten aktaran Patterson, 2011). Diğer bir anlamda, olumlu öz-yeterlik algısı bireylerin yaşamları boyunca nasıl yol alacaklarını, başarılarını, zorluklara nasıl göğüs gereceklerini şekillendirmektedir (Greenstein, 2000).

Öz-yeterlik, bireyleri belli bir performansı göstermeleri için gerekli etkinlikleri organize ederek, başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme kapasitelerine duydukları inanç olarak da ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bireylerin yapmış oldukları başarılı deneyimler öz-yeterlik algılarını güçlendirirken, tekrar eden başarısızlıklar ise öz-yeterlik algılarını zayıflatmaktadır (Edmonds, 2002). Eğer birey güçlü öz-yeterlik algısına sahip ise, bir işi yaparken kendi yeteneklerine olan inancı daha yüksek olacak ve kendisine verilen görevi daha iyi sonuçlarla devam ettirebilecektir. Diğer taraftan,

zayıf öz-yeterlik sahibi birey ise işe yönelik kendi yeteneklerine inanmayacak ve dolayısıyla kendisine verilen görevi yerine getirmede zorluk yaşayacaktır (Patterson, 2011). Başka bir deyişle, öz-yeterliği güçlü olan bireylerin öz-yeterliği zayıf olan bireylere göre bir işi başarılı bir şekilde tamamlamada daha fazla çaba sarf ettikleri ve bu daha fazla çabayla da verilen işleri tamamladıklarını belirten araştırmalar olduğu görülmektedir (Claiborne, 2001; Schunk, 1985; Smith, 2010).

Öz-yeterlik sadece bireylerin yeteneklerini ölçen bir yapı değildir, aynı zamanda bireylerin becerilerini de değerlendirmemektedir. Öz-yeterlik bireylerin davranışlarını seçmelerinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu sayede bireylerin başarılı olmalarını sağlamaktadır (Gist ve Mitchell, 1992). Başka bir deyişle, yüksek öz-yeterliğe sahip bir kişi, bir işi yaparken çabuk yılmayacağına olan inancından dolayı, daha ısrarlı bir şekilde işe yoğunlaşır ve bu yoğunlaşma sonucunda başarıyı yakalayabilmektedir. Aksine, düşük öz-yeterlik sahibi bir kişi ise kendi yapabilirliğine yönelik olumsuz inancından dolayı, bir iş karşısında çabuk vazgeçer ve böylece başarısız olabilmektedir.

Öz-yeterlik düzeyleri yüksek bireylerin kendilerine yönelik iyimser duygular besledikleri ve bu iyimser duygularıyla olumsuz olaylara karşı başarılı sonuç alabilmek için direnç gösterdikleri belirtilmektedir (Bandura, 1997). Düşük öz-yeterliğe sahip bireylerin ise daha kötümser olduklarını ve bu böylece kendilerine yönelik destekleyici düşünceleriyle cesaretlerini engellediklerinden söz etmektedir.

Bireylerin kişilik özelliklerinden ziyade, herhangi bir davranışı yapabilirliğine olan inancı üzerine odaklanan öz-yeterlik, onların hali hazırda yapmış oldukları davranıştan öte yapacakları davranışlara yoğunlaşmaktadır (Miller, 2010). Bununla birlikte öz-yeterlik, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Ne var ki bu durum, belirli bir alanda öz-yeterliği yüksek olan bireyin farklı bir alanda da öz-yeterliğinin yüksek olduğu anlamına gelmemektedir (Combs, 2001). Çünkü belirli becerilerle farklı alanlardaki işlevleri aynı şekilde yapmak olanaksızdır ve bu yüzden genellenebilirlik zorlaşmaktadır. Dolayısıyla bireylerin bu becerilerine yönelik kendilerine göre yapabilirlik inançları da çeşitli alanlar açısından farklıdır. Örneğin, bir kişinin satrançta iyi olması ve kendisine yönelik yüksek öz-yeterlik algısı, bu kişinin futbolda da iyi olması ve futbola yönelik öz-yeterlik algısının yüksek olması anlamına gelmemektedir. Başka bir anlamda, bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek bir bireyin, sosyal öz-yeterliği düşük olabilmektedir.

Güçlü bir öz-yeterlik algısına sahip birey problemler karşısında yılmadan problemlerin üstesinden gelmeye çalışmakta, bu problemi aşmak için bütün çabasıyla harekete geçmekte ve eğer hayal kırıklığı yaşarsa hızlı bir şekilde tekrardan hayal bu kırıklıklarını giderebilmektedir. Diğer taraftan, düşük öz-yeterlik algısına sahip birey problemleri bir durumla karşılaştığında çabuk yılabilmekte, kendisini olumsuz sonuçlara odaklamakta ve böylece hızlı bir şekilde kişisel becerilerine olan inancını kaybedebilmektedir (Bandura, 1997). Lee (2003) öz-yeterliğin insan davranışını üç şekilde etkilediğini söylemektedir;

- 1- Öz-yeterlik, davranış seçimini etkilemektedir.
- 2- Öz-yeterlik, bir aktivite ya da işteki çaba düzeyini etkilemektedir.
- 3- Öz-yeterlik, bireylerin duygusal tepkilerini ve düşünme biçimlerini etkilemektedir.

Öz-yeterlik algısının bireyleri bilişsel, duygusal, güdüselle süreçlerde ve seçim süreçlerinde etkilediği düşünülmektedir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz-yeterlik; bireyleri karmaşık durumlara karşı cesaretlendirmekte ve tüm zıtlıklara rağmen karşı koyabileceğine olan inancını artırmaktadır. Bununla birlikte, bireyler karşı karşıya kalınan olaylara yönelik hem nicel hem de nitel olarak daha fazla dayanabilmekte, daha az kaygı ve stres yaşayarak kendilerine daha yapıcı bir çevre oluşturabilmektedir (Bong, 1995).

Bireylerin öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi için üç boyutun bilinmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar; düzey (level ya da magnitude), genellik (generality) ve dayanma (strenght)'dır (Bandura, 2006; Bujack, 2012; Brookby, 2004). Düzey boyutu, görevin zorluk derecelerine karşı bireyin inancının farklılaşmasına işaret eder. Başka bir anlamda düzey, bireylerin başarılı bir şekilde bir işi gerçekleştirebileceklerine yönelik işin zorluk derecesi olarak da tanımlanabilmektedir. Genellik ise Banduraya (1997) göre yeterlik inançlarının etkinlik çeşitlerinde değişmesini, yapabilirliklerinin ifade edildiği şekli, durumsal çeşitlilik ve kişisel davranışların yönlendirilmesini ima eder. Bireyler kendilerinin çeşitli etkinliklerde ya da sadece belirli durumlarda etkili oldukları kararına varabilmektedirler. Son boyut olan dayanma ise bireylerin yeterlik inançlarının kararlılığını ifade etmektedir. Başka bir

deyişle, bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmeyi isteyen kişinin azmine işaret etmektedir.

Günümüze kadar öz-yeterlik konusunda birçok araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz-yeterliğin psikolojik uyum, fonksiyon bozukluğu ve duygusal ve davranış problemleri için etkili terapötik müdahalede önemli ölçüde rolü olduğu ifade edilmektedir (Martinez, 2003). Öte yandan, Luszczynska, Gutiérrez-Doña ve Schwarzer'in (2005) Türkiye, Kosta Rika, Almanya, ABD ve Polanya'da 8796 katılımcı üzerinde yapmış oldukları çalışmada öz yeterlik ile çeşitli psikolojik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmacılar, öz-yeterliğin, yaşam doyumu ve olumlu etkilenim ile pozitif yönde; olumsuz etkilenim, depresyon, kaygı ve öfke ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Akın (2008) tarafından yapılan başka bir araştırma sonucu da öz-yeterlik ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişki konusunda öz yeterliğin depresyon, kaygı ve stresi negatif yönde yordadığı belirtilmektedir.

Öz-yeterlik düzeylerinin bireyler için yaşamları boyunca önemli bir durum olduğu aşikârdır. Görüldüğü gibi, olumlu öz-yeterliğe sahip olmak bireye birçok alanda avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle öz-yeterliğin geliştirilmesi bireyler için kayda değer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz-yeterliğin Kaynakları

Alanyazın incelendiğinde öz-yeterliğin gelişmesine kaynaklık eden dört önemli yapıdan bahsedilmektedir. Bu yapılar üzerinde birçok araştırmacının fikir birliğine vardığı görülmektedir. Bu yapılar; kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve duygusal durum olarak ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte, Schunk ve Pajeras (2002) ise aile etkileri, arkadaş etkileri, okul ve geçiş etkileri olmak üzere farklı dört yapıdan daha bahsetmektedir.

Schunk ve Pajeras'a göre (2001) öz-yeterliğin gelişiminde önem boyutlardan ilki aile etkileridir. Destekleyici ve sıcak bir çevre olarak betimlenebilecek bir ailede çocuğun öz-yeterlik algısı güçlenebilmektedir. Diğer bir anlamda, ailede çocukların öz-yeterliğini güçlendirecek olumlu çevresel uyarıcıların bulunabileceği ortamlar vardır. Anne-baba, çocuğu için merak uyandırabilecek etkinlikler hazırlayabilir ve böylece

ilgisi çekilen çocuk farklı durumlarla başa çıkabilmek için yeni deneyimler edinebilir. Ayrıca ailede anne-baba kendi hayatlarında karşılaştıkları farklı durumlara dirençli bir şekilde karşı durabildiklerinde çocuğa da olumlu rol model olmakta ve çocuğun öz-yeterlik algısı bundan olumlu yönde etkilenmektedir.

Bireyin arkadaşları da öz-yeterlik algısını etkileyebilmektedir. Bireylerin öz-yeterlik düzeyleri arkadaşlarını gözlemleyerek ve onları model alarak doğrudan etkilenmektedir (Schunk ve Pajeras, 2001). Başka bir deyişle, arkadaşının bir işteki hatasını ya da başarısız olmasını gözlemleyen bireyin öz-yeterliği bundan olumsuz biçimde etkilenmektedir. Diğer taraftan gözleyen bireyin arkadaşı, yapmış olduğu bir işi tamamlayabilmek için ısrarlı bir şekilde davranır ve işte başarılı olursa, gözleyen bireyin de öz-yeterlik algısı bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir.

Schunk ve Pajerasın (2002) öz-yeterliğe kaynaklık yaptığını ileri sürdüğü bir diğer yapı ise okuldur. Bu araştırmacılara göre okulun rekabeti içeren bir ortam olması bireyin öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmemeleri zorlu akademik görevler karşısında öğrencileri strese sokmakta ve bu yüzden de öğrencilerin öz-yeterlikleri zayıflayabilmektedir.

Geçiş etkileri Schuk ve Pajerasın öz-yeterliğin gelişimine kaynaklık ettiğini ileri sürdüğü son yapıdır. Araştırmacılar geçiş etkileri ile bireylerin okullardan bir üst eğitim kurumuna geçişini ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre ilkokulda öğrenim gören bir öğrenci aynı öğretmene, aynı sınıfa ve dolayısıyla, öğrenci ilginin dağılımına alışmaktadır. Ancak bir üst eğitim kurumuna geçtiğinde bocalamakta ve bu bocalama ile kaygı yaşamaktadır. Yaşanılan bu durum da bireyin öz-yeterliğin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Kişisel Deneyimler

Öz-yeterliğin en etkili kaynağı olarak (Bong, 1995; Gruber, 2011; Patterson, 2011) ifade edilen kişisel deneyimler; bireyin daha önce yapmış olduğu davranışlara yönelik çıkarımda bulunarak kendi yapabilirliğine yönelik algısı olarak ifade edilmektedir. Kişisel deneyimler için alanyazında çeşitli terimler kullanılmaktadır. Performans başarıları (performance accomplishment), kişisel başarılar (personal accomplishments), önceki performans (prior performance) ve geçmiş başarılar (past success) öz-yeterliğin

kişisel deneyimler kaynağı için birbiri yerine kullanılan terimler için örnek gösterilebilir.

Kişisel deneyimler, bireyin yapmış olduğu aktiviteleri yorumlamasıyla öz-yeterlik algısını şekillendirmektedir. Bireylerin bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri öz-yeterliklerini güçlendirmektedir. Başka bir deyişle, başarıyla sonuçlanan bir iş sonucunda bireylerin benzeri işlere yönelik yapabilirliklerine dair düşünceleri olumlu hale gelmekte ve bu tür düşünceleri öz-yeterlik algılarına olumlu biçimde yansıtmaktadır (Kemp, 2011). Diğer bir taraftan tekrar edici başarısızlıklar ise bireylerin öz-yeterliklerinin zayıflamasına neden olmaktadır.

Kişisel deneyimler, bireylerin yapabilirliklerini değerlendirmelerinin özgün yönü olduğundan öz-yeterliğin en etkili kaynağı olarak belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bireylerin bir işi yaparken çaba sarf etmeleri kişisel deneyimlerini yapılandırmasında önemli rol oynamaktadır. Kişilerin ısrarcı şekilde bir işe yönelik çaba sarf etmeleri ve kendi yeteneklerine yönelik inançları kişisel deneyimler kaynağı için önemli bir rol oynamaktadır. İsrarcı bir şekilde davranılarak başarılı bir şekilde yapılan bir iş neticesinde bireyin öz-yeterliği güçlenmektedir. Ancak öz-yeterlik algısına etki eden kişisel deneyim, yapılan işin önemine ve harcanan zamana göre de biçimlenebilmektedir. Birey için önemli bir aktiviteyse ve aktivite için uzun bir süre harcanıyorsa, bu durumun bireyin öz-yeterlik algısına etkisi daha da artmaktadır. Bu aktivitelerde eğer bireyin çabası başarısızlıkla sonuçlanırsa öz-yeterlik algısı zayıflamakta, aksine bir durumda yani başarıda ise öz-yeterlik algısı önemli ölçüde güçlenmektedir (Gruber, 2011).

Dolaylı Deneyimler

Bireylerin öz-yeterlik algıları sadece kendi deneyimlerine dayanarak gelişmemektedirler. Kendi deneyimlerinin yanı sıra dolaylı deneyimler de öz-yeterliğe kaynaklık etmektedir. Bandura'ya (1997) göre dolaylı deneyimler öz-yeterliğin ikinci önemli kaynağı olarak belirtilmektedir. Dolaylı deneyimler araştırmacılar tarafından model alma ya da gözlem yoluyla öğrenme olarak da isimlendirilmektedir (Gruber, 2011). Başka bireyler tarafından gerçekleştirilen bir olayı gözlemleyen bireyin öz-yeterlik algısı etkilenmektedir. Bu şekilde başkalarını gözlemleyerek etkilenen öz-

yeterlik inancı; bireyin kendi deneyimlerinin etkisinden daha az bir etkiye sahiptir (Golightly, 2007; Lewis, 2006).

Dolaylı deneyimlerin bireylerin öz-yeterlik inancını etkileyebilmesinde gözlenen kişinin özellikleri önemli bir paya sahiptir. Bandura (1997) iyi bir modeldeki üç ana faktörün; a) yaş ve uzmanlık, b) model ve gözlemci kişinin benzerliği ve c) zor bir iş karşısındaki gerçekleştirilen performans olduğunu belirtmektedir.

Sözel İkna

Öz-yeterliğin üçüncü kaynağı olan sözel ikna, bireye çevresi tarafından verilen olumlu ve olumsuz sözel tepkileri içermektedir. Bandura (1997) bu kaynağın ilk iki kaynağa oranla daha az etkili olduğunu ileri sürmektedir. Ancak sözel iknanın, bireyleri motive etmek ve harekete geçirmek için kendi yapabilirliklerine yönelik etkiye de sahip olduğu düşünülmektedir (Golightly, 2007).

Birey kendi yapabilirliğine yönelik olumlu bir dönüt aldığı anda öz-yeterliği güçlenmekte, olumsuz bir dönüt aldığı anda ise öz-yeterliği zayıflamaktadır (Bandura, 1997). Cesaretlendirici bir mesaj alan bireyin olaylara yönelik inançları olumlu olmakta ve zor bir işle karşılaşsa dahi işi başarılı bir şekilde yapmak için çabalamaktadır. Diğer bir taraftan, etrafı tarafından sürekli olarak kötümser mesaj alan birey ise olaylara yönelik kendi yapabilirliğine inanmamakta ve başarısız bir sonuç almaktadır.

Psikolojik ve Duygusal Durum

Alanyazın incelendiğinde öz-yeterliğin son kaynağının psikolojik ve duygusal durum olduğu görülmektedir. Ruh hali ve stres düzeyi bireylerin yapabilirliklerine yönelik inançlarını etkilemektedir (Gruber, 2011). Ek olarak, bireylerin fiziksel reaksiyonları da öz-yeterliği şekillendirmektedir. Yorgunluk ve fiziksel ağrılar bireylerin bir işteki başarısını olumsuz biçimde etkilemekte, bu durum da bireylerin öz-yeterlik algılarına yansımaktadır (Bandura, 1997).

Bireylerin psikolojik durumları; kaygıyı hissetmelerini, stres ve gerilim gibi duygulanımları yaşamalarını içermektedir (Bandura, 1997). Bireyler yaşamış oldukları

bu durumlardan kendi yeteneklerine ilişkin olumsuz anlamlar çıkardıkları takdirde, bir işe yönelik tutumları da bundan olumsuz biçimde etkilenmektedir. Kaygı, stres ve gerilim yaşayan bireyler kendi yeteneklerine inanmayacağı için kendisine verilen bir görevi yapmakta yetersiz olmakta ve öz-yeterliği zayıflamaktadır. Başka bir açıdan öz-yeterlik algısı zayıflayan bireyler, kendilerine verilen durumlara yönelik yüksek kaygı ve gerilim yaşadıklarında bu durumu iyi yönetememektedirler (Lewis, 2006).

Öz-yeterlik ve Diğer Benzer Kavramlar

Alanyazın incelendiğinde öz-yeterliğin çeşitli kavramlarla kimi zaman benzer bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle benlik kavramı (self-concept), öz-saygı (self-esteem), öz-değer (self-worth) ve öz-güven (self-confidence) öz-yeterlik kavramıyla sıkça karıştırıldığı gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar (Exner, 2010; Greenstein, 2000) bu kavramlarla öz-yeterliğin birbiri yerine kullanıldığını ifade ederken, bazı araştırmacılar (Banfield, 2009; Davis, 1997) da sözü edilen kavramların öz-yeterlikten farklı olduklarını öne sürerek, birbiri yerine kullanılmamasını önermektedir. Bu nedenle diğer kavramlarla öz-yeterlik kavramı arasındaki farkların belirtilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bireylerin kendi yeteneklerine yönelik tüm bireysel inançlarını yansıtan benlik kavramı, öz-yeterliğe göre daha genel bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997; Bong, 1995; Davis, 1997; Dentlinger, 2003; Rios, 2002). Benlik kavramı, hem bilişsel hem de duygusallığın birleşmesiyle oluşmakta ve sosyal karşılaştırmadan oldukça etkilenmektedir (Wernersbach, 2011). Benlik kavramı bireylerin benliklerine yönelik hissettikleriyle oluşan bir inançken, öz-yeterlik ise belirli bir özel işin ya da görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesiyle oluşan bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir (Dentlinger, 2003). Öz-yeterlik ile benlik kavramının ayrıştığı diğer bir nokta da burada bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, benlik kavramı, bireylerin bir işi başardıklarında benliklerine yönelik iyi ya da kötü hissetmeleri olarak ifade edilir, yani başarılarına yönelik duygusal tepkilerini benliklerine atfetmektedirler (Soffa, 2006). Öz-yeterlikte ise bireylerin bir işi başarılı şekilde yaptıklarında o işe olan yapabilirliklerine yönelik iyi ya da kötü bir şekilde inanılması olarak değerlendirilmektedir. Başka bir açıdan; benlik kavramı

bireylerin hissettikleri ve yaptıkları doğrultusunda kendi algılarıyla ve “Ben Kimim?” sorusuyla karşılaşmaktadırlar. Öz-yeterlikte ise bireyler “Ben bunu yapabilir miyim?” sorusuna yönelik özel bir davranışa ilişkin inancını belirtmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Morris, 2004).

Öz-yeterlik ile karıştırılan ve zaman zaman öz-yeterlik kavramı yerine kullanılan diğer bir kavram da öz-saygıdır (Claiborne, 2001; Millburg, 2009; Rios, 2002). Öz-saygı bireylerin haklarındaki duyguları birleştiren öz-değere (Dentlinger, 2003) yönelik inançları olarak değerlendirilebilmektedir (Greenstein, 2000; Millburg, 2009). Benlik kavramında olduğu gibi öz-saygı da öz-yeterliğe göre daha genel bir kavramdır (Claiborne, 2001; Soffa, 2006). Diğer bir anlamda öz-yeterlik özel bir duruma yönelik inançken, öz-saygı kişisel olarak bireyin kendisine yönelik tutumunu ifade etmektedir (Wernersbach, 2011). Örneğin, bireyin kendi bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterliği düşük olabilir, ancak bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterliği düşükken öz-saygısı yüksek olabilmektedir. Diğer bir taraftan, matematik öz-yeterliği yüksek bir öğrenci, düşük bir öz-saygıya sahip olabilir.

Öz-güven kavramı da öz-yeterlik ile karıştırılmaktadır. Bu iki kavram benzerlikleri açısından kafa karıştırmasına rağmen birbirlerinde farklı kavram olarak değerlendirilmektedir (Bujack, 2012; Combs, 2001; Davis, 1997). Öz-güven şu anki becerilere olan değerlendirmeye yönelikken, öz-yeterlik ileriye de kapsayacak performanslara yönelik değerlendirilen inançları ifade etmektedir (Combs, 2001). Sonuç olarak görülmektedir ki; benlik kavramı, öz-saygı, öz-değer ve öz-güven kavramlarının öz-yeterlikten farklı kavramlar olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik Öz-yeterlik

Öz-yeterlik belirli bir işte bireyin yapabilirliğine olan güveni olarak tanımlanabilirken, akademik öz-yeterlik bireylerin akademik görevleri istenilen düzeyde ve başarıda yapabileceğine yönelik inancını ifade etmektedir (Gore, 2006). Akademik öz-yeterlik, bireylerin kişisel tutum ve yeteneklerine olan inancından ziyade akademik görevlerin üstesinden gelebilmelerine olan inancını ifade etmektedir (Millburg, 2009).

Son yıllarda araştırmacılar, akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar olumlu bir akademik öz-yeterliğin, akademik anlamda başarıyı desteklediğini; akademik başarının da daha güçlü akademik öz-yeterliğin oluşmasına neden olduğunu göstermektedir (Millburg, 2009). Güçlü akademik öz-yeterliğe sahip bir öğrenci zor bir problem karşısında başarıya ulaşmak için birçok deneme yapabilmektedir (Bandura, 1997; Edmonds, 2002). Ancak düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrenci çözümü güç bir sorunla karşılaştığında başarısız olacağına inanarak, çözüm için ısrarcı olmaktan vazgeçmektedir. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Yani; bir öğrenci bir soru karşısında yılmadan, aşırı çaba gösterip, çok çalışıp başarıyı yakalayabilmekte ve böylece akademik öz-yeterliği daha da artmaktadır. Aynı şekilde akademik öz-yeterliği güçlü olan bir öğrenci akademik işlere yönelik olumlu inancından ve karşısına çıkan soruyu yanıtlayabileceğine olan inancından dolayı, pes etmeyip soruyu yanıtlayabilmekte ve başarıyı yakalayabilmektedir.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini geliştirmenin birçok yararı vardır. Yukarıda da değinildiği gibi akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Ayrıca, olumlu akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler riskli davranışlara daha az kapılmakta ve zor durumlarla daha kolay baş edebilmektedir (Millburg, 2009). Millburg'un ifade ettiğine göre akademik öz-yeterlik ile zihinsel rahatsızlık arasında anlamlı ters yönde ilişki mevcuttur. Kendi öz-yeterliğinden şüphe duyan bir öğrencinin akademik isteği azalmakta, depresyona girme olasılığı artmaktadır (Zimmerman ve Cleary'den aktaran Millburg, 2009). Güçlü akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, stresle daha iyi başa çıkabilmektedirler (Bandura, 1997).

Öğrencilerin kendilerine verilen eğitsel görevlere ilişkin algılarını ifade eden akademik öz-yeterlik öğrencilerin kırılganlıklarıyla da ilgilidir. Düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, kendi yetenek düzeylerine rağmen, sınıf içerisinde daha kırılgan bir yapıya sahiptirler (Pajeras, 1996). Akademik öz-yeterliği güçlü olan öğrenciler, akademik öz-yeterliği zayıf olan öğrencilere göre daha kırılgan olmayan bir yapıya sahiptirler ve başarısızlık karşısında yılmadan kendi inançları doğrultusunda çabalamaktadırlar. Olumsuz akademik öz-yeterlik inancına sahip öğrenciler akademik başarısızlığı daha sık yaşamakta ve okula bağlanma sorunu yaşamaktadırlar (Bandura, 1997). Başka bir deyişle; akademik öz-yeterliği düşük öğrenciler, akademik işlerden

kendilerini geri çekmekte, kaçmakta, motivasyon sorunu yaşamakta ve okula ilişkin kaygı duymaktadırlar (Edmonds, 2002; Lodewyk ve Winne, 2005). Ancak, akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin okula uyumları artmakta ve daha iyimser oldukları görülmektedir (Chemers ve diğerleri, 2001). Diğer bir anlamda, başarısız deneyimler öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini olumsuz etkilemektedir. Düşük akademik öz-yeterlik; görevlerden kaçmalara, zor işler karşısında daha az direnç göstermeye neden olmaktadır (Pajeras, 1996).

Akademik öz-yeterlik problem davranışlarla da ilişkilidir. Öğrencilerin problem davranışları arttıkça akademik öz-yeterliklerinin zayıfladıkları saptanmıştır (Chung ve Elias, 1996). Aynı şekilde düşük akademik öz-yeterliğin yıkıcı davranışlarla da ilişkili olduğunu betimleyen araştırmalardan söz edilmektedir (Kaplan ve Maehr, 1999). Bandura'da (1997) düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilerin, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre daha zayıf arkadaşlar ilişkilerine ve daha çok saldırgan davranışlara sahip olduğunu ifade etmektedir. Akademik öz-yeterlik, bireylerin “ne yapabildiği” değil, “ne yapabileceğine olan inancını” yansıtmaktadır (Rios, 2002). Akademik öz-yeterliği olumlu olan birey zayıf bir performans ortaya koyduğunda bunu yeterli çaba sarf etmediğine bağlarken, akademik öz-yeterliği olumsuz olan birey ise performansının zayıf olmasını doğrudan kendi yeteneklerine ilişkin yüklemelerle açıklamaktadır (Bandura, 1997; Chen, 1999).

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri daha birçok farklı alanda değişiklik göstermektedir. Başka bir deyişle; konudan konuya, verilen akademik görevden göreve hatta sınıftan sınıfa dahi öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri değişebilmektedir (Soffa, 2006). Yani akademik öz-yeterlik sabit bir düzeyde durmamaktadır. Ayrıca, öğrencinin etrafındaki kişilerle ve çevresiyle olan etkileşimi ve kendisine yönelik tutumları da akademik öz-yeterlik düzeyini etkilemektedir. Bunlara ek olarak; öğrencinin karşılaştığı problemin zorluk seviyesine göre de akademik öz-yeterlik düzeyi farklılık gösterebilmektedir (Soffa, 2006). Örneğin, bir öğrenci matematik dersinde iki bilinmeyenli bir denklemle ilgili problem karşısında akademik öz-yeterliğini güçlü hissederken, daha karmaşık olan dört bilinmeyenli denklemle ilgili problem karşısında ise akademik öz-yeterliğini zayıf hissedebilmektedir.

Schunk ve Pajeras (2001) öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen beş önemli faktörden bahsetmektedirler. Bu önemli beş faktör, a) öğrencilerin

kendi öğrenmelerine ilişkin algıladıkları durumlar, b) belirli bir kurs ya da işe yönelik kendi yeteneklerine ilişkin algılar, c) kendi yeteneklerini sosyal karşılaştırmaya tabi tutarak vardıkları algılar, d) çalışmaya harcanan zaman ve çaba ve e) yapılan işin kendi yaşantısındaki önemi olarak sıralanmaktadır. Stage (1996) öğrencilerin kendilerine yönelik önceki yaşantılar (özellikle eğitim ortamlarında gerçekleştirilen), sosyal karşılaştırmalar (sınıf içerisinde, yaşanılan çevre), geri dönütler ve algılanan kontrol odağının tamamının etkileşimiyle akademik öz-yeterliklerinin geliştiğini ifade etmektedir.

Akademik öz-yeterliği etkileyen ve şekillenmesine neden olan bir başka etmen ise öğretmenlerden ve çevreden alınan dönütlerdir (Williamson, 2005). Öğretmenler, öğrencilere yönelik olumlu ve başarılarını destekleyici dönütlerde bulunduklarında, öğrenciler kendilerine verilen akademik bir görevi başarmak için oldukça ısrarlı bir şekilde çabalamakta ve başarılı sonuçlara ulaşmaktadırlar. Bu başarılı sonuçlar da öğrencinin akademik öz-yeterliğini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ancak, öğretmenler öğrencilerin başarısızlıklarına odaklandıklarında ve öğrencilerin yapabilirliklerine inanç duymadıklarında dönütleri de bireylerin akademik öz-yeterliklerinin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu şekilde zayıflayan akademik öz-yeterliğe sahip bir öğrenci de eğitsel olarak kendisini başarısız görmektedir ve okula uyumu güçleşmektedir (Williamson, 2005). Katheryn (2004) akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin genel karakteristiğini çizmiştir. Bu özellikler a) başarıya odaklanabilme yeteneği, b) başarı beklentisinin pozitifliği, c) risk almaya yönelik isteklilik, d) göreve bağlanma, e) zorluklar karşısında büyük bir direnç gösterme, f) başarmak için takım çalışmasına sadık kalma, g) öz-kontrol ve h) kendi potansiyelinin farkına varma ve öz-güveni içermektedir.

Akademik Öz-yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında öncelikle akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara değinilmiştir. Ardından sırasıyla; akademik motivasyon, akademik kontrol odağı ile akademik öz-yeterlik çalışmalarından söz edilmiştir. Son olarak akademik öz-yeterliğin farklı psikolojik değişkenlerle yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

Akademik Öz-yeterlik ile Akademik Başarı arasındaki ilişkiyi İnceleyen Çalışmalar

1979 yılında akademik öz-yeterlik ile ilgili veritabanlarında rastlanan ilk tez çalışmasında araştırmacı Lalonde, akademik öz-yeterlik ölçeğinin yapısını ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, akademik ortalamalarının da yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik görevlerde daha fazla sorumluluk aldıkları belirlenmiştir.

Chemers ve diğerleri (2001) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları boylamsal çalışma akademik öz-yeterlik hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırma sonuçları akademik öz-yeterliğin, akademik ortalama ve iyimserlik tarafından pozitif yönde yordandığını göstermektedir. Ayrıca akademik öz-yeterlik, öğrencilerin akademik beklentilerini, akademik performanslarını ve risk değerlendirmelerini doğrudan yordamaktadır. Ayrıca öğrencilerin stresleri ve uyumları da akademik öz-yeterlik tarafından dolaylı bir şekilde yordandığı belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik ortalamalarını, eğitsel olarak beklentilerini arttırmalarına ve kendilerini eğitsel görevlere daha fazla adanmalarına neden olmaktadır.

Joo, Bong ve Choi (2000) tarafından Seul’de yapılan çalışmada akademik öz-yeterlikle akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma sonuçlarına göre standardize edilmiş başarı testi ile akademik öz-yeterlik arasında ($r = .46$) pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca standardize edilmiş başarı testi öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yordadığı da araştırma bulgularında yer almaktadır.

Romanya’da 92 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir çalışma (Catalina, Stanescu ve Mohorea, 2012) sonuçlarına göre akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı yordadığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaya göre akademik öz-yeterlik ile genel duygusal zeka arasında pozitif ilişki ($r = .26$) vardır. Bununla birlikte akademik öz-yeterlik, genel duygusal zeka tarafından yordanmaktadır ($\beta = .26, t = 2.52, p = .01$).

Bassi, Steca, Fave ve Caprara (2007) yaşları 15 ile 19 arasında değişen 130 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre; akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, akademik öz-yeterliği düşük öğrencilerden ev ödevleri için daha fazla zaman harcamakta, iyimser olmakta ve öğrenme aktivitelerine katılmaktadırlar.

Dolayısıyla akademik öz-yeterliği düzeyleri fazla olan öğrencilerin akademik başarıları da yükselmektedir.

Hen ve Goroshit'in 2012 yılında yapmış oldukları çalışmaya göre akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde, akademik ertelemelerini negatif yönde yordadığı belirtilmektedir. Başka bir deyişle, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına ve akademik ertelemelerini azaltmalarına neden olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu çalışmaya göre de akademik öz-yeterlik duygusal zeka tarafından olumlu yordanmaktadır.

Elias (2008) üç farklı üniversiteden oluşan 666 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarına göre akademik öz-yeterliğin cinsiyetlere göre farklılık göstermediğini belirtilmektedir. Ek olarak akademik öz-yeterliğin, akademik ortalama ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça akademik öz-yeterlik puanlarının da yükseldiği saptanmıştır.

Elias ve McDonald'ın 2007 yılında yapmış oldukları çalışma da öğrencilerin önceki başarıları, akademik öz-yeterlikleri ve akademik ortalamalarıyla ilgilidir. Araştırmacılar, önceki başarıların akademik öz-yeterliği olumlu yordadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, akademik öz-yeterlikte öğrencilerin akademik ortalamalarını olumlu yordamaktadır. Başka bir deyişle, akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamaları da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik performans ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmayı Thijs ve Verkuyten (2008) 1895 Hollandalı öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre, akademik öz-yeterlik başarı ile anlamlı şekilde olumlu ilişkilidir. Araştırma bulguları incelendiğinde akademik öz-yeterliğin akran zorbalığıyla ve depresif etkilerle negatif yönde, öz-saygı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) akademik öz-yeterlik ile akademik ortalamayı incelemişler ve akademik öz-yeterliğin akademik ortalamayı olumlu şekilde yordadığını ifade etmişlerdir.

İnternet üzerinde bilgi arama, akademik öz-yeterlik ve akademik performans arasındaki ilişkileri inceleyen çalışma sonuçlarına göre; internette bilgi arayan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri artmaktadır (Zhu, Chen, Chen ve Chern, 2011). Akademik öz-yeterliği artan öğrencilerin de akademik performansları anlamlı şekilde

yükselmektedir. Bu çalışma sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik, bilgi arama ile akademik performans arasında aracı değişken olarak tanımlanmaktadır.

Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Çalışmalar

Fettahlioğlu ve Ekici (2011), 122 öğretmen adayı üzerinde yapmış oldukları çalışmaya göre akademik öz-yeterliğin, içsel ve dışsal motivasyon ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar, akademik öz-yeterliğin, içsel ve dışsal motivasyonu yordadığını da saptamışlardır.

Scott ve diğerleri (2008) 13 ile 19 yaşlar arasında bulunan 112 ergen üzerinde yapmış oldukları çalışmaya göre akademik öz-yeterliğin başarıya yönelik içsel motivasyon ile güçlü korelasyona sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışma bulgularına göre akademik öz-yeterlik depresyonla da ilişkili olduğu görülmektedir. Ek olarak, yapısal eşitlik modeli sonucuna göre akademik öz-yeterlik, depresyon semptomlarını yordadığı görülmektedir.

Schunk (1996), öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin motivasyonla, akademik başarı ile ve içsel ilgi ile güçlü şekilde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Bandura'da (1997) öz-yeterliğin motivasyonu etkileyeceğini söylemektedir. Bununla birlikte Shelton'da (2000) motivasyonun akademik öz-yeterlik tarafından etkilendiğini belirtmektedir.

Multon, Brown ve Lent (1991) akademik işlere yönelik gayret, akademik performans ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında; öğrencilerin öz-yeterliklerinin akademik performanslarıyla ($r = .38$) ve akademik gayretleriyle ($r = .34$) ilişkili olduğu saptanmıştır.

Graham 2007 yılında akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve içsel kontrol odağı üzerine bir tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; akademik öz-yeterliğin akademik motivasyon ile .19, içsel kontrol odağı ile .21 pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Garcia ve Pitrinch (1991), 367 üniversite öğrenci üzerinde içsel motivasyonlar ve öz-yeterliklerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, içsel motivasyon öğrencilerin öz-yeterliklerini güçlü bir şekilde etkilediğini göstermiştir.

Akademik Öz-yeterlik ile Akademik Kontrol Odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen Çalışmalar

Jonson-Reid, Davis, Saunder, Williams ve Williams (2005) 1200 öğrenci üzerinde akademik öz-yeterlik ile ilgili kapsamlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar akademik öz-yeterlik ile içsel ve dışsal kontrol odaklarını ve öz-saygıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, akademik öz-yeterliğin kontrol odaklarıyla ve öz-saygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, içsel ve dışsal odağı akademik öz-yeterliği yordadığı da görülmektedir. Bunlarla birlikte araştırmacılar, akademik öz-yeterliğin öğrencilerin okul başarılarında öz-saygıdan daha kritik bir değişken olduğunu ifade etmektedir.

Pintrich ve DeGroot (1990) içsel değerler ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre içsel değer akademik öz-yeterlik ile ($r = .48$) pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak akademik öz-yeterliğin, sınav kaygısıyla ters yönde ilişkili olduğu araştırma sonuçlarında rapor edilmiştir.

Ferrari, Parker ve Ware 2008 yılında 78 erkek ve 241 kız üniversite öğrencisi üzerinde yürütmüş oldukları çalışmaya göre öğrencilerin öz-yeterlikleri ile kontrol odakları arasında pozitif ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Tella, Tella ve Adika (2008) akademik öz-yeterliğin kontrol odağı ve akademik başarı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu belirtmektedir.

Fan ve Williams (2010), öğrencilerin İngilizce ve Matematik derslerine yönelik öz-yeterliklerinin içsel ilgileriyle aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını saptamıştır.

Akademik Öz-yeterlik ile diğer psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar

Odacı (2011) akademik öz-yeterlik ve akademik erteleme problemleri ile internet kullanımı nasıl yordadıklarını incelediği çalışmada; akademik öz-yeterlik ile akademik erteleme ve problemleri ile internet kullanımı arasında negatif ilişki olduğuna işaret etmiştir.

Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco (2002) akademik öz-yeterlik, iddiacılık (assertiveness), yalnızlık ve okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan korelasyonel analiz sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik; okula uyum, iddiacılık ve yalnızlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik uyumu yordamaktadır. Başka bir deyişle, akademik öz-yeterlik öğrencilerin uyumlarını arttırıcı etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygılarıyla akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya (Nie, Lau ve Liao, 2011) göre, akademik öz-yeterlik sınav kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkilidir.

Öğrencilerin eğitsel görevlerde kendi yapabilirliklerine olan inançlarını ifade eden akademik öz-yeterlik günümüze kadar farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği görülmektedir. Bireylerin akademik başarıları, motivasyon düzeyleri, akademik başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendi içsel kaynaklarına mı yoksa dışsal kaynaklara mı atfettiklerine göre akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiler yapılan çalışmalar ortaya konmuştur.

Amaç

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Üniversite öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları akademik başarılarına göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?

5. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlara göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin annelerinin öğrenim düzeylerine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinin ailelerindeki birey sayısına göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
10. Üniversite öğrencilerinin kardeş sayılarına göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
11. Üniversite öğrencilerinin lisedeki akademik başarı algılarına göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
12. Üniversite öğrencilerinin yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yerleşim birimine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir biçimde fark var mıdır?
13. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik kontrol odağı düzeyleri, onların akademik öz-yeterlik düzeyinin önemli bir yordayıcısı mıdır?

Önem

Akademik öz-yeterlik öğrencileri sosyal ve psikolojik yönlerden olumlu biçimde etkilemesinin (Wuebbels, 2006) yanı sıra özellikle onların akademik görevlere ve okula uyumlarını biçimlendiren (Zychowski, 2007) önemli bir değişken olarak görülmektedir. Zira akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrenciler sınıf ortamlarında daha az kaygı sergilemekte, daha etkili çalışma stratejileri geliştirebilmekte ve daha verimli öğrenme süreçleri yaşayabilmektedir (Lodewyk ve Winne, 2005). Öğrencilerin okula ve

okulla ilişkili görevlere daha fazla ilgi duymalarını ve bağlanmalarını kolaylaştıran bu durum, onların okulun gerektirdiklerini de daha etkili bir biçimde yerine getirebilmelerini mümkün kılabilmektedir.

Kuşkusuz öğrencilerin gelecekteki akademik yaşantıları da bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir. Bütün bunlara ek olarak güçlü bir akademik öz-yeterliğin yüksek düzeyde akademik motivasyona ve akademik konulara yönelik içsel bir ilgiye neden olmuş (Millburg, 2009), eğitim çevrelerinde akademik öz-yeterliğin öneminin kavranmasına ve bu konuya ilişkin farkındalıkların artmasına yönelik çabaları gündeme getirmektedir. Akademik öz-yeterlik olgusunun bilimsel araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmasını kaçınılmaz kılan bu durum, böyle bir araştırmadan elde edilecek bulguların öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini geliştirebilme çabalarında yol gösterici olabilir. Zira sınıf ortamındaki havanın öğrencinin akademik öz-yeterliğine olan olumlu etkisinden (Pajeras, 1996) haberdar olan öğretmenler ya da sınıf ortamlarındaki istenmeyen öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik öz-yeterliklerine olan olumsuz etkilerini kavrayan öğretmenler öğrencilerine olumlu rol modelleri olarak, onlara cesaretlendirici mesajlar düzenleyerek öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik öz-yeterlik düzeyi "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği"nin kapsamındaki niteliklerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesinin dört yıllık örgün eğitim veren Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım, Hukuk, İktisadi-İdari Bilimler, İletişim Bilimleri, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri fakültelerine devam eden öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Öz-yeterlik

Akademik öz-yeterlik, bireyin verilen akademik bir görevi başarılı biçimde yapabileceği ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2012).

Akademik Motivasyon

Akademik motivasyon, “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” biçiminde tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004, s.84).

Akademik Başarı

Akademik başarı; öğrencilerin okul ortamındaki akademik görevlerden ne derece faydalandıklarının göstergesi olarak öğrencinin aldığı notların bir ortalaması şeklinde tanımlanmaktadır (Özgüven, 1974).

Akademik Kontrol Odağı

İçsel akademik kontrol odağı bireyin, akademik bir “olay veya çıktıların kendi davranışından veya yetenek gibi süreklilik sergileyen bir kişilik özelliğinden kaynaklandığına yönelik inancını”, dışsal akademik kontrol odağı ise bireyin, akademik bir “olay veya çıktıların şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolü dışındaki faktörlerden kaynaklandığına yönelik inancını ifade etmektedir (Akın, 2008, s. 9)

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesinin Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım, Hukuk, İktisadi-İdari Bilimler, İletişim Bilimleri, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri fakültelerinde örgün öğrenim gören toplam 15708 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem seçimi oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılarak yapılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda veri setinin uygulanacağı tüm fakülteler sınıf ve bölüm bazında incelenmiş her sınıf ve bölüm (51 farklı bölüm) düzeyinde öğrencilerin örnekleme girmesi gözetilerek evrendeki öğrenci sayısının %15'i seçkisiz olarak belirlenmiş olup araştırmanın örnekleme 2360 öğrenciden oluşmuştur. Ancak oluşturulan örneklemden 624 öğrenciye veri toplama araçları uygulanama gerçekleştirilememiştir. Ayrıca, 57 öğrenci ise ölçme araçlarını eksik doldurmaları ya da puanlarının uç değer olması nedeniyle analiz dışı tutulmuştur. Sonuç itibarıyla araştırmanın örneklemini 1679 öğrenciden oluşmuş olup, bu örneklem çalışma evreninin %10.7'sini meydana getirmektedir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin yaşları 17 ile 37 arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları 21.31'dir. Öğrencilerin yaşlarının standart sapması ise 2.04'dür. Örnekleme alınan öğrencilerin fakültelere ve her bir fakültenin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Evreni ile Örneklemindeki Öğrenci Sayılarının Fakülte ve Sınıflara Göre Dağılımı

Fakülteler	Sınıf Düzeyi	Toplam Öğrenci Sayısı			Örneklem Alınan Öğrenci Sayısı		
		Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Eczacılık	1. Sınıf	77	67	144	9	8	17
	2. Sınıf	92	64	156	10	6	16
	3. Sınıf	84	63	147	7	5	12
	4. Sınıf	89	56	145	10	7	17
	Toplam	342	250	592	36	26	62
Edebiyat	1. Sınıf	238	171	409	23	14	37
	2. Sınıf	280	189	469	31	16	47
	3. Sınıf	286	152	438	39	14	53
	4. Sınıf	266	225	491	25	30	55
	Toplam	1070	737	1807	118	74	192
Eğitim	1. Sınıf	549	336	885	52	34	86
	2. Sınıf	570	309	879	53	35	88
	3. Sınıf	600	356	956	69	47	116
	4. Sınıf	627	390	1017	78	46	124
	Toplam	2346	1391	3737	252	162	414
Fen	1. Sınıf	55	32	87	5	4	9
	2. Sınıf	86	48	134	10	5	15
	3. Sınıf	237	115	352	22	18	40
	4. Sınıf	262	277	539	26	21	47
	Toplam	640	472	1112	63	48	111
Güzel Sanatlar	1. Sınıf	49	61	110	4	4	8
	2. Sınıf	53	56	109	3	3	6
	3. Sınıf	67	85	152	9	8	17
	4. Sınıf	145	225	370	14	21	35
	Toplam	314	427	741	30	36	66
Havacılık ve Uzay Bilimleri	1. Sınıf	9	70	79	1	4	5
	2. Sınıf	7	83	90	2	8	10
	3. Sınıf	20	109	129	3	9	12
	4. Sınıf	37	168	205	6	16	22
	Toplam	73	430	503	12	37	49
Hukuk	1. Sınıf	118	95	213	3	1	4
	2. Sınıf	110	105	215	13	12	25
	3. Sınıf	107	89	196	9	6	15
	4. Sınıf	94	88	182	9	10	19
	Toplam	429	377	806	34	29	63
İktisadi-İdari Bilimler	1. Sınıf	283	331	614	36	27	63
	2. Sınıf	336	321	657	47	20	67
	3. Sınıf	390	344	734	57	30	87
	4. Sınıf	418	341	759	35	31	66
	Toplam	1427	1337	2764	175	108	283
İletişim Bilimleri	1. Sınıf	38	78	116	4	5	9
	2. Sınıf	87	129	216	5	14	19
	3. Sınıf	54	63	117	4	6	10
	4. Sınıf	148	223	371	10	12	22
	Toplam	327	493	820	23	37	60
Mimarlık ve Tasarım	1. Sınıf	138	29	167	20	4	24
	2. Sınıf	170	48	218	24	5	29
	3. Sınıf	177	44	221	22	5	27
	4. Sınıf	283	166	449	35	21	56
	Toplam	768	287	1055	101	35	136
Mühendislik	1. Sınıf	106	133	239	17	22	39
	2. Sınıf	245	303	548	38	28	66
	3. Sınıf	106	139	245	15	22	37
	4. Sınıf	244	425	669	33	50	88
	Toplam	701	1000	1701	103	122	223
Sağlık Bilimleri	1. Sınıf	43	27	70	8	10	18
	Toplam	43	27	70	8	10	18
Toplam	...	8480	7228	15708	955	724	1679

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik öz-yeterlik ile ilgili veriler “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” (EK-1) ile elde edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle (akademik kontrol odağı, akademik motivasyon) ilgili verileri elde etmek için “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği” (EK-2) ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” (EK-3) kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” (EK-4) kullanılmıştır.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Öğrencilerin eğitsel görevlerde kendilerine ilişkin ne kadar yeterli hissettiklerini ölçmeyi hedefleyen bu ölçek Jerusalem ve Schwarzer 1981 yılında tarafından geliştirilmiştir (akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Akademik Öz-yeterlik ölçeği toplam 7 maddeden oluşmakta ve ölçeğin maddeleri tek bir boyut oluşturmaktadır. Dörtlü bir Likert ölçeği olan Akademik Öz-yeterlik ölçeğinin derecelendirmesi “bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor ve bana hiç uymuyor” şeklindedir. Ölçeğin ilk 6 maddesi düz kodlanmakta, son maddesi ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 7 ile 28 arasında değişmekte ve yüksek puan akademik öz-yeterlik düzeyinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Akademik öz-yeterlik Ölçeğinin orijinal çalışması 68 tıp öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa değerinin .87 olarak hesaplandığı belirtilmiştir (akt. Yılmaz ve diğerleri, 2007). Ayrıca orijinal çalışmada Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Benlik Saygısı Ölçeği ile pozitif, Performans Korkusu Ölçeği ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır (akt. Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Yılmaz ve diğerleri (2007) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçek öncelikle Almanca’dan Türkçe’ye çevrilmiş ve çevirisi yapılan maddeler üç dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ardından Türkçeye uygunluk bakımından bir Türk dili uzmanının ve yapı bakımından incelenmesi için öz-yeterlik alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Akademik öz-yeterlik ölçeğini tez çalışmasında kullanmak için ölçeği Türkçeye uyarlayan araştırmacılarla e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler temin edilmiştir (EK-5).

Yılmaz ve diğerleri (2007) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlet testleri hesaplanmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre KMO değeri .83 ve Bartlet testi sonucu $\chi^2 = 1230,09$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. Döndürme yapılmadan temel bileşenler faktör analizi uygulanarak bulunan sonuçlara göre orijinal çalışmada olduğu gibi ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve oluşan bu tek boyutun toplam varyansın % 45' ini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri sırasıyla .82, .71, .69, .66, .66, .59 ve .50 olarak hesaplanmıştır.

Türkçeye uyarlama çalışmasında araştırmacılar Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile Benlik Saygısı Ölçeği arasındaki ilişkiyi ölçüt bağıntılı geçerlik için incelemişlerdir. Bu inceleme sonucundan iki ölçek arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı .44 ($p < .01$) olarak bulunmuştur (Yılmaz ve diğerleri, 2007).

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma da ise Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği üniversite öğrencilerinin akademik görevlerde içsel ya da dışsal kontrol odaklarını incelemek amacıyla Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması 314'ü kız, 313'ü erkek olmak üzere toplam 647 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür.

Ölçek 11 maddesi akademik dışsal kontrol odağı ve 6 maddesi akademik içsel kontrol odağı olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir; "1" Hiç uygun değil, "2" Uygun değil, "3" Biraz uygun, "4" Uygun, "5" Tamamen uygun şeklindedir.

11 maddeden oluşan akademik dışsal kontrol odağı boyutunun faktör yükleri .61 ile .93 arasında, 6 maddeden oluşan akademik içsel kontrol odağı boyutunun faktör

yükleri ise .72 ile .95 arasında değişmektedir. Akademik içsel kontrol odağı boyutundan alınan yüksek puan ile bireyin akademik görevlere yönelik başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini kendi içsel durumlarına yükleme yapmış olduğu anlaşılmaktadır. Akademik dışsal kontrol odağın toplam varyansın %45'ini, akademik içsel kontrol odağı ise toplam varyansın %26.39'unu açıklamaktadır. Akademik dışsal kontrol odağı boyutundan alınan yüksek puan ile bireyin akademik görevlere yönelik başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini dışsal etmenlere yükleme yapmış olduğu anlaşılmaktadır.

Akın (2007), akademik kontrol odağı ölçeğinin güvenirliğini incelemek için iç-tutarlılık ve test-tekrar test yöntemini kullanmıştır. Akademik içsel kontrol odağı alt boyutu için iç-tutarlılık katsayısı .94, akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu için iç-tutarlılık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik çalışması 21 gün arayla 148 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. İki uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı akademik içsel kontrol odağı boyutu için .97, akademik dışsal kontrol odağı boyutu için .93'dir. Bu çalışma da akademik içsel kontrol odağı için Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .79, akademik dışsal kontrol odağı için Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeğini tez çalışmasında kullanmak için ölçeği uyarlayan araştırmacı ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler temin edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin eğitsel görevlerde güdü düzeylerini ölçmeyi hedefleyen ölçek Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeği toplam 28 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 7'li Likert derecelendirmeye sahiptir.

Derecelendirmesi "hiç uygun değil, biraz uygun, orta derecede uygun, çok uygun ve tamamen uygun" şeklindedir. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmaktadır: Bilmeye yönelik içsel motivasyon (IMTK), başarmaya yönelik içsel motivasyon (IMTA), uyarılmaya yönelik içsel motivasyon (IMTS), dışsal düzenleme (EMER), içselleştirilmiş düzenleme (EMIN), özdeşleştirilmiş düzenleme (EMID) ve motivasyonsuzluk (AMOT). Ayrıca ölçekten öz-belirlenim indeksi hesaplanmakta ve böylece tek bir akademik motivasyon

puanı elde edilebilmektedir. Öz-belirlenim indeksini hesaplamak için alt boyutların aritmetik ortalaması alınarak $[2X(IMTK+IMTA+IMTS)/3) + (EMID) - ((EMIN+EMER)/2) - 2 \times AMOT]$ formülü uygulanır (Guay, Mageau ve Vallerand, 2003). Öz-belirlenim puanları -18 il +18 arasında değişmektedir. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması Can (2012) tarafından yapılmıştır.

Türkçe formunun geçerlik çalışmasına göre Can (2012) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin Türk kültüründe iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin $\chi^2(327)=1287,01$, $p<.001$; CFI=.92; SRMR=.062; NNFI=.90; GFI=.89; AGFI=.86 ve RMSEA=.064 şeklinde olduğu belirtilmektedir.

Can (2012) tarafından yapılan Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları alt boyutlar için .65 ile .87 arasında değiştiği ifade edilmektedir. Bu çalışma da ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları .72 ile .84 arasında değiştiği hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılardan cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, ailelerinin ekonomik durumu, şu anki akademik başarı algısı ve lise dönemindeki akademik başarı algısı için kişisel bilgi formunda gruplandırılan seçeneklerden bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan akademik ortalama, yaş ve öğrenim görülen programın adını da kişisel bilgi formunda belirtilen boşluğa yazmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2012-2013 eğitim-öğretim yılının güz döneminde bir kitapçık şeklinde örnekleme yer alan öğrencilere tek oturumda uygulanmıştır. Veri toplama süreci Aralık – 2012 ve Ocak – 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcının veri setini doldurması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Uygulamaya başlamadan ölçme araçlarının kullanımı için uyarlayan araştırmacılardan elektronik posta aracılığıyla gerekli izinler temin edilmiştir. Daha sonra Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (EK-5). Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak olan Anadolu Üniversitesi Eczacılık, Edebiyat, Eğitim, Fen, Güzel Sanatlar, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Hukuk, İktisadi-İdari Bilimler, İletişim, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri fakültelerinin yöneticileri ile görüşülmüştür. Bazı fakültelerde, fakülte yöneticilerine bölüm ve sınıf düzeyine göre hazırlanan veri seti dosyaları teslim edilmiştir. Bazı fakültelerde de araştırmacı bizzat sınıflara girerek veri setini uygulamıştır.

Uygulama esnasında araştırmacı öncelikle kendini tanıtmış ve ardından araştırmanın amacı, önemi ve ölçek setinin nasıl yanıtlanacağı hakkında katılımcılara bilgi vermiştir. Bireysel bir değerlendirme yapılmayacağı için öğrencilerin kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen öğrencilere araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği de ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümümlenmesi “SPSS 15 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle akademik öz-yeterliğin bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen verinin çarpıklık katsayısı .04, basıklık katsayısı -.29 olduğu görülmüş ve bu değerler ile verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır. Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histgoram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığına göre ilgili t değeri dikkate alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri, algılanan akademik başarıları, fakülteleri, anne-baba öğrenim durumları, ailelerin ekonomik durumları, ailedeki birey sayıları, kardeş sayıları, lise eğitimlerindeki başarıları ve yaşamlarını en fazla

geçirdikleri yerleşim birimine göre akademik öz-yeterliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde varyansların homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olup olmadığı için Levene istatistiğine bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Dunnet C test yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik kontrol odağı düzeyleri, onların akademik öz-yeterlik düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı adimsal regresyon (stepwise regression) analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi, örneklem grubunda yer alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin verileriyle gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri ise uygulamanın yapıldığı Aralık 2012-Ocak 2013 tarihinde akademik not ortalamalarının olmaması nedeniyle regresyon analizine dahil edilememiştir. Böylece regresyon analizi, birinci sınıf dışında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 1361 öğrenciler üzerinde yürütülmüştür.

Regresyon analizine geçmeden önce varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikle regresyon analizinin daha sağlıklı yapılabilmesi için uç değerler kontrol edilmiştir. Bu çerçevede Mahalanobis uzaklıklar değerleri dikkate alınmış ve Mahalanobis uzaklık değeri 18.47'den yüksek olan 13 kişinin değeri uç değer olarak belirlenerek analize dahil edilmemiştir.

Regresyon analizi için karşılanan bir diğer varsayımda tekilliktir (singularity). Regresyon analizine giren değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon katsayısının olması durumunda tekillikten ihlal edildiği anlaşılmaktadır (Field, 2005). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmiş ve tekilliğin söz konusu olmadığına karar kılınmıştır.

Ayrıca, adimsal regresyon analizi yapabilmek için yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da incelenmiştir. Bu çerçevede adimsal regresyonun son modelinde tolerance değerlerinin akademik başarı için .93, akademik motivasyon için .80, akademik dışsal kontrol odağı için .84 ve akademik içsel kontrol odağı için .90 olduğu

görülmüştür. Bu tolerance değerlerinin sıfıra yaklaşmadığı ve .10'dan düşük olmadığı görülmektedir. Bağıntının incelenmesinde VIF değerine de bakılmıştır. VIF değerlerinin tamamının da 10'dan küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmanın adımsal regresyon analizi son modelinde VIF değerleri; akademik başarı için 1.07, akademik motivasyon için 1.25, akademik dışsal kontrol odağı için 1.19 ve akademik içsel kontrol odağı için 1.11 olduğu görülmüştür. Son olarak da Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Artık terimlerin bağıntılı olmaması varsayımını araştırmak için kullanılan bu değerin 1 ile 3 arasında olduğu olması gerekmektedir (Field, 2005). Durbin-Watson değerinin bu çalışmada 1.941 olduğu görülmüş ve artık terimlerin bağıntılı olmadığına karar verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma alt amaçlarına göre yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları sırası ile ele alınmış ve her bir alt amaca ilişkin verilerin istatistiksel çözümlemeleri doğrultusunda elde edilen bulgular sıralanmıştır. Öncelikle üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri betimlenmiştir. Ardından sırasıyla; üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı, öğrenim görülen alan, anne ve babanın öğrenim durumu, algılanan ekonomik durum, ailedeki birey sayısı, kardeş sayısı, lisedeki algılanan akademik başarı düzeyi, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi ile ilişkileri ile ilgili bulgular sunulmuştur. Son olarak, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik kontrol odağı düzeyleri, onların akademik öz-yeterlik düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını inceleyen adımsal regresyon bulgusuna yer verilmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerini Betimlemeye İlişkin Bulgular

Araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak üniversite öğrencilerinin Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken	N	En	En	$\bar{X}$	ss	Yüzdelikler		
		Düşük Puan	Yüksek Puan			% 25	% 50	% 75
Akademik Öz-yeterlik	1679	12	28	20.03	3.26	18	20	22

Tablo 2’de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 28, en düşük puan ise 12’dir. Akademik öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları 20.03, standart sapma ise 3.26 olarak hesaplanmıştır. Akademik öz-yeterlik ölçeği için elde edilen puanların dağılımları yüzdelikler açısından değerlendirildiğinde; birinci yüzdelikte yer alan katılımcıların puanları 12 ile 18 arasında değişmektedir. Katılımcıların ikinci ve üçüncü çeyreğinden oluşan orta grubun puanları ise 18 ile 22 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek puanların alındığı %25’lik üst grubun puanları ise 22 ile 28 arasında olduğu saptanmıştır. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puanın 28 olduğu dikkate alınırsa araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri çoğunlukla yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniveriste öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterlik arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Akademik Öz-yeterlik	Erkek	724	20,53	3,34	5,47	1677	.000
	Kız	955	19,66	3,15			

Tablo 3’de cinsiyet değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin, akademik öz-yeterlik düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kız ve erkek üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri açısından ($t_{0.05; 1677} = 5,47$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 20,53$, $ss = 3,34$), kız

öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarından ($\bar{X} = 19,66$, $ss = 3,15$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik arasında anlamlı farkın olup olmadığını incelenmiştir. Sınıf düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 4’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	319	20,03	3,29
2. Sınıf	388	19,71	3,36
3. Sınıf	426	19,88	3,22
4. Sınıf	546	20,38	3,17
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 4’de görüldüğü gibi dördüncü sınıf öğrencileri en yüksek akademik öz-yeterlik ortalamasına sahiptirler. En düşük akademik öz-yeterlik ortalamasına ait sınıf düzeyi ise ikinci sınıftır.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	118,487	3	39,496	3,736	.011
Grup içi	17705,777	1675	10,571		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 5’de görüldüğü gibi farklı sınıflarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmalar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{3-1675} = 3,736, p < .05$). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1. Sınıf	-	.33	.16	.35
2. Sınıf		-	.17	.68*
3. Sınıf			-	.50
4. Sınıf				-

* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ikinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,71, ss = 3,36$) ile dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 20,38, ss = 3,17$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların, ikinci sınıfta öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğu söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarılarına göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel bilgi formunda algılanan akademik başarıyı belirleyebilmek için “Çok Başarısız, Başarısız, Orta, Başarılı ve Çok Başarılı” şeklinde gruplandırılmıştır. Ancak, elde edilen veri grubunda “Çok Başarısız” ve “Çok Başarılı” az sayıda olduğundan “Çok Başarısız” “Başarısız” ile “Çok Başarılı”

“Başarılı” ile birleştirilmiştir. Bu gruplara ilişkin puan ortalamaları Tablo 7’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

Algılanan Akademik Başarıya Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	ss
Başarısız	186	18,04	3,38
Orta	989	19,65	3,01
Başarılı	504	21,52	3,07
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 7’ye göre kendilerini başarılı olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ortalamaları en yüksek iken, başarısız olarak algılayanların akademik öz-yeterlik puan ortalamaları en düşük düzeydedir.

Tablo 8

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1996,735	2	998,367	105,719	.000
Grup içi	15827,528	1676	9,444		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 8’den de anlaşılacağı gibi üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları, akademik başarılarını farklı düzeyde algılayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($F_{2-1676} = 105,719$, $p > .05$). Levene testi sonucunda değişkenlerin homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle anlamlı

farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Dunnett C çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Akademik Başarılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları

Algılanan Akademik Başarı	Başarısız	Orta	Başarılı
Başarısız	-	1.61*	3.48*
Orta		-	1.87*
Başarılı			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, kendilerini başarısız ($\bar{X} = 18,04$, $ss = 3,38$) ve orta düzeyde başarılı ($\bar{X} = 19,65$, $ss = 3,01$) olarak algılayanlarla, orta düzeyde başarılı ve başarılı ($\bar{X} = 21,52$, $ss = 3,07$) olarak algılayanların puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, kendilerini akademik olarak başarısız algılayan katılımcıların puan ortalamaları ile kendilerini akademik olarak başarılı olarak algılayanların puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre başarısız akademik algıya sahip katılımcıların akademik öz-yeterlikleri, akademik algısı orta ve başarılı olanlardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir. Ek olarak, orta akademik algıya sahip katılımcıların da başarılı akademik algıya sahip katılımcılardan daha düşük akademik öz-yeterliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Edebiyat ve İletişim Fakülteleri “Sosyal Bilimler” alanına, Havalıçılık ve Uzay Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım, Mühendislik ve Fen Fakülteleri “Teknik ve Fen Bilimleri alanına dâhil edilmiştir. Sağlık Bilimleri ve Eczacılık Fakülteleri “Sağlık

Bilimleri” alanı, Güzel Sanatlar Fakültesi de “Güzel Sanatlar” alanı olarak gruplandırılmıştır. Bu bağlamda, farklı alanlara göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 10’da, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Alanlara Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Alanlar	N	$\bar{X}$	ss
Teknik ve Fen Bilimleri	521	19,65	3,09
Sosyal Bilimler	1012	20,22	3,34
Sağlık Bilimleri	80	19,49	3,18
Güzel Sanatlar	66	20,77	3,16
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 10’da her bir alana ilişkin akademik ortalama puanlarının sayısı, aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Tablo 10’a göre güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik ortalamaları diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarından daha yüksektir. Sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları ise diğer fakültele göre daha düşüktür.

Tablo 11

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	169,367	3	56,456	5,356	.001
Grup içi	17654,896	1675	10,540		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 11’de da görüldüğü gibi farklı alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanları ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını belirlemeye yönelik varyans analizi sonuçları farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu işaret etmektedir ($F_{3-1675} = 5,356$, $p < .05$). Bu farklılıkların hangi alanlardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Alanlar	Teknik ve Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri	Güzel Sanatlar
Teknik ve Fen Bilimleri	-	.57*	.17	1.10
Sosyal Bilimler		-	.73	.53
Sağlık Bilimleri			-	1.27
Güzel Sanatlar				-

* $p < .05$

Tablo 12’de görülen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın teknik ve fen bilimlerinde öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,65$, $ss = 3,09$) ile sosyal bilimler alanında öğrenim gören katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 20,22$, $ss = 3,34$) arasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre sosyal bilimler alanında öğrenim gören katılımcıların, teknik ve fen bilimlerinde öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğu söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada annelerinin öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, öğrenim düzeyleri “Okur-yazar değil”, “İlkokul”, “Ortaokul/İlköğretim”, “Lise”, “Fakülte/Yüksekokul” ve “Lisansüstü” olarak gruplandırılmıştır. “Lisansüstü” grubunun

sayısı az olduğundan dolayı “Fakülte/Yüksekokul” grubuyla birleştirilmiştir. Annelerinin öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 13’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13

Anne Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss
Okur-yazar değil	100	20,38	3,41
İlkokul	576	20,23	3,32
Ortaokul / İlköğretim	316	19,8	3,016
Lise	432	19,91	3,24
Fakülte / Yüksekokul / Lisansüstü	255	19,94	3,37
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 13’de görüldüğü gibi anne öğrenim düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri, anne öğrenim düzeyi yüksek olanlara göre daha düşüktür. Anneleri okur-yazar olmayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları diğerlerine göre en yüksek düzeyde, anneleri lise mezunu olanların ise en düşük düzeydedir.

Tablo 14

Üniversite Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	60,665	4	15,166	1,429	.222
Grup içi	17763,598	1674	10,611		
Toplam	17824,263	1678			

Öğrencilerin akademik algılarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik Tablo 14’deki tek yönlü

varyans analizi sonucu, anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{4-1674} = 1,429$, $p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Babaların Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada babalarının öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, öğrenim düzeyleri “Okur-yazar değil”, “İlkokul”, “Ortaokul/İlköğretim”, “Lise”, “Fakülte/Yüksekokul” ve “Lisansüstü” olarak gruplandırılmıştır. Babaların öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 15’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15

Baba Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss
Okur-yazar değil	28	20,86	2,96
İlkokul	343	20,23	3,47
Ortaokul / İlköğretim	306	20,15	3,05
Lise	536	19,91	3,23
Fakülte / Yüksekokul	440	19,9	3,29
Lisansüstü	26	19,88	3,11
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 15’de babalarının öğrenim durumu; okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ya da ilköğretim, lise, fakülte ya da yüksekokul ve lisansüstü öğrenim olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarına yeri verilmiştir. Bu sonuçlara göre, babasının eğitim durumu lisansüstü olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalaması diğerlerine göre daha düşüktür. Okur-yazar olmayan annelerin çocuklarının akademik öz-yeterlik puan ortalaması ise en yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 16

Üniversite Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	52,384	5	10,477	.986	.425
Grup içi	17771,880	1673	10,623		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 16’da babalarının öğrenim durumu farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonucu verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre babalarının öğrenim durumu farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{5-1673} = .986, p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ailelerinin algılanan ekonomik durumları ile üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel bilgi formunda algılanan akademik başarıyı belirleyebilmek için “Çok Yoksul, Yoksul, Orta, İyi ve Çok İyi” şeklinde gruplandırılmıştır. Ancak, elde edilen veri grubunda “Çok Yoksul” ve “Çok İyi” az sayıda olduğundan “Çok Yoksul” “Yoksul” ile “Çok İyi” “İyi” ile birleştirilmiştir. Bu gruplara ilişkin puan ortalamaları Tablo 17’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17

Algılanan ekonomik Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Algılanan Ekonomik Durum	N	$\bar{X}$	ss
Yoksul	62	20,42	3,73
Orta	1051	19,88	3,21
İyi	566	20,27	3,27
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 17’de ailelerini yoksul, orta ve iyi olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablo 17 incelendiğinde ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer algılanan ekonomik durumlara göre daha fazladır. Diğer taraftan, ailelerinin ekonomik durumlarını orta düzeyde algılayanların akademik öz-yeterlik puan ortalamaları en düşük düzeydedir.

Tablo 18

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Düzeylerini Algıladıklarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	63,846	2	31,923	3,012	.049
Grup içi	17760,417	1676	10,597		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 18’de algılanan ailelerinin ekonomik durumlarına ilişkin algıları farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna yer verilmiştir. Varyans analizi sonucunda, öğrencilerin ailenin ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{2-1676} = 3,012$, $p < .05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Düzeylerini Algıladıklarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Algılanan Ekonomik Durum	Yoksul	Orta	İyi
Yoksul	-	.54	.15
Orta		-	.38*
İyi			-

* $p < .05$

Tablo 19’da görülen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ailelerinin ekonomik durumlarını orta olarak algılayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,88$, $ss = 3,21$) ile ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 20,27$, $ss = 3,27$) arasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu sonuca göre ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan katılımcıların, orta olarak algılayan katılımcılara göre daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğu söylenebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerindeki Birey Sayısına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ailelerindeki birey sayısına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Ailelerindeki birey sayısına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 16’da, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Ailedeki Birey Sayısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik

Değerleri

Ailedeki Birey Sayısı	N	$\bar{X}$	ss
2	142	20,03	3,17
3	339	19,93	3,09
4	656	20,14	3,32
5	319	19,94	3,22
6 ve üzeri	223	19,99	3,44
Toplam	1679	20,03	3,26

Tablo 20’de görüldüğü gibi ailedeki birey sayısına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Gruplar arasında en düşük puan ortalaması üç bireyli ailelere ait iken, en yüksek puan ortalamasının dört bireyli ailelere aittir.

Tablo 21

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerindeki Birey Sayısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	13,447	4	3,362	.316	.867
Grup içi	17810,816	1674	10,640		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 21’de ailedeki sayısı farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna yer verilmiştir. Sonuçlara göre; kardeş sayısı farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{5-1673} = .900, p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kardeş sayısına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 22’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22

Kardeş Sayısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	ss
1	114	19,66	3,22
2	803	20	3,19
3	432	20,02	3,35
4	163	20,47	3,16
5	64	20,14	3,35
6 ve üzeri	103	19,96	3,54
Toplam	1679	20,03	3,259

Tablo 22 incelendiğinde beş kardeşe sahip katılımcıların akademik öz-yeterlik puan ortalamaları en yüksek, tek kardeş olan katılımcıların akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Üniversite Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	48,606	5	9,721	.915	.470
Grup içi	17775,657	1673	10,625		
Toplam	17824,263	1678			

Kardeş sayısı farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; kardeş sayısı farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{5-1673} = .915, p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Lisedeki Algılanan Akademik Başarılarına İlişkin Göre Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lisedeki akademik başarı algılarına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel bilgi formunda lisedeki akademik başarı algısını belirleyebilmek için “Çok Başarısız, Başarısız, Orta, Başarılı ve Çok Başarılı” şeklinde gruplandırılmıştır. Ancak, elde edilen veri grubunda “Çok Başarısız” ve “Çok Başarılı” az sayıda olduğundan “Çok Başarısız” “Başarısız” ile “Çok Başarılı” “Başarılı” ile birleştirilmiştir. Bu gruplara ilişkin puan ortalamaları Tablo 24’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24

Lisedeki Akademik Başarı Algısına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Lisedeki Başarı Algısı	N	$\bar{X}$	ss
Başarısız	137	19,87	3,63
Orta	411	19,77	3,15
Başarılı	1131	20,15	3,25
Toplam	1679	20,03	3,256

Tablo 24’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin lisedeki başarı algılarına göre akademik öz-yeterlik puanları arasında dikkate değer bir farklılaşma yoktur. Kendilerini başarılı olarak algılayanların akademik öz-yeterlik puanları diğerlerinde az bir farkla daha yüksektir.

Tablo 25

Üniversite Öğrencilerinin Lisedeki Akademik Başarılarına İlişkin Algılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	47,246	2	23,623	2,227	.108
Grup içi	17777,018	1676	10,607		
Toplam	17824,263	1678			

Tablo 25’de görüldüğü gibi lisedeki başarı algıları arasında gözlenen küçük farklara göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre; lisedeki başarı algıları farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-1676} = 2,227, p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

En uzun yaşanan yerleşim birimine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları Tablo 26’de, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Yerleşim birimleri; şehir, ilçe, belde ve köy şeklinde gruplandırılmıştır.

Tablo 26

En Uzun Yaşanılan Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanı Betimsel İstatistik Değerleri

Algılanan Ekonomik Durum	N	$\bar{X}$	ss
Şehir	1130	20,09	3,26
İlçe	391	19,94	3,35
Belde	59	19,91	3,25
Köy	99	19,76	2,93
Toplam	1679	20,03	3,26

En uzun süre yaşanan yere göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında küçük farklılıklar gözlenirse de Tablo 26 incelendiğinde en uzun süre şehirde yaşamış üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının diğer yaşam merkezlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, en uzun süre köyde yaşayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ise en düşük düzeydedir.

Tablo 27

Üniversite Öğrencilerinin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	16,426	3	5,475	.515	.672
Grup içi	17807,838	1675	10,632		
Toplam	17824,263	1678			

En uzun yaşanan yerleşim merkezleri farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 27’de görüldüğü gibi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir ($F_{3-1675} = ,515, p > .05$).

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Akademik Başarı ve Akademik Kontrol Odağı Düzeyleri, Onların Akademik Öz-Yeterlik Düzeyinin Önemli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt amacını olan üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik kontrol odağı düzeyleri, onların akademik öz-yeterlik düzeyinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek için verilere adımsal regresyon analizi uygulanmıştır.

Adımsal regresyon analizi yapılmadan önce değişkenler arasındaki ilişki incelemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayılar ve betimleyici istatistikler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1- Akademik Öz-yeterlik	-				
2- Akademik İçsel Kontrol Odağı	.22**	-			
3- Akademik Dışsal Kontrol Odağı	-.28**	-.22**	-		
4- Akademik Motivasyon	.31**	.29**	-.36**	-	
5- Akademik Başarı	.30**	.06*	-.19**	.23**	-
Aritmetik Ortalama	20.03	23.97	25.78	5.35	2.7
Standart Sapma	3.25	3.99	6.78	4.33	.49
Ranj	16	21	38	25.13	2.82
Çarpıklık	.095	-.615	.223	-.552	-.164
Basıklık	-.225	.407	-.080	.054	-.268

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 28’de de görüldüğü gibi, akademik öz-yeterlikle; akademik motivasyon ($r = .31, p < .01$), akademik başarı ($r = .30, p < .01$) ve akademik içsel kontrol odağı ($r = .22, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan akademik öz-yeterliğin, akademik dışsal kontrol odağı ile ($r = -.28, p < .01$) negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 29’da ise üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin yordayıcıları olarak; akademik içsel ve dışsal kontrol odağı, akademik motivasyon ve akademik başarıya ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 29

Akademik Öz-yeterliğin Yordayıcıları Olarak Akademik Kontrol Odağı, Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıya İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
1. Model	Akademik Motivasyon	.230	.019	.306	11.84	.00	.09	.09	140.26	.00
2. Model	Akademik Motivasyon	.189	.019	.252	9.778	.00	.15	.05	86.549	.00
	Akademik Başarı	1.593	.171	.239	9.303	.00				
3. Model	Akademik Motivasyon	.148	.020	.197	7.317	.00	.17	.02	36.228	.00
	Akademik Başarı	1.465	.170	.220	8.604	.00				
	Akademik Dış Kontrol	-.077	.013	-.161	-6.019	.00				
4. Model	Akademik Motivasyon	.125	.021	.167	6.066	.00	.18	.01	22.810	.00
	Akademik Başarı	1.479	.169	.222	8.750	.00				
	Akademik Dış Kontrol	-.070	.013	-.145	-5.422	.00				
	Akademik İç Kontrol	.100	.021	.123	4.776	.00				

Tablo 29’da görülen adımsal çoklu regresyon sonuçlarına göre modele ilk akademik motivasyon değişkeni girmektedir. Akademik motivasyon akademik öz-

yeterliğin %9'unu açıklamaktadır ($R^2 = .09$, düzenlenmiş $R^2 = .09$). İkinci adımda akademik başarının modele dahil olduğu görülmektedir. Bu adımda akademik başarı, akademik öz-yeterliğin %5'ini açıklamaktadır ($R^2 = .15$, $\Delta R^2 = .05$, düzenlenmiş $R^2 = .15$). Üçüncü adımda ise akademik dışsal kontrol odağı modele girmiştir. Bu değişkenin akademik öz-yeterliğin %2'sini açıkladığı anlaşılmaktadır ($R^2 = .17$, $\Delta R^2 = .02$, düzenlenmiş $R^2 = .17$). Akademik dışsal kontrol odağı akademik öz-yeterliği negatif yordadığı görülmektedir. Son adımda akademik içsel kontrol odağı modele dahil olmuş ve akademik öz-yeterliğin %1'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .18$, $\Delta R^2 = .01$, düzenlenmiş $R^2 = .18$). Son modele göre akademik motivasyon ($\beta = .17$, $p < .05$), akademik başarı ($\beta = .22$, $p < .05$), akademik dışsal kontrol odağı ($\beta = -.14$, $p < .05$) ve akademik içsel kontrol odağı ($\beta = .12$, $p < .05$) akademik öz-yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Bu dört değişken içerisinde akademik öz-yeterliği en fazla yordayan değişken ise akademik başarı olmuştur. Akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik iç kontrol odağı düzeyinin yükselmesi ile bireylerin akademik öz-yeterlik düzeyleri yükselmekte ancak akademik dış kontrol odağının yükselmesi ile bireylerin akademik öz-yeterlik düzeyleri azalmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular, alanyazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve ileride gerçekleştirilecek benzer araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci amacına ilişkin bulgusu, üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının ortalamanın üzerinde olduğuna işaret etmektedir. Katılımcıların %25'ini oluşturan ikinci çeyrekte yer alan deneklerin Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinden aldıkları ortalama puanın, genel ortalama puandan sadece iki puan daha düşük olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların %75'inin akademik öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu yabancı alanyazın ile tutarlılık göstermektedir (Catalina ve diğerleri, 2012; Hen ve Goroshit, 2012; Wangve Castaneda-Sound, 2008). Çalışmadan elde edilen bu bulgu ile ülkemizde yapılmış önceki çalışmalarda elde edilen bulgular örtüşmektedir. Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011) tarafından 10910 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde Yılmaz ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde Akbay ve Gizir (2010) tarafından yürütülmüş çalışma bulguları da üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin, üniversiteye giriş sırasında zorlu bir sınavı geçmeleri ve üniversitede eğitsel görevlere ilişkin farkındalıklarının daha da artmasının üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yeterince yüksek olmasının nedenlerinden biri olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduğu yönündedir. Alanyazın incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile cinsiyet arasındaki ilişkilerde farklı sonuçların var olduğu görülmektedir. Kimi çalışmalar (Dentlinger, 2003; Mayal, 2002) kız öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade ederken, kimi diğer çalışmalar ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek akademik öz-yeterliği sahip olduğu ileri sürülmektedir

(Altunsoy ve diğerkleri, 2010; Durdukoca, 2010; Johnson 2011; Zhao ve diğerkleri, 2006). Ayrıca alanyazın incelendiğinde erkek ve kız öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin birbirinden farklı olmadığını belirten çalışmalara da rastlanılmaktadır (Griffiths, 2006; Oğuz, 2012; Özsüer ve diğerkleri, 2011; Thomas-Spiegel, 2006; Rey, 2009). Cinsiyet değişkeni ile üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin oldukça muğlak olduğuna işaret eden bu bulgular, cinsiyet akademik öz-yeterlik ilişkisinde erkeklerin mi yoksa kızların mı daha avantajlı olduğunun belirlenmesinin ilerideki araştırmalarda açıklığa kavuşturabileceğini akla getirmektedir.

Bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin birinci sınıfta yüksek olduğu, ikinci ve üçüncü sınıflarda düştüğü, ancak son sınıflarında tavan yaptığına işaret eden bulgusu, Oğuz (2012) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde, sınıf düzeyi ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin cinsiyetle akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkide olduğu gibi henüz muğlaklığını koruduğu görülmektedir. Bir diğerk deyişle, kimi çalışmalar sınıf düzeyi düştükçe akademik öz-yeterliğin güçlendiğine işaret ederken (Wuebbels, 2006), kimileri de sınıf düzeyi arttıkça akademik öz-yeterliğin arttığına işaret etmektedir (Altunsoy ve diğerkleri, 2010; Elias, 2008; Johnson, 2011; Lee, 2003; Rey, 2009). Hatta bazı çalışmalarda da sınıf düzeyleri ile öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığını öne süren çalışmalar da mevcuttur (Pruett, 2011; Thomas-Spiegel, 2006).

Muhtemelen öğrenciler birinci sınıfa geldiklerinde ortaöğretimden sonra üniversite giriş sınavı gibi zorlu bir sınavı başarılı bir şekilde geçtikleri için akademik öz-yeterliklerine güven duyabilmekte ve böylece yüksek akademik öz-yeterlik algısı geliştirmektedirler. Üniversite öğrencileri ikinci ve üçüncü sınıfta sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla ağırlık verdikleri ve eğitsel görevlerini bir nebze de olsa geri plana atabilecekleri düşünülebilir. Son sınıfta ise eğitim süresinin artmasıyla ve eğitsel yaşantıların birikimleriyle üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin güçlendiği düşünülebilir. Farklı bir açıdan bu sonuca bakacak olursak; üniversite birinci sınıfta, öğrenciler ortak ders almakta ve ikinci sınıftan itibaren alan dersleri yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler alan derslerini aldıklarında zorlanma yaşayabilir ve akademik öz-yeterlikleri düşebilir, sonrasında ise zamanla alan derslerine uyum

sağlayıp dördüncü sınıfta alan derslerine aşına olup akademik öz-yeterlikleri yükselebilir.

Araştırmanın kendilerini başarılı olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri kendilerini orta düzeyde başarılı ve başarısız olarak algılayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğuna ilişkin bulgusu bireyin başarı düzeyinin her konuda olduğu gibi, akademik başarı için de bireyin akademik öz-yeterlik algısını arttıran bir etmen olduğunu göstermektedir. Nitekim akademik başarı, öz-yeterlikle ilişkisi için beklenen bir sonuç olan bu bulgu, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Elias ve McDonald, 2007; Chemers ve diğerleri, 2002; Gore, 2006; Joo, Bong ve Choi, 2000; Zajacova, Scott ve Espenshade, 2005).

Araştırmada sosyal bilimler öğrencilerinin; sağlık bilimleri, güzel sanatlar, teknik ve fen bilimleri öğrencilerine göre akademik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında bu konudaki çalışma sayısının az olduğu görülse de Özsüer ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın bulguları arasında kısmi bir paralellik olduğu anlaşılmaktadır. Zira Özsüer ve diğerleri (2011), teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük akademik öz-yeterliğe sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca araştırmacılar, teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin; iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinden de düşük olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde alanı dersleri teknik ve fen bilimleri alanı derslerinden görece daha kolay olacağı düşünüldüğünde öğrencilerin derslerde başarılı olabileceği akla gelebilir ve dolayısıyla sosyal bilimler alanında öğrenim gören katılımcıların akademik öz-yeterlikleri teknik ve fen bilimleri alanında öğrenim görenlerden daha yüksek olması beklenebilir.

Araştırmada anne-babalarının öğrenim düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiş olması, anne ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının da akademik öz-yeterliklerinin arttığına işaret eden araştırma bulgularıyla çelişmektedir (Fan ve Williams, 2010; Kamin, 2009). Anne ve babanın eğitim durumu yükseldikçe çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilenecekleri ve bu sayede çocuklarının akademik öz-yeterliklerinin güçleneceği düşünülse de, bu araştırmadan elde edilen

bulgular bu düşünceyle doğrulanmamıştır. Dahası sonuçlar okur-yazar olmayan anne-babanın çocuklarının akademik öz-yeterlikleri diğer öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Nitekim Millburg (2009) da olumsuz çevresel etkilerin, akademik öz-yeterliği artırabileceğine işaret etmektedir. Millburg'un görüşlerine destek sayılabilecek olan bu bulgular okuma-yazma bilmeyen ana-babaların, böyle bir şansı yakalamış olan çocuklarına başarılarını destekledikçe, onların akademik öz-yeterliklerini de olumlu katkılarda bulundukları izlenimini doğurmaktadır.

Farklı ekonomik durum algılarına sahip üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında farkın olup olmadığını incelemek amacıyla test edilen alt amaca göre; ekonomik durumunu iyi olarak algılayan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, ekonomik durumlarını orta olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulguyla paralellik gösteren çalışmalara alanyazında rastlanılmaktadır (Chen, 1999; Tong ve Song, 2004). Lalonde (1979) yapmış olduğu çalışmaya göre sosyoekonomik yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha güçlü akademik öz-yeterliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca Hughes ve Chen (2011) de ekonomik zorluk yaşama ile akademik öz-yeterlik arasında negatif ilişkiyi saptamıştır. Sonuç olarak ekonomik durumun iyi olması üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerine olumlu katkı sağladığı anlaşılabılır. Ekonomik durumun iyi olması, bireylerin yaşam standartlarının yüksek olmasını sağlayabilir, yüksek yaşam standartlarına sahip bireyler kendilerini geliştirebilecekleri ortamlarda daha sık bulunabilir. Ayrıca, eğitim ihtiyaçlarına giderebilmek için ellerinde daha fazla fırsatlar geçebilmektedir. Ekonomik durumu iyi olan bireyler daha fazla eğitsel yaşantı geçirebilir ve böylece de akademik öz-yeterlikleri de yüksek düzeylere çıkabilir. Ailedeki kişi sayısının az ya da çok olmasına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu ailedeki kişi sayısının fazla olmasının bireyin akademik öz-yeterliğine olumlu etki yaptığını ileri süren alanyazındaki çalışmalarla çelişse de (Schunk ve Pajeras, 2002) ailedeki kişi sayısının artmasıyla her bireyin payına düşen ilgi azalacağından, bu durumun akademik öz-yeterliği düşürebileceği düşünülebilir. Ayrıca ailedeki kişi sayısından ziyade ailenin bireye yönelik tutumları da akademik öz-yeterliği etkileyen önemli bir faktör olarak görülebilir. Ek olarak ailedeki bireylerin eğitim seviyesi düşük ise olumsuz rol model

olma durumu olabilir ve bu durum öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini negatif yönde etkileyebilir.

Araştırmada ailelerinde bulunan birey sayısında olduğu gibi üniversite öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayılarına göre de akademik öz-yeterliklerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Yani bu araştırma tek kardeş olmanın ya da daha fazla kardeş sahibi olmanın akademik öz-yeterlikte avantajlı durumda olmak demek olmadığına işaret etmektedir. Bir bakıma ailedeki kardeş sayısının çok olması, birey sayısının da çok olması anlamına geldiğinden, araştırmanın bu bulgusunun birey sayısının çok olmasına ilişkin bulgusu ile paralellik göstermiş olmasını doğal karşılamak gerekir.

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin lise başarı algılarına göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ne var ki alanyazına bakıldığında, öğrencilerin önceki başarıları akademik öz-yeterliklerini olumlu biçimde etkilediği görülmektedir. Bujack'a (2012) öğrencilerin lise hayatına kadar geçmiş akademik başarıları şu anki eğitsel görevlerde kendilerine olan inançlarını olumlu yönde şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Bandura da (1997) öz-yeterliğin şekillenmesine katkı sağlayan en önemli faktörün geçmiş başarılar olduğunu ifade etmekte ve öğrencilerin geçmişte elde ettikleri başarılarının akademik öz-yeterlikteki önemini vurgulamaktadır. Başka bir taraftan Edmonds (2000)'da bir öğrenci için başarısız akademik deneyimlerin düşük akademik öz-yeterliğe sebep olabileceğinden söz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun beklenen bir bulgu olmadığı ve yoruma açık olduğunu belirtmek gerekir.

Üniversite öğrencilerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın görülmemesi, bireyin akademik öz-yeterliği ile yaşanan yer arasında her hangi bir ilişki olmadığı izlenimini doğurmaktadır. Bu durum ise yaşanan yerin kendisinden öte, bireyin oradaki deneyimlerinin olumlu ya da olumsuz olmasının akademik öz-yeterlik için daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın son alt amacında akademik öz-yeterliğin; akademik motivasyon, akademik başarı ve akademik içsel kontrol odağı tarafından pozitif, akademik dışsal kontrol odağı tarafından negatif yönde anlamlı şekilde yordandığı görülmüştür. Ayrıca

adimsal regresyon analizinin son modelinde akademik öz-yeterliği en fazla yordayan değişkenin akademik motivasyon olduğu saptanmıştır.

Akademik motivasyonun, akademik başarının ve akademik kontrol odağının akademik öz-yeterlikle ilişkili olduğu alanyazında tutarlı olarak vurgulanmaktadır (Elias ve Loomis, 2000; Jonson-Reid ve diğerleri, 2005; Martinez, 2003; Scott ve diğerleri, 2008; Vrugt ve diğerleri, 1997). Öğrencilerin zor bir problem karşısında yılmadan durmaları akademik motivasyonlarının yüksek olduğuna işaret etmekte ve bu durum akademik motivasyonun akademik öz-yeterliği etkilemesini net bir şekilde açıklayacağı düşünölmektedir. Üst düzeyde akademik motivasyon sahibi öğrencilerin kendilerine verilen akademik görevlere yönelik başarma inançlarının fazla olacağı da düşünölebilir.

Akademik motivasyonda olduğu gibi akademik başarının da akademik öz-yeterliği yordadığı belirlenmiştir. Akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan bazılarında akademik başarının bağımsız değişken olarak alındığı gözlemlenirken bazılarında ise akademik öz-yeterlik bağımsız değişen olarak alındığı gözlemlenmektedir. Örneğin Gore (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yüksek olmasının akademik başarıyı sağlamalarına neden olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan Chemers ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmaya göre ise akademik başarının akademik öz-yeterliği olumlu şekilde yordadığı görölmektedir. Ek olarak Joo, Bong ve Choi'nin (2000) çalışmasında da öğrencilerin başarılarının akademik öz-yeterliklerini olumlu yordadığı belirtilmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmanın bu alt amacında elde edilen akademik öz-yeterliğin akademik başarı tarafından yordandığının saptanması alanyazındaki çalışmalarla paralel sonuçlarda olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik görevleri kendi yeteneklerine duyduğu güven neticesiyle ulaştıklarında başka bir deyişle içsel faktörlere yüklediklerinde akademik öz-yeterliklerini olumlu yönde etkileyeceği düşünölmektedir. Diğer taraftan akademik görevlere ilişkin görevlerde başarının yakalanabilmesi için şansa ya da dersin zorluğu gibi dışsal faktörlere yükleme yapıldığında ise akademik öz-yeterliğin olumsuz yönde yordandığı bu araştırma bulgularında saptanmıştır. Bong (1995) öğrencilerin dışsal faktörlere yükleme yaptıklarında akademik öz-yeterliklerinin düşebileceğini, içsel faktörlere yükleme yaptıklarında ise akademik öz-yeterliklerinin yükseleceğini ifade etmektedir. Ayrıca Graham'da (2007) akademik öz-yeterliğin içsel kontrol odağı ile

pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu söylemektedir. Böylece akademik öz-yeterliğin akademik kontrol odağı ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülebilir.

Öneriler

- Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterliğin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı başka çalışmalar tarafından da incelenebilir ve alanyazındaki bu konuya yönelik muğlaklık yeni çalışmalarla giderilmeye çalışılabilir.
- Sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik arasında anlamlı farkın ortaya çıkmasının nedenleri başka araştırmalar tarafından da incelenebilir.
- Öğrenim görülen alan açısından “sağlık bilimleri” ve “güzel sanatlar” alanlarından dengeli bir katılımcı dağılımı yapıp bu çalışmaya benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca farklı alanlara göre akademik öz-yeterliğin anlamlı farklılık göstermesinin nedenleri de yeni araştırmalarda incelenebilir.
- Anne ve baba öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılarak, “okur-yazar” olmayan anne ve babaların çocuklarının akademik öz-yeterliklerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Lisedeki algılanılan akademik başarılarına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelenmiş ve alanyazına ters düşen sonuçlar elde edilmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda lisedeki akademik başarı algıları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Akademik öz-yeterliğin öğrencilerin okul başarılarını pozitif yönde etkileyecek değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı, akademisyenlere, öğretmenlere, velilere akademik öz-yeterliğin önemini vurgulayacak seminerler düzenlenebilir ve akademik öz-yeterliğe ilişkin farkındalıklar artırılabilir.
- Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini yükseltebilecekleri psiko-eğitim programları geliştirilebilir.

EKLER

EK-1: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

EK-2: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

EK-3: Akademik Motivasyon Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

EK-4: Kişisel Bilgi Formu

EK-5: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından verilen izin belgesi

EK-1: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Aşağıdaki ifadelerden her birine ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz. Bunun için her bir ifadenin sağ tarafındaki 1 ile 4 arasında değişen rakamlardan birini daire içirisine alınız. Lütfen her ifade için TEK bir işaretleme yapınız ve hiçbir ifadeyi BOŞ bırakmayınız.		Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
..	...				
..	...				
..	...				
6	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	1	2	3	4
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

EK-2: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği (seçilmiş örnek maddeler)

Aşağıdaki ifadelerden her birine ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz. Bunun için her bir ifadenin sağ tarafındaki 1 ile 5 arasında değişen rakamlardan birini daire içerisine alınız.		Tamamen aykırı	Oldukça aykırı	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Üniversiteye gelme nedenim diğerlerinin beklentileridir.	1	2	3	4	5
3	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
..	...					
..	...					
..	...					
15	Yaşamdaki birçok başarısızlığın yeterli çaba harcanmadığı için meydana geldiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
16	Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
17	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm.	1	2	3	4	5

Aşağıdaki ölçek, üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleriyle ilgilidir.

Lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyarak, üniversiteye gitme nedeninizi cümlelerin karşısında 1' den 7' ye kadar derecelenmiş olan seçeneklerden birini daire içine alarak belirtiniz.

Hiç uygun Değil	Biraz uygun		Orta derecede uygun		Çok uygun		Tamamen uygun						
1	2	3	4	5	6	7							
ÜNİVERSİTEYE NİÇİN GİDİYORSUNUZ?													
1	Sadece lise diploması ile ileride bol kazançlı bir iş bulamayacağım için.....						1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenirken zevk ve tatmin duyguları yaşadığım için						1	2	3	4	5	6	7
3	Bir üniversite eğitiminin kariyerime daha iyi hazırlanmada bana yardımcı olacağını düşündüğüm için						1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi fikirlerimi başkalarıyla paylaşırken yaşadığım yoğun duygular için						1	2	3	4	5	6	7
..	...												
..	...												
..	...												
26	Bilmiyorum; üniversitede ne işim var, anlamıyorum						1	2	3	4	5	6	7
27	Üniversitede mükemmel çalışmalar gerçekleştirmeye çalışırken, kişisel bir tatmin yaşama olanağı bulduğum için						1	2	3	4	5	6	7
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime kanıtlamak islediğim için						1	2	3	4	5	6	7

EK-4: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenci,

Üniversite öğrencilerinin bazı özellikleri ve davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Bu araştırma kapsamında kişisel bilgi formu ve üç ölçme aracını yanıtlamanızı istemekteyim. Cevaplarınızla vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak, bireysel değerlendirmeler yapılmayacaktır. Bu nedenle, adınızı, soyadınızı ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur. İçten ve samimi yanıtlarınız üniversite öğrencileriyle ilişkili bilimsel bilgi dağarcığına katkıda bulunacaktır. Ölçme araçlarında bulunan her ifadeyi tam olarak işaretlemeniz sonuçların daha sağlıklı olarak değerlendirilmesine yardım edecektir.

Zamanınızı ayırıp, yardım ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Seydi Ahmet SATICI
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Lütfen aşağıdaki ifadelerden size uyan ifadenin sonundaki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz.

1) Cinsiyetiniz:

Erkek () Kız ()

2) Akademik ortalamanız (Lütfen yazınız):

3) Yaşınız (Lütfen yazınız):

4) Öğrenim gördüğünüz programın adı (Lütfen yazınız):

5) Öğrenim gördüğünüz sınıf:

1 () 2 () 3 () 4 ()

6) Anne-babanızın öğrenim durumunu işaretleyiniz?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
▪ Okur-yazar değil	()	()
▪ İlkokul	()	()
▪ Ortaokul/ İlköğretim	()	()
▪ Lise	()	()
▪ Fakülte/ Yüksekokul	()	()
▪ Lisansüstü	()	()

7) Ailenizin ekonomik durumu nasıldır?

Çok Yoksul () Yoksul () Orta () İyi () Çok İyi ()

8) Şu anda kendinizi akademik olarak nasıl buluyorsunuz?

Çok Başarısız () Başarısız () Orta () Başarılı () Çok Başarılı ()

9) Lise döneminizde kendinizi akademik olarak nasıl buluyordunuz?

Çok Başarısız () Başarısız () Orta () Başarılı () Çok Başarılı ()

10) Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz: (Lütfen yazınız):

11) Evinizde ikamet eden kişi sayısı (siz ve sürekli birlikte kaldığınız yakınlarınız dahil): (Lütfen yazınız):

12) En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi?

Şehir ()

İlçe ()

Belde ()

Köy ()

EK-5: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından verilen izin belgesi



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.01.00-399-1361

05/12/2012

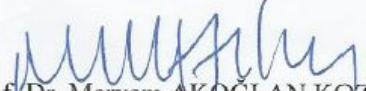
Konu :

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.10.2012 tarihli ve 500-323 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seydi Ahmet SATICI'nın "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında, 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde ekli listede belirtilen Üniversitemiz fakültelerinin öğrencilerine anket uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Meryem AKOĞLAN KOZAK
Rektör Vekili

GELEN EVRAK
Kayıt Tarihi : 06.12.2012
Kayıt No.su : 2782

- İlgiliye
06.12.2012




Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yunus Emre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR
Tel +90 222 335 05 80-1352, Faks +90 222 335 36 16, E-Posta gensek@anadolu.edu.tr, Web http://www.anadolu.edu.tr



KAYNAKÇA

- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 35, 725–732.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377–2382.
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117.
- Ayiku, T. Q. (2005). *The relationships among college self-efficacy, academic self-efficacy, and athletic self-efficacy for African American male football players*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Maryland, Maryland.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. 15 Aralık 2012 Tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/BanduraGuide2006.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Banfield, S. R. (2009). How do college/university teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy, motivation, and curiosity? Yayınlanmamış Doktora Tezi, West Virginia University, Morgantown.
- Barlow, J., Wright, C., & Cullen, L. (200). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: Preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance & Counseling*, 30(1), 37-53.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403 – 422.
- Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Southern California, California.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Brookby, S. A. (2004). *Academic self-efficacy and social self-concept of mathematically gifted high school students in a summer residential program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri, Kansas.
- Bujack, L. K. (2012). *Predicting student persistence in adult basic education using interaction effects among academic self-efficacy and students participation and*

academic variables. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan-Sarioğlu). Kaknüs Yayınları: İstanbul.

Can, G. (1993). *Sporda güdülenme*. Spor Psikolojisi (Ed. Sezen Ünlü) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Can, G. (2012). *The Validity and Reliability of the Turkish Version of Academic Motivation*. International Counseling and Education Conference (3-5 May 2012), İstanbul, Turkey.

Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417–427.

Catalina, C. C., Stanescu, D. F., & Mohorea, L. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students: Results from an exploratory study. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2(1), 41-51.

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

Chen, M. (1999). *Effects of the acquisition of problem-focused coping strategies on academic self-efficacy: The implications of a psycho-educational intervention program for early adolescence*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California, Los Angeles.

Chung, H., & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. *American Journal of Community Psychology*, 24, 771–784.

Claiborne, T. T. (2001). *Home and classroom learning environment correlates of academic self-efficacy in middle school mathematics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisiana State University, New Orleans.

- Combs, J. E. (2001). *Academic self-efficacy and the overprediction of African American college student performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California, Santa Barbara.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 77-90.
- Davis, D. M. (1997). *The effects of a study skills course on the academic self-efficacy of at-risk freshmen college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of San Francisco, California.
- Deacon, M. M, (2011). *Classroom learning environment and gender: Do they explain math self-efficacy, math outcome expectations, and math interest during early adolescence?* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Virginia, Virginia.
- Dentlinger, N. (2003). *Academic self-efficacy, prior academic success, demographic variables, and academic success in first semester associate degree nursing coursework*. Yayınlanmamış Yüksek Doktora Tezi, University of Oklahoma, Oklahoma.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Detroit.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Detroit.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, November/December, 110-116.

- Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2000). Using an academic self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development*, 41(4), 450-454.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.
- Exner, S. A. (2010). *An examination of the relationship among learning disability, attention deficit hyperactivity disorder, academic self-efficacy, effort, self-awareness and academic achievement in postsecondary students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alfred University, New York.
- Fan, J., Meng, H., Gao, X., Lopez, F. L., & Liu, C. (2010). Validation of a U.S. adult social self-efficacy inventory in Chinese populations. *The Counseling Psychologist* 38(4) 473–496.
- Fan, W., & Williams C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 595–602.
- Fettahlioğlu, P. & Ekici, G. (2011). Affect of teacher candidates' academic self-efficacy beliefs on their motivations towards sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2808–2812.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Gamboa, V., & Inacio, P. (2008). Internet self-efficacy and career Information search on the internet. *International Journal of Psychology*, 43(3-4), 139.

- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1991). Students' motivation and self-regulated learning: A LISREL model. Annual meeting of AERA, Chicago, 26 Aralık 2012 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED333006.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.
- Golightly, T. R. (2007). *Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Brigham Young University, Utah.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Graham, G. M. (2007). *Achievement motivation, internal locus of control, goal orientation, and academic self-efficacy as outcome measures for a course designed to positively affect student academic performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Oklahoma, Norman.
- Greenstein, B. (2000). *Students' perception of the racial climate on campus and in the classroom and the relationship with academic self-efficacy and academic and intellectual development*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Maryland, Maryland.
- Griffiths, J. H. (2006). *Academic self-efficacy, career self-efficacy, and psychosocial identity development: A comparison of female college students from differing socioeconomic status groups*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University, Raleigh.
- Gruber, D. (2011). *The effect of the enhanced summer college readiness program on academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Toledo, Toledo.

- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: a test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39(4), 527-538.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12, 123-135.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and gpa: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 10(5), 1-9.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51, 55-67.
- Hirose, E. (1998). A review of career self-efficacy studies. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 46(3), 343 - 355.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287.
- Jimenez-Camargo, L. A. (2011). *Does ethnicity impact academic success?: examination of ethnic identity mediation on academic self-efficacy and academic achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Alabama, Tuscaloosa.

- Johnson, K. F. (2011). *The influence of school connectedness and academic self efficacy on self-reported norm related pro-social behavior*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J. H. (2005). Academic self-efficacy among African American youth: Implications for school social work practice. *Children & Schools*, 27(1), 5-14.
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48, 5-17.
- Kamin, M. (2009). *Academic self-efficacy for sophomore students in living-learning programs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Maryland, Maryland.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado, Denver.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, La Sierra University, California.
- Lalonde, B. I. D. (1979). *The construction and validation of a measure of academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Toronto, Toronto.
- Lapan, R. T., Boggs, K. R., & Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 176–182.
- Lee, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy and academic help seeking in African American college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Nebraska, Lincoln

- Lewis, C. A. (2006). *Academic motivation among college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Detroit.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3-12.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249.
- Martinez, J. R. (2003). *Academic locus of control, achievement motivation, and academic self-efficacy: Predicting academic achievement in Hispanic and non-Hispanic middle school children*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, Fresno.
- Mayall, H. J. (2002). *An exploratory/descriptive look at gender differences in technology self-efficacy and academic self-efficacy in the globaled project*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Connecticut, Connecticut.
- Mayall, H. J. (2008). Differences in gender based technology self-efficacy across academic levels. *International Journal of Instructional Media* 35(2), 145-156.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio.
- Miller, L. K. (2010). *The impact of intrusive advising on academic self efficacy beliefs in first-year students in higher education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Loyola University Chicago, Illinois.

- Morris, L. V. (2004). Self-efficacy in academe: Connecting the belief and the reality. *Innovative Higher Education*, 28(3), 159-162.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736-741.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109-1113.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Owen, S., & Froman, R. D. (1992). Academic self-efficacy in at-risk elementary students. *Journal of Research in Education*, 2(1), 3-7.
- Özgüven, İ., E. (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan etkenler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuir to self-efficacy for academic achievement. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109-128.
- Patterson, D. (2011). *Can I graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among*

community college students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, Los Angeles.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye Giriş*. (Çev. Taner Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43, 632-642.
- Pruett, K. A. (2011). *The impact of freshman year learning community participation on students' self-reported sense of meaning in life, academic self-efficacy and commitment to academic major at the beginning of the second academic year*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Auburn University, Alabama.
- Rey, D. (2009). *The relationship of gratitude and subjective well-being to self-efficacy and control of learning beliefs among college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Southern California, Los Angeles.
- Rios, R. J. (2002). *Exploring the relationship between the reception of instruction in time-management skills and the level of academic self-efficacy among at-risk high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Texas, San Antonio.
- Schultz, D. & Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Çev. Yasemin Aslay), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. (1981). Modeling attributional feedback effects on children's: achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.

- Schunk, D. H. (1996). *Self-Efficacy for Learning and Performance*. Annual Conference of the American Educational Research Association, New York, 25 Aralık 2012 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED394663.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). *The development of academic self-efficacy*. (A. Wigfield & J. Eccles Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, Inc.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF> 20 Aralık 2012 tarihinde ulaşılmıştır.
- Scott, W. D., Dearing, E., Reynolds, W. R., Lindsay, J. E., Baird, G. L., & Hamill, S. (2008). Cognitive self-regulation and depression: Examining academic self-efficacy and goal characteristics in youth of a northern plains tribe. *Journal of Research on Adolescence*, 18(2), 379–394.
- Shelton, E. N. (2000). *Academic self-efficacy and perceived faculty support as predictors of persistence and academic performance in nontraditional associate degree nursing students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Widener University, Chester.
- Shi, J., Chen, Z., & Tian, M. (2011). Internet self-efficacy, the need for cognition, and sensation seeking as predictors of problematic use of the internet. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 14(4), 231–234.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283–301.
- Smith, M. M. (2010). *Perceptions of high school seniors' Montessori experiences and academic self-efficacy beliefs: A phenomenological study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South Carolina, Carolina.
- Soffa, S. J. (2006). *Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Wisconsin, Madison.

- Stage, F. K. (1996). Setting the context: psychological theories of learning. *Journal of College Student Development*, 37(2), 227-235.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tella, A., Tella, A., & Adika, L. O. (2008). Self-efficacy and locus of control as predictors of academic achievement among secondary school students in Osun State Unity Schools. *IFE Psychologia*, 16(2), 120-130.
- Terry, K. P. S. (2002). *The effects of online time management practices on self-regulated learning and academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2008) Peer victimization and academic achievement in a multi-ethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764.
- Thomas-Spiegel, J. K. (2006). *The relationship of academic self-efficacy to successful course completion*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38(4), 637-642.
- Torkzadeh, G., & Dyke, T. (2001). Development and validation of an Internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 20(4), 275-280.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.
- Trevathan, V. L. (2002). *A profile of psychosocial, learning style, family, and academic self-efficacy characteristics of the transition program students at North Carolina State University*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University, North Carolina.

- Tutor, P. T. (2006). *Factors influencing nursing students' motivation to succeed*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Southern California, California.
- 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, 1003-1017.
- Van Horn, Y. V. (1996). *The relationship of academic self-efficacy and ethnic socialization to mental health outcomes in adolescents*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Duke University, Durham
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.
- Wang, C. D. C., Castaneda-Sound, C. (2008). The Role of Generational Status, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy, and Perceived Social Support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118.
- Wernersbach, B. (2011). *The impact of study skills courses on academic self-efficacy in college freshmen*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Utah State University, Logan.
- Williamson, D. G. (2005). *The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Baylor University, Waco.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wu, X., & Li, D. (2008). An exploratory study on job seeking self-efficacy of university students in China. *International Journal of Psychology*, 43(3-4), 817.

- Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, School of Saint Louis University, Missouri.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zhoa, J., McCormick, J. & Hoekman, K. (2008). Idiocentrism-alloentrism and academics' self-efficacy for research in Beijing universities. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 168-183.
- Zhu, Y., Chen, L., Chen, H., & Chern, C. (2011). How does Internet information seeking help academic performance? – The moderating and mediating roles of academic self-efficacy. *Computer & Education*, 57, 2476–2484.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zychowski, L. A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference?* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana University, Pennsylvania.