



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK ÖZ – YETERLİK DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM STRESİ VE
AKADEMİK KONTROL ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dilnoza MAMAYUSUPOVA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN

Konya 2020

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik düzeyleri ile Eğitim Stresi ve Akademik Kontrol Odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma aracılığıyla yüksek lisans eğitimimi Türkiye’de alabilmem için bana şans tanıyan ve iki yıllık eğitimim boyunca hiçbir zorluk yaşamadan, tam anlamıyla eğitime odaklanabilmemi sağlayan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’na (YTB) sonsuz teşekkürlerimi sunmayı kendime borç bilirim. Tez çalışmamın başlangıcından sonuna kadar her aşamasında üşenmeden takip eden, ihtiyacım olduğu zamanlarda yardımını esirgemeyen ve kendi bilgi birikimleriyle bana yol gösteren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN’a çok teşekkür ederim. Yüksek Lisans ders programında derslerine girdiğimiz akademik ve mesleki gelişimize katkı sağlamış, örnek olmuş Necmettin Erbakan Üniversite’sinin değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ’a, Prof. Dr. Şahin KESİCİ’ye, Dr. Öğr. Üyesi Hatice İrem Özteke KOZAN’a, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Barbaros YALÇIN’a ve diğer öğretim üyesi hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimim boyunca edindiğim bilgi birikimime ve kendimi geliştirip buralara kadar gelmeme katkı sağlayan tüm hocalarıma ve bana hem danışmanlık hem annelik yapan değerli hocam Doç. Dr. Kadian BOOBKOVA’ya ne kadar teşekkür etsem de azdır. Türkiye’deki eğitim sürecim boyunca gerektiğinde yardımlarını esirgemeyen, lisans döneminden tanıdığım ve çok değer verdiğim isimlerini ancak alfabetik sırayla yazarak sıralayabileceğim değerli meslektaşlarım Ahmet KOCASAKAL’a, Nezir VESEK’e, Suat ÖZEKİNCİ’ye Zınar ATÇA’ya ve değerli kardeşim Gülnoza BOSİMOVA’lara kalpten teşekkürlerimi sunarım. Son olarak hayatımın en zorlu günlerini paylaştığım maddi manevi her konuda destekçilerim olan ablalarıma ve bendeki okuma hevesimin kaynağı olan ve sevgisini kalbimin derinliklerinde hissettiğim canım babama ve bana hayatından yer açan değerlim Sahip AYDIN’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Dilnoza MAMAYUSUPOVA

KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	İİ
TEZ KABUL	V
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	VI
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	VII
KISALTMALAR	VIII
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı	3
1.2 Alt Amaçlar	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar	6
2 ALAN YAZIN.....	7
2.1 Öz – Yeterlik	7
2.1.1 Öz-yeterlik inancı	9
2.1.3 Öz-yeterlik inancının gelişimi	14
2.1.4. Yüksek ve düşük öz - yeterlik inancına sahip olan kişilerin özellikleri.....	16
2.1.5 Akademik öz – yeterlik	17
2.2. Stres	18
2.2.1. Stresin evreleri.....	20
2.2.2. Stres belirtileri	20
2.2.3 Eğitim stresi.....	21
2.3 Kontrol Odağı.....	22
2.3.1 İçsel Kontrol Odaklı Bireylerin Özellikleri.....	23
2.3.2. Dışsal Kontrol Odaklı Bireylerin Özellikleri	24
2.3.3. Akademik kontrol odağı.....	24
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
2.4.1. Akademik öz- yeterlikle ilgili yapılan yurt içi araştırmaları	25
2.4.2. Eğitim stresiyle ilgili yapılan yurt içi araştırmaları	30
2.4.3. Akademik kontrol odağıyla ilgili yapılan yurt içi araştırmaları	31
2.4.4. Akademik öz- yeterlikle ilgili yapılan yurt dışı araştırmaları	34
2.4.5. Eğitim stresiyle ilgili yurt dışı araştırmaları	36
2.4.6. Akademik kontrol odağıyla ilgili yapılan yurt dışı araştırmaları	37
3 YÖNTEM.....	39
3.1 Araştırmanın Modeli	39
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3 Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	40
3.3.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği.....	40

3.3.3. Eğitim Stresi Ölçeği	41
3.3.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği.....	42
3.4 Verilerin Toplanması.....	43
3.5 Verilerin Analizi	43
4 BULGULAR	44
4.1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	44
4.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	45
4.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik ile Akademik Kontrol Odağı ve Eğitim Stresi düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları	45
4.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile akademik kontrol odağına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları	47
4.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Stresine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi sonuçları.....	48
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	49
5.2 Sonuç	59
5.3 Öneriler.....	59
KAYNAKÇA	61
EKLER	82
İZİNLER.....	82
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TEZ KABUL

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Dilnoza MAMAYUSUPOVA tarafından hazırlanan *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Eğitim Stresi ve Akademik Kontrol Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı tez tarafımızdan amaç, kapsam ve kalite yönünden değerlendirilmiş olup, 20/02/2020 tarihinde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		
	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi H. İrem ÖZTEKE KOZAN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Çağla GİRGİN BÜYÜKBAYRAKTAR	

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Stresi ve Akademik Kontrol Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 60 sayfalık kısmına ilişkin, 9/03/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **turnitın** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %27 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

10/03/2020

Dilnoza MAMAYUSUPOVA

Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

10/03/2020

Dilnoza MAMAYUSUPOVA



KISALTMALAR

AKOÖ: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

AÖYÖ: Akademik Öz- Yeterlik Ölçeği

ESÖ: Eğitim Stresi Ölçeği

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı



ÖZET

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZ – YETERLİK DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM STRESİ VE AKADEMİK KONTROL ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DİLNOZA MAMAYUSUPOVA

Bu çalışmanın temel amacı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik düzeyleri ile Eğitim Stresi ve Akademik Kontrol Odağı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 443 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Öğrencilerle ilgili demografik değişkenleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik düzeylerini belirlemek için “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin Eğitim Stresini ölçmek amacıyla “Eğitim Stresi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik kontrol odağını ölçmek amacıyla “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği” kullanılmıştır.

Bulgular SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik ve diğer kişisel özelliklerini belirlemek amacı ile frekans dağılımları belirlenmiştir. Demografik özelliklere ilişkin farklılaşmalar Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik, Eğitim Stresi ve Akademik Kontrol Odağı arasındaki ilişkinin tespiti korelasyon testi ile belirlenirken, değişkenlerin yordama gücü regresyon analizi ile test edilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin Akademik Öz - Yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür, ancak sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ve Akademik Öz-Yeterlik puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan not kaygısı ile Akademik Öz -Yeterlik Ölçeği puanları arasında pozitif yönde, oldukça yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan umutsuzluk ile Akademik Öz -Yeterlik Ölçeği puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Akademik Kontrol Odağı ölçeği alt boyutları ve Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları Akademik Öz-Yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki mevcut bazı çalışmalarla karşılaştırılarak, tartışma ve yorumu yapılmış ve bu bulgular ışığında önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz-Yeterlik; Akademik Kontrol Odağı; Eğitim Stresi.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Psychological Counseling and Guidance Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF - EFFICACY LEVELS AND EDUCATIONAL STRESS AND ACADEMIC LOCUS OF CONTROL OF GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING STUDENTS

Dilnoza MAMAYUSUPOVA

This is a descriptive research conducted with the correlational research model and it aims to examine the relationship between the Academic Self-Efficacy Levels and Educational Stress and Academic Locus of Control of Guidance and Psychological Counseling students and to determine whether students' Academic Self-Efficacy levels change according to some variables.

The study group of the research consisted of 443 Guidance and Psychological Counseling students studying at the Faculty of Education at Necmettin Erbakan University. As data collection tools; "Personal Information Form," developed by the researcher was used to determine demographic variables related to students. "Academic Self-Efficacy Scale" was used to determine the academic self-efficacy levels of the students. "Educational Stress Scale" was used to measure the students' educational stress. "Academic Locus of Control Scale" was used to measure students' academic locus of control.

SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Science) was used in the process of finding answers to research problems. In order to determine the demographic and other personal characteristics of the students in the sample, frequency distributions were determined. Differences in demographic characteristics were tested with Independent Sample T Test and One-Way Variance Analysis. The correlation between the students' Academic Self-Efficacy, Education Stress and Academic Locus of Control was determined by correlation test and the predictive power of the variables was tested by regression analysis.

As a result of the findings, it was seen that the Guidance and Psychological Counseling students' academic self-efficacy beliefs differed significantly in favor of female students according to gender variable, but no significant difference was found according to grade level. It was seen that there was a positive and low-level significant relationship between the internal locus of control and the Academic Self-Efficacy Scale scores. It was seen that there was a positive and low-level significant relationship between the internal locus of control and the Academic Self-Efficacy Scale scores. It was observed that there was a positive and highly significant relationship between grade anxiety, which is the subscale of Education Stress Scale, and Academic Self-Efficacy Scale scores. It was seen that there was a negative and moderate significant relationship between the despair which is the subscale of Education Stress Scale and Academic Self-Efficacy Scale scores. Academic Locus of Control subscale and Educational Stress Scale subscales significantly predicted Academic Self-Efficacy. The results were compared with some of the existing studies in the literature, discussion and interpretation were made and suggestions were given in the light of these findings.

Key words: Academic Self-Efficacy; Academic Locus of Control; Educational Stress.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bireyler yeni bir şeyi yaparken önceki tecrübelerinden yola çıkarak o işi yapıp yapamayacağı konusunda kendisiyle ilgili bir yargıda bulunurlar. Kişinin kendi potansiyeline olan inancı yüksekse gerçekleştirmek üzere olduğu işi daha kolay bir şekilde yerine getirmektedir ve sonraki adımını geçmiştekine göre daha emin bir şekilde atmaktadır. Dolayısıyla yapacağı işlerin de zorluk derecesi artmaktadır. Bu durum bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesini, kendi iç dünyası ile çevresinde gerçekleşen olaylardan nasıl etkilendiğinin farkına varmasını sağlar. Bir ülkenin dünya üzerinde ileri seviyeye ulaşabilmesi için ise kendi yeteneklerini doğru bir şekilde kullanabilen, öz güvenleri yüksek bireylere ihtiyacı vardır. Bu noktada öz-yeterlik inancı, üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada bir öğrencinin akademik hayatında son derece önemli olan üç kavram üzerinde durulmuştur. Alanyazın incelendiğinde sebep ve sonuçları ile birbirine oldukça yakın benzerlik taşıyan bu kavramlar: Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında vurgulanan önemli kavramlardan biri olan öz-yeterlik (self efficacy) kavramı (Ekici, 2009; Senemoğlu, 2002; Uzun, 2016; Woolfolk, 2015)., Rotter'in (1954) sosyal öğrenme kuramında ilk kez karşımıza çıkan kontrol odağı kavramı, ve Selye'nin (1973) ilk kez bugünkü tanımına en yakın şekilde kullandığı stres kavramlarıdır. Bu kavramların alt boyutu diye adlandırabileceğimiz eğitimle ilgili olan akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi araştırmanın esas kavramlarıdır.

Öz-yeterlik, kişinin kendisine verilen bir görevle etkili bir şekilde başa çıkıp çıkamayacağı algısı ile ilgili bir durumdur. Öz-yeterlik kavramı yetenek ile karıştırılmamalı yetenek kişide var olan potansiyel ise öz-yeterlik var olan potansiyeli kullanabileceğine ilişkin inancıdır. Diğer bir açıklamayla öz-yeterlik, kişinin belli bir görevi – diğerlerinin yetenekleriyle karşılaştırılmadan- başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacağı konusunda kendi yetenekleri ile ilgili bilgisidir. Burada sorulan soru “Yapabilir miyim?”dir; “Diğerleri benden daha mı iyi? ” değildir. Bunun dışında çoğu insan öz-yeterliğin benlik algısı veya öz-saygı ile aynı olduğunu düşünmektedir.

Ama benlik algısı daha genel bir kavramdır ve öz-yeterlik de dahil olmak üzere kişinin kendisi ile ilgili algılarını içermektedir (Woolfolk, 2015).

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1954 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmış olup, Rotter, insan kendi hayatına etki edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlık olduğunu ifade etmektedir. Ancak dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışını etkilemektedir. İnsanlar pekiştireci iç denetim ve dış denetim odağı olmak üzere iki şekilde algılamaktadırlar. İç denetim odaklı insanlar, pekiştirmenin kendi davranışlarına bağlı olduğunu düşünerek kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşünürler ve buna uygun davranış sergilerler. Dış denetim odaklı insanlar ise pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla çok az şeyi değiştirebileceklerine inanırlar. Bu yüzden kendi durumlarını değiştirmek veya iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler. Sosyal öğrenmede temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte öğrenme ortamında öğrenen ile öğretmenlerin etkileşim içinde olması, öğrenene; gözleme, taklit etme ve zihinsel fonksiyonlar geliştirmede gerçek fırsatın sağlanması gereklidir. Öğrenmenin etkili olması davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin almış olduğu olumlu pekiştireç (ödül) veya ceza gözlemleyen o davranışı taklit edip etmeme kararını etkiler (Korkmaz, 2005).

Başka bir sosyal öğrenme kuramcısı A. Bandura insan davranışının hem içsel hem de dışsal süreçler tarafından belirlendiğini kabul ederek yeni bir açılım getirmiştir. Ancak davranışın basitçe bir etmen ya da bazı etmenlerin bileşimi sonucu oluştuğunu kabul etmemiştir. Bandura davranışın ortaya çıkışını açıklayabilmek için karşılıklı belirleyicilik kavramını ortaya atmıştır. Buna göre dışsal etmenler (ödül, ceza gibi) ile içsel etmenler (inançlar, düşünceler, beklentiler gibi) bir etkileşim içerisinde hem davranışı hem de içsel ve dışsal sistemleri etkiler (Coştur, 2012). Bandura'nın (1997) karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırdığı modelde kişisel faktörler, çevresel etkiler ve davranış sürekli olarak bir döngü halinde birbirlerini etkilemektedir. Modelde bireylerin davranışlarını etkileyen etmenlerin sürekli olarak değiştiğini ve birbirinden bağımsız olarak kimi zaman bireysel faktörler davranışı etkilese, kimi zaman çevresel faktörlerin etkisiyle birlikte davranış değişikliği oluşabilmektedir. Bunların yanı sıra davranışın da diğer faktörleri etkilediği ifade edilmektedir.

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde kaynaklık eden faktörler; doğrudan deneyim, model olma, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumdur (Bandura, 1994). Bu bağlamda eğitim kurumlarında çalışacak olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık uzmanları hem kendilerinin deneyimleriyle öğrencilerine model olarak, hem yapacağı görüşmelerde fikirleriyle etkileyerek, hem de psikolojik danışmanlık yaparak öğrencilerinin fizyolojik ve duygusal durumunu kontrol altına almalarını ve daha çok doğrudan deneyim kazanmalarını sağlayabilirler. Bunun için ise öncelikle Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasında fayda vardır. Bu çalışmayla birlikte Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve yükseltmek için yapılabilecekleri gözden geçirme fırsatı elde edilmiş olunacaktır.

Öğrencilerin eğitim hayatını daha da geliştirmek, mevcut durumun daha ötesine taşımak adına yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu belirten Witte (2002) özellikle bu eksikliğin üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini geliştirmek adına gereken önlemlerin alınmamasına dikkat çekmiştir. Buradan da görüleceği üzere Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin çalışacağı kurumlarda özellikle üniversitelerde görev yapacak olan arkadaşlarımıza bu ve bunun gibi eksikleri gidermek adına çabalamaları gerektiği söylenebilir. Bunun için ise önce kendilerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerekir. Bu çalışmanın önemi bu noktada bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile eğitim stresi ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkileri incelemektir.

1.2 Alt Amaçlar

1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile eğitim stresi ve akademik kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin eğitim stresi ve akademik kontrol odağı düzeyleri akademik öz – yeterliklerini yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Çağdaş eğitimin ayrılmaz bir boyutu olan Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin önemli bir parçası Rehberlik ve Psikolojik Danışmandır. Öğrencilerin optimum derecede gelişmesi için ortam hazırlamaya yönelik çalışmaların bir çoğu okul psikolojik danışmanlarınca yapılmaktadır (Altıntaş, 2005). Eğitimin en önemli hizmetlerini üstlenecek olan psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşu da son derece önem arz etmektedir. Alanyazında bulunan onlarca tanımın ortak yönlerinden yola çıkarak rehberliğin tanımını yapan Altıntaş (2005) rehberliğin bir yardım işi olduğunu, bir psikolojik yardım olup başka yardımlardan farklılığı yol göstermek ve öğüt vermekten ziyade yolları aydınlatma işi olduğunu vurgulamakla birlikte, isabetsiz seçimlerin bilgisizlikten veya iç çatışmalarından kaynaklandığını da belirtmektedir. Rehberliğin amaçlı bir yardım olması ile yardım eden ve yardım alan kişiler arasındaki ilişkinin kalitesinin çok önemli olduğunun da üzerinde durmaktadır ve her iki tarafın istekliliğinin ve gönüllüğünün esas alınması gerektiğini de belirtmektedir.

Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının akademik öz – yeterliklerinin de önemi ortaya çıkmaktadır. Bu ve bunun gibi sebepler göz önünde bulundurularak bu çalışmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile eğitim stresi ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkileri incelemek olarak belirlenmiştir.

Son yılların eğitimcileri yaptıkları birçok araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kanısına varmışlardır. Olumlu akademik öz-yeterlik akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir. Öte yandan elde edilen akademik başarılar, akademik öz-yeterliğin de güçlenmesine sebep olmaktadır. Yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olan kişiler öğrenme faaliyetlerinde çok daha isteklidirler. Bu durum bireyin akademik faaliyetler için sarf edeceği çabayı da olumlu etkilemektedir (Millburg, 2009). Örneğin

Zimmerhofer (2006) öğrencinin başarılı olmasını engelleyen ve sınavda başarısız olmasına neden olan faktörlerden birini, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünmesi olduğunu ifade etmektedir. Sökmen (2018) ise birey çocukluktan edindiği tecrübeler sayesinde öz-yeterliliğini geliştirdiğini ve hayatının ilerleyen dönemlerinde karşılaştığı problemleri daha kolay çözebildiğini belirtirken, yetişkinlik döneminde yeteri kadar öz-yeterliğe sahip olamayan bireyin stresli bir hayatı olacağını da ifade etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu öz-yeterliliği olan bireyler tehlike içeren hareketleri gerçekleştirmede daha temkinli olmakta ve zor durumlar karşısında daha güçlü bir şekilde mücadelede bulunabilmektedir (Satıcı, 2013). Bu ve bunun gibi bulgular neticesinde akademik öz-yeterlilik ile akademik kontrol odağı ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi incelemenin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Akademik öz-yeterliliğin gelişmesine kaynaklık eden faktörler incelendiğinde doğrudan deneyim birinci sırada gelmektedir (Bandura, 1977). Bireyler kendi yaptıkları işlerin neticesini gördükçe bir sonraki benzer işleri daha kolay yerine getirmekle birlikte daha az stres ve endişe yaşamaktadırlar. Bu da bireyin tecrübelerinden kaynaklanan öz-yeterliliklerinin farkında olmasıyla ortaya çıkmaktadır (Bandura,1995). Bu bağlamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik ve eğitim stresi arasındaki ilişkiye bakılarak öğrencilerin daha çok tecrübe kazanmaları ve eğitim stresini kontrol altına alarak daha yüksek akademik öz-yeterliliğe ve daha başarılı olmalarına katkı sağlanabilir.

Alanyazında akademik öz-yeterlilik, eğitim stresi ve akademik kontrol odağı konularında yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Ama şu an üniversite öğrencilerinin akademik başarısını önemli derecede etkileyen bu kavramların beraber incelendiği bir çalışmanın mevcut olmadığı bu araştırmanın alan yazın taramasında tespit edilmiştir. Alan yazın taramalarında eğitim stresi ve kontrol odağı kavramlarının bireyler üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerinin başarılarının en güçlü belirleyicisi olan akademik öz-yeterliliklerinin de bu kavramlardan etkilenebileceği düşünülmektedir ve çalışmanın bu haliyle ilk olacağı görülmektedir. Bu çalışma alandaki mevcut boşluğu dolduracak ve var olan bilgi birikimine katkı sağlamakla birlikte yeni yapılacak çalışmalara da kaynak oluşturulabilecektir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklere içten ve doğru şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Veri kaynağı açısından, Konya ili 2018-2019 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı lisans öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Eğitim Stresi Ölçeği ve Akademik Kontrol Odağı Ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öz yeterlik: Öz yeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1997; 2006).

Akademik Öz Yeterlik: Bireylerin eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme kapasiteleri hakkındaki yargıdır (Bandura, 1997).

Eğitim Stresi: Okulda başarılı olma, sorumluluklarını yerine getirme ve ödev yükü gibi konuların öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskı sonucunda oluşan fiziksel ya da psikolojik sonuçlar veren olgudur (Akbulut, 2016).

Kontrol Odağı: Bireyin etkilendiği iyi veya kötü olayları, kendi yeteneklerine ve özelliklerine ya da şansa, kadere veya güçlü olduğunu düşündüğü başka kaynaklara bağlamak üzere gösterdiği eğilim olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1966).

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve eğitim stresi kavramlarının kuramsal çerçevesine ve konularla ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarına sırasıyla değinilmiştir.

2.1 Öz – Yeterlik

Öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı alanyazına Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı (Sosyal Bilişsel Kuram) aracılığıyla kazandırılmıştır. Bandura, 1960'ların başlarında sosyal öğrenme ile ilgili ilk çalışmalarını yapmaya başlamıştır. Sosyal Öğrenme Kuramı bilişsel kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yaptığı çalışmalarla kuramını davranışçı yaklaşımdan farklılaştırmış, 1986 yılında “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak yeniden adlandırmıştır (Aktaran: Alemdağ, 2015). İlk olarak öz-yeterlik tanımının Bandura (1977) tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Uzun (2016)'ya göre “Self-efficacy” teriminin Türkçe'ye kazandırılmasında katkısı olan çalışma sahiplerinden biri Yeşilay (1997)'dir. O “General Self Efficacy Scale”nın (Genelleştirilmiş Öz-yeterlik Ölçeği) Türkçeye uyarlanması sırasında “öz-yetki” terimi kullanılmıştır. Özabacı (1997) “öz-etkililik” terimini “Endüstriyel alanda çalışan işçilerin sağlık davranışlarının saptanması ve geliştirilmesi” adlı doktora çalışması sırasında kullanmıştır. Bugüne kadar yapılan çalışmalara bakıldığında “Self-efficacy” terimi Türkçe alan yazında iki şekilde karşılık bulmaktadır. Birincisi, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen öz-etkililik/yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında kullanılmıştır. Aksayan ve Gözüm (1998) tarafından yayınlanan bu makalede “öz-etkililik” olarak karşılık bulmuştur. İkincisi ise Senemoğlu (1998)'in “Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya” adlı kitabında “öz-yeterlik” şeklinde alan yazına girmiştir (Uzun, 2016). Bu çalışmada da Türkçe alan yazında yaygın kullanıldığı için “öz-yeterlik” kavramını kullanmak uygun görülmüştür.

Bandura (1977) öz-yeterliği “bireyin, zorluklar karşısında ne kadar direnç gösterebileceği ve bir davranışı meydana getirmek için harekete geçip geçmemesine ilişkin kişisel inancı” olarak tanımlamasının ardından pek çok yayın makale araştırma gibi çalışmalara konu olmuştur. Zimmerman (1995) ise öz-yeterliği bireylerin bir işi gerçekleştirebileceklerine, başarabileceklerine ait kendi öz değerlendirmeleri olarak

tanımlamaktadır. Senemoğlu (2003) tarafından yapılan tanımda ise öz-yeterlik bireyin bireysel becerisi ile yapabildiklerine ve yapabileceklerine olan inancının bir ürünü olarak tanımlanmıştır. Luszczynska, Gutiérrez-Dona ve Schwarzer 2005 yılında yaptığı çalışmada öz- yeterliği, zor ve belirsiz yükümlülükleri yerine getirebilme ve özel gereksinimleri olan görevlerle baş edebilmede bireyin kendi yetkinliklerine olan inancı şeklinde tanımlarken, Parlar (2009) kişinin bireysel yükümlülüklerini yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inancı olarak tanımlamaktadır. Birkaç tanımın karşılaştırılarak ortak bir tanım haline getirilmeye çalışıldığı son yılların çalışmalarının birinde “öz-yeterlik, bireyin gelecek hayatında önüne çıkacak olan zorlukları ne derecede başarıp başaramayacağı yönündeki kendine olan inancı” olarak tanımlanmıştır (İslam, 2016). Tanımlamaların dışında öz-yeterliğin bir işi yapabilme veya başarabilmedeki itici güç ve başarının temel anahtarlarından biri (İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015) ve kişinin tam olarak kendini tanıması (Avcı, 2018) olduğu belirtilmiştir.

Öz-yeterlik teorisinin, davranışlarımız üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Öz-yeterlik inancı, “yetenekleriyle ilgili kişinin kendini ikna edişi” olarak tanımlanmaktadır. Olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılan öz-yeterlik inancının kişiye olan etkisi de farklıdır. Olumlu öz-yeterlik inancı kişinin motivasyonunu arttırdığı, karşılaştığı yeni ve zor görevlerle daha kolay başa çıkabilmeyi sağladığı ve çaba harcamaya istekli kıldığı belirtilirken, olumsuz öz-yeterlik inancının ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranmasını engellediği gibi yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu bildirilmektedir (Jerusalem, 2002). Algılanan öz yeterlik, insanların yaşamlarına tesir eden olayları etkileyebilme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir. Bu temel inanç, insan motivasyonunun, performans başarılarının ve duygusal iyilik halinin temelidir (Bandura, 1997). İnsanlar eylemleriyle istenen etkiyi üretebileceklerine inanmadıkları sürece, faaliyetlerde bulunmak ya da zorluklar karşısında sebat etmek için çok az teşvik sahibi olurlar. Diğer faktörler rehberlik ve motive edici görevler olarak hizmet edebilecek her ne ise, kişinin eylemleri ile fark yaratabileceği temel inancına dayanırlar (Bandura, 1997; 2006).

Bandura (1993; 1997) yapılan araştırmaların sonucunda öz-yeterlik inancının bilişsel, güdüsel ve duyuşsal süreçlerle, seçim yapma, kararlılık, çabalama, girişimde bulunma, farklı koşullara uyum sağlama gibi çok fazla kişinin davranış sergilemesinde etkileyici gücü olmakla beraber güçlükler ve başarısızlıkların bizi nasıl etkileyeceğini ve

umutsuzluğa kapılıp kapılmayacağımızı büyük oranda etkilemekte olduğunu belirtmiştir.

2.1.1 Öz-yeterlik inancı

Bandura (2002) öz-yeterlik inancının, bireyin kendisini geliştirmesini, güdülenme düzeyini, duygusal yaşam kalitesini arttırmasını ayrıca güçlükler karşısında direnç göstermesini ve önemli kararlar alırken seçimlerini etkilediğini belirtmektedir (Aktaran: Güldü, 2015). Ayrıca bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışı üzerinde de etkili olduğu, aynı zamanda birey bir zorluk ya da sorun ile karşılaştığında çözüme ulaşmak için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağının belirtisi olduğu da vurgulanmaktadır (Gürşen, 2008). Ayrıca öz yeterlik inancının eğitim için önemli olduğuna dair çalışmalar da vardır. Buna örnek olarak Kotaman'ın 2008'de yaptığı "Öz-yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması" adlı çalışmasını gösterilebilir.

Bandura öz-yeterlik inancının birey üzerindeki etkilerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Uzun, 2016):

- Kişilerin yerine getirmek istedikleri bireysel amaçlarının yönü,
- Kendisine verilen görevlere ne kadar emek harcayacağı,
- Karşılaştığı zorluklar ve yenilgilere ne kadar direnç gösterebileceği,
- Aksaklıklara karşı ne kadar tahammüllü olacağı,
- Kendisini destekleyici düşüncelere mi ya da engelleyici düşüncelere mi sahip olacağı,
- Çevresindekilerin beklentileri karşısında ne düzeyde endişe ve depresyon yaşadığı,
- Elde ettiği başarıların düzeyi.

Jerusalem (2002) olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür öz-yeterlik inancından bahsetmiştir. Olumlu öz yeterlik inancının motivasyonu arttırdığını, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığını ve bu durum için çaba harcamaya istekli kıldığını belirtirken, olumsuz öz-yeterlik inancının ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranmamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Kurt (2012) öz-yeterlik inancının sahip olduğu bazı özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öz-yeterlik inancı bireyin belli bir performansı yerine getirebileceğiyle ilgili duyduğu inançtır.
- Öz-yeterlik inancı bireyin kendinde var olan yeteneklerine dair inancıdır.
- Öz-yeterlik inancı bireysel anlamda ortaya çıkan bir davranıştır.
- Öz-yeterlik inancı bireyin belirli bir işi başarabilme potansiyeline olan inancıdır.
- Öz-yeterlik inancı bireyin kendi bireysel algılarından meydana gelmektedir.
- Öz-yeterlik inancı bireyin kendi yetenekleriyle ilgili algıları ile yakından ilişkilidir.

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesinde düzey, genellik ve dayanma olmak üzere üç boyutun göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir (Bandura, 2006). Burada düzey boyutu bireyin yapmak istediği ve üstesinden gelebileceğini düşündüğü bir görevin zorluk derecesini gösterir. Yapmak istenilen görevin zorluk derecesi arttıkça o konuda kendini yeterli görme seviyesi de bir o kadar yüksek olacaktır. Genellik boyutu ise bireyin kendini yeterli gördüğü durumların çeşitliliğinin göstergesidir. Üçüncü ve son boyut olan dayanma ise karşısına çıkan tüm engellere rağmen pes etmeden bireyin davranışını devam ettirmesidir. Buradan da görüldüğü üzere yeterlik düzeyi düşük olan bireyler güç durumlarla karşılaştıklarında sergiledikleri davranışlarını değiştirme eğilimindeyken; yeterlik seviyesi yüksek olan bireyler ise güç durumlar karşısında kolay pes etmemektedirler (Bandura, 1997). Düşük öz yeterlik inancına sahip kişiler başarısız olduklarında yeniden kendilerini motive etmekte zorlanırlar (Bandura, 1995). Keleşoğlu'nun 2011'de yaptığı çalışmada bireyler, tecrübelerinin sonuçlarını değerlendirirken, başkalarını gözlemleyerek veya başkalarının gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarından yola çıkarak öz yeterlik inancı geliştirebildiklerini belirtmiştir.

2.1.2. Öz-yeterlik inancının kaynakları

Öz-yeterlik inancının oluşmasına ve gelişmesine kaynaklık eden faktörler bakımından inceleme yapıldığında Sosyal Bilişsel Kuramda belirlenen dört faktörden söz edilmektedir. Birbiri ile etkileşim halinde bulunan ve farklı yollarla elde edilen bu bilgi kaynakları insan üzerindeki etki derecesi en yüksek olandan en düşük olana doğru

şöyle sıralanmaktadır: doğrudan deneyim, model alma, sözel ikna ve duygusal - psikolojik yapı (Bandura, 1977, 1995; Zimmerman, 2000).

Doğrudan deneyim

Bandura (1994) başarılı bir biçimde sonuçlandırdığımız geçmiş yaşantılarımızın güçlü bir öz-yeterlik inancı ortaya çıkarmanın en etkili yolu olduğunu belirtmiştir. Birey geçmiş yaşantılarında ne kadar kolaylıkla başarı elde etmişse o kadar kolaylığa alışmış demektir. Bu da bireyin direncini etkilemektedir ve zor durumla karşılaştığında kolay pes etmesine sebep olmaktadır. Bireyin karşılaştığı durumlar ne kadar zor ise o zor görevlerden dolayı çaba göstermeyi, sabırlı olmayı öğrenmesine sebep olmaktadır. Çünkü sabır göstermek, engeller karşısında yılgınlık göstermemek zorlukları aşmada deneyim gerektirmektedir (Bandura, 1995). Kişinin bir önceki yaptığı işlerde elde ettiği olumlu performansı bir sonraki benzer görevlerdeki performansını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu da bireyin bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmişse gelecek hayatında da benzer görevlerde başarılı olacağını bir işarettir. Dolayısıyla yaşadığı başarı ödül etkisi göstermekte ve gelecekteki benzer davranışlarda kişiyi motive etmektedir (Bandura, 1982). Birey ne kadar engel olursa olsun, yapması gereken bir iş için “gerekli olan her şeye sahip olduğuna” inandığı zaman, yeteneklerine daha güçlü bir şekilde inanmaktadır. Başarı yetenek ve çaba gibi kontrol edilebilen içsel bir faktör ile bağlantılı olduğunda öz-yeterlik güçlenirken; başarı, şans veya birinin müdahalede bulunması gibi dış faktörlerle bağlantılı olduğunda öz-yeterlik güçlenmeyebilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy,1998). Bu nedenlerden dolayı bireyin kendi edindiği deneyimler başarı için gerekli olan her türlü kişisel özellik ve becerinin birey tarafından bir araya getirilmesi sonucunda oluştuğu için bireyin kişisel yeterliğini destekleyen en doğal ve en doğru kanıttır.

Model alma

Bireyin öz-yeterlik inancının gelişmesine kaynaklık eden ve önemlilik derecesine göre ikinci sırada gelen faktör gözlem yoluyla öğrenme ya da dolaylı yaşantılar da diyebileceğimiz model almadır. Bandura (1994) bireylerin kendi yeteneklerine benzer yeteneklere sahip olan kişileri gözlemleyerek kendilerinin de onlar gibi başarılı olabileceklerini düşünüp öz-yeterlik inancı geliştirebildiklerini belirtmiştir. Tam aksine kendisine benzer yeteneklere sahip olan kişilerin tüm çabalarına rağmen başarısız olduklarını gördüklerinde aynı şekilde başarısız olacakları kanısına vararak öz-

yeterlik düzeylerinin azalmasına sebep olduğunu da belirtmiştir. Etkili ve yetenekli modeller, davranışlarıyla gözleyenlere farklı durum ve koşullarda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için, kullanılacak stratejiler hakkında bilgi sağlar ve bu yolla gözlemcilerin öz-yeterlik inançlarının oluşmasına kaynaklık ederler (Wood ve Bandura, 1989). Gözlemleyen birey kendini model ile ne kadar özdeşleştirirse ve benzerlik (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum vb.) ne kadar artarsa modelin gözlemleyen birey üzerindeki etkisi o kadar artar (Bandura, 1977). Bu nedenle de model alınan kişinin özellikleri dolaylı deneyimlerin kazanılmasında büyük öneme sahiptir. Bandura (1997) iyi bir modeldeki üç ana faktörün yaş ve uzmanlık, gözlenen ve model alan kişinin benzerliği, zor bir iş karşısında gerçekleştirilen performans, olduğunu belirtmiştir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki kişinin öz-yeterliğinin oluşumunda başka insanların tecrübelerinden model alınarak kazanılan deneyimler, bireyin kendi tecrübelerinden elde ettiklerinden daha az etkilidir. Bireyler yaşantı geçirmediği ya da çok az tecrübesi olduğu durumlar söz konusu olduğunda başka insanların tecrübelerinden daha çok etkilenmektedirler (Bandura, 1995).

Sözel ikna

Bireylerin öz-yeterlik inancının gelişmesinde önemlilik ve etkililik derecesine göre üçüncü sırada olan, sözel ikna diye adlandırılan, bireyin davranışlarına çevresindeki kişiler tarafından yapılan olumlu ve olumsuz geri dönütler yer almaktadır. Bireyler bir işin üstesinden gelmek için gerekli olan çabayı gösterebilmek için yeteneklerini geliştirme ve kişisel yeterlik algısı oluşturma konusunda motive edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu durumda bireyin çevresindeki insanlar tarafından, onun yeteneklerine duydukları güveni kendisine açıkça ifade ettikleri takdirde, bireyin öz-yeterlik inancını sürdürmesi daha kolay olur. Ancak çevreden gelen geri dönütler olumlu olduğunda bireyin öz-yeterlik inancının gelişmesine kaynaklık eder. Olumsuz ve eleştirel bakış açıları bireyin cesaretinin kırılmasına ve yapmak istediği işten vazgeçmesine neden olabilir (Bandura, 1994). Ancak bu sözel iknanın birey üzerindeki etkililik derecesi dönütü veren insanların bireyin gözünde ne kadar güvenilir ve kıymetli olmasına bağlıdır (Bandura, 1997). Sözel ikna, bireyi yeni taktikler için teşvik etmeye ve başarılı olmak için daha fazla çalışması yönünde motive ederek kişinin performansına önemli derecede katkıda bulunur (Bandura, 1982). Burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de etkileyici sözel ikna yoluyla bireylerin öz-yeterlik inançlarını zedelemek, yükseltmekten daha kolay olmasıdır (Bandura, 1995).

Bunun dışında Bandura 1994'te yaptığı çalışmasında sözel iknanın gerçeklik derecesine de dikkat çekmiştir. Verilen geribildirimler ne kadar gerçek dışı ise ve bireyin öz-yeterlik inancı bu geribildirimler yoluyla gerçekçi olmayan bir düzeye çekilirse, birey üzerindeki etkisi o kadar azalır ve hatta başarısızlıktan dolayı öz-yeterlik inancının zedelenmesi riski ortaya çıkar.

Sözel ikna yoluyla öz-yeterlik inancının artması, olumlu geribildirimlerin yanı sıra, bireylerin kapasitelerine uygun olan ve dolayısıyla başarıma şansları yüksek olan görevlere atanmaları yoluyla da sağlanabilir. Bu şekilde elde edilen başarılar, bireylerin yeterlik inançlarının gelişmesine önemli katkıda bulunur. Bu yüzden bireylerin kendi potansiyelleri dâhilinde görevleri tercih etmeleri son derece önemlidir. Aksi takdirde bireylerin zamanından önce kapasitelerinin üzerinde olan görevlere atanmaları başarısızlık ve dolayısıyla öz-yeterlilik inancının zedelenmesi olasılığını arttıracaktır (Wood ve Bandura,1989).

Fizyolojik ve duygusal durumlar

Öz-yeterlik inancına kaynaklık eden dördüncü faktör kişinin fizyolojik ve duygusal durumudur. Bandura (1994) bireyin duygusal durumu iyi ve olumlu ruh haline sahip olduğunda bireyin öz-yeterlik inancını güçlendirdiğini, bunun tersine aşırı stres, depresyon ve umutsuzluk kendi potansiyeline olan güvenini azalttığını belirtmiştir. Bireyin bir eylemi yerine getirme sırasındaki fizyolojik (terleme, kalbin hızlı atması vb.) ve duygusal (heyecan, korku, kaygı vb.) durumu eylemin sonucu hakkında ipuçları sunar. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi eylemin başarılı sonuçlanma olasılığını ve öz-yeterlik inancını artırırken olumsuz duygular öz-yeterlik algısını zayıflatacaktır.

Bireylerin fiziksel ve duygusal durumlarına müdahale edilerek dört şekilde öz-yeterlik inancı değiştirilebilir. Bunlar: 1. fiziksel durumun iyileştirilmesi, 2. stresin azaltılması, 3. olumsuz duygulanım eğiliminin azaltılması ve 4. hatalı fiziksel durumun düzeltilmesi (Bandura, 1995).

Tuckman 1992'de yaptığı bir çalışmada öz-yeterliğin güçlenmesine kaynaklık eden faktörleri yapılması gereken görevlerle birlikte aşağıdaki şekilde belirtmiştir (Aktaran: Korkmaz, 2005).

Tablo 2. 1 Öz-yeterlik kaynakları

Kaynak	Yapılacak işler
Yaşantı ve sonucu	Yapılacak işi parçalara ayırmak (kolaydan zora doğru) Yapamama korkusunu aşamalı olarak azaltmak Kişinin korktuğu şeylerle temas etmesi Kendi kendine öğrenme fırsatı
Dolaylı Yaşantı	Canlı ve gerçek model Sözel ikna
Sembolik Model	Öneriler Yapabileceğine inandırmak Kendi kendine ikna olmak Geri bildirim
Psikolojik Durum	Korkunun azaltılması Rahatlamak Zihinde korkuyu azaltmak Korkuları yenmek

(Tuckman, 1992. Aktaran: Korkmaz, 2005)

2.1.3 Öz-yeterlik inancının gelişimi

Doğumla başlayarak tüm yaşam boyu şekillenen öz-yeterlik inancının gelişimini etkileyen bazı faktörler vardır. Bandura (1994) bu faktörleri kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi etkisi, okul etkisi, deneyimler süresince öz-yeterliğin gelişimi, olgunluğun beraberinde getirdiği öz-yeterlik ihtiyacı ve geçmiş yaşantılar olarak belirtmektedir.

Özellikle öz-yeterlik inancının temeli bebeklik döneminde atılmaktadır. Bebek eline verilen çingırdağı şingırdatarak çevresindekilerin ilgisini çekmeye çalışır. Bunu gören ebeveynler bebeğinin yanına gelirler ya da ona seslenirler. Bu şekilde etkiye tepkiyi gören bebek daha fazla hareket yaparak ebeveynlerinin kendisiyle ilgilenmesini sağlar ve etrafındakilerin davranışlarında belirleyici rol olmaya başlar. Zaman geçtikçe büyümekte olan bebek aile üyeleriyle yaşadıkları deneyimler neticesinde neleri yapıp yapmaması gerektiği konusunda bilinçlenmeye başlar. Ailesinden gelen tepkiler sonucu bebek kendi kapasitesi hakkında bir kanata varır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bu bağlamda öz-yeterlik inancının gelişmesinde önemli role sahip olan faktörlerin üzerinde durulmasında fayda vardır. Her ne kadar bu faktörlerin tümünden bahsetmek zor olsa da önem sırasına göre bazılarını inceleyebiliriz.

Öz-yeterlik inancının gelişiminde ailenin etkisi

Öz-yeterlik inancının oluşmasında ailenin etkisi büyük önem arz etmektedir. Bebeklikte çocuğun çevre ile iletişime geçmesi için aile aracılık etmektedir. Ailelerin sağlıklı yapıya sahip olması ve çocuklarının dilsel, sosyal ve bilişsel gelişimini sağlayacak yeterlik davranışları için fırsat yaratmaları halinde kazanılan başarı

yaşantıları kişisel yeterlik inancının oluşmasında etkili olur (Koçer, 2014). Bireyler yapabileceklerinin farkına varması için uygulamaya ihtiyaç duyarlar. Bir şeyleri uygulayarak kendi potansiyeliyle ilgili fikir sahibi olurlar. Fiziksel ve sosyal yeterliklerini, mantık ve dil becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bunları geliştirebilmek için ise oyun aktivitelerinin, uykunun, boş zamanı değerlendirme şekillerinin önemi büyüktür. Ailenin bu şekilde bir ortam sunması çocuğun öz yeterlik inancının gelişmesinde öncü olduğu gözlemlenmiştir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik inancının gelişiminde arkadaş çevresi etkisi

Ailede başlayan öz-yeterlik gelişimi arkadaş çevresiyle birlikte şekillenmektedir. Akranlar çocuğun kendi yetenekleriyle ilgili fikir sahibi olmasına yardımcı olurlar. Burada ailelerin dikkat etmesi gereken nokta sosyal karşılaştırmadır. Önce kardeşler arasında başlayan bu eylem sonra akranlara geçer. Kardeş kardeşe yapılan ya da arkadaş ortamında yapılan olumsuz karşılaştırmalar çocuğun öz-yeterliğinin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1994). Arkadaşlık ilişkileri sosyal öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve tecrübe edinebilmek için son derece önemlidir. Arkadaş çevresi bireylerin düşünme ve davranış biçimlerine etkili modeller sağladığı için öz-yeterlik gelişiminde önemli bir bileşendir. Bireyler arkadaş seçerken kendilerine benzer özellikler taşıyan, ilgi ve yetenekleri birbirine yakın olan, benzer değer yargılara sahip kişileri daha çok tercih etmektedir. Dolayısıyla bu seçici arkadaşlık ilişkileri öz-yeterliği geliştirecektir. Kendi bireysel özelliklerinden farklı bireylerle arkadaşlık kurması bireylerin gerçek ilgilerinden uzak bir yaşam sürmesini ve öz-yeterlik inancının sağlıklı gelişimine sebep olmaktadır (Yılmaz, 2013).

Öz-yeterlik inancının gelişiminde okulun etkisi

Okul çocukların bilgi ve yeteneklerini geliştiren, sosyalleşme sürecini hızlandıran, çocuğun olgunlaşmasına katkısı olan bir mekân olmasıyla birlikte çocukların sürekli olarak test edilmesini, yaşlılarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmesini gerektiren bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin sınav sonuçlarına, ev ödevlerine ya da çocuğun herhangi bir işte sergilediği performansıyla ilgili olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri çocuğun kendi potansiyeliyle ilgili bir fikir üretmesine sebep olur. Bu nedenle akranlarına göre performansı düşük olan öğrencilerin öz-yeterlik

inancı zedelenebilmektedir (Bandura, 1989). Bu şekilde kendini yetersiz hisseden öğrenciler için sınıflarda yapılan birçok yarışma ve sosyal karşılaştırma olumsuz sonuçlara sebep olmakla birlikte öz-yeterlik inancını azaltabilir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenmeye yardım etme çabalarının da sınırını iyi belirlemeleri lazım. Aksi takdirde aşırı üstüne düşüldüğünü gören öğrenci öğrenme yeteneklerinden yoksun olduğunu düşünebilir, bu da öz-yeterlik inancını düşürebilir (Telef, 2011).

Öğretmenlerin bireyleri değerlendirmeleri ve onların yetenekleriyle ilgili görüşleri, bireylerin sınav notları, diğer öğrencilerle ilişkileri, okul derslerindeki konuları bireyin öz-yeterlik inancını doğrudan ilgilendirmektedir. Bu da, bireylerin akademik başarıyı yakalamaya olan inancının okulda oluşabileceğini göstermektedir. Akademik başarı inancı ve inançsızlığı da bireyin diğer öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1994).

2.1.4. Yüksek ve düşük öz - yeterlik inancına sahip olan kişilerin özellikleri

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının önemi bir işe başlarken ilk adımı atıp atamayacağı, attığı adımı ne kadar kararlılıkla sürdürebileceği, o işi için ne kadar çaba sarf edeceği, o işi yaparken karşılaştığı zorluklara ne kadar direneceği konusunda ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bireylerin düşük ve yüksek öz-yeterlik inancına sahip oluşları hangi meslekte olursa olsun önem arz eder.

Bandura (1993)'te yaptığı çalışmasının bulgularına dayanarak, düşük ve yüksek öz-yeterliğe sahip insanların özelliklerini özetlemiştir. Belirlenen özelliklere bakıldığında düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler kendisine zarar vereceğini düşündüğü zor işlerden kaçınırlar. Kendileri için belirledikleri amaçlarına ulaşma olasılıklarını düşük görürler ve kararsızdırlar. Bir işi nasıl başarıyla sonuçlandırabileceğini düşünmektense kendilerinden şüphe duyma yoluna giderler. Zor görevle karşılaşacak olurlarsa kendi yetersizlikleri, karşısına çıkabilecek engeller ve her türlü olumsuzluklar üzerinde dururlar. Başarısızlık kendilerine güven duymalarını engeller, çünkü başarısızlığı yeteneksizliklerinin kanıtı olarak görürler. Karşılaşılan engeller sebebiyle hemen vazgeçer ya da çabalamayı azaltır. Bir işte başarısız olurlarsa ya da yenilgi durumunda yeterlik duygularını tekrar kazanmaları zaman alır ve kolayca stres ve depresyonun kurbanı olurlar.

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler ise başarması zor görevlerden kaçmak yerine üstüne gitmeyi seçerler. Kendi hedefleri de zor ve uğraştırıcıdır. Bu

hedeflerini gerçekleştirme yolunda yılmazlar. Karşısına çıkan engellerin kendilerine zarar vereceğinden çok nasıl başaracaklarına odaklanarak çabalarını arttırmaları. Başarısız oldukları durumlarda bunun sebebini kişisel özelliklerinden değil; yetersiz çaba, eksik bilgi ve kazanabilecekleri becerilerden ararlar. Başarısızlığa karşı daha fazla çaba harcarlar ve kaybettikleri yeterlik inancını çabuk geri kazanabilirler. Tehlikeli durumları kontrol edebilecekleri konusunda kendilerine güveni tamdır. Yüksek öz-yeterlik inancı hem ilgiyi arttırmakta hem de bireylerin etkinliklere daha yoğun katılmalarını sağlamaktadır. Kendi yeterliklerine olan güveni başarıyı beraberinde getirmekte ve kaygı ve depresyon yaşama ihtimallerini en aza indirmektedir. Bu bağlamda öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireylerin bazı özelliklerinden söz edilebilir. Korkmaz 2005'te yaptığı çalışmasında belirttiği özellikler aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. 2 Yüksek ve düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin karşılaştırılması

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin özellikleri	Düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin özellikleri
Karmaşık olaylarla baş edebilmek	Güçlüklerle baş edememek
Güçlüklerle karşı dayanıklılık	Başarısızlıklar karşısında vazgeçmek
Problemlerin üstesinden gelmek	Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak
Çalışmalarında sabırlı olmak	Umutsuzluk ve mutsuzluk
Başarmak için kendilerine güvenmek	İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak
Okulda daha başarılı olmak	Kendi gayretlerinin sonucunu pek değiştiremeyeceğine inanmak
Meslek hayatlarında daha başarılı olmak	Kişisel yetersizliklere odaklanmak
Tehditler ve engellerle başa çıkmak	Engeller karşısında dayanıksızlık
Başarı için kendine güven	
Amaca ulaşmak için çaba göstermek	

Korkmaz, (2005)

Sonuç olarak öz-yeterlik inancının insan hayatına birçok alanda etkileyici role sahip olan bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple öz-yeterlik inancını yükseltme çalışmalarını çoğaltarak uygulamaya geçirmede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine büyük bir görev düşmektedir.

2.1.5 Akademik öz – yeterlik

Akademik öz-yeterlik, bireylerin akademik görevleri belirli bir düzeyde başarıyla yerine getirme becerilerine olan özgüveniyle daha yakından ilgilidir. Bir öğrencinin akademik öz-yeterlik düzeyi önemlidir çünkü öğrenci için gelecekteki akademik başarının önemli bir göstergesidir. (Millburg, 2009). Bu doğrultuda akademik öz-yeterlik; “bir öğrencinin akademik bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır (Zimmerman, 1995).

Bandura (1997; 2006) genel öz-yeterliğin belirli bir etkinlik alanına özgü öz yeterlik algısı hakkında gerçekçi bilgiler sunmayabileceğini ifade ederken, öz yeterliğin belirli bir alana özgü etkinliklerin gerektirdiği beceri ve davranışlarla ilgili ölçülmesi gerektiğini, ifade etmektedir. Dolayısıyla genel öz-yeterliği yüksek olan bir bireyin özel bir takım bilgi ve becerileri gerektiren akademik alandaki öz-yeterliği aynı derecede yüksek olamayacağı sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda Zimmerman 1995’in belirttiği akademik öz-yeterliğin özellikleri aşağıdaki şekildedir:

1. Öz-yeterlik bireyin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. bireysel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.

2. Yeterlik inancı, çok boyutlu olup her alan için değişiklik gösterir. Bu nedenle, matematik öz-yeterlik algısı, İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.

3. Öz-yeterlik ölçümleri koşullardan etkilenir. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta, işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.

4. Öz-yeterlik ölçümleri, edim için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Karşılaştırmada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz (İslam, 2016).

Chemers, Hu ve Garcia, (2001) akademik öz-yeterliliği yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha iyi akademik performans ortaya koyacağına dikkat çekerken, Tabançalı ve Çelik (2013) akademik öz-yeterlik inancının öğrenme etkinlikleri üzerindeki önemine dikkat çekmektedir.

2.2. Stres

Kökeni Latince “Estrictia” ve eski Fransızca “Estrece” kelimelerinden alan “Stres” kelimesi İngiliz dilinde kullanılan bir terimdir. İlk olarak fizik ve mühendislikte kullanıldığı bilinmektedir. Daha sonra insan ve canlılarla ilgili durumu tanımlamak için yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. İsim olarak sekiz (zorlanma, gerilme vb.), fiil olarak dört farklı anlamının olduğu Webstres sözlüğünde belirtilmiştir. On yedinci yüzyılda felaket, bela, musibet (*adversity*), dert, keder, elem, (*affliction*) gibi anlamlarda kullanılmış, 18 ve 19. yy’larda kavrama yüklenen anlam değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik kullanılmıştır. Buna bağlı olarak da stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca kelime “bütünlüğünü koruma” ve “esas durumuna dönmek için

çaba harcama” halini de ifade eder (Baltaş ve Baltaş, 1995). Çince’de tehlike ve fırsat kelimelerinin sembollerinin karışımıdır ve bu iki kavramı paylaşmaktadır (Rowshan, 2003). Türkçede hangi anlamda ve hangi sıklıkla kullanıldığını araştıran bir çalışmanın sonucunda, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin % 58’inin orta sıklıkta kullandıkları görülmüştür. “Stres kelimesini hangi durumları ifade etmek için, hangi anlamda kullanıyorsunuz?” sorusuna ise kavramı kullanan öğrencilerin % 92’si stresi, bunalmak, sıkılmak, zorlanmak gibi durumları anlatmak için kullandıkları cevabını vermişlerdir (Baltaş ve Baltaş, 1995).

Yüzyıllardır yaygın olarak kullanılmasına rağmen stres kavramının tek ve herkes için yeterli bir anlam ifade eden tanımı yapılamamıştır. Bugün yaygın şekilde kullanılan manada stresi ilk tanımlayan kişi Hans Selye’dir. Selye’nin tanımına göre "stres" kavramı, bedenin herhangi bir ihtiyaca karşı yaygın olarak gösterdiği nedeni belli olmayan tepki anlamına gelmektedir (Selye, 1973).

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, her insan stresi kendine göre tanımladığını görmek mümkündür. Örneğin, bir iş adamı, stresi borsadaki dalgalanmalar olarak tanımlamıştır. Havalimanında gözlem odasındaki bir hava trafiği sorumlusu, dikkat ve yoğunlaşma güçlüğü olarak tanımlamıştır. Bir grup üniversite öğrencileriyle yapılan çalışma sonucunda stresi farklı şekillerde tanımladıkları görülmüştür. Ortaya çıkan tanımlar şu şekildedir:

- Sıkıntı, kaygı, üzüntü ve gerginlik süresinin uzaması.
- İçten ya da dıştan gelen etkilerle duygu ve davranışlarda ortaya çıkan, rahatsız edici bir durum ve bundan duyulan rahatsızlık.
- Etkilenmek istemediği durumlarda etkilenme, kontrol dışında kalan bedensel davranışlar, psikolojik sorunların fiziksel etkileri.
- Bunalım, gerginlik.
- Genelde anlamlı olan şeylerin anlamlı gelmemesi.
- Bir şey yapmak istememe (Şahin, 1998).

Cüceloğlu (2003) stresi kişinin fiziksel ve psikolojik kapasitesinin üstünde bir çaba ile uyumsuz koşullarla mücadele etmesi olarak tanımlamıştır. İngiliz yazarı Rowshan (2003) stresin sürekli olarak bizimle birlikte olduğunu, duruma bağlı olarak yoğunluğunun değiştiğini ve yaygın inanışın aksine stres her zaman kötü bir şey olmadığını belirtmiştir. Bu görüşü ilk olarak Selye (1973) dile getirmiştir ve stresin her zaman olumsuz bir etkiye sahip olmadığını, aksine olumlu yönlerinin de olduğunu

belirtmiştir. Selye olumlu etkilere sahip olan yapıcı strese “eustress” adını vermiştir. Eustress insanların bir işi yaparken daha iyi netice almak için daha çok çaba göstermesine sebep olur ve yaratıcılığı geliştirir. Selye zararlı stresi ise “distress” olarak tanımlamıştır. Distress genel olarak uzun yaşanan strestir ve bireyler üzerinde sebep olduğu fiziksel ve ruhsal çöküntü, ciddi hastalıklara yol açabilir. Sınha (2012) stresi bireyin yaşadığı rahatsızlık durumu şeklinde ifade etmiştir. Duygusal dengenin etkilenmesi stresin genel ifadesi olduğunu belirterek genellikle tek bir biyolojik bozukluk yaşadığında belirgin olduğunu, stres ile yaş, yaşam tarzları, zaman kısıtlamaları ve meslek niteliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

2.2.1. Stresin evreleri

Selye (1976) stresin alarm, direnç ve tükenme evresi olmak üzere 3 evreden oluştuğunu ortaya koymuştur. Otonom sinir sistemi aktif olan alarm evresinde salgı bezlerini uyaran otonom sinir sistemi kana bol miktarda adrenalin ve başka birçok biyokimyasal tepkime göndermekle beraber vücudu alarm durumuna geçirerek ortaya çıkacak ani durumlarla uğraşmaya hazır hale getirir. Eğer stres durumu devam ederse ikinci evre olan direnç evresi ortaya çıkar. Alarm tepkisi ortadan kalkar ve kişi uyum geliştirir. Uyum geliştirmeye devam ederken direncini kaybeder ve vücut yorulur. Yorulan vücut stresin verdiği baskıya dayanamayarak direncini yitirir ve tükenme evresine girerek alarm evresine benzer belirtiler göstermeye başlar (Aktaran: Kuyuncu, 2015).

2.2.2. Stres belirtileri

İnsan vücudunda stresin meydana getirdiği bir dizi olaydan bahsedilebilir. Alanyazında bu belirtiler birçok farklı şekilde ele alınmıştır (Ömeroğlu, 2015). Fizyolojik belirtiler başlığı altında toplanabilecek belirtiler, stres belirtilerinin büyük bir kısmını kapsamaktadır (Robbins, 1992). Bu belirtilerden bazıları kalbin hızlı atması, nefes alıp vermedeki artış ve kan basıncının artması (Eren, 2001), baş ağrısı (Robbins, 1992; Rowshan, 2011), kalp damar hastalıklarında ilerlemenin görülmesi (Ertekin, 1993), boyun ve sırt ağrıları (Sarp, 2000), sindirim problemleri (Rowshan, 2011), deri hastalıkları (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001), diş sorunları, sebebi bilinmeyen yorgunluklar, yüksek tansiyon (Carnegie, 2012), alerji, ülser (Ertekin, 1993), yeme bozuklukları, uyku problemleridir (Eren, 2001). Stresin diğer bir belirtileri ise psikolojik belirtiler başlığı altında toplanmaktadır. Bu belirtilerden bazıları gerginlik, endişe, sinirlilik, bıkkınlık ve

erteleme (Robbins, 1992) durumlarıdır. Rowshan (2011)'a göre içinde bir boşluk hissetme, kin tutma, hayatın anlamsızlaşması, amaçsızlık, kendini suçlu hissetme, düşmanlık hissi ve suç işleme gibi durumlar da stresin psikolojik belirtileridir. Ayrıca Carnegie (2012) depresyon, yorgunluk, kronik kaygı, olumsuz düşünce, sabırsızlık, duyarsızlık, öfke, düşmanlığa bağlı kişisel çatışma, moral yığıntısı, bitkinlik, geri çekilme ve ilgisizlik durumlarını da bu kategoride tutmaktadır. Stresin diğer bir belirtileri ise davranışsal belirtiler başlığı altında toplanabilir. Baltaş ve Baltaş (2008)'a göre stres ekisi altındaki insan stres yaratan faktörlere karşı zihinsel düzeyde başarılı bir mücadele veremezse ortaya çıkabilecek davranışsal belirtilerden bazıları şunlardır: karar vermekte güçlük çekme, değersizlik, yetersizlik, güvensizlik ve terk edilmişlik duyguları, davranış değişikliği, en iyi olanı değil, garanti olanı seçmek, yersiz ortaya çıkan öfke, düşmanlık ve kızgınlık durumları, zararlı madde tüketiminde artış, başarısızlık ve hata yapmaktan korkma, dalgınlık vb durumlardır.

2.2.3 Eğitim stresi

Eğitim stresi formal eğitimin gereğini yerine getirmek için harcanan çabayla birlikte öğrencinin kendi amaçlarına ulaşma isteğinin üzerinde yarattığı baskı sonucunda meydana gelen fiziksel ya da psikolojik sonuçları olan olgudur (Akbulut, 2016). Strese neden olabilecek potansiyel taşıyan olaylara genelde “stresörler” denilmektedir (Şahin, 1998). Bu noktada eğitimi de bir stresör olarak değerlendirmemiz mümkündür. Öğrenme başarısı ve stres arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını araştıran bir çalışmada öğrencilerin stres düzeyleri ile okul öğrenme başarıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin stres düzeyleri yükseldikçe okul öğrenme başarılarının düştüğü ve stres düzeyleri azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiği gözlenmiştir (Engin, Demirci ve Yeni, 2013). Öğrencinin sınav öncesinde hafif düzeyde stres yaşaması öğrenmeye yönelik motivasyonunun artmasına sebep olur ve sınavda başarılı olmasını sağlar. Aksi sonuç alınmasına sebep olan ise stresin belli bir düzeyi geçerek öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemesidir. Bu noktada öğrencilerin bireysel özellikleri de önem arz etmektedir. Bazı öğrenciler stresten daha az etkilenip sınav skorunu etkilemiyorken; bazı öğrencilerin de sınavda cevaplayabilecekleri soruları dahi yapamamalarına neden olabilir. Her öğrenciyi aynı derecede etkilemeyen bu durumun bireysel farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir (Kuyuncu, 2015). Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin: cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri

fakülte/yüksekokulları ile eğitim stresi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Macit, 2017).

2.3 Kontrol Odağı

Rotter'in (1954) Sosyal Öğrenme teorisine dayanan kontrol odağı yapısı insanın yaşadığı olaylara yönelik kendi sorumluluğunu algılama derecesine bağlı olarak içsel ve dışsal kontrol odağı olarak ikiye ayrılmaktadır. Rotter'e (1975) göre bireyin beklentilerini etkileyen iki önemli değişken vardır. Bunlar: bireyin kişilik yapısı ve içinde bulunduğu durumun doğasıdır. Bu açıklama vasıtası ile bireyin benzer durumlar karşısında benzer tepkiler verdiği genel bir beklenti olan kontrol odağı terimi gelişmiştir (Aktaran: Akın, 2007). Rotter (1966) kontrol odağı kavramını "Bireyin deneyimlediği veya yaşamayı beklenti haline getirdiği olumlu veya olumsuz olayları içsel ve dışsal kaynaklara bağlama eğilimi" olarak tanımlamıştır.

Rotter'in Sosyal Öğrenme teorisinin başka bir özelliği de düşüncelerin davranışlara aracılık ettiğini öne sürmesidir (Stipek ve Weisz, 1981). Bu görüşe göre kontrol odağı kendi başına bir güdüleyici olmaktan daha çok, kişinin davranışlarının sıklığını denetleyen ve güdüleyicilerin neye öncü olduğuna yönelik inanç ve beklentilerini ifade eden bir yapı (Akın, 2007) olmakla beraber karar verme davranışını doğrudan etkileyen kişilik özelliğidir (Saraçoğlu, Yenice ve Özden, 2013).

Daha önce de belirtildiği gibi kontrol odağı genel anlamda içsel ve dışsal kontrol odağı şeklinde sınıflandırılmaktadır. İçsel kontrol odağı bireyin yaşadığı olayların kendi yetenek ve çabalarına bağlı olduğunu düşünmesidir. Bu daha çok bireyin genel beklentilerinin ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi çabalarının bir sonucu olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundadır. Dışsal kontrol odağı ise bireyin, yaşadığı olayların kendi kontrolü dışındaki faktörlerden kaynaklandığına yönelik inancıyla ilişkilidir. Bazı bireyler ise ödül ve cezaların kendi dışındaki başka güçlerce (şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi) uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiğini düşünür. Böylece, ödüllendirilmek ya da cezalardan kaçınmak konusunda bireysel çaba ve gayretlerin etkili olamayacağı doğrultusundaki bir beklentiye sahip olurlar. Bunun gibi bireyler dış kontrol odağına sahip bireyler olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2004). Bireyler herhangi bir başarısızlıkla karşı karşıya kaldığında dışsal kontrol odaklı olmayı, başarılı oldukları durumlarda ise içsel kontrol odaklı olmayı daha fazla tercih etme eğilimindedirler. Bu şekilde kendi benliğini korurlar ya da tatmin etmeye çalışırlar

(Akin, 2007). Yalçın, Tetik ve Açıkgöz (2010) bu konuda yapılan çalışmaların genelinde ortak bir nokta olarak değerlendirilebilecek özelliği şu şekilde açıklamışlar: iç kontrol odağına sahip olmak “olumlu bir kişilik özelliği” olarak görülürken, dış-kontrol odağına sahip olmanın ise, “olumsuz bir durumun ve kişilik özelliğinin” göstergesidir.

Kontrol odağıyla ilgili yapılan pek çok araştırma sonucunda kontrol odağı kavramının bir kişilik boyutu olarak ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi kanıtlanmıştır. Neticede kontrol odağı kavramı kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden biri haline almıştır. (Rotter, 1966).

2.3.1 İçsel kontrol odaklı bireylerin özellikleri

İçsel kontrol odaklı bireyler, kendi davranışlarıyla ilgili sorumluluk sahibi olmakla beraber kendi yaşamını kontrol edebilme gücü olduğunun da farkındadırlar (Aslan, 2006). Karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz olayları kendi çabaları ile değiştirebileceklerine inandıkları için kendilerine güven duyarlar. İçsel kontrol odaklı bireyler, davranışlarına etkisi olan çevresel etmenleri değiştirmeye eğilimlidirler. Kendi yetenekleri ve başarılarına çok önem verirler. Kendi mutsuzluklarına sebep olan durumları değiştirmek için çabalarlar ve gereken sabrı gösterebilirler (Basım ve Şeşen, 2006). İçsel kontrol odaklı bireylerin akademik başarıları da yüksektir. Toplumsal olaylar ve yarışmalar söz konusu olduğunda daha başarılı ve aktiftirler. Kendilerini güçlü ve bağımsız olarak görürler ve bireysel özgürlüklerinin kısıtlanmasına karşı koyarlar. Olumsuzluklara müdahale ederek düzeltmeye çalışırlar. Özsaygıları ve özgüvenleri yüksektir. Aktif, girişimci ve diğer bireylerle iyi ilişkiler kurabilirler. Duygusal yönden sağlıklı ve dengelilerdir. Zaman tasarrufu ve olaylara objektif bakma konusunda oldukça başarılıdırlar. Daha tutarlı ve engellemeler karşısında daha yapıcıdırlar (Yeşilyaprak, 2014). İçsel kontrol odaklı bireyler kendi yargılarına güvenirlir ve başkalarına boyun eğmezler. Araştırmaya ve öğrenmeye açıktırlar. Bilişsel etkinliklerde başarılıdır. Sağlıklarına önem verirler (Dönmez, 1986). İçsel kontrol odaklı bireyler başarı ve başarısızlıklarından kendilerini sorumlu tutarlar. Risk almayı severler. Açık görüşlü ve meraklıdırlar. İş konusunda daha verimlidirler. Engellerle karşılaştıklarında umutsuzluğa kapılmazlar ve çözüm arayışına girerler. Büyük ödüllerden hoşlanırlar. Kısıtlamaları sevmezler. Düzenli ve planlıdırlar. Eleştirel düşünme yeteneğine sahiptirler (Çiftegöz, 2018).

2.3.2. Dışsal kontrol odaklı bireylerin özellikleri

Dışsal kontrol odaklı bireyler, hayatlarının başka kişiler ve güçlerin denetimi altında olduğuna inanırlar. Kendi davranışlarının getirdiği sonuçlar üzerinde etkilerinin olmadığını düşündükleri için kaygılı, pasif ve şüphelidirler. Savunma mekanizmalarını çok kullanırlar. Özgüvenleri ve özsaygıları düşüktürler. Diğer kişilere karşı güvensizdirler. Kendilerini tanıma konusunda oldukça başarısızdırlar. Uyumsuz ve saldırgan davranışlar sergilerler ve genellikle yalnız olan kişilerdir (Yeşilyaprak, 2014). Dışsal kontrol odaklı bireyler, etrafındaki kişilerin istekleri ve toplumsal baskılara göre hareket ettikleri için bilgiye çok fazla ihtiyaç duymazlar. Rahatsız edici durum veya ortamlardan kurtulmak için çaba göstermezler. İtaatkardırlar ve toplum kurallarını sorgulamazlar. Başarısız olduklarında bunun sebebini dış faktörlere bağlarlar. Bu nedenden dolayı sorumluluk almak istemezler. Uzun süreli planlar yapmaktansa kısa süreli planları tercih ederler. Şanssız olduklarına inanırlar (Altınkurt, 2012). Dışsal kontrol odaklı bireyler, risk almayı sevmezler. İçedönük, çekingen bireylerdir. Depresif özellikleri daha çoktur. Sorumluluk sahibi değildirler. Çabuk pes ederler ve dirençsizdirler. Dikkatleri çabuk dağılır ve küçük ödüllerle yetinirler. Olumsuz benlik algısına sahip ve güvensiz, kaygılı yapıları vardır (Çiftgöz, 2018).

Bu konu üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde iç denetim odağına sahip olmanın olumlu bir kişilik özelliği olduğunu gösterirken, dış denetim odağına sahip olmanın olumsuz istenmeyen bir durum olduğunu görmek mümkündür. Dıştan denetimlilik bireyler için engel oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2014). Diğer kişilik özelliklerinde olduğu gibi kontrol odağı da zaman içinde kararlılık gösterir. Ancak değişime uğrayabilir. Yapılan araştırmalarda kişilerin üniversiteye başladıktan sonra daha içsel denetimli olduğu görülmektedir (Burger, 2006).

2.3.3. Akademik kontrol odağı

Akademik kontrol odağı öğrencilerin akademik çıktılar üzerinde kontrol sağlama yeteneklerine ilişkin inançlarıyla ilgilidir. Akademik içsel kontrol odağı öğrencilerin akademik anlamdaki başarı veya başarısızlıklarının kendi davranışlarından veya kişilik özelliklerinden kaynaklandığına ilişkin inançlarıdır (Akin, 2007) ve bu tip öğrenciler istenilen amaca ulaşmanın yolunu zekâ, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet gibi farklılıklardan çok kendi çaba ve davranışlarının sonucu olarak değerlendirirler (Sarıçam, 2014). Akademik dışsal kontrol odağı ise öğrencilerin akademik ortamlarda

elde ettikleri olumlu veya olumsuz çıktılarını, başarı veya başarısızlıklarını; şans, görevin zorluğu veya diğer bireylerin davranışları gibi kendi kontrolleri dışındaki etkenlerden kaynaklandığına yönelik inançlarıdır (Akın, 2007). Bu tip öğrenciler için ise öğretmenin övgüsü, kurulan sınıf arkadaşlıkları ve alınan iyi notlar bireyin kişisel çaba veya yeteneği ile ilişkili değildir bunları kazanmak için çaba harcamak çok da gerekli değildir (Sarıçam, 2014).

İçsel akademik kontrol odaklı bireylerin kişisel özelliklerine bakıldığında dışsal kontrol odaklı bireylere nazaran daha yüksek akademik performans sergiledikleri (Hasan ve Khalid, 2014; Kader, 2014; Park, 1998; Tella, Tella ve Adeniyi, 2009), daha yüksek sosyal öz-yeterlik sahibi oldukları (İskender ve Akın, 2010) ve daha az yalnızlık duygusu deneyimledikleri (Atik, 2006), stresle daha kolay baş ettikleri ve bu nedenle daha az stresli oldukları (Kader, 2014; Khan, Saleem ve Shadid, 2012), akademik konularda hileye daha az başvurdukları (Rinn ve Boazman, 2014), daha girişken oldukları (Gurel, Altınay ve Daniele, 2010), motivasyona dayalı dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu (Sarıçam, 2015), daha az internet bağımlısı oldukları (İskender ve Akın, 2010) ve daha az erteleme eğilimli olduklarını görmek mümkündür (Janssen ve Carton, 1999).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ana kavramlarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan yurt içi araştırmaları

Güçlü (2009) bilişsel değerlendirme yöntemleri, akademik öz-yeterlik, sınav kaygısı ve cinsiyetin, sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav sırasındaki duygu düzenleme stratejileri üzerindeki rolünü araştırmıştır. Tüm strateji kullanımları için, yordayıcı değişkenlerin çoğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tüm yordayıcı değişkenler içerisinde, sınav kaygısı en anlamlı yordayıcı olarak bulunmuştur ve kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre duygu düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Satıcı (2013) üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini ölçerken, akademik öz-yeterlik üzerinde akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik kontrol odağının yordayıcı olup olmadığı araştırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunan bu çalışmada erkeklerin akademik öz-yeterlikleri kadınlara nazaran anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda akademik öz-yeterliğin önemli yordayıcılarının sırasıyla akademik başarı, akademik motivasyon, akademik dış kontrol odağı ve akademik iç kontrol odağı değişkenleri olduğu bulunmuştur.

Şah (2013) üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve akademik öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve iletişim becerilerinin akademik öz yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Toplam 523 öğrencinin katıldığı bu çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasında pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki belirlenmiştir.

Albayrak (2014) üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları, beş faktör kişilik özelliklerinin alt faktörlerinden sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutlarının, akademik kontrol odağının alt faktörlerinden dışsal kontrol odağının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çamloğlu (2014) yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik öz-yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın nicel veri analizlerine göre yavaş geçişli animasyon tekniği ile yapılan derslerde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve akademik öz-yeterlilik puanlarında artış olduğu görülmüştür. Akademik başarı puanları arasındaki farkın bazı ünitelerde ve akademik öz-yeterlilik ölçeği alt boyutu olan eğitim kalitesinin deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Nitel veri analizleri de nicel analizleri destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Koçer (2014) ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelemiştir. Toplam 460 öğrencinin katıldığı bu çalışmanın bulguları ortaokul öğrencilerinin benlik

algıları ile akademik öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Küçük (2014) beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini, akademik öz-yeterlik inançlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların bilişötesi öğrenme strateji düzeylerinin orta seviyede, akademik öz-yeterlik inançlarının orta seviyenin üzerinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin de yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Aksu 2015'te yaptığı araştırmada liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda suça eğilimleri, sosyal ilişki ve akademik öz yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Regresyon analizi sonucunda lise öğrencilerinin suça eğilim davranışlarının, akademik öz yeterlik ve sosyal ilişki düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Alemdağ (2015) beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Akademik öz-yeterlik ile yaş, sınıf ve baba eğitim durumu değişkenleri arasında farklılık görülürken; akademik başarı ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımlarını yordamada epistemolojik inancın önemli bir rolü olduğu da bulunmuştur.

Avara (2015) akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği değişkenlerinin birlikte akademik güdülenme ve akademik güdülenmeye ilişkin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt değişkenlerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Akademik güdülenme ile akademik öz-yeterlik ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; okul tükenmişliği ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ailelerin sosyo-ekonomik statüsü öğrencilerin akademik başarısını negatif yönde etkilemektedir. Beş faktör kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisi ile ilgili, kişiliğin boyutlarından sadece öz disiplin boyutu akademik başarıyı pozitif yönde etkilemektedir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri akademik başarıları üzerinde pozitif yönde güçlü bir etkiye sahiptir. Sosyo - ekonomik statünün akademik başarıya etkisinde kişilik özellikleri ve akademik öz - yeterlik inanç düzeyinin aracılık rolleri yoktur (Beder, 2015).

Biricik (2015) beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal statü alt boyutunda beden eğitimi öğretmenliği bölümü ile rekreasyon (p=,006) bölümü arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, rekreasyon bölümü öğrencilerine nazaran daha fazla akademik öz yeterlilik düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir.

Güldü (2015) liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz-yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akademik öz- yeterlik ile istenmeyen mekan faktörü arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda negatif yönde ve anlamlı; yaşam kaynağı, özlenen yer faktörleri ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Pekdemir (2015) dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyet, TEOG puanı, akademik öz-yeterlik ve matematik kaygısı katılımcıların matematik başarısını anlamlı derecede etkilediğini tespit etmekle birlikte matematik başarı puanının sınıfa göre değiştiği ve psikolojik değişkenlerin puanları, okul türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur.

İslam (2016) beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, cinsiyet, bölüm, ailenin yaşadığı yer, mezun olunan lise ile seçtiği bölümdeki memnuniyet durumuna göre akademik öz-yeterlik inançlarının arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumu, ailenin aylık gelir

durumu ve memnuniyet durumu arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin; akademik öz-yeterliklerinin endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik içsel kontrol odağı tarafından pozitif; belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik dışsal kontrol odağı tarafından negatif yönde anlamlı şekilde yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır Uzun (2016).

Tekeli (2017) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile eğitim fakültesine bağlı farklı bölümlerin öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanan araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmesiyle birlikte bazı değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Avcı (2018) hemşirelik öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmasında öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları ve üniversite yaşam kalitesi puanları ortalamasının üzerinde olduğu ve söz konusu alanlardan alınan puanların birbiri ile pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu sonucuna varmıştır.

Erzen (2018) beş faktör kişilik özellikleri, sosyal destek ve akademik öz-yeterliğin farklı uyum düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını yordayıcı gücünü incelemiştir. Araştırma sonucunda orta düzeyli üniversiteye genel uyumda kadınların lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve daha birçok önemli bulgular elde edilmiştir.

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde yurt içi araştırmaları genel olarak 2000'li yıllardan sonra araştırılmaya başlamış olmasına rağmen, nitelik ve nicelik açısından kayda değer çalışmalar olduğunu gözlemek mümkündür. Yapılan çalışmalar genel olarak eğitim ve spor alanlarında öğrencilerin psikososyal özelliklerini incelemeye yönelik olduğu söylenebilir.

2.4.2. Eğitim stresiyle ilgili yapılan yurt içi araştırmaları

Gençlerin yüzde 20'sinden çoğunu sürekli kaygılandıran konular sıklık sırasına göre iş bulma, acı çekerek ölme, ölümden sonra ne olacağı korkusu, hayvanlardan korkma, üniversiteye girememe korkusu, meslek seçme kaygısı, başarısızlık korkusu olduğu görülmüştür (Yörükoğlu, 1986).

Partlak 2003'e göre insanın stres kaynakları; cinsiyeti, zekâsı, gelişimsel basamakları ve bu basamakların sağlıklı yaşanıp yaşanmaması, genetik özellikleri, içine doğup büyüdüğü aile ve sosyokültürel yapı, kişilik özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları, strese neden olan durumun hangi anlamı ifade ettiği, değer algısı, inanç sistemi, algılama yeteneği, geçmiş yaşantıları, eğitim ve bilgi birikimine bağlı zihinsel kaynakları, kontrol odağı gibi faktörlerdir.

Baltaş ve Baltaş 2008'e göre her yıl bir milyona yakın öğrenci ortaokul ve üniversite sınavlarına giriyor. Sınava hazırlık sürecinin en az iki yılı gerektirdiğini varsayarsak her yıl iki milyon aile doğrudan ve dolaylı olarak sınavın ve sınav kaygısının doğurduğu sonuçlardan etkilenmektedir. Bu yüzden de eğitim stresi toplumun sanıldığından daha çok kısmını etkilemektedir.

Her geçen yıl genç nüfusun artmakta olduğunu göz önünde bulunduracak olursak 2020 yılında bu oranın daha da arttığını söyleyebiliriz.

İlköğretim denetçilerinde stres ve bıkkınlık hissine sebep olan faktörler çok sayıda görevin verilmesi ve iş yükünün fazlalığıdır. Buna rağmen eğitim denetçileri kendilerinin bireysel stres yönetimi konusunda başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Canlı, 2011).

Eskicumalı, Arslan ve Demirtaş (2015) tarafından yürütölen çalışmada öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanımı ile eğitim stresleri arasında pozitif ilişki görölmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin bu teknolojiyi eğlence aktiviteleri için kullandıkları, ödevleri için kullanmaları gerektiğinde gergin hissettikleri görölmüştür.

Kuyuncu'nun 2015'te yaptığı çalışması sonucunda öğrencilerin eğitim stresi ile okunan bölüm, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin yaşadığı yer ile pozitif yönlü ve

anlamli bir ilişki; cinsiyet, sınıf düzeyi, ğretim programının türü arasında ise negatif yönlü ve anlamli bir ilişki bulunmuştur. ğrenmeye ilişkin tutum alt boyutu ile cinsiyet, okunan bölüm, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin ikamet ettiği yer ile pozitif yönlü ve anlamli bir ilişki; ğretim programı türü arasında ise negatif yönlü anlamli bir ilişki bulunmuştur.

Okul ncesi ğretmenlerinin stres kaynakları araştırıldığında içsel kaynaklı stresten daha çok etkilendiklerini, gerginlik, yorgunluk ve uyuma isteği gibi psikolojik stres belirtileri olmasına rağmen örgütsel stresin performanslarını ciddi derecede etkilemediğini ve başa çıkma yöntemi olarak sosyal destek arama yöntemini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır (meroğlu, 2015).

rtk program algılama düzeyi ile eğitim stresi algılama düzeyi arasında anlamli düzeyde ilişki olduğu, eğitim stresi algılama düzeyi açısından cinsiyete göre anlamli bir farklılık olmadığı, ancak kadınların örtük program algılama düzeyi erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu Akbulut'un (2016)' da yaptığı çalışmada bulgular ortaya konmuştur.

Macit (2017)'nin çalışmasına göre spor yapma türü, spor yapma amacı ve spor yapma süresi niversite ğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamli bir farklılık yaratmamıştır. Spor yapma durumu ise niversite ğrencilerinin sadece öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamli fark oluşturduğu ve eğitim stresi düzeylerinde anlamli bir fark yaratmadığı gözlenmiştir.

Eğitim stresi ile ilgili yurt içinde yapılan yayın ve araştırmalar incelendiğinde parmakla sayılabilecek kadar az olduğu ancak eğitim kurumlarındaki stres durumlarıyla ilgili yapılan sayısızca yayın ve araştırmanın olduğu grlmştir.

2.4.3. Akademik kontrol odağıyla ilgili yapılan yurt içi araştırmaları

Kontrol odağının içsel ya da dışsal oluşunu belirleyen n koşullardan birisi anne ve babanın ocuk yetiştirme davranışlarıdır. Gencin içsel denetimli olması ile çocukluk döneminde anne ve babanın ilgi-şefkat göstermesi, amaçlarına ulaşmada yardımcı olması ve tutarlı disiplin uygulaması ile olumlu ilişkilidir. Buna karşın anne ve babanın

gerek fiziksel gerekse duygusal cezalandırması, başarı için baskı yapması ve annenin koruyuculuk tutumu ile olumsuz ilişkili yöndedir (Yeşilyaprak, 1988).

Öğretmenlerde kontrol odağı düzeylerini etkileyen faktörler: cinsiyet, en uzun süre yaşanan yer, medeni durum, babanın öğrenim durumu, baba mesleği, ortaöğreniminde nerede yaşadığı, mesleğin yıpratıcılığına ilişkin değerlendirmeleri ve mesleki geleceklerine ilişkin düşünceleridir. Öğretmenlerin uç boyutlarda iç ya da dış kontrollü olmaları öğrencilerinin kontrol odağının yönelimini aynı yönde etkilemektedir (Küçükkaragöz, 1998).

İç denetim odağı düzeyleri yüksek olan lise öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri önemli derecede yüksektir ve aynı zamanda, dış denetim odağı düzeyleri yüksek lise öğrencilerinin de, karar vermede kaygı düzeyleri önemli derecede yüksektir (Özcan, 2005).

Alman okul yöneticileri Türk okul yöneticilerine göre içten denetimlidir. Alman okul yöneticilerinin öz-başarı algıları Türk okul yöneticilerine oranla daha yüksektir (Türkoğlu, 2007).

Örgütsel vatandaşlık ile denetim odağı arasındaki ilişki; örgütsel adalet, takdir edilme ve dostluk gibi faktörler de hesaba katılarak incelendiğinde iç denetim odaklılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Aktaş, 2008).

Kontrol odağı eğitiminin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kontrol odaklarına etkisini incelendiğinde kontrol odağı eğitimi sonrasında deney grubunun kontrol odağı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kontrol odak seviyeleri dıştan içe doğru bir değişim göstermiştir (Selcen, 2009).

Üniversite öğrencileri, lise son sınıf öğrencilerine nazaran akademik benlik yeterliğinde daha yüksek, daha içten denetimli, problem çözmede daha yeterli, kendine güveni daha yüksek, itaatkârlığı daha düşüktür ve daha fazla sosyal destek aramaktadırlar (Tekeli, 2010).

Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013) Fen bilgisi, Sosyal bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının ve sahip oldukları akademik kontrol odaklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görölen anabilim dalı, mezun olunan lise türü ve mezun olunan alan türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş. Ayrıca Fen Bilgisi, Sosyal bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları ile akademik kontrol odakları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görölmüştür.

Lisans eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları içsel akademik kontrol odağı yönelimi ile aynı yönlü ve dışsal akademik kontrol odağı yönelimi ile ise ters yönlü bir ilişkisi vardır (Büyükgöze ve Gelbal, 2016).

Öğrencilerin iç ya da dış denetimli olduklarını araştıran çalışma sonucunda öğrencilerin daha çok dıştan denetimli oldukları ve hafif düzeyde depresif belirtiler gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Dış denetimli olmak ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Cengiz, 2018).

Özzorlu'nun 2018'de yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile aile ilişkileri kontrol odağı ve başarı için kontrol odağı arasında ters yönde anlamlı ilişki görölmürken, anne baba tutumu ile aile ilişkileri için kontrol odağı ve başarı için kontrol odağı arasında ters yönde anlamlı ilişki görölmüştür.

Mutlu'nun 2018'de yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri "oldukça yeterli" düzeyde, kontrol odağı ise "pek uygun değil" düzeyinde olduğu görölmüştür. Kontrol odağı ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve kontrol odağı, öz-yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ve öz-yeterliliğe ilişkin varyansın yaklaşık % 6'sını açıkladığı görölmüştür.

Çiftgöz 2018'deki araştırmasında umutsuzluk düzeyi ile kontrol odağı inancı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve umutsuzluk düzeyi arttıkça dış kontrol odağı inancı, umutsuzluk düzeyi düştükçe iç kontrol odağı inancı artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uysal (2019) hastanede yatarak tedavi olan madde bağımlılarının sürekli ilaç kullanımı ve kronik rahatsızlığı olan madde bağımlılarının kontrol odaklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda uyuşturucu madde tercihlerinin kontrol odağına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Kontrol odağı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanıldığı ve ele alınan değişkenlerle kontrol odağı arasında ağırlıklı olarak ters yönlü ilişki saptandığı söylenebilir. İç ya da dış kontrol odağına sahip olmanın sebep ve sonuçlarını inceleyen araştırmaların oldukça az olduğu gözlemlenmiştir.

2.4.4. Akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan yurt dışı araştırmaları

Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh (1992) akademik öz-yeterliğin performansın belirlenmesinde güçlü bir değişken olduğunu, meslekteki kişiyi daha yüksek yerlere doğru cesaretlendirdiğini, daha düşük mesleki yerlerde cesaretini kırdığını ve performansı etkilediğini ortaya koymuştur.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) yeterlik inançlarının akademik başarıyı etkileyen psikososyal etki ağını analiz ederek, anne babaların kendi çocukları için akademik yeterlik inancı ve isteklerinin, çocuklarının okul başarıları ile ilişkisini incelemişler. Çocukların kendi öğrenmeleri ve akademik becerilerini düzenlemek için kendi öz-yeterlik inançlarının, hem bağımsız olarak hem de yüksek akademik başarı isteğini teşvik etmekle beraber, yararsızlık ve depresyon duygularının oluşumunu azaltarak, okul başarısına katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Elias ve Loomis (2002) path analiziyle inceleyen bir araştırmasında, üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasında kavrama becerisi ve akademik öz-yeterliğin etkili olduğu saptamıştır.

Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstorm (2004) meta analiz çalışması ile incelediği bir araştırmada psikososyal öğrenme becerisi faktörleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları akademik amaçların, akademik öz-yeterliğin ve akademiksel becerilerin arasında orta düzeyde bir ilişkinin

olduğunu göstermektedir. Ancak akademik öz-yeterliğin, başarı ve motivasyonun genel not ortalamasını güçlü şekilde yordamadığı görülmüştür.

Lise 1. sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları ilk yıl öğrencinin genel not ortalamasında en önemli belirleyici gibi görünür ama ikinci yılda bu durum büyük ölçüde devam etmez. Aynı zamanda akademik öz-yeterlik inançları akademik başarının güçlü bir yordayıcısıdır (Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005).

On beş ve on dokuz yaş aralığındaki öğrencilerde 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-yeterlik düzeyleri fazla olan öğrencilerin akademik başarıları da yükselmektedir (Bassi, Steca, Fave ve Caprara, 2007).

Şepeleva (2008) akademik ve sosyal öz-yeterlilik ile ilgili etkinliklerde başarı ile bağlantı kurma özelliklerini inceleyerek bu ilişkilerin cinsiyet özgüllüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Akademik öz-yeterlik ve etkili başa çıkma stratejilerinin öğrenme başarısının yordayıcısı olabileceğini ortaya koymuştur. Akademik öz-yeterlik düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamakla birlikte 17 kızın Rusça ve matematik derslerinde erkeklere göre daha yüksek düzeyde akademik performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Aldridge, Afari ve Fraser (2012) sınıf ortamındaki öğretmen desteği ve kişisel ilginin matematik dersinden alınan zevk ile öğrencinin akademik öz-yeterlik inancına etkisini inceleyen araştırmasında, varsayılan hipotezi desteklemek için Birleşik Arap Emirliklerindeki 3 eğitim enstitüsüne devam eden 352 matematik bölümü öğrencisine anket uygulaması yapmışlardır. Yapılan yapısal denklem modeli analizleri sonucunda öğretmen desteği ve kişisel ilgi ile akademik öz-yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde, akademik ertelemelerini negatif yönde etkiliyor. Başka bir deyişle, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına ve akademik ertelemelerini

azaltmalarına neden oluyor. Ayrıca duygusal zeka akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediğinden de bahsedilmektedir (Hen ve Goroshit, 2012).

Bahram (2013)'e göre akademik öz-yeterlik inancı ile yabancı dil başarısı açısından, cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Yabancı dil başarısı ve öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir korelasyon vardır. Cinsiyet öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri için bir tahmin unsuru değildir. Yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasında öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Akademik öz-yeterlikle ilgili yurt dışı araştırmaları incelendiğinde genel olarak Akademik öz-yeterliğin akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Çıkan sonuçların genelinde oldukça yüksek derecede anlamlı ilişki saptandığı söylenebilir.

2.4.5. Eğitim stresiyle ilgili yurt dışı araştırmaları

Kelly ve Berthelsen (1995) okul öncesi öğretmenlerinin stres deneyimlerini incelediğinde zaman baskısı, çocukların gereksinimlerini karşılamak, eğitim dışı görevler, erken çocukluk felsefesi ve uygulama bakımı, kişisel ihtiyaçlarını karşılamak, çocukların ebeveynleri ile sorunlar, kişilerarası ilişkiler ve tutumlar ve erken çocukluk programları hakkında algılamalar okul öncesi öğretmenlerinin başlıca stres kaynakları olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin tümü ilk ödev, sınav veya sunum gibi ilk akademik görevlerinde yüksek miktarda stres yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları stres, kişilik yapıları ile doğrudan ilişkili bulunmuştur (Young, 2000).

Pancer, Hunsberger, Pratt, Alisat (2000), üniversite öğrencilerinin üniversitedeki ilk yılının başı ve sonunu incelemiştir. Yükseköğretimden beklentileri daha çok olan öğrencilerin akademik performans stresini daha az yaşadıkları; ancak yükseköğretimden beklenti düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise verilen ödevlerde daha çok stres yaşadıkları görülmüştür.

Jiandong, Michael, Dunne ve Hiang-yu (2011) ergenlere yönelik eğitim stresi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Çin’de öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmaya 2000’den fazla öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda güvenilir bir ölçek olarak kabul edilen bu ölçek 16 madde ve 5 farklı değişkenden oluşmaktadır.

Jiandong, Michael, Dunne, Hiang-yu ve Ai-qiang (2012) Çinli öğrenciler arasında eğitim stresini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Birey, aile, okul ve akran etkileri üzerinde durulmuştur. Eğitim stresini tetikleyen faktörler: okulun bulunduğu yer, okula bağlılığın düşüklüğü, algılanan zayıf akademik dereceler, öğretmenler ve akranlarla sık karşılaşılan duygusal çatışmalar olarak belirlenmiştir. Beklenmedik bir şekilde, aile ve ebeveyn faktörlerinin çocukların algılanan eğitim stresleriyle çok az ilişkisi ya da hiç olmadığı bulunmuştur.

Borodina (2017) eğitim stresi ve merkezi hemodinamik göstergeler adlı araştırmasını 19-24 yaş aralığındaki erkek öğrencilerle yapmıştır. 69 öğrencinin katıldığı bu çalışmada stres düzeylerinin okul ve günlük kan basıncı üzerindeki etkilerini ve gençlerde bazı damar sertliği parametreleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin stres düzeyleri belirlenerek, stres düzeyi yüksek ve düşük olan öğrenciler iki gruba ayrılarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlar stres düzeyi yüksek olan öğrencilerin kan basıncı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Eğitim stresiyle ilgili yurt dışında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde genel olarak stres konusunda sayısızca araştırma bulunuyor eğitim stresi üzerine yapılan araştırmaların sayısının az olduğu söylenebilir.

2.4.6. Akademik kontrol odağıyla ilgili yapılan yurt dışı araştırmaları

Coleman (1966) akademik başarının kendi çabalarına bağlı olduğuna inanan çocukların, inanmayanlardan akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Davis ve Davis (1972) iç kontrol odağına sahip kişiler başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunu kendi yetenek ve çabalarında ararken, dış kontrol odağına sahip kişiler ise sorumluluğu dış etkenlerde aramakta olduklarını bulmuşlardır. Phares (1976) da yaptığı çalışma ile içten denetimlilerin daha fazla kişisel sorumluluk

aldıklarını ve sorunların çözümü için daha fazla zaman harcadıklarını ortaya koyarak bu sonucu desteklemektedir.

İç kontrol odağına sahip kişiler daha yüksek başarı beklentisi içerisindedirler (Douglas ve Powers, 1982). İç kontrol odağına sahip bireylere nazaran dış kontrol odağına sahip bireyler çeşitli konularda yeteneklerini daha az ortaya koyma eğilimindedirler ve çaresizlik duygularını daha fazla yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra başarı beklentilerinin, iç kontrol odağına sahip bireylere göre daha düşük seviyede olduğunu saptamıştır ve özsaygı düzeyinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir. (Davies, 1982).

Fielding ve Gall (1982) öğrenciler hakkında olumsuz tutum ve inançlara sahip, dış kontrol odağı yüksek ve düşük toleranslı öğretmenlerin daha çok stres ve tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Kontrol odağı ile mesleki olgunluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve dış kontrol odaklı insanların iç kontrol odaklı insanlara nazaran mesleki olgunluk düzeyi daha düşük olduğunu söylemek mümkündür (Luzzo, 1994; Ohler, Levinson ve Sanders, 1995).

Mazur ve Lynch (1989) lisede görev yapan 200 öğretmenin tükenmişlik ve kontrol odağı düzeyleri arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ve kontrol odağı ile benlik saygısı arasında önemli bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Akademik kontrol odağıyla ilgili yurt dışı araştırmaları incelendiğinde iç ya da dış kontrol odaklı olmanın akademik performansı önemli derecede etkilediğini ortaya koyan araştırmaların olduğu dikkate değerdir. İç kontrol odaklı öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma evreni, çalışma grubu veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceği konusunda bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan” araştırma modeline denir (Karasar, 2005).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilindeki Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı lisans bölümünde eğitim almakta olan 500 öğrenci oluşturmuştur. SPSS analizi yapılmadan önce cevaplanan ölçekler arasından eksik doldurulanlar elenerek 442 katılımcının cevapları değerlendirilmeye alınmıştır.

Çalışma grubu, 347’si kadın, 95’i erkek olan toplam 442 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre frekans ve yüzdelik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin frekans tablosu

	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	347	78.5
	Erkek	95	21.5
	Toplam	442	100.0
Sınıf	Birinci sınıf	73	16.5
	İkinci sınıf	128	29.0
	Üçüncü sınıf	145	32.8
	Dördüncü sınıf	96	21.7
	Toplam	442	100.0

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin 347'si kadın olup, araştırmaya katılanların, 78.5'ini; 95'i erkek olup, araştırmaya katılanların 21.5'ini oluşturmaktadır ve 73'ünün (%16.5) 1. sınıf, 128'inin (%29.0) 2. sınıf, 145'inin (%32.8) 3. sınıf ve 96'sının (%21.7) 4. sınıf olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verilerini toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Eğitim Stresi Ölçeği” ve “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda ölçeklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Bu çalışmada araştırmanın örneklemini oluşturan grubun demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Formda cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim şekilleri (birinci ve ikinci öğrenim) ile ilgili sorular sorulmuştur. İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmıştır.

3.3.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz – yeterlik düzeyini ölçmek amacıyla Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmasını Ekici (2012)'nin yaptığı “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun hazırlanmasında kullanılan soruları 3 alan uzmanı hazırlamış ve 7 eğitim uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra düzenlenmiştir. Düzenlemenin ardından eğitim ve psikoloji bölümünden 93 üniversite öğrencisine uygulanmıştır.

İsteğe bağlı olarak tek boyut halinde de kullanılabileceği belirtilen bu ölçek toplam 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sosyal statü boyutu, bilişsel uygulamalar boyutu ve teknik beceriler boyutudur. Sosyal statü boyutu toplam 10 maddeden oluşturulmuş olup, 2. 3. 4. 11. 14. 15. 16. 17. 25. 27. maddelerdir. Bilişsel uygulamalar boyutu toplam 19 maddeden oluşturulmuştur ve 1. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 12. 13. 18. 19. 20. 21. 22. 24. 30. 31. 32. 33. maddelerdir. Teknik beceriler boyutu ise toplam 4 maddeden oluşturulmuş olup 23. 26. 28. ve 29. maddelerdir.

Toplam 33 maddeden oluşan akademik öz-yeterlik ölçeğinin orijinali beşli Likert türünde hazırlanmıştır. Oldukça Fazla (5 puan), Fazla (4 puan), Kısmen Fazla (3 puan), Az (2 puan), Oldukça Az (1 puan). Ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puan $5 \times 33 = 165$ puan, en düşük ise $1 \times 33 = 33$ puandır.

Orijinal ölçek 8 hafta arayla iki kez uygulandığında iç tutarlık katsayısı 0,90 ve 0,92 olarak belirlenmiştir. Sekiz haftalık ortalama ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan iki gruptaki uygulamalar sonucunda geçerlik değeri 0,62 den 81'e yükseldiği belirlenmiştir (Ekici, 2012).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Ekiçi (2012) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçekten Türkçeye dil uzmanları tarafından çevrilmiş ve Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan tavsiyeler göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin saptanması amacıyla 683 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır. Orijinal ölçekte olduğu gibi sosyal statü boyutu, bilişsel uygulamalar boyutu ve teknik beceriler boyutu olmak üzere 3 boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Sosyal statü boyutu için 0,88, bilişsel uygulamalar boyutu için 0,82 ve teknik beceriler boyutu için ise 0,90 olarak bulunmuştur (Ekiçi, 2012).

3.3.3. Eğitim Stresi Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim stresini ölçmek amacıyla Sun, Dunne, Hou, ve Xu (2011) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmasını Çelik, Akın, ve Sarıçam'ın (2014)'te yaptığı "Eğitim Stresi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 16 madde, 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin alt ölçeklere göre dağılımı çalışma baskısı boyutu toplam 4 maddeden oluşturulmuş olup, 4. 5. 6. 11. maddelerdir. İş yükü alt boyutunda 3 madde olup, 2. 3. 7. maddelerdir. Not kaygısı alt boyutu da toplam 3 maddeden oluşmuş ve 8. 9. 10. maddelerdir. Öz-beklenti alt boyutunda da toplam 3 madde olup 14. 15. 16. maddelerdir ve son alt boyut olan umutsuzluk alt boyutu da toplam 3 maddeden oluşmakta olup 1. 12. 13. maddelerdir. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek alt boyutlara göre puan verdiği gibi, toplam bir eğitim stresi puanı da alınabilmektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde eğitim stresini göstermektedir.

Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması 300 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen verilere göre örneklem uygunluk katsayısı .81, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri 3488.103 olarak bulunmuştur. Eğitim Stresi ölçeğinin orijinal formu 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu nedenle yapılan açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlemesi sonuçları 5 faktörle sınırlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 83'ünü açıklayan, 16 madde ve 5 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerin orijinal formdaki maddelerle birebir örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin çalışma baskısı alt ölçeği toplam varyansın % 18.03'ünü açıklamakta ve madde faktör yükleri .80 ile .84 arasında değişmektedir. İş yükü alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .89 ile .93 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın % 17.17'sini açıklamaktadır. Not kaygısı alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .81 ile .91 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın % 16.15'ini açıklamaktadır. Öz - beklenti alt boyutu ve umutsuzluk alt boyutları için .91. olduğu görülmüştür. Eş zamanlı geçerlikte, Eğitim Stresi Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki ($r = .51$) bulunmuştur. Test Retest güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .67 olduğu görülmüştür. Düzeltilen madde toplam korelasyonları .40 ila .57 arasında olduğu görülmüştür.

3.3.4. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin akademik kontrol odağını ölçmek amacıyla Akın (2007) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik analizlerini yaptığı "Akademik Kontrol Odağı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 647 üniversite öğrencisinden oluşturulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 71.7'sini açıklayan, 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt boyutlar akademik dışsal kontrol odağı ile akademik içsel kontrol odağıdır. Ölçeğin faktör yükleri .61 ile .95 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları akademik içsel kontrol odağı için .94 ve akademik dışsal kontrol odağı için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise akademik içsel kontrol odağı için .97 ve akademik dışsal kontrol odağı için .93 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-toplam puan korelasyonlarının .57 ile .92 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın uygulamasına başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından, öğrencilere araştırma konusunda yardım ve desteklerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu uygulamalardan bir not ya da puan almayacakları belirtilerek içtenlikle yanıtlamaları konusunda açıklama yapılmıştır. Toplanan verilerden eksik doldurulanlar elendikten sonra veri analizine geçilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Toplanan ham veriler bilgisayara aktarılmıştır. Bulgular SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Demografik özelliklere ilişkin farklılaşmalar Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri, eğitim stresi ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkinin tespiti korelasyon testi ile belirlenirken, değişkenlerin yordama gücü çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Elde edilen verilerin anlamlılıkları minimum $p < ,01$ ve $p < ,05$ düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu tablolardan elde edilen bilgiler farklı ve benzer araştırma sonuçları ile birlikte tartışma ve yorumları yapılmıştır. Bu tartışma ve yorumlardan sonra da sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ulaşmak için elde edilen verilerin istatistiksel çözümleriyle bulunan bulgular, bu bulgulara ait tablolar ve tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bulguların sıralamasında alt problemlerin sırası izlenmiştir.

4.1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterlik puanları arasındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S.S	T	p
Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	347	107.52	18.05	2.385	.026
	Erkek	95	102.32	21.37	2.167	

($p < 0.05$)

Tablo 4'ten Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Akademik Öz - Yeterlik düzeyleri incelendiğinde ($p < .026$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında kadınların aritmetik ortalamaları ($\bar{x} = 107.52$) erkeklerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x} = 102.32$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
Akademik Öz - Yeterlik	1.sınıf	73	111.04	19.09	4.474	.903
	2.sınıf	128	101.89	18.91		
	3.sınıf	145	106.51	18.18		
	4.sınıf	96	108.72	18.84		
	Toplam	442	106.40	18.91		

$p > 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin sınıf değişkenine göre Akademik öz - yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ($p = .903$) görülmektedir.

4.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik ile Akademik Kontrol Odağı ve Eğitim Stresi Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik ile akademik kontrol odağı ve eğitim stresi düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 6: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik ile Akademik Kontrol Odağı ve Eğitim Stresi Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
AKOÖ	1.Dışkontrolodağı	-							
	2.İçkontrolodağı	-.204**	-						
ESÖ	3.Çalışmabaskısı	.276**	.015	-					
	4.İşyükü	.189**	-.008	.504**	-				
	5.Notkaygısı	-.204**	.089	-.068	-.025	-			
	6.Özbeklenti	.197**	.217**	.466**	.253**	-.078	-		
AÖYÖ	7.Umutsuzluk	.392**	-.046	.382**	.232**	-.305**	.341**	-	
	8.Akademik öz-yeterlik	-.212**	.154**	-.062	-.028	.721**	-.044	-.377**	-

** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından dışsal kontrol odağı ve içsel kontrol odağı ($r = -.204$, $p < .01$) puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeğinin alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutlarından çalışma baskısı ($r = .276, p < .01$), iş yükü ($r = .189, p < .01$), öz beklenti ($r = .197, p < .01$) ve umutsuzluk ($r = .392, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüşken, not kaygısı ($r = -.204, p < .01$) puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ve Akademik Öz-Yeterlik ($r = -.212, p < .01$) puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan öz beklenti ($r = .217, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ve Akademik Öz-Yeterlik ($r = .154, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları olan çalışma baskısı ile iş yükü ($r = .504, p < .01$), öz beklenti ($r = .466, p < .01$) ve umutsuzluk ($r = .382, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları olan iş yükü ile öz beklenti ($r = .253, p < .01$) ve umutsuzluk ($r = .232, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları olan not kaygısı ile umutsuzluk ($r = -.305, p < .01$) puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan not kaygısı ile Akademik Öz -Yeterlik ($r = .721, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları olan öz beklenti ile umutsuzluk ($r = .341, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir.

Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan umutsuzluk ile Akademik Öz -Yeterlik ($r = -.377, p < .01$) puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür.

4.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik Düzeyleri ile Akademik Kontrol Odağına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile akademik kontrol odağına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo7: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik Düzeyleri ile Akademik Kontrol Odağına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Akademik Öz-Yeterlik										
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sh</i>
Sabit	,229 ^a	,053	,048	12,16	2/44	107,14		14,76	,000 ^b	7,25
Dış kontrol odağı						-,53	-,18	-3,84	,000	,138
İç kontrol odağı						,52	,10	2,24	,025	,234

a. Bağımsız Değişkenler: dışsal kontrol odağı, içsel kontrol odağı
b. Bağımlı Değişken: akademik öz-yeterlik

Tablo 7 incelendiğinde Akademik Kontrol Odağı ölçeği alt boyutları akademik öz-yeterliği .053 düzeyinde açıklamaktadır. Yani Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutları akademik öz-yeterliği açıklama gücü % 5'tir ($F = 12.169$). Bu durum akademik öz-yeterliğe ilişkin değişkenliğin % 5'i akademik kontrol odağı alt boyutlarından kaynaklanırken geri kalanının araştırmaya dahil edilmeyen değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutları incelendiğinde akademik öz-yeterliği manidar şekilde açıklamaktadır ($t = -3.845$; $t = 2.242$).

4.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Stresine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile eğitim stresine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz – Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Stresine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Akademik Öz-Yeterlik										
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Sh</i>
Sabit	,739 ^a	,546	,541	104,82	5/44	60,14		14,17	,000 ^b	4,24
Çalışma baskısı						,160	,028	,658	,511	,243
İş yükü						-,006	-,001	-,025	,980	,254
Not kaygısı						4,93	,666	19,60	,000	,252
Öz beklenti						,387	,061	1,63	,102	,236
Umutsuzluk						-1,43	-,196	-5,23	,000	,274

a. Bağımsız Değişkenler: Çalışma Baskısı, İş yükü, Not Kaygısı, Öz Beklenti, Umutsuzluk.
b. Bağımlı Değişken: Akademik Öz-Yeterlik

Tablo 8 incelendiğinde regresyon analizi sonuçlarına göre Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları akademik öz-yeterliği .541 düzeyinde açıklamaktadır. Yani Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları akademik öz-yeterliği açıklama gücü %54'tür ($F = 104,824$). Bu durum akademik öz-yeterliğe ilişkin değişkenliğin %54'ü Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutlarından kaynaklanırken geri kalanının araştırmaya dahil edilmeyen değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları incelendiğinde not kaygısı ve umutsuzluk alt boyutları akademik öz-yeterliği manidar şekilde açıklamaktadır ($t = 19,604$; $t = 1,638$; $t = -5,236$).

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde amaç ve alt amaçlara ilişkin istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetleri açısından incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.

Bu çalışmanın sonucunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinde kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak akademik konularda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Sonucun kadın öğrencilerin lehine olmasına sebep olabilecek faktörlere bakıldığında, öğretmenlik mesleğini kadınların daha çok sahiplendiği, öğrenme ve öğretmeye daha çok istekli oldukları (Gökler ve Kiremit, 2010) söylenebilir. Ayrıca kadınlara yüklenen sosyal görevlerin değişmesi, iş hayatında daha çok yer almaya başlaması ve çalışma sorumluluğuna daha çok sahip olması (Kuru, 2018) kadınların akademik öz-yeterliklerini olumlu etkilediği söylenebilir. Bu çalışmanın diğer bir bulgusu ile bu bulgu birbirini destekler niteliktedir. Diğer sonuca göre akademik öz-yeterliği anlamlı yordayan faktörlerden biri akademik kontrol odağı olduğu görülmüştür. Zira erkeklerin çoğunlukla dışsal kontrol odağı yönelimli olduğu ve kadınların ise içsel kontrol odağı yönelimli olduklarını (Atik, 2006; Çetinkalp, 2010; Sarıçam, Duran, Çardak ve Halmatov, 2012) gösteren çalışmalar da vardır. Kadınların

daha çok içsel kontrol odaklı olmaları akademik öz-yeterliklerinin de yükselmesine sebep olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarına eşdeğer çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, Kuru (2018) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılaşmaların bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Demirel (2018) öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinin bilişsel uygulamalar alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kural (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinin bilişsel uygulamalar alt boyutunda kadın öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Aksu (2015) lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinin kadınların lehine değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Biricik (2015) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinin bilişsel uygulamalar alt boyutunda kadın öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) tarafından Konya'da yer alan farklı ilköğretim kurumlarında okuyan ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin kadın öğrencilerin lehine değiştiği gözlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına eşdeğer olmayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Sula (2018) ergenlerin akademik öz - yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Akademik öz - yeterlik düzeyinin erkeklerin lehine olduğu görülen diğer bir çalışma ise Hamad (2018) tarafından yapılmıştır. İslam (2016) da öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Uzun (2016) üniversite öğrencilerinin akademik öz - yeterlik düzeyleri cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Şah (2013) üniversite öğrencilerini akademik öz - yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmadığını ancak, sosyal öz-yeterlik alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı fark olduğu sonucunu elde etmiştir. Saticı (2013) üniversite öğrencilerinin akademik öz

- yeterlik düzeyleri cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra akademik öz - yeterlik ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamış olan çalışmalar da vardır: (Alemdağ, 2015; Bahram, 2013; Beder, 2015; Demirel, 2018; Güldü, 2015; Gürşen, 2008; Keleşoğlu, 2011; Koçer, 2014; Kural, 2018; Küçük, 2014; Oğuz, 2012; Sökmen, 2018; Tekeli, 2017; Topçuoğlu, 2018).

5.1.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyi açısından incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.

Bu çalışmanın sonucunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin sınıf düzeyine göre akademik öz - yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Öz-yeterlik inancının gelişiminde etkili olan faktörler açısından bakıldığında geçmiş yaşantılar, öz deneyim ve bireyin şimdiye kadarki elde ettiği başarılar Öz-yeterliklerinin yükselmesine sebep olacağı beklenir. Bu konuda Başaran (1978) kendi görüşlerini birey bir işin üstesinden gelebilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği ve bu iki unsur bir davranış için uygun seviyeye geldiğinde, bireyin davranışı o işi yapmaya yeterli olacağı şeklinde belirtmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe akademik öz-yeterliklerinin de yükselmesi gerekir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı farkın olmamasında birçok etken olabilir. Öğrencilerin derslerdeki başarı durumları, üniversitenin öğrencilerin beklentilerini ne derecede karşıladığı, öğretim görevlileri, gelecek kaygıları, derslerin yoğunluğu, atanamama kaygıları, gelecek beklentileri gibi birçok unsur incelenebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikteki birçok araştırmayla birlikte sınıf düzeyi yükseldikçe akademik öz-yeterliğin de yükseldiğini gösteren çalışmalar da vardır. Bunun dışında genel olarak birinci sınıftayken yüksek olan akademik öz-yeterlik ikinci ve üçüncü sınıflarda düştüğü ve dördüncü sınıfta tekrar yükseldiği gözlemlenebilir. Bu görüşün doğruluğunu test etmek için aşağıda sözü edilen araştırmalar incelenebilir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarına eşdeğer çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, Sula (2018) ergenlerin Akademik öz - yeterlik düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varmıştır. Kural (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin

Akademik öz - yeterlik düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Hamad (2018) üniversite öğrencilerinin akademik öz - yeterlik düzeyleri sınıfa göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Güldü (2015) lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varmıştır. Küçük (2014) beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varmıştır. Biricik (2015) beden eğitimi ve spor öğrencilerinin akademik öz - yeterlik düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkide ölçeğin alt boyutlarından teknik beceriler ve bilişsel uygulamalarda anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Mutlu (2018) öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğrenim görülen sınıfları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına eşdeğer olmayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Topçuoğlu (2018) üniversite 1. sınıf öğrencilerinin akademik öz - yeterlik düzeyleri 2. sınıf öğrencilerinin akademik öz - yeterlik düzeylerine nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alemdağ 2015'te yaptığı çalışmanın sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Koçer (2014) ortaokul öğrencilerinin akademik öz - yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucunu elde etmiştir. Aksu (2015) lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaştığını ortaya koymuştur. Beder (2015) üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı değiştiğini saptamıştır. Satıcı (2013) üniversite 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Biricik (2015) beden eğitimi ve spor öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarından biri olan sosyal statü boyutunda 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılaştığını ortaya koymuştur. Oğuz (2012) sınıf öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançları 4. sınıf lehine anlamlı farklılaştığını ortaya koymuştur. Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri, yedinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

5.1.4 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik ile akademik kontrol odağı ve eğitim stresi düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik kontrol odağı ve eğitim stresi düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesi aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.2.1. Akademik öz- yeterlik ile Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Bu araştırmanın sonucunda Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ile akademik öz-yeterlik puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle dışsal kontrol odağı yükseldikçe akademik öz-yeterlik düzeylerinde düşüş yaşanacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu görüşü destekleyen araştırmaların olduğunu görmek mümkündür. Zira Tschannen – Moran, Wodfolk Hoy ve Hoy (1988) bu konudan şöyle bahseder: Birey karşısına çıkan tüm engellere rağmen yapması gereken bir iş için lazım olan her şeye sahip olduğuna inandığı zaman yeteneklerine daha güçlü bir şekilde inanmaktadır. Başarı, yetenek ve çaba gibi kontrol edilebilen içsel bir faktör ile bağlantılı olduğunda öz-yeterlik güçlenirken, şans veya başka birinin müdahalede bulunması gibi dış faktörlerle bağlantılı olduğunda öz-yeterlik güçlenmeyebilir. Bu görüşten yola çıkarak dışsal kontrol odağı yükseldikçe akademik öz-yeterlik azalacağı varsayılabilir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucu ise Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ile akademik öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu yöndedir. Bir başka deyişle söz konusu olan özelliklerin herhangi birinde yükselme ya da alçalma yaşandığında ikincisinde de paralel olarak değişimin olacağı varsayılabilir. Literatüre bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarına eşdeğer olan ve olmayan çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, Saraçoğlu, Yenice ve Özden (2013) öz-yeterlik inancı ile akademik içsel kontrol odağı arasında pozitif yönde, öz-yeterlik inancı ile akademik dışsal kontrol odağı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonucu

destekleyen diğerk bir araştırma ise Satıcı'nın 2013'te yaptığı araştırmanın sonucunda elde edilmiş olup, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik içsel kontrol odağı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Albayrak'ın 2014'te yaptığı çalışmasının sonucu ise akademik öz-yeterlik ile akademik içsel ve dışsal kontrol odaklarının her ikisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu yönündedir. Bir başka benzer sonuç ise Uzun (2016) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarıdır. Uzun'un bulgularına göre üniversite öğrencilerinin; akademik öz-yeterliklerinin akademik içsel kontrol odağı tarafından pozitif, akademik dışsal kontrol odağı tarafından negatif yönde anlamlı şekilde yordandığı görülmüştür. Mutlu (2018) ise denetim odağı ile öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

5.1.5 Akademik öz-yeterlik ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Bu araştırmanın sonucunda Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan not kaygısı ile akademik öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyin üstünde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle not kaygısı arttıkça akademik öz-yeterliğin de artacağı veya akademik öz - yeterlik yükseldikçe not kaygısının da yükseleceğini göstermiştir. Bu bulgular ilk bakışta anlamsız gibi gelse de aşağıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda not kaygısı, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olmanın kaçınılmaz bir parçası olduğunu anlamak mümkündür. Bandura'nın 1993'te yaptığı çalışmada yüksek öz-yeterliğe sahip insanların özellikleri arasında başarması zor olan görevlerin üstüne gitmek, zor ve uğraştırıcı hedefleri seçmek, hedeflerine ulaşmada kararlılık, karşısına çıkan engellerin ona zarar vereceğinden çok işi nasıl başaracaklarına odaklanarak çabalarını arttırma, başarısız oldukları durumlarda bunun sebebini kişisel özelliklerinden değil yetersiz çaba, eksik bilgi ve kazanabilecekleri becerilerden aramak, başarısızlığa karşı daha fazla çaba harcamak ve kaybettikleri yeterlik inançlarını hızlıca geri kazanmaları yönündedir. Bunlarla birlikte öz yeterlik inancının gelişmesinde etkin olan faktörler arasında okulun etkisi de ön plandadır. Öğretmenlerin bireyleri değerlendirmesi ve onların yetenekleriyle ilgili görüşleri, sınav notları, diğerk öğrencilerle ilişkileri ve okul derslerindeki konumları öğrencinin öz yeterlik inancını doğrudan ilgilendirir (Bandura,

1994). Bunun dışında öz-yeterlik inancının oluşumuna kaynaklık eden faktörlerin başında doğrudan deneyimin olması ve onu takip eden faktör ise model olma olduğu da manidardır. Bireyin geçmiş yaşantısında başardıkları deneyimlerin zorluk derecesi ile model aldığı kişilerin elde ettikleri başarılar bireylerin öz yeterliklerine önemli ölçüde kaynaklık etmektedir (Wood ve Bandura, 1989). Bu bilgiler göz önünde bulundurularak ortaya çıkan ilişkinin yüksek düzeyde ilk bakışta anlamsız gelmesine rağmen manidar olduğu ve yüksek akademik öz yeterliğe sahip olan kişilerin oldukça yüksek düzeyde not kaygısını da taşıdıkları söylenebilir. Bu görüşün doğruluğunu test etmek için yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmanın bu bulgusunu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Sökmen (2018) öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile not ortalaması arasında anlamlı ilişki olmadığını bulgulamıştır.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilmiş olan bir başka sonuç ise Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan umutsuzluk ile akademik öz-yeterlik puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu yönündedir. Bir başka deyişle umutsuzluk yükseldikçe akademik öz-yeterlik azalacağı ya da tam tersine akademik öz-yeterlik yükseldikçe umutsuzluğun azalacağı görülmüştür. Bu durum umutsuzluk neticesinde kaygıya kapılma, çabalamayı bırakma ve kendine olan güvenini kaybetmekten dolayı olabilir. İlişki her ne kadar orta düzeyde olsa da öğrencilerin akademik hayatını etkileyeceği düşünülebilir. Bu sonucu destekleyen araştırmalardan birinde eğitim stresi düzeyinin öğrenmeye karşı tutumu anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Eğitim stresinin düşük olması öğrenmeye karşı olumlu tutumun oluşmasına, sebep olmakla beraber öğrenci kendi stres faktörlerinin farkına vardığı zaman öğrenme deneyimlerine daha olumlu bir tutum sergileyebileceği şeklinde yorumlanmıştır (Kuyuncu, 2015; Macit, 2017). Bu konuda yapılmış olan başka bir çalışmanın sonuçlarına göre yüksek başarı puanlarına sahip öğrencilerin düşük başarı puanlarına sahip olanlara göre daha az stres baskısı altında oldukları gözlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yarıya yakınının stres düzeylerinin yüksek olduğu ve başarı puanlarının 3 ve daha aşağı seviyelerde olduğu ortaya konulmuştur (Engin, Demirci ve Yeni, 2013). Öğrenin görülen fakülte ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın sonucunda fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin en yüksek düzeyde eğitim stresi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedenini araştırmacılar bu öğrencilerin yaşadıkları gelecek kaygısı, atanamama ve iş bulamama endişesi yaşadıklarından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlamışlardır (Macit, 2017). Bir başka benzer sonuç Lazoğlu (2014)

tarafından yapılmış olan çalışmada elde edilmiş olup, doğum korkusu düşük olan gebelerin, doğum korkusu yüksek olan gebelere göre daha yüksek öz-yeterlik inancı sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna eşdeğer olmayan bir çalışma sonucuna göre umutsuzluk düzeyi ile denetim odağı inancı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacı bu sonucu umutsuzluk düzeyi arttıkça dış kontrol odağı inancının da arttığı ve umutsuzluk düzeyi düştükçe iç kontrol odağı inancı arttığı şeklinde yorumlamıştır (Çifteğöz, 2018).

5.1.6 Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutları ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.

Bu araştırmanın bulgularına göre Akademik Kontrol Odağı Ölçeğinin alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutlarından çalışma baskısı, iş yükü, öz beklenti ve umutsuzluk puanları arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür. Başka bir deyişle çalışma baskısı, iş yükü, öz beklenti ve umutsuzluk düzeyleri arttıkça dış kontrol odağında da artış görüleceği söylenebilir. Bu bulgu doğrultusunda dış kontrol odağının yükselmesiyle birlikte eğitim stresinde de artış görülebileceği gözlenmiştir. Bunun nedeni dış kontrol odaklı kişilerin kendilik farkındalıklarının az olması ve elde edilecek başarıların kendi çabalarıyla değil dış etkenlerden dolayı olacağına inanması olabilir. Derinlemesine inceleme yapıldığında eğitim stresi ile sosyal destek arasındaki ilişkide bireyin pozitif içsel tepkilerinin hiç bir etkisi olmadığı, ancak negatif içsel tepkilerin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Yani yüksek derecede negatif tutumlara sahip öğrencilerin eğitim stresinde bir değişiklik olmasında sosyal desteğin etkisi görülmemiş. Ancak düşük derecede negatif tutuma sahip öğrenciler sosyal destek gördüğünde stres algılarında azalma görülmüştür. Bu durum yüksek derecede negatif tutuma sahip öğrencilerin kendilerini sosyal çevreyle iletişime kapatmış olmaları nedeniyle ortaya çıkıyor olması öngörülmüştür. Benzer bir bulgu Çivitçi (2015) tarafından yapılmış olan çalışma sonucunda görülmüş olup sosyal destek arttıkça algılanan eğitim stresinin azaldığını göstermiştir. Kuyuncu (2015) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin eğitim stresi puanlarıyla öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerde eğitim stresine neden olan faktörler açısından bakıldığında ise akademik başarılar, gelecek ve ekonomik kaygılar, ailevi ya da kişisel problemler, yönetimsel ve

sosyal baskı, görevlerin fazlalığı, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar gibi faktörler olduğu görülmüştür (Engin vd., 2013; Akbulut, 2016). Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin çalışma baskısını azaltmaya yönelik çalışmalar yaparak eğitim stresi düzeyleri azaltılabilir. Nitekim öğrencilerin stres düzeyi azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Engin vd., 2013).

Bu araştırmanın diğer bir sonucu ise Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ile Eğitim Stresi ölçeği alt boyutu olan not kaygısı puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle not kaygısı arttıkça dış kontrol odağında azalmanın görüleceği söylenebilir. Ya da tam tersine dış kontrol odağında yükselme olduğunda not kaygısının azalacağı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ilk bakışta anlamsız gelse de derinlemesine incelendiğinde aslında mantıklı olabileceğini görmek mümkündür. Bu konu daha önce belirtmiş olduğumuz Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin tüm alt boyutları ile not kaygısı arasındaki ilişki ışığında derinlemesine tartışılmıştır.

Bu araştırmanın diğer bir sonucu ise Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan öz beklenti puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle öz beklenti arttıkça içsel kontrol odağında da artış görüleceği söylenebilir. Bu durum öğrencinin kendine olan güveni ve amaçlarına ulaşmadaki çabalama gücünün kendinde olduğuna dair farkındalığın oluşmasından kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. Nitekim kişinin kendisiyle ilgili içgörülerini birçok alanda etkisini gösteren bir faktördür. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmaları görmek mümkündür. Örneğin, Reyes (1996) eğitim stresi ile dil, okuma ve matematik derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim stresi üzerinde etkili olan faktörler not ortalaması, aile yapısı ve öğretmenler ile ilişki olmakla beraber, öğrencilerin performanslarının kendileri ile ilgili düşüncelerini etkilediği ve öğretmenlerin onlarla ilgili düşüncelerine dair endişeler yaşadıkları görülmüştür. Bir diğer araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kendilerini mutsuz hissettikleri sınıf ortamları, belirsizlikler, sınav ve ödevlerin fazlalığı dışında yüksek not almanın yarattığı kaygı da strese neden olmaktadır (Frazer ve Kohn, 1986). Bu bulgular araştırmacılar tarafından eğitim stresi arttığında notların düşeceği, notlar yükseldiğinde de eğitim stresinin azalacağı şeklinde yorumlanmıştır (Akbulut, 2016). Çıkan bu sonucu

destekleyen diğerk bir çalışma Sun ve arkadaşları tarafından 2011 yılında yapılmış olup, akranlar, ebeveynler ve öğretmenlerle pozitif ilişkinin olmaması kendini yetersiz görme ve aşırı görev yükünün öğrencilerde eğitim stresinin artmasına neden olacağı yöndedir. Görevlerin fazlalığından dolayı yeterli zaman ayıramamak da öğrencilerin eğitim stresine neden olan faktörler arasındadır (Misra ve Mc Kean, 2000).

5.1.7 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik ile akademik kontrol odağı ve eğitim stresi düzeyleri arasındaki regresyon analizi sonuçlarının incelenmesine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Bu araştırmanın sonucunda akademik öz-yeterliği Akademik Kontrol Odağı Ölçeğinin alt boyutları %5.3 düzeyinde açıkladığı görülürken, Eğitim Stresi Ölçeğinin alt boyutları ise %54 düzeyinde açıkladığı görülmüştür.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, öğretmen adaylarının denetim odağı, öz yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ve öz yeterliliğe ilişkin varyansın yaklaşık % 6'sını açıkladığı görülmüştür (Mutlu, 2018). Uzun (2016) akademik öz-yeterliğin bazı değişkenler tarafından yordama gücünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda akademik öz-yeterliğin en güçlü yordayıcıları olarak akademik dış kontrol odağı (%3.7) ve akademik iç kontrol odağı (%3.4) olduğu görülmüştür. Kendini başarılı gören öğrencilerin içsel kontrollü ve akademik anlamda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Derin, 2006). Bir başka benzer sonuç ise Golzar (2006) tarafından yapılmış olan çalışma sonucunda elde edilmiş olup, içten kontrollü öğrencilerin sorumlulukları üstlenmede ve akademik hayatta daha başarılı oldukları yöndedir. şengüder (2006), dış denetim odaklı bireylerin psikolojik yönden problemlerle karşılaştıklarını ve akademik olarak daha başarısız olduklarını belirlemiştir. Akademik öz-yeterliğin anlamlı yordayıcılarından biri öğrencilerin tablet kullanımına dönük tutumları olduğu görülmüştür (Türkmen, 2018). Epistemolojik inançların akademik öz-yeterliği yordama gücünün araştırıldığı başka bir çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin %23'lük kısmını açıklayan değişkenin epistemolojik inançlar olduğu görülmüştür (Alemdağ, 2015). Bu araştırmanın alanyazın taraması sonucunda eğitim stresi ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği benzer araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonucunda eğitim stresinin akademik öz-yeterliği açıklama gücünün yüksekliği göz

önünde bulundurularak, ilerleyen zamanda yapılacak olan çalışmalarda derinlemesine araştırılmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5.2 Sonuç

Bu çalışma neticesinde elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerinden kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları görülürken, sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Akademik Kontrol Odağı Ölçeğinin alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutlarından çalışma baskısı, iş yükü, öz beklenti ve umutsuzluk puanları arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülürken, not kaygısı puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ile Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan öz beklenti puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan dışsal kontrol odağı ve akademik öz-yeterlik puanları arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülürken, Akademik Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu olan içsel kontrol odağı ve akademik öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan not kaygısı ile Akademik Öz -Yeterlik puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülürken, Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutu olan umutsuzluk ile akademik öz -yeterlik puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki görülmüştür. Akademik Kontrol Odağı ölçeği alt boyutları ve Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları akademik öz-yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

5.3 Öneriler

Bu araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Bu çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan kadınların akademik öz-yeterlik düzeyleri erkeklerin akademik öz-yeterlik düzeylerine göre yüksek çıkması manidardır. Bu bağlamda erkeklerin de akademik öz-yeterliklerini yükseltmek için gerekli olan çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

2. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı göz önünde bulundurularak, bu bulgunun sebep ve sonuçları araştırılabilir.
3. Bu çalışmanın sonucuna bağlı olarak akademik kontrol odağının akademik öz-yeterliği anlamlı şekilde açıkladığı ve akademik öz-yeterliğin azalmasına neden olabilecek etkiye sahip olduğu manidardır. Bu bağlamda akademik kontrol odağının dıştan içe doğru değişmesine yardımcı olacak etkinliklerin çoğaltılması faydalı olacaktır.
4. Bu araştırmanın diğer bir bulgusuna göre eğitim stresi akademik öz-yeterliği anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür. Eğitim stresine yol açan faktörlerin azaltılması konusunda ve akademik öz-yeterliğin yükselmesine yardımcı olacak destekleyici psikoeğitsel hizmetler verilebilir.
5. Son olarak bu araştırma kendi sınırlılıkları dahilinde belli değişkenler açısından incelendiği göz önünde bulundurularak, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin daha iyi ortaya konulabilmesi için gelecekteki benzer çalışmalar farklı değişkenler üzerinde yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulul, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.
- Aksayan, S., Gözüm, S. (1998). Olumlu sağlık davranışlarının başlatılması ve sürdürülmesinde özetkililik algısının önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2 (1), 35- 42.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi. Gaziantep.
- Aktaş, H. G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Aldridge, J. M., Afari, E. ve Fraser, B. J. (2012). Influence of teacher support and personal relevance on Academic Self-Efficacy and enjoyment of mathematics lessons: A structural equation modeling approach. *Alberta Journal of Educational Research*. 58 (4), s. 614-633.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Altıntaş, E. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Aktüel yayınları.

Altinkurt, Y. K. (2012). *Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Arslanoğlu, İ. (2012). *Araştırma teknikleri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Teknikleri Ders Notları.

Askar, P. Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 1-8

Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumunu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Atik, G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.

Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi. Konya.

Avcı, A. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve akademik öz yeterlikleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.

Bahram M. B. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe University. Ankara.

- Baltaş, A. Baltaş, Z. (1995). *Stres ve başa çıkma yolları* (14. Baskı). Ankara: Remzi kitabevi.
- Baltaş, A. Baltaş, Z. (2008), *Stres ve başa çıkma yolları* (25. Baskı). İstanbul: Remzi kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge. Cambridge University press. Erişim tarihi: 12.07.2018, Google Akademik.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy-the exercise of control*. W.H. Freeman and Company, Newyork.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. Erişim tarihi: 25.07.2018, Google Akademik.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares ve T. Urdan (Ed). Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Connecticut: *Information Age Publishing*, ss. 307-337.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), s.1206-1222.

Bassi, M. Steca, P. Fave, A. D. ve Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.

Basım, H. N., Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 159-168.

Başaran, E.İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara. Bimaş Matbaacılık.

Beder, N. (2015). *Sosyo-ekonomik statünün akademik başarıya etkisinde beş faktör kişilik özellikleri ve akademik öz-yeterlik algı düzeyinin aracılık rolü: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu. Ankara.

Biricik, Y. S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

Borodina, V. D. *Eğitim stresi ve merkezi hemodinamik göstergeleri*. IX uluslararası öğrenci bilimsel konferansı öğrenci bilimsel forumu'nun bildirisi. Erişim tarihi: 08.04.2019
href="https://scienceforum.ru/2017/article/2017033076"><https://scienceforum.ru/2017/article/2017033076>

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs.

- Büyükgoze, H. Gelbal, S. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü. K, Beycioğlu, N, Özer, D, Koşar, İ, Şahin (Ed.) *Eğitim yönetimi araştırmaları* (e-kitap, ss.91-103). 1.baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem yayınları.
- Canlı Tetik, Ş. (2011). *Eğitim denetçilerinin görevleri ile ilgili stres kaynakları ve bu stres kaynakları ile baş etme yöntemleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Carnegie, D. (2012). *Stres ve endişeyle başa çıkma yolları* (Çev. G. Tokgöz). İstanbul: Nemesis Kitap.
- Cengiz, A. İ. (2018). *İç-dış denetim odağı ve psikolojik iyi oluş ve depresif belirtiler arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi. İstanbul.
- Coleman, J.S. (1966), *Equality of Education Opportunity*, Washington D.C, United States Government Printing Office.
- Coştur, R. (2012). *Sosyal öğrenme kuramı*. Güngör Ergan, N; Şahin Kütük, B; Coştur, R. (Ed) Davranış bilimleri içinde. Kızılay Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Chemers, M., Hu, L. and Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Çamloğlu, N. (2014). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik zyeterliliklerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.Antalya.
- Çetinkalp, Z. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal*, 10(11), 1387-1391.
- Çelik, I., Akin, A., ve Sarıcam, H. (2014). A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress. *Üniversitepark Bülten*, 3(1-2), 44-55. Doi: 10.12973/unibulletin.312.4
- Çiftteğöz, P. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan lise ğrencilerinde denetim odağı inancının umutsuzluk düzeylerine etkisi: Avcılar-Beylikdüzü örneklemi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. İstanbul.
- Çivitçi, A. (2015). The moderating role of positive and negative effect on the relationship between perceived social support and stress in college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 565-573
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Davis, V.L, Davis, D.E. (1972). Internal control and attribution of responsibility for succes and failure, *Jurnal of Personality*, 40, 123.
- Davies, G. M. (1982). Perceived self-efficacy outcome expectancies and negative mood states and stage real disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 241-244.
- Demirel, C. (2018). *Özel eğitim öğretmen adayları ile eğitim fakültesindeki diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ile akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Douglas, P., Powers, S. (1982), Relationship between achievement LOC and expectancy of succes of academicaly gifted high school students. *Psychological Reports*, 51, 12-59
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 19(1), 259-280.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 111-124.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- 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. ve Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived selfefficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1687-1802.
- Engin A. O., Demirci N., ve Yeni E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 290-297
- Eren, E. (2001), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7. Baskı). İstanbul. Beta Yayınları.
- Ertekin, Y. (1993). Örgüt ve Stres Üzerine Düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*, 26, 145-157.

- Erzen, E. (2018). *Üniversiteye uyum: ölçek geliştirmesi ve uyumun kişilik özellikleri, sosyal destek, akademik öz-yeterlik açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Eskicumalı, A., Arslan, S., ve Demirtaş, Z. (2015). Utilization of information and communication technologies as a predictor of educational stress on secondary school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (2) 241-245
- Fielding, M. Gall, M. D. (1982). *Personality and situational correlates of teacher stress and burnout paper presented at the Annual meeting of the American educational aesearch Association*. New York. Eric Document Reproduction Service. No: ED219353.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5.Sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gökler, İ. ve Kiremit, H. Ö. (2010). Fen bilgisi öğretmenliğı öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/500> 0056072/5000053281
Erişim tarihi: 30/12/2019
- Gurel, E., Altınay, L., ve Daniele, R. (2010). Tourism students' entrepreneurial intentions. *Annals of Tourism Research*, 37(3), 646-669. doi: 10.1016/j.annals.2009.12.003
- Güçlü, A. (2009). *Eighth grade students' emotion regulation strategies during test taking: the role of gender, cognitive appraisal processes, academic self-efficacy, and test anxiety*. M. S., Department of Educational Sciences.

- Güldü. S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi. Gaziantep.
- Gürşen, O. S. (2008). Konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20, ss. 147-164.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. ve 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.
- Hamad Amin, B.M. (2018). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve yaşam kalitelerinin fiziksel aktivite yapma durumlarına göre incelenmesi (Van ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.
- Hasan, S. S., ve Khalid, R. (2014). Academic locus of control of high and low achieving students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(1), 22-33.
- 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.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. ve Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin Öz-yeterlikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 2, Ağustos DOI: 10.17860/efd.08526
- İskender, M., ve Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers and Education*, 54, 1101-1106. Do 10.1016/j.compedu.2009.10. 014

- İslam, A. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Janssen, T., ve Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442. doi: 10.1080/00221329909595557
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer teil – einleitung. I, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jiandong. S, Michael. P, Dunne, Hiang-yu. H. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Erişim tarihi: 11.04.19 <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Jiandong. S, Michael. P, Dunne, Hiang-yu. H, Ai-qiang. Hu (2012). Educational stress among Chinese adolescents: individual, family, school and peer influences. *Educational Review*. 65. (3). 284-302. Erişim tarihi: 11.04.19 <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.659657>
- 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.
- Kader, A. A. (2014). Locus of control, student motivation, and achievement in principles of microeconomics. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9), 1-11.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, (15. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, E. (2013). Dini tutum – stresle başa çıkma ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal bilimler dergisi*. 37. ISSN: 1302-1842. ss. 143-168.

- Keleşoğlu, Ő. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik basarisını yordama gücü üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Kelly, L. A. ve Berthelsen, C. D. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Korkmaz, İ. (2005). *Sosyal öğrenme kuramı*. B, Yeşilyaprak. (Ed). Ankara Pegem Yayıncılık. Gelişim ve öğrenme psikolojisi (9. Baskı) içinde. ss. 199-222
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Ankara Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 111-133.
- Kohn, J. P. , Frazer, G. H. (1986). An Academic Stress Scale: Identification and Rated Importance of Academic Stressors. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1986.59.2.415> Erişim tarihi: 26/12/19
- Kural, V. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi. Bartın.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kuru, G. Ç. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının Akademik Öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla.

- Khan, A. A., Saleem, M., ve Shadid, R. (2012). Buffering role of locus of control on stress among the college/university teachers of Bahawalpur. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(1), 158-167.
- Kuyuncu, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi. Konya.
- Küçük, K. S. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Sakarya.
- Lazoğlu, M. (2014). *Doğum korkusunun derecesine göre gebelerin öz-yeterlilik algısının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Luzzo, D. A. (1994). *Assessing the value of social-cognitive constructs in career development*. Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles: California.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B., ve Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: *Evidence from five countries*. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Macit, O. (2017). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

- Mazur, P. J. Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*. 5 (4), 337-353.
- McGrew, K. (2008). *Beyond IQ: A Model of Academic Competence & Motivation (MACM)*. Erişim tarihi: 06.08.2018, <http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicselfefficacy>.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Erişim tarihi: 11.07.2018, https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ucin1243353903/inline.
- Misra, R. And Mckean, M. (2000). College student's stress and it's relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16 (1), 4.
- Mutlu Yener, E. (2018). *Öğretmen adaylarının denetim odağı ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 15-29.
- Ohler, D. L, Levinson, E. M, Sanders, P. (1995). Career maturity in young adults with learning disabilities: what employment counselors should know. *Journal of Employment Counseling*. 32, 65-78.
- Owen, S. ve Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. *Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education*. New Orleans. LA.
- Ömeroğlu, M. (2015). *Anaokulu öğretmenlerinin okuldaki stres belirtileri, stres kaynakları, bu stres kaynakları ile başa çıkma yolları ve yaşadıkları örgütsel*

stresin performanslarına etkisi nedir? (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

Özabacı, E. M. N. (1997) *Endüstriyel alanda çalışan işçilerin sağlık davranışlarının saptanması ve geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Özcan Candangil, S. (2005). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Özzorlu, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının algıladıkları anne-baba tutumları ve denetim odağı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Pajares, F. (1997). "Current Directions in Self-Efficacy Research". M. Maehr & P. R. Pintrich (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W. and Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38–57.

Park, Y. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean, Korean- Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 191-208.

Parlar, H.(2009). *Ticaret meslek lisesi yöneticilerinin özyeterlilik ve çatışma yönetimi anlayışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi İstanbul.

- Partlak, N. (2003). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerin stresle başa çıkmatarzlari ve intihar olasılıklari arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pekdemir, Ü. (2015). *Dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematik kaygıları, benlik saygıları, akademik öz-yeterlik inançları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Phares, E.J.(1976), *Locus of Control: A personality determinant of behavior*. Morristown, General Learning Pres.
- Reyes, B. (1996). *The Relationship of Stress to Academic Performance of Latino Middle School students*. Doctoral Dissertation. Ann Arbor: University of Connecticut.
- Robbins, P. S.(1992). *Essentials of organizational behavior* (3rd ed.). USA: Prentice Hall, Inc.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., ve Carlstorm, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10788-000> Erişim tarihi 15/12/19
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-26.
- Rowshan, A. (2003) *Stres yönetimi*. (Ş. Cüceloğlu, Çev). İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Rowshan, A. (2011). *Stres yönetimi hayatınızın sorumluluğunu almak için stresi nasıl yönetebilirsiniz?* (Çev. Ş. Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Rinn, A. N., ve Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114. doi: 10.14434/josotl.v14i4.12770
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sarıçam, H. ve Duran, A. (2012). The Investigation of the education faculty students' academic locus of control levels. 28-30 June 15th Balkan International Conference, Bucearest, Romania.
- Sarıçam, H., Duran, A., Çardak, M., ve Halmatov, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade. *Mevlana international Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 67-74.
- Sarıçam, H. (2014). Akademik kontrol odağı ölçeği ergen formunun psikometrik özellikleri. *Elementary Education Online*. 13(4), 1135-1144, 2014.
- Sarıçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 79-92.
- Saracaloğlu, A. S; Yenice, N; Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, Sayı 34, ss. 227-250
- Sarp, N. (2000). Hekim ve stres yönetimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(2), 133-137.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Selcen, A. (2009). *Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Selye, H. (1973). *The evolution of the stress concept*. American Scientist, 61 (6), 692-699.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Farsa Matbacılık. ss. 220-243
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiyede sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.
- Smith, M. M. (2010). *Perceptions of High School Seniors' Monte ssori Experiences and Academic Self-Efficacy Beliefs: A phenomenological study*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of South Carolina, Carolina.
- Sökmen, A.S. (2018). *Üsküdar üniversitesi öğrencilerinde saldirganlik ve akademik öz-yeterlik arasindaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi. İstanbul.
- Stipek, D. J. ve Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101-137.
- Sula, A. N. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlari, akademik öz yeterlik inançlari ve mükemmeliyetçilik düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.

- Sun, J., Dunne, P. M., Hou, X., & Xu, X. (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. Doi: 10.1177/0734282910394976
- Sinha, R. (2012). Stress management- a comparative study of selected public & private sector organization in chhattisgarh. *International Journal Of Research In Commerce & Management*, 3(3), 126-130.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Şah, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Şahin, N. H. (Ed). (1998). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk psikologlar derneği yayınları.
- Şengüder, Ş. (2006). *Lise 1-3 sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şepelova, E. A. (2008). *Öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterlik özellikleri*. M. V. Lomonosov adındaki Moskova Devlet Üniversitesi. Moskova. Google Akademik. Erişim tarihi: 01.02.19, <http://prac.psy.msu.ru/science/autoref/shepeleva.pdf>
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). *Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki*. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

- Tekeli, Ş. C. (2010). *Lise son sınıf öğrencileri ile üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma: Akademik benlik yeterliği, denetim odağı, stresle başa çıkma ve problem çözme becerisi*. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Tekeli, Ş. C. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz - yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi. Bartın.
- Tella, A., Tella, A., ve Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 168-182.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçuoğlu, N. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üniversite yaşam kaliteleri ile akademik öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi. Ağrı.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Türkmen, B. Z. (2018). *Öğrenci ve öğretmenlerin tablet kullanımına dönük tutumları ile akademik öz yeterlik, öğretmen öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Türkoğlu, E. (2007). *Türk ve Alman okul yöneticilerinin denetim odağı boyutunda farklı değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

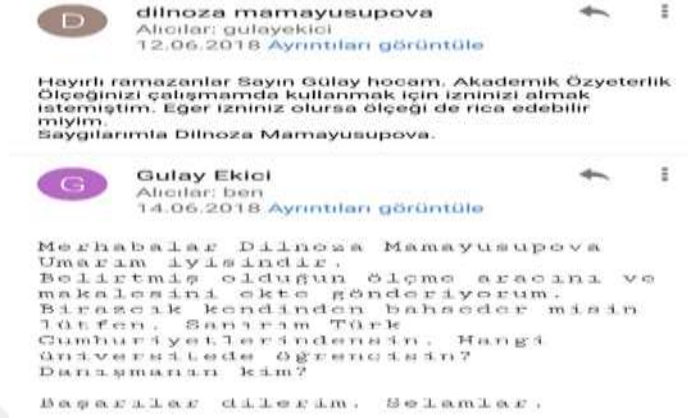
- Uysal, R. N. (2019). *Madde tercihlerine göre iç- dış denetim odağının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi. İstanbul.
- Uzun, K. (2016). *Akademik öz-yeterliğin yordayıcıları: belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Wood, R. ve A, Bandura. (1989). Social cognitive theory of organizational manegement. *Academy of manegement review* V.14, 3, 361-384.
- Woolfolk, A. H. (2015). *Eğitim psikolojisi*. 12. Baskının Türkçesi. Çev. Duygu Özen. Kaknüs yayınları.
- Witte, H. E. (2002). *Das hamburger hochschulmodernisierungsgesetz: Eine wissenschaftlich-psychologische Betrachtung*. Hamburg.
- Yalcın, B., Tetik, S. ve Acıkgoz, A. (2010). Yuksekokul öğrencilerinin problem cozme becerisi algıları ile kontrol odağı duzeylerinin belirlenmesine yonelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yonetim Bilimleri Dergisi*, 2(2).
- Yeşilay, A. (1997). *Genelleştirilmiş öz yetki beklentisi*. Web:<http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> Erişim tarihi: 15/12/2019
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2014). Denetim odağı. Y. Kuzgun, D. Deryakulu(Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yılmaz, M. Gürçay, D. Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259
- Yılmaz, Ç. D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371 – 388.
- Young, P. (2000). I might as well give up: Self esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 409–418.
- Yörükoğlu, A. (1986), *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Zajacova, A., Lynch, S. M. ve Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success şın college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development* (Ed. Bandura, A). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91, doi:10.1006/ceps.1999.1016, available online at <http://www.idealibrary.com> on ideal.
- Zimmerhofer, A. Verena, M. H, ve Lutz, F. H (2006). *Ein Schritt zur fundierteren Studienfachwahl – webbasierte Self-Assessments in der Praxis*. Erişim tarihi: 25.05.2019, <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3595/1/pdf10.pdf>

EKLER

İZİNLER

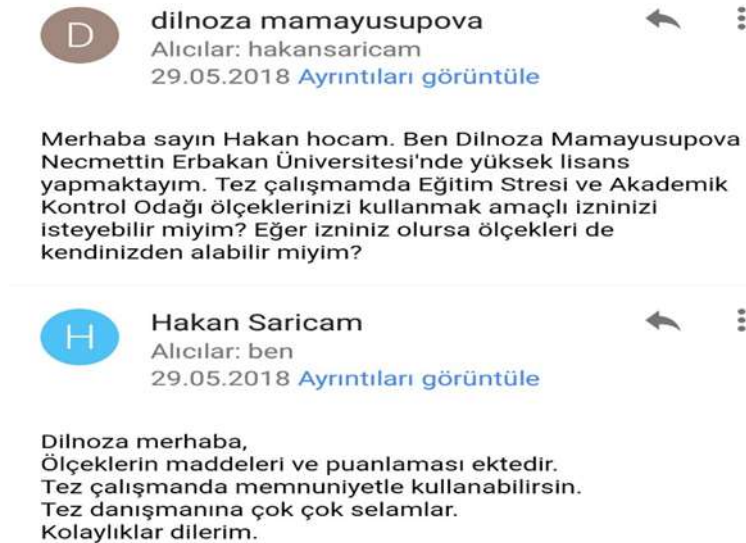
Akademik öz-yeterlik ölçeği e-posta izin yazısının görüntüsü



Akademik kontrol odağı ölçeği e-posta izin yazısının görüntüsü



Eğitim stresi ölçeği e-posta izin yazısının görüntüsü



Araştırma izini dilekçesi



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 46826381-300-E.23760
Konu : Araştırma İzni (Dilnoza
MAMAYUSUPOVA)

27/03/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/03/2019 tarihli ve 71052239-050-E.20670 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Yüksek Lisans Program öğrencisi Dilnoza MAMAYUSUPOVA'nın Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN danışmanlığında yürüttüğü "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Eğitim Stresi ve Akademik Kontrol Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezi kapsamında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama yapma isteğiyle ilgili Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalının yazısı ekte sunulmuş olup ilgili uygulama Dekanlığımız tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Dekan V.

Ek: Rehberlik ve Psikolojik Anabilim
Dalı Yazısı

Adres: Meram Yenyol Meram-KONYA

Telefon: 0332 323 82 20

Faks: 0332 323 82 25

Elektronik Ağ: <http://www.erbakan.edu.tr>

3070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ehysorgu.erbakan.edu.tr> adresinden 0061-90211-0062 kodu ile yapılabilir.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : 10180097-300-E.23282
Konu : Araştırma İzni

26/03/2019

AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20.03.2019 tarih ve E. 22039 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğrencisi Dilnoza MAMAYUSUPOVA'NIN, Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN'ın danışmanlığında tezi ile ilgili Ana Bilim Dalımız öğrencileriyle çalışma isteği uygun görülmüştür. Gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Coşkun ARSLAN
A.D Başkanı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler!

Bu anket Yüksek Lisans çalışması için oluşturulmuştur. Toplanan bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen size uygun olan seçenekleri (x) işareti ile işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz anlayış ve yardımlarınızdan dolayı, şimdiden teşekkür ederim.

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Konya 2019

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()
Öğrenim şekli	Birinci öğretim ()	İkinci öğretim ()
Sınıf düzeyi	1.Sınıf ()	2.Sınıf ()
	3.Sınıf ()	4.Sınıf ()

AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda derslerde gösterdiğiniz bazı davranışlara örnekler verilmektedir. Bu davranışları okuyarak gösterme durumunuza göre 5 ile 1 arasında değişen puanlar veriniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.		5 Oldukça fazla	4 Fazla	3 Kısmen fazla	2 Az	1 Oldukça az
1	Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2	...					
3	Kalabalık bir sınıfta sorulan bir soruyu cevaplama					
4	...					
5	...					
6	Deneme soruları çözme					
7	Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
8	...					
9	Bir başka öğrenciye ders anlatma					
10	...					
11	Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12	...					
13	Bir konuyu tamamen anlamak için yeterince çalışma					
14	...					
15	Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, klüpler vb...)					
16	...					
17	Derslere düzenli olarak katılma					
18	Sıkıcı derslerde bile sürekli olarak derse katılma					
19	...					
20	Okuduğun bir metinde fikirlerin çoğunu anlama					
21	...					
22	Basit matematik hesaplarını kullanma					
23	Bilgisayarı kullanma					
24	...					
25	Bir öğretim elemanını tanımak için onunla konuşma					
26	...					
27	Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
28	Dersin teorik içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29	Kütüphaneden en iyi şekilde yararlanabilme					
30	Sınavlardan güzel notlar alma					
31	...					
32	Ders kitaplarındaki zor konuları anlama					
33	İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma					

AKADEMİK KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Tamamen aykırı (2) Oldukça aykırı (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun ve (5) Tamamen uygun anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.						
1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	...	1	2	3	4	5
3	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	...	1	2	3	4	5
5	...	1	2	3	4	5
6	Yüksek not almanın en iyi yolu öğretmene kendini sevdirmektir.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavı kazanamazsam buna kötü şans neden olmuştur.	1	2	3	4	5
8	Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir	1	2	3	4	5
9	Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.	1	2	3	4	5
10	...	1	2	3	4	5
11	Bir öğrencinin sınavdan yüksek not alabilmesi arkadaşlarının yardımıyla mümkündür	1	2	3	4	5
12	Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
13	...	1	2	3	4	5
14	Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	...	1	2	3	4	5
16	Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır	1	2	3	4	5
17	...	1	2	3	4	5

EĞİTİM STRESİ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; **(1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum** anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Derslerden aldığım notlarımdan hiç memnun değilim.	1	2	3	4	5
2	...	1	2	3	4	5
3	Çok fazla ev ödevim var.	1	2	3	4	5
4	...	1	2	3	4	5
5	Ebeveynim ders notlarımla çok fazla ilgileniyor ve bu benim baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
6	...	1	2	3	4	5
7	Okulda çok fazla sınav olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Derslerden aldığım notlar geleceğim için çok önemlidir hatta bütün yaşamımı etkileyebilir.	1	2	3	4	5
9	...	1	2	3	4	5
10	Sınavlardan düşük not aldığımda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
11	Sınıf arkadaşlarım arasında yoğun bir rekabet var ve bu akademik açıdan baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
12	...	1	2	3	4	5
13	Derslerde dikkatimi toplamakta çok güçlük yaşıyorum.	1	2	3	4	5
14	...	1	2	3	4	5
15	Beklentilerimi karşılayamadığım durumlarda yeteri kadar iyi olamadığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
16	...	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Dilnoza MAMAYUSUPOVA
Doğum Yeri ve Tarihi : Özbekistan 24/09/1988
Medeni Durumu : Bekar
e-posta : dilocan2628@gmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Toktogul Satılganov. Genel. Özbekistan. 1995-1999
Ortaokul : Toktogul Satılganov. Genel. Özbekistan. 1999-2002
Lise : Toktogul Satılganov. Genel. Özbekistan. 2002-2005
Lisans : Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Bişkek. 2012-2017
Yüksek Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Türkiye. 2017-2020

İlgi Alanları

Taki tasarım
Kitap okumak ve yazmak

Ödülleri

Başarı Belgesi- Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi Hazırlık Sınıf Birincisi
Teşekkür Belgesi- Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi Kültürel Sanatsal Etkinlikler
Başarı Belgesi- Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi Yüksek Şeref Öğrencisi
Başarı Belgesi- Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Birincisi