



**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Tezli Yüksek Lisans Programı**

**AKADEMİK ÖZYETERLİĞİN YORDAYICILARI: BELİRSİZLİĞE  
TAHAMMÜLSÜZLÜK, ENDİŞE İLE İLGİLİ OLUMLU İNANÇ VE  
AKADEMİK KONTROL ODAĞI**

**Kıvanç UZUN**

**Danışman  
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Burdur, 2016**



**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Tezli Yüksek Lisans Programı**

**AKADEMİK ÖZYETERLİĞİN YORDAYICILARI: BELİRSİZLİĞE  
TAHAMMÜLSÜZLÜK, ENDİŞE İLE İLGİLİ OLUMLU İNANÇ VE  
AKADEMİK KONTROL ODAĞI**

**Kıvanç UZUN**

**Danışman  
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Burdur, 2016**



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY  
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 03.11.2016 tarih ve 162/4 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28.11.2016 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Kıvanç UZUN'un "Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili Olumlu İnanç ve Akademik Kontrol Odağı" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

ÜYE : Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ  
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Yasemin YAVUZER

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY

**ONAY**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

01/11/2016

Kıvanç UZUN

## ÖZET

Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili Olumlu İnanç ve Akademik Kontrol Odağı

Kıvanç UZUN

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri, endişe ile ilgili olumlu inançları ve akademik kontrol odakları tarafından ne derece yordandığının belirlenmesi ve akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Eğitim Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'ndan seçilen 717 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Jerusalem ve Schwarzer tarafından (1981) geliştirilen Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin Türkçe'ye uyarladığı Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Freeston (1994) tarafından geliştirilen Sarı ve Dağ (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, yine Freeston (1994) tarafından geliştirilen Sarı ve Dağ (2009)'in Türkçe'ye uyarladığı Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Akın (2007) tarafından geliştirilen Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ile toplanmıştır.

Verilerin analizinde; farklılıklara ilişkin analizde bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve değişkenlerin akademik öz-yeterliği ne derece yordadığını saptayabilmek için ise hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Araştırma sonucunda 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. Bunun yanında üniversite öğrencilerinin

akademik öz-yeterliklerinin; cinsiyetlerine göre erkekler lehine, yaşlarına göre büyük yaş grubuna sahip öğrenciler lehine, dersleri kolay olarak algılanılan bölümlerde öğrenim gören öğrenciler lehine ve en uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı bulgulanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin sosyoekonomik durum, aile yapısı ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Akademik Öz-yeterlik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar, Akademik Kontrol Odağı.



## ABSTRACT

Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control

Kivanç UZUN

The aim of this study is to analyze academic self efficacy of university students according to different variables and to determine to what degree the academic self efficacy of university students is predicted by their intolerance of uncertainty, academic locus of control and positive beliefs about worry.

The study group of the research consists of 717 university students chosen via simple random sampling method from Education Faculty, Vet Faculty, Health Sciences Faculty, Foreign Languages College, and Social Sciences College of the 2015-2016 Academic Year of the Mehmet Akif Ersoy University.

Research data was collected via personal info questionnaire developed by researchers, Academic Self Efficacy scale which was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and translated to Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007), Intolerance of Uncertainty Scale which was developed by Freeston (1994) and translated to Turkish by Sarı and Dağ (2009), Positive Beliefs about Worry Scale which was developed by Freeston (1994) and translated to Turkish by Sarı and Dağ (2009), and Academic Locus of Control Scale which was developed by Akın (2007).

In data analysis; independent samples t-test and single direction variance analysis were used to determine differences and pearson moments correlation coefficient was used to determine the relation between variances and hierarchical regression analysis was to understand how variances predict the academic self efficacy. Data was analyzed via SPSS 15.0 programme and to interpret the findings significance level was taken as 05.

As a result of research, findings showed that academic self efficacy of the university students is positively predicted by positive beliefs about worry and academic internal locus of control while it is negatively predicted by intolerance of uncertainty and academic external locus of control. In addition to these, the academic self efficacy of university students was meaningfully differentiated on behalf of male students, older



students, students of departments which are deemed easy, and students who lived in a big city most. Also, academic self efficacy of university students wasn't meaningfully differentiated according to their socio-economical status, family structure, and parent's education level.

Key Words: Academic Self-Efficacy, Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry, Academic Locus of Control.



## TEŞEKKÜRLER

Sanırım Zeynep Hocamdan başlamak gerekir teşekkür etmeye... Lisans 1. sınıftan bu güne kadar danışmanım oldunuz. Sizin gibi bir kişiyi tanıdığım ve sizin gibi bir hocanın öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum. Akademik alanda öğrendiğim birçok şeyin yanında aile yaşantınız ve sosyal ilişkilerinizle de hayata dair çok şey öğrendim sizden. Teşekkürlerimin en kıymetlisini Hocam Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ'a sunuyorum...

Ayrıca lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca benim hem akademik hem de kişisel yönden gelişmeme yardımcı olan Prof. Dr. Yasemin AKMAN KARABEYOĞLU, Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTAÇI, Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR, Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY, Yrd. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ, Yrd. Doç. Dr. Kenan DEMİR ve Doç. Dr. Cem ERGUN Hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

Lisans yıllarında yanında stajyer olarak çalıştığım ve kendisinden mesleğimle ilgili çok şey öğrendiğim, yüksek lisans eğitimim boyunca gerek derslerde gerekse ders dışında desteklerini her zaman hissettiğim değerli sınıf arkadaşım Psk. Dan. Orhan VERGİLİ'ye teşekkürlerimi sunmadan olmazdı...

Bir teşekkürde tezimin yazım aşamasında beni hep rahatlatan, karşılaştığım sıkıntıları ortadan kaldırmam için bana yardımcı olan, bilgilerini benimle paylaşan sevgili arkadaşım İng. Öğr. Mehmet GÜNEY'e...

Zor anlarımda yanımda olan sevgili arkadaşım, hemşerim Gül BİTKİN'e, mesai arkadaşım, akıl hocam Psk. Dan. Şevket KEMERLİ'ye ve lisans yıllarındaki tüm çalışmalarımdayan yanımda olan, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen, yılgınlık yaşadığım zamanlarda beni çalışmaya motive eden, sanatsal ve akademik yazılarımla ilk ve en tutkulu okuyucusu, meslektaşım, dostum Arş. Gör. Öznur BAYAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Gelelim en duygusal teşekkürü... Tüm yaşamım boyunca doğru da olsam yanlış da olsam her zaman yanımda olan, şefkati ve sevgisiyle beni yetiştiren sevgili Babam Süleyman UZUN ve Annem Naime UZUN'a ve yine yaşamım boyunca her zaman bana destek olan ve zor zamanlarımda hep yanımda olan sevgili Ablam Gamze ve Eniştem Bekir ULUKIR'a bana olan destekleri ve güvenleri için teşekkür ediyorum...

01/11/2016

Kıvanç UZUN



*Sevgili Annem ve Babam  
Naime & Süleyman UZUN'a*

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BİLDİRİM .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....	viii
KISALTMALAR .....	xii
TABLolar DİZİNİ .....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
<b>BÖLÜM I</b>	
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu .....	9
1.2. Problem Cümlesi .....	9
1.3. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Amacı .....	10
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Varsayımlar .....	11
1.7. Sınırlılıklar .....	11
1.8. Tanımlar .....	12
<b>BÖLÜM II</b>	
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....	13
Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1. Akademik Öz-yeterlik ve Kuramsal Temelleri .....	13
2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram.....	13
2.1.2. Öz-yeterlik.....	16
2.1.3. Öz-yeterlik İnancının Kaynakları.....	21

2.1.3.1. Doğrudan yaşantılar .....	21
2.1.3.2. Dolaylı yaşantılar.....	22
2.1.3.3. Sözel ikna .....	23
2.1.3.4. Fizyolojik ve duygusal durumlar .....	23
2.1.4. Öz-yeterlik İnancını Harekete Geçiren Süreçler .....	25
2.1.4.1. Bilişsel süreçler .....	25
2.1.4.2. Motivasyonel süreçler.....	26
2.1.4.3. Duygusal süreçler.....	26
2.1.4.4. Seçim süreçleri.....	27
2.1.5. Öz-yeterlik İnancının Gelişimini Etkileyen Faktörler .....	28
2.1.6. Yüksek ve Düşük Öz-yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri .....	30
2.1.7. Öz-yeterliği Artırma Yolları .....	32
2.2. Akademik Öz-yeterlik İnancı .....	34
2.3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük.....	39
2.4. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar .....	42
2.5. Akademik Kontrol Odağı .....	44
2.6. İlgili Araştırmalar.....	46
2.6.1. Yurt İçinde Akademik Öz-yeterlik ile ilgili Yapılmış Araştırmalar .....	46
2.6.1. Yurt Dışında Akademik Öz-yeterlik ile ilgili Yapılmış Araştırmalar .....	52

### BÖLÜM III

Yöntem .....	56
3.1. Araştırma Modeli .....	56
3.2. Evren Örneklem .....	56
3.3. Veri Toplama Araçları .....	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	58
3.3.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği .....	59
3.3.2.1. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları .....	60
3.3.2.1.1. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması.....	60

3.3.2.1.2. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması .....	61
3.3.3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği .....	61
3.3.3.1. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları.....	62
3.3.3.1.1. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması.....	63
3.3.3.1.2. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması .....	64
3.3.4. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği.....	64
3.3.4.1. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları .....	66
3.3.4.1.1. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması.....	66
3.3.4.1.2. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması .....	67
3.3.5. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği.....	68
3.3.5.1. Akademik kontrol odağı ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları .....	68
3.3.5.1.1. Akademik kontrol odağı ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması.....	69
3.3.5.1.2. Akademik kontrol odağı ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması .....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi.....	70

## BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Belirsizliğe Tahammülsüzlükleri, Endişe İle İlgili Olumlu İnançları ve Akademik Kontrol Odakları Tarafından Anlamlı Olarak Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum ....	71
4.2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	75
4.3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	76
4.4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	78

4.5. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	80
4.6. Üniversite Öğrencilerinin Aile Yapılarına Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	81
4.7. Üniversite Öğrencilerinin Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	83
4.8. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	85
<b>BÖLÜM V</b>	
Sonuç ve Öneriler .....	87
5.1. Sonuçlar .....	87
5.2. Öneriler .....	88
5.2.1. Çalışmadan Çıkan Sonuçlara Göre Öneriler .....	88
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler .....	88
<b>KAYNAKLAR</b> .....	89
<b>EKLER</b> .....	114
EK-1: Kişisel Bilgi Formu .....	114
EK-2: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği .....	115
EK-3: Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği .....	116
EK-4: Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği.....	117
EK-5: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği .....	118
EK-6: Ölçek Uygulama İzin Belgeleri .....	119
EK-7: Bilimsel Çalışmaların ve Ölçeklerin Kullanım İzinleri.....	124
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	127

## KISALTMALAR

$n$	: Kişi Sayısı
$s$	: Standart Sapma
$r$	: Korelasyon Katsayısı
$t$	: Test Değeri
$p$	: Anlamlılık Düzeyi
$sd$	: Serbestlik Derecesi
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
$B$	: Regresyon Denklemindeki Sabit Değer
$SH_B$	: Regresyon Katsayılarının Standart Hataları
$\beta$	: Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları
$\Delta R^2$	: Toplam Çoklu Açıklayıcılık Katsayısı
$R^2$	: Çoklu Açıklayıcılık Katsayısı
$F$	: Varyans Analizi
$\eta^2$	: Etki Büyüklüğü
SED	: Sosyoekonomik Düzey



## TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: Öz-yeterlik İnancının Kaynakları .....	24
Tablo 2: Öz-Yeterlik İnancı Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması .....	31
Tablo 3: Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları .....	57
Tablo 4: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği İç Tutarlık Analizi.....	60
Tablo 5: Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği İç Tutarlık Analizi.....	63
Tablo 6: Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Alt Ölçekler Arası Korelasyon Tablosu.....	63
Tablo 7: Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği İç Tutarlık Analizi .....	66
Tablo 8: Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği Alt Ölçekler Arası Korelasyon Tablosu .....	67
Tablo 9: Akademik Kontrol Odağı Ölçeği İç Tutarlık Analizi.....	69
Tablo 10: Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları .....	71
Tablo 11: Akademik Öz-yeterliğin Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnanç ve Akademik Kontrol Odağına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	72
Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Bağımsız Örneklemler İçin t Testi Sonuçları .....	75
Tablo 13: Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	76
Tablo 14: Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	78
Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	80
Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Aile yapılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	82

Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... 83

Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... 84

Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin En Uzun Yaşanılan Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... 85



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa No

Şekil 1: Karşılıklı Belirleyicilik..... 14



## BÖLÜM I

Tezin bu bölümünde girişe, problem durumuna, araştırmanın problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### Giriş

Gelişmekte olan teknoloji ile beraber, diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yeni imkân bireylere sunulmaktadır. Öğrencilerin eğitim materyallerine kolaylıkla ulaşabilmesi, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi bunlardan sadece birkaçıdır. Tüm bu gelişmelere rağmen eğitim alanında hâlâ istenilen başarının elde edilemeyişi; çevre, aile, öğretmen, öğrenme ortamı ve öğretim materyallerinin yanında önemli bir etkenin daha varlığını hissettirmektedir. Bu etken hiç şüphesiz ki tüm bu eğitim süreçlerinin merkezine konumlandırılmış olan öğrencidir. Öğrencilerin, diğerlerinden algıladıkları ve kendi özellikleri ile yaptıkları ve yapamadıklarından da etkilenen; kendilerine yönelik geliştirdikleri birtakım inançlar, bizi öz-yeterlik kavramına götürmektedir.

Öz-yeterlik, ilk olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında vurgulanan önemli kavramlardan biridir (Aşkar ve Umay, 2001; Bıkmaz, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Ekici, 2009; Senemoğlu, 2009). Öz-yeterlik, bireyin herhangi bir alana dair sergileyebileceği performans konusunda kendi yeteneğine duyduğu kişisel yargısını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bir başka tanım da ise öz-yeterlik kavramının, bireyin; zihinsel, içgüdüsel, algısal ve karar verme süreçlerinde önemli derecede rol aldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda öz-yeterliğin; bireyin, kendini yetiştirmesini, motivasyon seviyesini, zorluklara karşı dayanıklı olmasını, duygusal yaşam niteliğini yükseltmesini ve önemli seçimler yaparken kararlarını etkilediği de bilinmektedir (Bandura, 2002). Öz-yeterlik, tanımlardan da anlaşılacağı üzere bir inancı vurgulamaktadır. Bireyin öz-yeterlik inancı, kendisine verilen bir işi başarılı bir şekilde yerine getirip getiremeyeceğini etkilemektedir (Bong, 1995). Bu bağlamda olumlu öz-yeterlik inancının bireyi başarılı olmaya dair güdülediği, bilinmeyen ve güç görevlerin üstesinden gelinebileceğine dair cesaretlendirdiği ve gayret göstermeye teşvik ettiği söylenebilir. Diğer açıdan bakıldığında ise olumsuz öz-yeterlik inancının bireyin kendi kararları doğrultusunda hareket edememesine ya da üzerinde çalışılan

bir görevin sonunu getirmeden pes etmesine sebep olduğu görülmektedir (Jerusalem, 2002).

Alan yazın incelendiğinde öz-yeterlik inancının, birbirlerini etkileyen dört temel kaynaktan meydana geldiği görülmektedir. Bu kaynaklar (Bandura, 1994, 1995, 1997): Doğrudan ve dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır.

1. *Doğrudan yaşantılar*: Öz-yeterlik üzerinde etkisi en yüksek bilgi kaynağı olan doğrudan yaşantılar, bireyin daha önce sergilediği performansının sonuçlarını değerlendirmesidir. Bireyin kendini başarılı olarak nitelediği yaşantılar öz-yeterlik inancını yükseltirken; başarısız olarak nitelediği yaşantılar ise öz-yeterlik inancını düşürmektedir.
2. *Dolaylı yaşantılar*: Bu bilgi kaynağında ise bireyler öz-yeterlik inançlarını kendi dışındaki insanların deneyimlerini izleyerek oluşturur. Daha başarılı insanların yaşantılarının gözlemlenmesi bireyin kendi yeteneklerine olan inancına olumlu etkide bulunacaktır.
3. *Sözel ikna*: Bireylerin başka insanlardan duydukları sözel yargıların sonucunda da öz-yeterlik inançlarında değişimler meydana gelir. Bireyin bir işi başarıyla yerine getirebileceğine dair özendirilmesi öz-yeterlik inancının gelişmesine katkı sağlar.
4. *Fizyolojik ve duygusal durumlar*: Bireyin davranışını gerçekleştireceği sırada kendini bedensel ve duygusal anlamda iyi hissetmesi, onun bu davranışı gerçekleştirme konusunda istekli oluşuna zemin hazırlar.

Günümüzde, belirtilen dört bilgi kaynağına dayalı olarak meydana gelen birçok davranışa dair öz-yeterlik boyutları mevcuttur. Başka bir deyişle öz-yeterlik inancının, hayatın değişik alanlarında, değişik durumlarında başarılı olmaya yönelik önemli yardımları bulunmaktadır (Bandura, 1997). Bu boyutlardan bir tanesi de akademik alanda bireyin başarıyı yakalamasına katkı sağlayacak olan akademik öz-yeterliktir.

Akademik öz-yeterliği, sosyal öğrenme kuramındaki öz-yeterliğin bir türevi olarak gören Bandura; akademik öz-yeterliği, bireyin akademik alanda karşılaştığı bir konunun üstesinden gelebileceğine duyduğu inanç şeklinde açıklamıştır (Bandura, 1997). Diğer bir tanıma göre akademik öz-yeterlik; bireyin kendisinden beklenen eğitsel görevler karşısında başarılı olabileceğine dair duyduğu inanç şeklinde tanımlanmıştır (Schunk ve Pajeras, 2001). Diğer bir ifadeyle akademik öz-yeterlik, bireylerin kişisel tutum ve yeteneklerine olan inancından öte akademik görevlerin

üstesinden gelebilmelerine olan inancını ifade etmektedir (Millburg, 2009). Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler, akademik öz-yeterlik düzeyi düşük olan bireylere oranla öğrenmeye yönelik deneyimlere karşı daha hevesli ve ilgili olmakta, öğrenme yaşantılarına dair daha çok emek göstermekte ve karşılıklarına çıkan zorluklarla başa çıkma konusunda daha etkili stratejiler sergileyebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999). Edmons (2002) akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin, akademik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilere göre akademik görevlerde, daha nitelikli yaşantılar ortaya koyduğunu belirtmiştir. Eğitim alanında çalışan araştırmacılar genellikle akademik öz-yeterlik konusuna yoğunlaşarak, akademik öz-yeterliği etkileyen olası değişkenleri bulmaya çalışmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda akademik öz-yeterlik ile öğrencilerin akademik başarılarına etki eden birçok değişkenin tutarlı ve pozitif yönde ilişkili bulunduğu anlaşılmıştır.

Sonuç itibariyle akademik öz-yeterlik inancının bireylerin akademik görevlerdeki performanslarını etkileyen önemli değişkenlerin başında gelmekte olduğu söylenebilir. Bu düşünceyi desteklemek adına alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde akademik öz-yeterlik olgusunun; öğretmenler, üniversite, lise ve ortaokul öğrencileri olmak üzere geniş bir yelpazede araştırıldığı ve benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Lent, Brown ve Larkin, 1986; Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Roeser ve diğerleri, 1996; Vrugt, Langereis ve Hoogstraten, 1998; Chemers ve diğerleri, 2001; Elias ve Loomis, 2002; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005; Usher ve Pajares, 2006; Landis, Altman ve Cavin, 2007; Bassi, Steca, Fave ve Caprara, 2007; Thijs ve Verkuyten, 2008; Scott ve diğerleri, 2008; Oğuz, 2009; Coleen-Lindsay, 2010; Nie, Lau ve Liao, 2011; Zhu, Chen, Chen ve Chern, 2011; Afari, Aldridge ve Fraser, 2012; Ekici, 2012; Kandemir ve Özbay, 2012; Hen ve Goroshit, 2012; Öncü, 2012; Saticı, 2013; Albayrak, 2014; Kandemir, 2014; Yalmanlı ve Aydın, 2014; Yalnız, 2014; Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015).

Bu bağlamda öğrencilerin akademik performansları ile güçlü oranda bağlantılı olduğu kanıtlanmış olan akademik öz-yeterliklerini etkileyen olası değişkenlerin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu amaçla bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkilediği düşünülen; belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı kavramları araştırma kapsamında ele alınmıştır.

İnsanların birçoğu yaşamlarında şuna ya da ileriye dönük belirsizlik hali içerisinde (Sarıçam, 2014a). Bu durumlar göz önüne alındığında belirsizlik kavramının bireylerin akademik öz-yeterlikleriyle de ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Belirsizlik terimi bir olayın ya da herhangi bir davranışın sonucunda ne ile karşılaşılacağına tam olarak kestirilememesi şeklinde ifade edilebilir (Sarı, 2007). Başka bir tanımda ise belirsizlik durumu; umulmayan ve ansızın gerçekleşen, çeşitli şekillerde hayatın günlük işleyişinin aksamasına ve mevcut olan bireysel ve toplumsal düzeni bozabilecek güçteki bir olay veya olaylar serisi olarak ifade edilir. Ayrıca belirsizlik durumunun bireyin olaylara bakışını çoğunlukla negatif yönde etkileyebileceği ve bireyde bunalımlı bir ruh haline yol açabileceği belirtilmiştir (Çaplı ve Taş, 2009). Belirsizlik ile ilgili tanımlardan da anlaşılacağı üzere belirsizlik durumları bireyler üzerinde çok ciddi gerilim ve stres yaratır (Toledo, 2014).

Belirsizlik üç farklı durumda meydana gelebilir. İlki ipucu barındırmayan ilk kez karşılaşılan ve yabancılaşma çekilen durumlardır. İkincisi ise maruz kalınan birden fazla etkenin bulunduğu, anlaşılması güç olan karışık olaylardır. Üçüncü durum ise eldeki ipucunun birbirinden farklı bilgileri işaret ettiği tutarsız durumlardır. Bu bilgiler ışığında belirsiz bir durumun; ilk kez karşılaşılan, anlaşılması güç ya da tutarsız olabileceği söylenebilir. Bireyin tehlike olarak kabul ettiği bir olayda ortaya koyduğu davranış boyun eğme veya inkâr olarak iki şekilde görülmektedir. Boyun eğmede kişi, yaşanan olay üzerinde herhangi bir etkide bulunamayacağına ikna olmuştur. İnkârda ise yaşanan olay, algılayan birey tarafından farklı yorumlanır. Ortaya koyulan bu iki davranış ilk kez karşılaşılan, anlaşılması güç ve tutarsız olan belirsiz bir olay yaşandığında meydana geliyorsa kişinin, belirsizliğe karşı tahammülsüz olduğu söylenebilir (Budner, 1962).

Belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsiz durumları tehlike kaynağı olarak algılama yatkınlığıdır (Budner, 1962). Başka bir tanımda ise belirsizliğe tahammülsüzlük; belirsiz olaylar ve durumlar karşısında duygusal, davranışsal ve zihinsel alanlarda olumsuz tepki vermeye olan yatkınlık şeklinde ifade edilmiştir (Dugas, Buhr ve Ladouceur, 2004). Bu yatkınlığın sebebi insan doğasında bulunan başına geleceklerden haberdar olma ve ileriye dönük yaşantılarını garantiye güdüsüdür (Grenier, Barette ve Ladouceur, 2005).

Belirsiz bir olay karşısında, yüksek düzeyde belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğü bulunan bireyler yaşanan olayı can sıkıcı ve kabul olunamaz şeklinde yorumlarken, belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğü yüksek düzeyde olmayan bireyler ise yaşanan olayı daha az can sıkıcı olarak değerlendirirler. Bu bağlamda belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğün bireyin duygularına ve düşüncelerine dayalı olarak bir olayı yorumlaması olduğu söylenebilir. Yüksek düzeyde belirsizliğe karşı

tahammülsüzlüğü olan bireyin yaşanan olayı can sıkıcı olarak yorumlamasının asıl sebebi belirsiz olan durumu tehlikeli olarak değerlendirmesine sebep olan zihinsel bakış açısıdır (Dugas ve diğerleri, 2005).

Bireylerin gün içerisinde yaşadıklarına şöyle bir bakıldığında birçok defa belirsizlik içeren durumlarla karşı karşıya kaldıkları görülecektir. Belirsiz olayları tehlikeli ve rahatsız edici olarak değerlendirmenin bireyde yıkıcı duygulara yol açmasına ve bireyin çoğunlukla endişe duygusuna kapılmasına neden olması beklenir (Dugas, Freeston, Blais ve Ladouceur, 1994). Buna bağlı olarak alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük olgusunun daha çok endişe kavramı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Freeston ve diğerleri, 1994; Dugas, Freeston ve Ladouceur, 1997; Dugas, Buhr ve Ladouceur, 2004; Dugas, Schwartz ve Francis, 2004; Dugas ve diğerleri, 2005; Buhr ve Dugas, 2006; Sarı, 2007; Sarı ve Dağ, 2009; Arslan, 2013; Öztürk, 2013; Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça, 2014; Sarıçam, 2014a; Yüksel, 2014; Korkut ve Keskin, 2015; Ersanlı ve Uysal, 2015).

21. yüzyılın hızla değişen şartları düşünüldüğünde bireylerin akademik uğraşlarının geleceğe dönük getirilerine dair bir belirsizlik durumunun; bireylerin akademik performanslarını ve dolayısıyla akademik öz-yeterliklerini etkileyeceği fikri, bu araştırmanın ortaya çıkarmak istediği ilişkilerden biridir.

Akademik öz-yeterlikle ilişkili olduğu ve bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkilediği düşünülen bir başka değişken ise endişe ile ilgili inançlardır. Borkovec, Robinson, Pruzinsky ve DePree (1983) endişeyi ilk olarak olumsuz duygularla yüklü, kontrol edilemeyen düşünceler zinciri olarak tanımlamışlardır. Diğer bir tanımda ise endişe; stresle büyük oranda ilişkisi bulunan, zarar görme veya şanssızlık korkusunun ya da ihtimalinin ortaya çıkardığı can sıkıcı veya rahatsız edici duygu şeklinde tanımlanmıştır (Budak, 2003).

Endişe yaşayan bireylerde daha çok belirsizlik hâkimdir. Belirsizlik ise birey için bir tehlike olarak kabul edilebilir. Endişe belirsizliği yordadığı gibi aynı zamanda belirsizlik de endişeyi yordayabilir (Spencer, 2002). Endişe olgusuyla ilgili merak edilen diğer bir nokta ise normal endişe ile patolojik endişe arasındaki farktır. Yapılan araştırmalarda şimdiki durumlarla ilgili endişelerin normal olduğu belirtilirken, geleceğe dair olan durumlarla ilgili endişelerin ise patolojik olduğu belirtilmiştir (Tunay, 2006).



Yaygın Kaygı Bozukluğunun üst bilişsel modeline göre kişiler yaşadıkları endişe duygusunun kendileri üzerindeki etkisi hakkında hem olumlu hem de olumsuz inançlar geliştirebilirler (Hatton ve Wells, 1997). Bireyin endişeyi olaylar karşısında bir başa çıkma yöntemi olarak yorumlandığı, endişenin yıkıcı şeylerin meydana gelmesinin önüne geçtiği, bireyi en istenilmeyen ihtimalin gerçekleşmesine karşı önlemini almasını sağladığı ve bireyin olaylara daha duygusal açıdan bakmasının engellediği gibi düşünceler endişe ile ilgili olumlu inançlardır. Endişenin bireyde yıkıcı duygular yaratacağı, bireyin problemlerinin üstesinden gelmesini ve verimini olumsuz yönde etkileyeceği gibi düşünceler ise endişe ile ilgili olumsuz inançlardır (Sarı ve Dağ, 2009).

Laval'deki araştırmada endişe ile ilgili beş tür olumlu inanç tanımlanmıştır (Freeston ve diğerleri, 1994; Gosselin ve diğerleri, 2003):

1. Endişe, problemlere çözüm bulmama yardımcı olur.
2. Endişe, işleri tamamlayabilmem için gerekli olan güdülenmemi artırır.
3. Önceden, olabilecek bir şey için endişelenmek, eğer olay gerçekten meydana gelirse vereceğim olumsuz tepkiyi azaltır.
4. Endişelenmek, kötü eylemlerin olmasını gerçekten engelleyebilir.
5. Endişelenmek, benim sorumluluk sahibi ve umursayan biri olduğumu gösterir.

Borkovec, Stevens ve Diaz'ın (1999) endişe ile ilgili olumlu inançların nasıl geliştiğine dair iki açıklaması vardır. Bunlardan birincisi, endişe ile ilgili olumlu inançların geçmiş deneyimlerden ortaya çıkabileceği ve endişe ile olumsuz sonuçların yokluğunun tesadüfen bir arada olması sonucunda endişenin olumsuz pekiştirme yolu ile sürdürülebileceği düşüncesidir. Daha sonra endişe olumsuz olaylardan kaçınma isteği ile motive edilir, olumsuz olay olmadığında ise olumsuz olarak pekiştirilir, endişenin olumsuz olayları engelleyebildiği inancı yerleştikçe endişelenme eğilimi güçlenir. İkinci açıklama ise endişenin kaygı uyandıran durumlarda somatik tepkiyi azaltması, bastırması yoluyla pekiştirilmesidir. Endişelenmek ortaya çıkan rahatsız edici duygusal uyarana karşı somatik tepkinin bastırılmasına neden olur. Bu yolla somatik tepkilerden kaçış yolu olarak endişe pekiştirilir, endişe riskli olaylara ve en istenilmeyen ihtimale karşı hazırlık olarak değerlendirilir.

Yukarıdaki ifadeleri özetlemek gerekirse sonuç olarak endişe ile ilgili olumlu inançlar; endişenin istenmeyen durumların gerçekleşmesinin önüne geçtiği, gerçekleşmesi en istenilmeyen ihtimale bile hazırladığı, daha duygusal konulardan

uzaklaştırdığı, endişenin bir motivasyon kaynağı olarak görüldüğü ve problem çözme yolu olarak değerlendirildiği durumlardır.

Endişe ile ilgili olumlu inançlar konusunda alan yazın tarandığında bu alanda yapılan tüm çalışmalarda bireylerin endişe hakkındaki olumlu görüşlerinin yukarıda anlatılanlar ile tutarlı yönde olduğu görülmektedir (Borkovez ve Romer, 1995; Davey, Tallis ve Capuzzo, 1996; Dugas, Gagnon, Ladouceur ve Freeston, 1998; Borkovec, Stevens ve Diaz, 1999; Francis, Fioriello, Robichaud ve Dugas, 2000; Holowka, Dugas, Francis ve Laugesen, 2000; Bakerman, Buhr, Keorner ve Dugas, 2004; Francis ve Dugas, 2004; Sarı, 2007; Sarı ve Dağ, 2009). Akademik öz-yeterlik ve endişe ile ilgili olumlu inanç kavramları arasındaki ilişkinin bilimsel olarak tespit edilmesi, üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin güçlendirilmesi konusunda yapılacak olan çalışmalara argüman sağlayacaktır.

Akademik öz-yeterlik kavramıyla ilişkili olabileceği düşünülen diğer bir değişken ise akademik kontrol odağıdır. Alan yazın incelendiğinde kontrol odağı teriminin karşımıza ilk kez Rotter'in (1954) sosyal öğrenme kuramında çıktığını görüyoruz. Rotter (1966) kontrol odağını kişinin şimdi ya da gelecekte yaşamayı planladığı olumlu veya olumsuz durumları içsel ve dışsal nedenlere dayandırma yönelimi şeklinde açıklar. Başka bir tanımda ise kontrol odağı, kişilerin yaşantıları sonucunda ortaya çıkan başarı ya da başarısızlık durumuna yönelik beklentileri şeklinde ifade edilmiştir. Birey bu beklentileri, kendi kontrolü dışındaki şans, kader ve kendinden güçlü olduğunu düşündüğü başka kişiler gibi farklı etmenlere atfedebileceği gibi, kendisinin sergilediği bir eylemin sonucuna da atfedebilir (Solmuş, 2004).

Alan yazın incelendiğinde kontrol odağının içsel ve dışsal kontrol odağı olarak iki ana boyutta ele alındığı görülmektedir. İçsel kontrol odağı kişinin, yaşadığı olayı ve sonucunu kendi eylemleri ya da kabiliyetleri gibi devamlılık gösteren bir kişilik özelliğinden meydana geldiğine dair düşüncesi ile alakalıdır. Dışsal kontrol odağı ise kişinin yaşadığı olayı ve sonucunu, yapılacak olan işin zor olmasına, başka insanların davranışlarına veya şans gibi kendi kontrolünde olmayan etmenlerden meydana geldiğine ilişkin düşünceleriyle alakalıdır (Stipek, 1993). Bireyler başarı gösterdikleri yaşantılarında içsel kontrol odaklı, başarısızlık gösterdikleri yaşantılarında ise dışsal kontrol odaklı olmaya yönelerek zihinsel ve duygusal dengeyi yakalama ve benliğine hizmet eden değerlendirmeler yapma eğilimindedirler (Akın, 2007).

Kontrol odağı ile akademik kontrol odağı benzer yapıya sahiptirler. Akademik kontrol odağı, başarı ve akademik faaliyetler ile ilgili inançların kontrolünü ifade etmektedir (Daum ve Wiebe, 2003). Sarıçam ve Duran (2012) akademik kontrol odağını, bireyin akademik işlerdeki yani ödev yapma, sınava hazırlanma, proje sunma gibi konularda üzerinde hissettiği görev ve sorumluluk düzeyine bağlı olarak, içsel ve dışsal kontrol odağı boyutları üzerinde dağılım gösteren bir kavram olarak tanımlamıştır. Bireyler başarılı bir yaşantı sonucunda içsel akademik kontrol odağını benimserken, başarısızlık karşısında ise dışsal akademik kontrol odağını daha fazla tercih etmektedirler (Sarıçam ve Duran, 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında akademik başarı ile akademik kontrol odağı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Uguak, Habibah, Jegak ve Turiman, 2007).

Alan yazın incelendiğinde kontrol odağı ile ilgili çokça çalışmaya rastlanmasına rağmen akademik kontrol odağı olgusu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Akademik öz-yeterlik ve akademik kontrol odağı kavramları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu iki kavramın birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Ferrari, Parker ve Ware, 1992; Jonson-Reid, Davis, Saunder, Williams ve Williams, 2005; Akın, 2007; Tella, Tella ve Adika, 2008; Başol ve Türkoğlu, 2009; Akın, 2010; Fan ve Williams, 2010; Yalcın, Tetik ve Açıkgöz, 2010; Severino, Aiello, Cascio, Ficarrave Messina, 2011; Sarıçam, Duran ve Çardak, 2012; Satıcı, 2013; Kayış, 2013; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Albayrak, 2014; Sarıçam, 2014a).

Akademik öz-yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı kavramları ile ilgili ayrı ayrı yapılmış çalışmalar olmasına rağmen akademik öz-yeterlik ile belirsizliğe karşı tahammülsüzlük ve endişe ile ilgili olumlu inançlar arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat akademik öz-yeterlik ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiye dair çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmada yukarıda adı geçen değişkenlerin akademik öz-yeterlik olgusunu ne düzeyde açıklayabildiklerine ve akademik öz-yeterliğin çeşitli değişkenlerce incelenmesine ilişkin bir çalışma gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin eğitim hayatları boyunca yapmaları ve yerine getirmeleri gereken birçok akademik görevleri vardır. Fakat görülmektedir ki bireyler farklı nedenlerden dolayı, akademik görevlerinde çoğu zaman başarısızlık yaşamaktadırlar. Bu bağlamda bakıldığında; akademik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin, bu inancın doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenerek akademik alanlarda başarısızlık yaşadıkları görülmektedir. Belirsizliğe karşı tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı olgularının bireylerin akademik öz-yeterlik inancı ile ilişkisi tespit edilmeli ve bu ilişkiden yola çıkılarak; düşük akademik öz-yeterliğin olası nedenleri belirlenmeli ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların bireylerin akademik öz-yeterliklerini güçlendireceği, olumlu yönde etkileyeceği ve böylece bireylerin akademik başarılarının artırılabilirliği düşünülmektedir.

### 1.2. Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri, endişe ile ilgili olumlu inançları ve akademik kontrol odakları tarafından akademik öz-yeterlikleri ne derece yordanmakta ve üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

### 1.3. Alt Problemler

- 1) Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüz düzeyleri, endişe ile ilgili olumlu inançları ve akademik kontrol odakları tarafından akademik öz-yeterlikleri ne derece yordanmaktadır?
- 2) Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, bölüm, algılanan sosyoekonomik durum, aile yapısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve en uzun süre yaşanan yer değişkenleri açısından akademik öz-yeterlikleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri, endişe ile ilgili olumlu inançları ve akademik kontrol odakları tarafından ne derece yordandığının belirlenmesi ve akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir.

#### 1.5. Araştırmanın Önemi

Akademik öz-yeterlik öğrencilerin yaşamlarını sosyal ve psikolojik yönden etkileyen güçlü bir değişken (Wuebbels, 2006) olmakla birlikte aynı zamanda öğrencilerin akademik görev ve okula uyum performansları üzerinde de önemli bir belirleyicidir (Zychowski, 2007). Öğrencilerin okula ve okulla ilişkili görevlere daha fazla ilgi duymalarını ve bağlanmalarını kolaylaştıran akademik öz-yeterlik inançları, onların okulun gerektirdiklerini de daha etkili bir biçimde yerine getirebilmelerini mümkün kılabilir (Satıcı,2013). Akademik öz-yeterliği yüksek bireylerin yapacakları akademik işlerde ya da kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmede daha dikkatli olacakları bir gerçektir. Akademik olarak kendini yeterli gören bireyler aynı zamanda güdülenmiş ve göreve adanmışlıkları ile de diğerlerinden farklı olabilecektir. Okullarda zaman zaman amaçsız, hedefsiz, plansız öğrencilerle karşılaşırız bu öğrencilerin ortak özelliklerine baktığımızda bir işi başarabileceklerine ilişkin inançlarının olmayışı ya da düşük oluşudur. Bu yüzden akademik başarıda, motive olmada ya da amaca doğru ilerlemede akademik öz-yeterlik oldukça önemlidir. Bireyin ben bu işi yapabilirim ben bu dersi başarabilirim algısı ile kendini gösteren akademik öz-yeterlik aynı zamanda bireyin kendi özüne güvenmesi ile de ilişkili bir kavramdır.

Alan yazında akademik öz-yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı konularında ayrı ayrı yapılmış araştırmalar bulunmasına rağmen şuan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını önemli derecede etkileyen bu kavramların beraber incelendiği bir çalışmanın bu araştırmanın alan yazın taramasında mevcut olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde belirsizlik, endişe ve kontrol odağı kavramlarının bireyler üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin başarılarının en güçlü belirleyicisi olan akademik öz-yeterliklerinin de bu kavramlardan etkilenebileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı düzeylerinin; akademik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin bilimsel olarak belirlenmesi, öğrencilerin akademik açıdan kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerini yordama konusunda belirleyici olacaktır. Kavramlar arasında bulunacak anlamlı bir ilişki, bireylerin akademik öz-yeterliğinin nasıl güçlendirileceği konusunda da önemli ipuçları verebilir. Bu açıdan bakıldığında akademisyenlerin akademik öz-yeterliği güçlendirmeyi amaçlayan psikoeğitim programlarının içeriklerini oluştururken bu değişkenlerden de faydalanılabileceği sonucu ortaya çıkar. Üniversite öğrencileri ise akademik başarılarını arttırma yollarını ya da olası akademik başarısızlıklarının nedenlerini nerede arayacakları konusunda bu çalışmadan faydalanabilirler.

Alan yazın incelendiğinde akademik öz-yeterliğin söz konusu değişkenlerce bir arada incelenmediği, çalışmanın bu haliyle ilk olacağı görülmektedir. Çalışma bu haliyle alanda var olan boşluğu dolduracak ve var olan bilgi birikimine katkı sağlayacağı gibi yeni yapılacak çalışmalara da kaynak oluşturabilecektir.

### 1.6. Varsayımlar

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

### 1.7. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, Burdur ili sınırları içerisindeki Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden alınan örnekleme göre 2015–2016 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 717 üniversite öğrencisinin görüşleriyle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen kişisel bilgi formu, akademik öz-yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı ölçekleri ile toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

### 1.8. Tanımlar

*Öz-yeterlik:* Bireylerin belli bir performansı göstermeleri için kendi kapasitelerine olan kişisel yargısı (Bandura, 1997).

*Akademik öz-yeterlik:* Bireylerin eğitsel görevlere ilişkin yapabilirliklerine olan inançları (Schunk ve Pajeras, 2001).

*Belirsizlik:* Bir olayın veya herhangi bir davranışın sonucunun ne olacağını bilmeme (Sarı, 2007).

*Belirsizliğe tahammülsüzlük:* Belirsiz durumlara ve olaylara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak olumsuz tepki göstermeye olan yatkınlık (Dugas, Buhr ve Ladouceur, 2004).

*Endişe:* Stresle birebir ilişkili olan, tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginlik (Budak, 2003).

*Endişe ile ilgili olumlu inançlar:* Endişenin bir baş etme stratejisi olarak değerlendirildiği, endişenin olumsuz şeylerin olmasını engellediği, en kötü olasılık için hazırladığı, daha duygusal konulardan uzaklaştırdığı gibi inançlardır (Sarı ve Dağ, 2009).

*Kontrol odağı:* Ne veya nelerin bireyin yaşadığı olayları kontrol ettiğine ilişkin inancıdır (Strauser, Ketz ve Keim, 2002).

*Akademik kontrol odağı:* Başarı ve akademik faaliyetler ile ilgili inançların kontrolünü ifade etmektedir (Daum ve Wiebe, 2003).

## BÖLÜM II

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı kavramlarına yönelik kuramsal çerçeveye ve alan yazında akademik öz-yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

### Kuramsal Çerçeve

#### *2.1. Akademik Öz-yeterlik ve Kuramsal Temelleri*

Bu bölümde akademik öz-yeterlik olgusunun daha iyi kavranabilmesi için ilk olarak bu olgunun çıkış noktası olan Sosyal Bilişsel Kuram ve öz-yeterlik inancı hakkında bilgi verilmiştir. İlerleyen bölümlerde ise öz-yeterlik inancının kaynakları, öz-yeterlik inancını harekete geçiren süreçler, öz-yeterliğin gelişimini etkileyen faktörler, akademik öz-yeterlik ve son olarak da akademik öz-yeterlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

##### *2.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram*

Alan yazın incelendiğinde Sosyal Öğrenme Kuramından ilk olarak 1947 de Julian Rotter tarafından bahsedildiği görülmektedir (Koçer, 2014). Sosyal Öğrenme Kuramının bir parçası olarak ortaya çıkan Sosyal Bilişsel Kuram ise Bandura tarafından, Dollard ve Miller'ın 1941 yılında yayınlanan "Sosyal Öğrenme ve Taklit" isimli çalışmalarından etkilenilerek geliştirilmiştir (Senemoğlu, 2009). Bandura, Sosyal Bilişsel Kuramını kapsamlı şekilde ilk kez 1986 yılında yayımladığı "Düşünce ve Etkinliğin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Kuram" isimli kitabında ele almıştır (Senemoğlu, 2009).

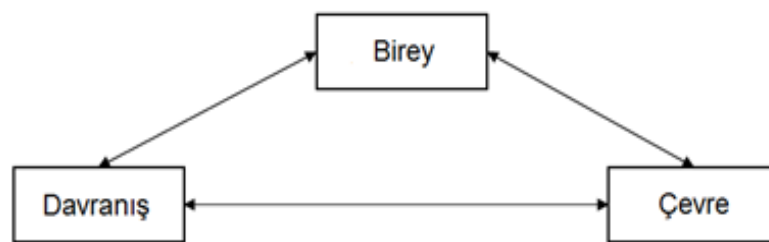
1900'lü yılların ikinci yarısında taklit yoluyla öğrenmeye yönelik eleştirel görüşlerini şekillendiren Bandura, insanların çevrelerinin yaratıcıları olduğu kadar, çevrelerinin de birer ürünü olduğunu ileri sürmüştür (Bandura, 2001a). Bandura bu düşüncesi ile bireylerin davranışlarının sadece çevresel uyaranların etkisiyle belirlendiği görüşüne



karşı çıkar ve sahip olunan düşüncelerin bireyin davranışlarının belirlenmesinde çevresel unsurların etkisine aracılık ettiği görüşünü savunur (Stipek, 2002). Bu bağlamda gözleyerek öğrenmenin, basit bir taklit etme sürecinin ötesinde bireyin gözlediği kişileri ve eylemleri bilişsel anlamda takip etmesi yoluyla gerçekleştiği söylenebilir (Erden ve Akman, 2005). Başka bir deyişle Bandura, insanoğlunun uyarıcıları edilgen bir şekilde aldığı kabul etmemekte; düşünme ve simgesel işleyiş ile uyarıcılara karşı etkin bir şekilde tavır takındıklarını ifade etmektedir (Burger, 2006).

Sosyal bilişsel kuram, meydana gelen etkileşimlerin belirli bir nedensel düzen içerisinde gerçekleştiğini iddia etmiş, insanların öğrenme dinamiklerini incelemiş, bireylerin ve toplumun davranışsal, duygusal, çevresel ve biyolojik olarak sürekli çift taraflı etkileşim içerisinde olduğunu ileri sürmüştü ve bu etkileşimlerin altı temel ilke doğrultusunda gerçekleştiğini belirtmiştir (Bandura, 1977, 1986, 2001b). Bu ilkeler (akt. Senemoğlu, 2009);

1. *Karşılıklı Belirleyicilik*: Bandura'ya göre bireyin içinde yaşadığı çevre, bireye özgü olan etmenler ve bireyin davranışları karşılıklı bir şekilde birbirlerini etkilemektedir. Bireyin bir sonraki davranışı, bu etkileşimler tarafından şekillenmektedir. Bireyin davranışları içinde yaşadığı çevreden; içinde yaşadığı çevre de bireyin davranışlarından etkilenmekte ve değişmektedir. Ayrıca, içinde yaşanan çevre bireyin kendine özgü özellikleri üzerinde etkili olduğu gibi bireyin kendine özgü özellikleri de içinde yaşadığı çevre üzerinde etkilidir.



Şekil 1. Karşılıklı Belirleyicilik

2. *Sembolleştirme Kapasitesi*: Bandura'ya göre insanlar, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: İnsanoğlu düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasına taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.

3. *Öngörü Kapasitesi:* Sosyal Bilişsel Kuram, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısaca, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidirler.
4. *Dolaylı Öğrenme Kapasitesi:* İnsanlar özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Kuşkusuz kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak, yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle, dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir.
5. *Öz Düzenleme Kapasitesi:* Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyuyacaklarını, neler yiyeceklerini, neler içeceklerini, toplumda nasıl davranacaklarını vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler.
6. *Öz Yargılama Kapasitesi:* Sosyal bilişsel kuramın belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir.

Bandura (1977) kişinin kendisine dair bu düşüncesini öz-yeterlik olarak tanımlamıştır. Kişinin öz-yeterliliğine dair sahip olduğu inanç, kendi gerçek yeterliğini doğru olarak yansıtmayabilir. Yinede kişinin sahip olduğunu düşündüğü öz-yeterlik inancı, kişinin davranışlarını düzenlemesinde anahtar rol oynamaktadır. Öz-yeterlik, kişinin ortaya koyacağı etkinlikleri belirlemesini, bu etkinliklere dair harcayacağı emeği, ortaya çıkan problemi çözme konusunda göstereceği sabrı, üzerinde hissedeceği stresi ve güvengelik seviyesini etkilemektedir (Bandura, 1982).

### 2.1.2. Öz-yeterlik

Orijinali "Self-efficacy" olan terimin Türkçe'ye kazandırılmasında katkısı olan Yeşilay ve diğerleri (1997), Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen "General Self Efficacy Scale"nın (Genelleştirilmiş Öz-yeterlik Ölçeği) Türkçe'ye uyarlanması sırasında "öz-yetki" terimini kullanırken; Esin Özabacı (1997) "Endüstriyel alanda çalışan işçilerin sağlık davranışlarının saptanması ve geliştirilmesi" adlı doktora çalışması sırasında "öz-etkililik" terimini kullanmıştır (Aksayan ve Gözüm, 1998).

Şuan ki alan yazına bakıldığında "Self-efficacy" terimi Türkçe alan yazında iki şekilde karşılık bulmaktadır. Birincisi, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen öz-etkililik/yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında Aksayan ve Gözüm (1998) tarafından yayınlanan bir makale de "öz-etkililik" olarak karşılık bulurken; ikincisi ise Senemoğlu'nun (1998) "Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya" adlı kitabında "öz-yeterlik" şeklinde alanyazına girmiştir (Koçer, 2014). Bu çalışmada Türkçe alan yazındaki yaygın kullanım şekli olan "öz-yeterlik" kavramı kullanılmıştır.

Öz-yeterlik denildiğinde akla gelen ilk isim Albert Bandura'dır. Bandura 1970'lerde Sosyal Bilişsel Kuramında ilk kez öz-yeterlik kavramını tanımlayarak günümüz alan yazınındaki yerini almasını sağlamıştır. Öz-yeterlik kavramı; kişilerin çeşitli olaylar karşısında sergileyebilecekleri performans yeterliklerine dair duydukları inanç ve kişinin, belirli hedeflere ulaşmak adına eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme gücüne dair kişisel düşünceleri şeklinde tanımlanabilir (Bandura 1994). Yine başka bir tanımında Bandura öz-yeterliği, bireyin farklı durumlarla başarılı bir şekilde baş edebileceğine dair kendi kapasitesine duyduğu inanç şeklinde tanımlamıştır (Bandura, 1997). Ayrıca Bandura'ya (2006) göre öz-yeterlik inancı gerçekleşmemiş bir işe dair beklenti içerisine girme halini ifade etmektedir. Bu inanç, kişinin düşünmesini, hissetmesini, kendini motive etmesini ve davranışlarını etkiler (Bandura, 2004).

Bu konuda çalışmalar yapan diğer araştırmacıların öz-yeterlik tanımlarına bakıldığında;

Galpin, Sanders, Turner ve Venter, (2003) öz-yeterliği, bireyin görevlerini tamamlamak için sahip olduğuna inandığı yetenekler olarak ifade etmektedirler. Fakat Donald'a (2003) göre öz-yeterliği, bir çeşit yetenek olarak ifade etmek doğru değildir. Yetenekler, bireylerin hayata dair neler hakkında bilgi sahibi olduğu ve bir

şeyi hangi yolla gerçekleştirebileceklerine yönelik bilgilerinin tümüdür. Yetenek, bireylerin kapasitelerini başka bir deyişle bilişsel yapılarının kalitesini kapsayan bir olgudur. Öz-yeterlik kavramı, bireyin belirli alanlarda kendi yeteneklerini sergileyerek başarılı olabileceğine dair duyduğu inançlarıdır. Donald'a göre bireyin öz-yeterlik inancını ifade ederken kullanacağı kilit kelimeler "Ben bu işin üstesinden gelebilir miyim?" sorusuyla başlayan can alıcı cümlelerdir.

Yardımcı ve Başbakkal'a (2010) göre ise öz-yeterlik, bireylerin gelecekte karşılıklarına çıkabilecek zorlu olaylar karşısında ne ölçüde başarı gösterebileceklerine dair kişisel yargılarıdır. Snyder ve Lopez'e (2002) göre öz-yeterlik; algılanabilen ya da gözlenebilen bir yetenek alanı olarak değerlendirilmemelidir. Öz-yeterlik bazı durumlar karşısında bireylerin yeteneklerini kullanarak "şimdi ne yapabilirim" sorusuna karşı verebileceği cevaba dair hissettiği kişisel inancıdır.

Snyder ve Lopez'in (2002) diğer bir tanımına göre öz-yeterlik inancı, bireylerin sergileyebilecekleri davranışları önceden kestirmemize yarayan basit bir tahmin etme aracı değildir. Ayrıca öz-yeterlik inançları, içinde bulunulan durumun nedensel temellerini açıklamaya yarayan bir araç da değildir. Yaşanılan bir durumun nedensel temelleri, olaylar ile açığa kavuşturulur. Hâlbuki öz-yeterlik inancı ile anlatılmak istenen bireylerin neler yapabileceklerine dair kapasiteleridir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öz-yeterliği, bireyin ilk kez karşılaşacağı bir durumun üstesinden ne ölçüde başarılı bir şekilde gelebileceğine dair kişisel beklentisi şeklinde ifade etmişlerdir. Korkmaz (2004) ise öz-yeterlik inancını, bireyin kendi kapasitesine dair farkındalığı şeklinde tanımlamıştır. Bireyin kendisinden beklenen performans ile kişisel yeteneklerini karşılaştırarak mevcut duruma göre nasıl davranacağını belirlemesidir. Bireyin karşılaştığı zor durumların üstesinden nasıl gelebileceğine dair kişisel yeteneklerine duyduğu inancıdır.

Öz-yeterlik ile ilgili yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireylerin öz-yeterlik inançları, bireyin sorumluluğunu, isteğini, güçlüklerle mücadele azmini, analitik düşünme kalitesini, başarı ve başarısızlığının nedenlerine ilişkin düşüncesini etkiler.

Bireylerin yaşamış oldukları başarılı deneyimler öz-yeterlik inançlarını güçlendirirken, tekrar eden başarısızlıklar ise öz-yeterlik inancını zayıflatmaktadır (Edmonds, 2002). Bu duruma tersinden bakıldığında olumlu öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin motivasyonlarının yüksek olduğu, ilk kez karşılaşılan ve güç görevlerin üstesinden kolayca gelebildikleri ve görevlerini yerine getirme konusunda

emek harcamaya istekli oldukları görülmektedir. Olumsuz öz-yeterlik inancına sahip bireylerin ise kendi inisiyatifi ile kararlar alıp uygulayamadığı ve üzerine aldığı bir görevi tamamlamadan bıraktığı söylenebilir (Jerusalem, 2002). Bu bağlamda olumlu öz-yeterlik inancına sahip olan bireylerin, bir görevi başarmak adına çok fazla emek harcadıkları, olumsuz bir durumla karşılaşırsalar bile hemen pes etmedikleri, sabırlı ve ısrarlı davrandıkları (Aşkar ve Umay, 2001); olumsuz öz-yeterlik inancına sahip bireylerin de yaşadıkları başarısızlığın ardından yeniden kendilerini motive etmekte çok zorlandıkları söylenebilir (Bandura, 1995; Hall ve Ponton, 2005).

Bandura'ya göre bireylerin davranışları en güçlü biçimde öz-yeterlik inançları aracılığıyla yordanabilir (Pajares ve Schunk, 2002). Bandura tarafından öz-yeterlik inancının birey üzerindeki etkileri şu şekilde açıklanmıştır (Barut, 2008):

1. Bireylerin gerçekleştirmek istedikleri amaçlarının yönü,
2. Kendisine verilen bir iş için ne ölçüde emek harcayacağı,
3. Güçlükler ve mağlubiyetler karşısında ne kadar direnebileceği,
4. Yolunda gitmeyen durumlar karşısında ne kadar tahammüllü olacağı,
5. Kendisini engelleyen düşüncelere mi destekleyen düşüncelere mi sahip olacağı,
6. Çevresinin istekleri karşısında ne düzeyde endişe ve depresyon yaşadığı,
7. Bu güne kadar yaşadığı başarıların düzeyi.

Öz-yeterlik inançları, bireylerin hayatlarına dair aldıkları kararlar üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir deyişle bireyler genellikle başarılı olabileceklerini düşündükleri etkinliklerde bulunma, kendilerini yeterli hissetmedikleri etkinliklerden ise uzak durma yatkınlığındadırlar (Bandura, 1989; Eskici, 2013). Bu bağlamda söylenebilir ki bireyler bir görevi başarıyla yerine getirebilmek için gerekli becerilere sahip olsalar bile, kendilerini o görevi yerine getirmek için gerekli olan becerileri kullanabilecek yeteneğe sahip olarak algılamazlarsa başarısız olabilirler; hatta görevi gerçekleştirme girişiminde bile bulunmayabilirler (Eyüboğlu, 2012).

Öz-yeterlik inancı, bireyin var olan gerçek kapasitesinden ziyade kendi kapasitesi hakkında duyduğu inanç ile ilgilidir (Koçer, 2014). Bandura bireylerin sergiledikleri davranışların, gerçek doğrulardan öte daha çok bireylerin doğru olarak kabul ettiği şeylere göre şekillendiğini söylemektedir; çünkü bireyler kapasitelerine dair gerçekte var olandan daha yüksek ya da daha düşük algılara sahip olabilirler. Bireylerin yeterliklerini gerçekçi değerlendirmediklerine, küçümsediklerine veya olduğundan

çok gösterdiklerine sıkça rastlanmaktadır. Bireyin yeteneklerini gerçekte olandan daha az algılaması, sahip olduğu yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmesini engeller. Ayrıca birey, yeteneklerinin gerçekte olandan daha fazla olduğuna inanırsa, bu durum sergileyeceği performans üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesinde üç boyutun göz önüne alınması gerektiği ifade edilmektedir. Bunlar; düzey, genellik ve dayanmadır (Bandura, 2006). Düzey boyutu, bireyin üstesinden gelebileceğini düşündüğü bir görevin zorluk derecesini gösterir. Birey ne kadar güç bir görevin üstesinden gelebileceğini düşünüyorsa o konuda kendini yeterli görme seviyesi de bir o kadar yüksek olacaktır. Genellik boyutu ise bireyin kendini yetkin gördüğü durumların çeşitliliğini gösterir. Son boyut olan dayanma ise bireyin davranışını karşısına çıkan tüm engellere rağmen pes etmeden devam ettirmesidir. Yeterlik düzeyi düşük olan kişiler güç durumlarla karşılaştıklarında sergiledikleri davranışlarını değiştirmekteyken; yeterlik seviyesi yüksek olan kişiler ise güç durumlar karşısında daha dirençli olmaktadır (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, belirli bir disiplin alanında yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bir kişinin farklı bir disiplin alanında da aynı şekilde öz-yeterlik inancının yüksek olacağı anlamının çıkarılamayacağını söyleyebiliriz (Combs, 2001). Çünkü belirli becerilerle farklı alanlardaki işlevleri aynı şekilde yapmak olanaksızdır ve bu yüzden genellenebilirlik zorlaşmaktadır. Dolayısıyla bireylerin bu becerilerine yönelik kendilerine göre yapabilirlik inançları da çeşitli alanlar açısından farklıdır (Satici, 2013). Örneğin bir lise öğrencisinin matematik problemlerine karşın yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olması bu öğrencinin edebiyat dersinde de iyi olması ve edebiyata yönelik öz-yeterlik algısının yüksek olması anlamına gelmemektedir.

Farklı boyutlara özgü öz-yeterlik inançlarına karşılık gelen, birçok öz-yeterlik inancı türü tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları; öğrencilerin akademik bir işin üstesinden başarıyla gelebileceklerine dair öz-yeterlik inançlarına karşılık gelen akademik öz-yeterlik inancı (Zimmerman, 1995), psikolojik danışmanın gelecekte danışanlarına etkili bir psikolojik danışma hizmeti verebileceğine dair yeterliğine olan inancı olarak tanımlanmış olan psikolojik danışma öz-yeterliği inancı (Larson ve diğerleri, 1992), bireyin etkili bir kariyer gelişimi için belirli kariyer görevlerini gerçekleştirmede kendine olan güveni olarak tanımlanan kariyer kararı öz-yeterlik

inancı (Betz, 2000), stresle ya da stresli durumlarla başa çıkmaya yönelik öz-yeterlik inançlarına karşılık gelen kişiler arası öz-yeterlik inancı (Caprara ve Steca, 2005), duygularla alakalı benliğe yönelik algılanan değerler, bu değerlerin yorumlanması ve bunlara ilişkin bir düşüncenin geliştirilmesi olarak tanımlanan duyuşsal öz-yeterlik inancı (Petrides ve diğerleri, 2006), anne-babaların ebeveyn rol ve görevlerini bilinçli ve yeterli seviyede yerine getirme beklentilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarına karşılık gelen ebeveyn öz-yeterlik inancı (Teti ve Gelfand, 1991) vb.

Öz-yeterlik düzeylerinin bireyler için yaşamları boyunca önemli bir durum olduğu aşikârdır. Görüldüğü gibi, olumlu öz-yeterliğe sahip olmak bireye birçok alanda avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle öz-yeterliğin geliştirilmesi bireyler için kayda değer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Satici, 2013). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öz-yeterlik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları ve bu duruma uygun öğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun çok çeşitli etkinliklere yer vermeleri, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını kullanmaları ve özellikle öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirmelerden kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2009).

Bu bağlamda öz-yeterlik algılarını güçlendirmek için öğretme-öğrenme sürecinde neler yapılabileceğine ilişkin bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır (Bıkmaz, 2004).

1. Öğretmenler öğrenciler için iyi bir model olmalıdır. Bunu yaparken öğretmen, yaptığı herhangi yanlış bir davranışı kabul etmeli ve bu yanlış düzeltmek için iyi bir başa çıkma modeli sergilemelidir. Böylelikle öğrencilere herkesin yanlış yapabileceğini, önemli olanın bu yanlış gidermek için nasıl davranmak gerektiğinin bilinmesi mesajını verecektir.
2. Çocuğu sınıfta seçilen bir modelin kendine benzer öğrenme yetenekleri olduğuna inandırmak için sınıfta akran grupları oluşturulmalıdır. Bu durum, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının gelişip güçlenmesine önemli katkılar sağlamaktadır.
3. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme konusunda öz-yeterlik kazanmalarını sağlayan ve bu durumu güçlendiren öğretim yöntemlerini kullanmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için bireysel farklılıklara önem veren ve öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olmalarını sağlayan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları kullanılmalıdır.

4. Öğrenme ortamları, öğrencilerde öğrenme ve başarıma isteği oluşturacak şekilde duygusal olarak güvenli ve güdülenme ilkelerinin vurgulandığı biçimde oluşturulmalıdır.
5. Öğretmenler, öğrencilerin gösterdikleri performansa ilişkin sık sık geribildirim vermelidirler. Bu geribildirimler, öğrencilerin doğru yolda olduklarını görmeleri açısından önem taşımaktadır.
6. Akademik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmek için öğrencilere seçenek sunulmalı ve bu seçenekler sözel olarak vurgulanmalıdır.

### 2.1.3. Öz-yeterlik İnancının Kaynakları

Sosyal bilişsel kuram incelendiğinde, içerisinde insanların öz-yeterlik inançlarının gelişmesine kaynaklık eden, birbiri ile etkileşim halinde bulunan, farklı yollarla elde edilen dört bilgi kaynağından söz edilmekte olduğu görülmektedir. Bu bilgi kaynakları öz-yeterlik inancının gelişmesine en çok etki edenden en az etki edene doğru; “doğrudan yaşantılar”, “dolaylı yaşantılar”, “sözel ikna” ve “fizyolojik ve duygusal durumlar” şeklinde sıralanmaktadır (Bandura, 1977, 1986, 1994, 1995, 1997; Zimmerman, 2000; Pajares, 2002; Maddux ve Gosselin, 2003).

#### 2.1.3.1. Doğrudan yaşantılar

Bireylerin öz-yeterlik inançlarının oluşmasına kaynaklık eden en önemli ve en etkili faktördür (Bandura, 1994). Doğrudan yaşantılar, bireylerin yapmış oldukları etkinlikleri değerlendirmeleri ile öz-yeterlik algısını şekillendirmektedir. Başka bir deyişle doğrudan yaşantılar; bireyin daha önce yapmış olduğu davranışlara yönelik çıkarımlarda bulunarak kendi yapabilirliğine yönelik algısı olarak da ifade edilmektedir (Kemp, 2011). Bireyin başarıya ilişkin yaşantıları öz-yeterlik inancının gelişmesi ve kuvvetlenmesine yol açarken, başarısızlığa ilişkin yaşantıları ise öz-yeterlik inancını zayıflatabilir (Bandura, 1995). Fakat bireyler kolay başarılar elde eder ve çabuk sonuçlar alırlarsa; bu durum, bireylerin başarısızlık karşısında cesaretlerinin daha çabuk kırılmasına neden olabilir (Bandura, 1994). 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 ve diğerleri, 1998). Bireyler ne olursa olsun başarılı olacaklarına inandıklarında karşılarına çıkan engelleri aşabilirler. Bireyin doğrudan yaşantıları sonucunda kazandığı kişisel yeterliğine yönelik oluşan inançları ise güçlü ve kalıcı olarak daha sonraki performanslarına etki eder (Bandura, 1994).

### 2.1.3.2. Dolaylı yaşantılar

Bireyin öz-yeterlik inancının oluşmasına, kendi yaşantıları sonucunda kazandığı deneyimlerinin yanı sıra başka bireylerin yaşantıları da kaynaklık eder. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterliğin ikinci önemli kaynağı olarak dolaylı yaşantılar gösterilmektedir. Bireyler, kendilerine benzeyen yeteneklere sahip olan insanların, çaba gösterdiklerinde başarılı olduklarını gözlemledikçe; bireylerin kendi sahip olduğu yeteneklere duydukları inançları da yükselebilir. Diğer bir açıdan bakıldığında ise bireyler, yüksek çabalarına rağmen yine de başarısız olan başka kişileri gözlemledikçe bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin inançları da azalabilir (Bandura, 1994). Bu yolla bireyler doğrudan yaşantı geçirmeye gerek kalmadan diğer insanları gözlemleyerek kendi yeteneklerini değerlendirirler (Arslan, 2008). Dolaylı yaşantılar araştırmacılar tarafından model alma ya da gözlem yoluyla öğrenme olarak da isimlendirilmektedir (Gruber, 2011). Gözlemleyen birey kendini model ile ne kadar özdeşleştirirse, modelin gözlemleyen birey üzerindeki etkisi o kadar artar (Bandura, 1977). Eğer birey, modelden çok farklı olduğunu düşünüyorsa, algılanan öz-yeterlik modelin davranışından ve davranışının sonucundan çok etkilenmez (Bandura, 1994). Model alma gelişi güzel gerçekleşmez. İnsanlar daha çok kendilerine, kendi yeterlik algılarını destekleyici kişileri model olarak alırlar. Model alınan kişi ile model alanın yaşı, cinsiyeti, kapasitesi ve diğer kişisel özelliklerinin benzer olduğu durumlarda model alma daha etkili olmaktadır (Bandura, 1986). Ancak unutulmamalıdır ki bireyin öz-yeterliğinin oluşumunda başka insanların tecrübelerinden dolaylı olarak kazanılan yaşantılar, 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).

### 2.1.3.3. Sözel ikna

Bandura insanların öz-yeterlik inançlarını şekillendiren bir diğer bilgi kaynağının da başka insanlar tarafından davranışlarımıza yönelik yapılan geri bildirimler olduğunu söylemektedir. Bireyler başarı için yeterince çabalama, yeteneklerini geliştirme ve kişisel yeterlik algısı oluşturma konusunda motive edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bireyin çevresindeki insanların, onun yeteneklerine duydukları güveni kendisine açıkça ifade ettikleri takdirde, bireyin öz-yeterlik inancını sürdürmesi daha kolaydır (Bandura, 1994). Birey yapacağı bir işe henüz başlamamışken veya işi yaparken herhangi bir zorlukla karşılaştığında, çevresindeki insanların olumlu ya da olumsuz dönütleri, bireyin bu işin üstesinden gelmek için harcayacağı çabayı ve beraberinde bireyin öz-yeterlik inancını etkileyecektir (Bandura, 1995). Diğer bir değişle bireyin kendi yapabilirliğine yönelik olumlu bir dönüt aldığında öz-yeterliği güçlenmekte, olumsuz bir dönüt aldığında ise öz-yeterliği zayıflamaktadır (Bandura, 1997). Bireyin çevresindeki insanlar, sözel olarak verdikleri desteklerle bireyin nelerde başarılı olabileceğine dair inancını güçlendirebilir ve yetenekleri hakkında ikna edebilirler. Aksine yeteneklerinin yetersiz olduğuna inandırılan bireyler potansiyellerini ortaya çıkaracak zorlu aktivitelerden kaçınır ve güçlüklerle karşılaştıklarında çok çabuk vazgeçerler (Bandura, 1994). Ancak bu sözel iknanın birey üzerinde ne kadar etkili olacağı, dönütü veren insanların bireyin gözünde ne kadar güvenilir ve kıymetli olmasına bağlıdır (Bandura, 1997). Bilgi kaynağının dürüst, uzman ve çekici olarak algılandığı durumlarda, alınan geribildirimlerin yeterlik inancı üzerindeki etkisi daha güçlü olduğu bilinmektedir (Bandura, 1995). Ayrıca söz konusu sözel ya da sosyal iknanın gerçekçi olması da önemlidir (Bandura, 1994). Verilen geribildirimler gerçekçi olduğu ölçüde birey daha fazla cesaretlenecek ve başarılı olmak için daha fazla çaba harcayacaktır. Eğer bireyin öz-yeterlilik inancı verilen geribildirimler yoluyla gerçekçi olmayan bir düzeye çekilirse, başarısızlık ve dolayısıyla yeterlik inancının zedelenmesi riski ortaya çıkar. Etkileyici sosyal iletişim yoluyla bireylerin öz-yeterlik inançlarını zedelemek, yükseltmekten daha kolaydır (Bandura, 1995).

### 2.1.3.4. Fizyolojik ve duygusal durumlar

Bireylerin fizyolojik ve duygusal durumları, bir konu hakkındaki kapasitelerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Bireylerin fiziksel ve duygusal durumları aracılığıyla öz-yeterlik inançları dört

şekillerde değiştirilebilir: 1.Fiziksel durumun iyileştirilmesi, 2.Stresin azaltılması, 3.Olumsuz duygulanım eğiliminin azaltılması ve 4.Hatalı fiziksel durumun düzeltilmesi (Bandura, 1995). Bireylerin fiziksel durumları performanslarını etkiler. Birey fiziksel kapasitesini değerlendirme sürecinde, ipucu olarak yorgunluk, acı, ağrı gibi fizyolojik duyularına ilişkin durumları referans alır (Bandura, 1994). Fiziksel rahatsızlıklar ve yorgunluk, bireylerin bir işteki başarısını olumsuz biçimde etkilemekte, dolayısıyla da bu durum bireylerin öz-yeterlik algılarına yansımaktadır (Bandura, 1997). Ayrıca bir işle ilgilenirken, kişinin hissettiği korku, gerginlik ve heyecan gibi yoğun duygular da gerçekleştirilen işin sonuçlarına dair ipuçları sağlamaktadır. Bireyin olumlu duyguları, öz-yeterlik inancını güçlendirirken, olumsuz duyguları ise öz-yeterlik inancını zayıflatarak bireyin daha çok heyecanlanmasını ve gerginlik hissetmesine sebep olur (Bandura, 1994). Bireylerin fiziksel ve duygusal durumlarının, öz-yeterlik inançlarının kaynağı olabileceğinin ileri sürülmesi, sosyal bilişsel kuramın; psikoloji, eğitim, spor, sağlık gibi çok farklı alanlarda uygulanmasının önünü açmıştır (Erzen, 2013; Albayrak, 2014).

Tablo 1.

*Öz-yeterlik İnancının Kaynakları*

Kaynak	Yapılacak İşler
Doğrudan Yaşantılar	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Yapılacak işi kolaydan zora doğru parçalara ayırmak</li> <li>❖ Üstesinden gelememe korkusunu kademeli şekilde azaltmak</li> <li>❖ Bireyin korktuğu şeylerle ilişki kurması</li> <li>❖ Kendi yaşantıları ile öğrenme imkânı</li> </ul>
Dolaylı Yaşantılar	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gerçek hayattan modeller</li> </ul>
Sözel İkna	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Öneriler</li> <li>❖ Üstesinden gelebileceğine ikna etmek</li> <li>❖ Kendi kendini inandırmak</li> <li>❖ Dönütler</li> </ul>
Fizyolojik ve Duygusal Durum	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Korkuların azaltılması</li> <li>➤ Gevşemek</li> <li>➤ Bilişsel korkunun azaltılması</li> <li>➤ Korkuların üstesinden gelmek</li> </ul>

Sonuç olarak bireyin öz-yeterlik inancının oluşumunda dört önemli faktör bulunmaktadır. Bunlar bireyin başarması gereken durumlar karşısında yeterliklerine güvenerek edindiği doğrudan yaşantılar, bu durumun kendisine yakın bir model tarafından başarılması ya da başarılmaması sonucunda edinilen dolaylı yaşantılar, bireyin başaracağı durumla ilişkili çevresindeki bireylerin sözel olarak ikna etmeye yönelik ifadeleri ve bireyin başarması gereken durum karşısındaki kendisini fiziksel ve duygusal olarak nasıl hissettiğidir. Bu faktörler öz-yeterlik inançlarını etkiler ve oluşumuna katkı sağlar.

#### *2.1.4. Öz-yeterlik İnancını Harekete Geçiren Süreçler*

Öz-yeterlik inançları insan işlevselliğini dört temel süreç doğrultusunda düzenler. Bunlar: bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duygusal süreçler ve seçim süreçleridir (Bandura, 1993; 2002).

##### *2.1.4.1. Bilişsel süreçler*

Kişinin sahip olduğu yeterlik inancı onun bilişsel süreçlerini etkiler. İnsan davranışlarının birçoğu amaçlıdır ve önceden düşünülmüştür. Bu bağlamda davranışların öncelikle düşüncede şekillendiği söylenebilir. Kişi neleri yapabileceğine dair birtakım inançlar oluşturur ve bu inançları doğrultusunda da kendisini o hedefe ulaştırma konusunda geleceğe dair prova niteliğinde birtakım senaryolar üretir (Bandura, 1993, 1995). Yüksek yeterlik duygusuna sahip birey zihninde başarı senaryoları oluştururken, yeterliğinden kuşku duyan birey ise zihninde başarısızlık senaryoları oluşturur ve her şeyin ters gideceğini düşünür (Bandura, 1993). Bu bağlamda yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan insanların önlerine çıkan engel durumlarını kolay olarak algılaması ve bu yönde harekete geçmesi beklenirken; öz-yeterliklerine şüphe ile yaklaşan insanların ise karşılına çıkan engel durumlarını aşamaz ve zorlayıcı olarak görmesi beklenir (Bandura, 2002). Yeterliklerinden şüphe eden bireyler, kendilerine dair başarısızlık algısı oluşturacak ve yanlış giden pek çok şeyde başarısızlığı kabulleneceklerdir (Bandura, 1993). Fakat unutulmamalıdır ki öz-yeterlik, bilişsel provalarla geliştirilebilmektedir (Bandura, 1989).

#### 2.1.4.2. Motivasyonel süreçler

Öz-yeterlik algısı bireylerin, motivasyonel süreçlerinin düzene konmasında önemli bir görev oynamaktadır. Bireylerinin motivasyon kaynaklarının çoğu zihinsel temellidir. İnsanlar kendilerini motive ederek, öngörü kapasiteleri sayesinde davranışlarına ileriye yönelik olarak rehberlik ederler. Diğer bir ifadeyle insanlar herhangi bir davranışta bulunmadan önce neleri yapabileceklerine dair kararlar alıp, kendilerini bu kararları gerçekleştirmek üzere motive edebilirler. Böylelikle insanlar kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparak çabalarının düzeyini motivasyonlarına göre ayarlarlar (Bandura, 1995). Bu bağlamda bireylerin motivasyonlarında öz-yeterliğin önemli bir etkisinin olduğunu söylemek kaçınılmazdır. Verilen görevlerin zamanında yapılabilmesi, hedeflerin belirlenmesi, zorluklar karşısında esnek ve sabırlı olunabilmesi, bireylerin motivasyon düzeylerinden etkilenmektedir (Bandura, 1994). Diğer bir deyişle kişinin öz-yeterlik inancı onun başarma beklentisi ve motivasyon düzeyini belirleyerek, onun zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına dair bilgi verir. Güçlü yeterlik inancı olan bireyler başarı çabalarında daha ısrarlı olurken, düşük yeterlik inancı olan bireyler ise zorluklar karşısında çabalarını azaltırlar ya da çaba harcamaktan vazgeçerler (Bandura ve Cervone, 1983, akt. Kesgin, 2006).

#### 2.1.4.3. Duygusal süreçler

Öz-yeterlik duygusal tepkileri de etkileyen bir kavramdır. Öz-yeterlik inancı, bireyin güç bir durumla karşılaşması halinde bu durum karşısında ne kadar kaygılanacağına belirleyicilerinden biridir (Bandura, 1995). Bu bağlamda öz-yeterlik inancının stres kaynaklarını kontrol altına alma da önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Koçer, 2014). Örneğin çevrenin kontrol edilemez tehlikelerle dolu olduğuna inanan bireyler, çevrelerini tehlikeli ve korkutucu olarak algırlar. Bu bireyler, kendi eksikliklerine yoğunlaşırlar ve olma olasılığı düşük olan tehlikeli durumları gözlerinde büyütürler. Aynı çevresel stres yaratıcı koşullarda, bu koşulların kontrol edebileceğine inanan bireyler sakin ve soğukkanlı kalabilirken, kişisel kontrolleri dışında olduğunu düşünen bireyler ise soğuk kanlılıklarını koruyamazlar (Kesgin, 2006). O halde öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, ne kadar zor olursa olsun karşılıklarına çıkan zorlu durumlarda sakin ve soğukkanlı davranarak kendilerini tehdit eden durumları kontrol altına alabileceklerine

inanırlarken; öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler ise normal durumlarda olduğundan daha çok zorlanarak engellerle karşılaştıkları zaman kolayca kaygı ve stres yaşayıp, kendilerini tehdit eden durumları kontrol edemeyeceklerine inanırlar (Bandura, 2002). Bu bağlamda söyleyebiliriz ki yüksek öz-yeterlik algısı stresi azaltıp ve depresyondan daha az etkilenmeyi sağlayarak, psikolojik iyi olma haline katkı sağlarken; düşük öz-yeterlik algısı ise stresi artırıp depresyondan daha çok etkilenmeyi sağlayarak, psikolojik iyi olma halini olumsuz etkiler.

#### *2.1.4.4. Seçim süreçleri*

Bireyler içinde yaşadıkları çevrenin hem ürünü hem de üreticisi konumundadır. Bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik inancı, hayat akışlarına dair birçok şeyi belirlediği gibi bireyin uygun çevresel koşulları seçme davranışını da belirlemektedir. Bunun yanında seçilen aktivitelerin ve çevrenin etkisi de bireylerin öz-yeterlik inançlarını şekillendirmektedir. Burada çift taraflı bir etkileşim söz konusudur (Bandura, 1982, 1993). Öz-yeterlik inancı, seçim süreçleri aracılığı ile bireyin tercihlerde bulunmasına rehberlik etmektedir. Bu nedenle, bireyin öz-yeterlik inancı, onun hangi etkinlikleri seçebileceğini ve seçtiği çevreyi etkileyerek, bir anlamda bireyin hayatını yönlendirmesine katkıda bulunmaktadır (Bandura, 1995). Öz-yeterlik algısı, bireylerin seçtikleri etkinliklere yönelik ne kadar çaba harcayacağını, ne kadar sürede ve zorluklarla nasıl mücadele edebileceğini ortaya koyar. Buradan yola çıkarak bireylerin, kapasitelerini aştığını düşündükleri aktivitelerden ve çevrelerden kaçındıklarını, buna karşın üstesinden gelebileceklerini düşündükleri aktiviteleri ise tercih ettiklerini söyleyebiliriz (Bandura, 1982). Bireyler yapmış oldukları seçimlerle farklı yetenekler, ilgiler ve sosyal ağlar geliştirmeye çalışırlar (Bandura, 1993, 1994). Buna örnek olarak bireylerin kişisel öz-yeterlik inançlarının meslekler ile ilgili seçimlerini etkilemesi gösterilebilir (Bandura, 1982). Bireylerin öz-yeterlik inançları ne kadar yüksek olursa, mesleki hedeflerine ulaşma konusunda da o kadar kararlı olurlar. Fakat düşük öz-yeterlik algısına sahip olan bireyler, hedeflerine ulaşamayacaklarına inanmalarından dolayı seçimlerinden kolaylıkla vazgeçerler ve seçimlerini, yapabilecekleri daha kolay mesleklerden yana kullanırlar (Bandura, 1994).

Sonuç olarak sahip olunan öz-yeterlik inancı bireyin; davranışlarını şekillendiren düşüncelerini oluşturmasında yer alan bilişsel süreçlerini, hedeflerini belirledikleri ve bu hedeflere ulaşmaları konusunda onlara rehberlik eden motivasyonel süreçlerini, belirsizlik ve stres kaynaklarını kontrol altına alan duygusal süreçlerini ve uygun tercihlerde bulunmasına rehberlik edecek olan seçim süreçlerini etkileyecektir.

#### 2.1.5. Öz-yeterlik İnancının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bandura (1989, 1994), öz-yeterliğin gelişimini hayat boyu etkileyen bazı faktörler olduğunu belirtmektedir. Bunlar: kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi etkisi, okul etkisi, deneyimler süresince öz-yeterliğin gelişimi, olgunluğun beraberinde getirdiği öz-yeterlik ihtiyacı ve geçmiş yaşantılardır.

*Kişilik Algısı:* Yeni doğanlar öz kavramıyla doğmazlar. Bireylerde öz-yeterliğin oluşma süreci, bireyin kendini gözlemesi ve buradan hareketle kendisinin bir parçası olarak eylemlerini tanıması ile başlar. Birey gerçekleştirdiği eylemler ile çevresinde etkiler meydana getirdiğini görür. Öz-yeterlik inancı bireyin gerçekleştirdiği eylemlerin basit etkilerinden çok daha karmaşık bir süreçtir. Birey gerçekleştirdiği eylemleri içselleştirerek kendisinden bir parça olarak algılama eğilimindedir. Bireyler kendilerine özgü bu bakış açıları ile diğer insanlardan farklılaşmaya başlar. Bireyin gerçekleştirdiği eylemler ile başka kişilerin gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçları arasındaki farklılıklar bireylerin kendilerine özgü öz-yeterlik inancını şekillendirir (Mengi, 2011).

*Aile Etkisi:* Bireyler neler yapabileceklerini ve kapasitelerini ancak uygulamalar yaparak fark edebilirler. Bireyler bilişsel, dilsel, fiziksel ve psikososyal yeteneklerini tanımalı ve bu becerilerini geliştirmeye çalışmalıdırlar. Bu becerileri geliştirebilmede uykunun, oyun etkinliklerinin ve serbest zamanın nasıl değerlendirildiği çok önemlidir. Ailenin bireye bu olanakları sunması veya ne şekilde sunduğu bireylerdeki öz-yeterlik inancının gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan ilk yeterlik deneyimlerinin yaşandığı aile, bireylerin öz-yeterlik algılarını geliştirme konusunda önemli bir etkidir (Yılmaz-Çelik, 2013).

*Arkadaş Çevresi Etkisi:* Bireylerin öz-yeterlik algısı, daha geniş toplumsal bir çevreye girince değişir. Sosyal öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve tecrübe edinebilmek için en önemli yöntemlerden biri olan arkadaşlık ilişkileri; bireylerin, düşünme ve davranış biçimlerine etkili modeller sağladığı için öz-yeterlik gelişiminde önemli bir bileşendir. Bireyler kendileri ile benzer ilgilere ve değerlere sahip başka kişiler ile arkadaş olma eğilimindedirler. Dolayısıyla bu seçici arkadaş ilişkileri öz-yeterliği geliştirecektir. Aksi halde bireylere arkadaş seçmek, bireylerin gerçek ilgilerinden uzak bir yaşam sürmesini ve öz-yeterlik algılarının kontrollü ve sağlıklı gelişimine sebep olmaktadır (Yılmaz-Çelik, 2013).

*Okul Etkisi:* Okul, çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirdikleri, bilgi edindikleri ve sosyal çevreye etkili bir şekilde dâhil olabilmek için gerekli olan sorun çözebilme becerilerini olgunlaştırdıkları bir mekândır. Bununla birlikte, bireyler okulda sürekli değerlendirilir, test edilir ve yaşlılarıyla karşılaştırılır. Okuldaki Öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirerek onun yetenekleri hakkındaki olumlu ya da olumsuz görüşleri, öğrencinin sınav başarıları, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle olan iletişimi, okuldaki genel başarı durumu; öğrencinin kendi yeterliklerini ve yetkinliklerini fark etmeye başlamasını sağlar. Bu bağlamda bireylerin akademik öz-yeterlik inançlarının okul yaşantılarından etkilendiğini söyleyebiliriz (Mengi, 2011).

*Deneyimler Süresince Öz-yeterliğin Gelişimi:* Her gelişim döneminin beraberinde getirdiği deneyimler, bireyin yeterlik algısını geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin ergenler yetişkinliğe yaklaştıkça, hayatın her aşamasının getirdiği sorumlulukları öğrenmek zorundadırlar. Bu zorunluluklarla birey, yetişkin toplumunun içerisinde kendine yer bulabilme ve birçok yeni beceriyi öğrenme konusunda çaba harcar. Bireyler öğrendikleri beceriler ve zorluklarla baş etme yollarıyla öz-yeterlik inançlarını geliştirirler (Yılmaz-Çelik, 2013).

*Olgunluğun Beraberinde Getirdiği Öz-yeterlik İhtiyacı:* Genç yetişkinlik dönemi, bireylerin; evlilik ilişkileri, ebeveynlik ve kariyerin getirdiği yeni gereksinimlerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini gerekli kılan bir süreçtir. Bu süreçte, öz-yeterlik duygusu, yetenek ve başarı elde etmede önemli bir etkidir. Yetişkinliğe düşük



öz-yeterlik inancıyla giren birey, stresli bir yaşantıya sahip olmaktadır. Bireyin becerilerine dair geliştirdiği öz-yeterlik algısı, onun yetişkinlik dönemini ne şekilde geçireceği konusunda belirleyicidir (Mengi, 2011).

*Geçmiş Yaşantılar:* Bireylerin yaşlanmasına bağlı olarak fiziksel yeteneklerinde azalmaların meydana gelmesi olağan bir durumdur. Bireylerin, bu olumsuz etkiyi en aza indirmeleri için, eski fiziksel aktivitelerinin yerini doldurabilecek farklı becerilerde öz-yeterlik algıları geliştirmeleri gerekmektedir. Bireyin bunu sağlayabilmesi geçmiş dönemlerde edindiği becerilere ilişkin öz-yeterlik algılarıyla paralel olacaktır. Birey ilerleyen zamanlarda karşısına çıkacak olan emeklilik ve eş kaybı gibi önemli değişikliklerde, yeni sosyal ilişkiler geliştirmek için kişilerarası becerilere ihtiyaç duyacaktır. Buna bağlı olarak bireyin daha önceki dönemlerde edindiği kişilerarası becerilerinin, algılanan sosyal yetersizlik duygusunu azaltacağı; sosyal destek, strese ve depresyona dayanıklılığı ise arttıracacağı söylenebilir (Yılmaz-Çelik, 2013).

Öz-yeterliğin gelişimini etkileyen bu faktörlerin alanda çalışan öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Öğrencinin yaşadığı akademik başarısızlığın arkasından çıkacak olan zayıf öz-yeterlik inancının olası nedenlerinin ve çözümlerinin nerede aranması gerektiği konusunda bu faktörler belirleyici olacaktır.

#### *2.1.6. Yüksek ve Düşük Öz-yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri*

Bireylerin öz-yeterlik inançları bir işe başlayıp başlayamayacağı, o iş için ne kadar çaba sarf edeceği, o işi yaparken karşılaştığı zorluklara ne kadar göğüs gereceği konularında önemlidir (Koçer, 2014). Bu bağlamda düşük ve yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireylerin özelliklerinin incelenerek karşılaştırılması bu araştırma için önem arz etmektedir.

Bandura (1993) yaptığı araştırmaların bulgularına dayanarak, düşük ve yüksek öz-yeterliğe sahip insanların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemektedir.

Düşük öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler, kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Ulaşmak istedikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başarılı olacaklarını düşünmek yerine kendilerinden şüphe duyma eğilimindedirler. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde

dururlar. Başarısızlık kendilerine güven duymamalarına neden olur; çünkü başarısızlığı yeteneksizliklerinin kanıtı olarak değerlendirirler. Engeller karşısında çabuk vazgeçer ya da çabalarını azaltırlar. Yenilgi ya da başarısızlık sonrasında yeterlik duygularını tekrar kazanmaları zaman alır ve kolayca stres ve depresyonun kurbanı olurlar.

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler ise zor işleri, kaçınılması gereken bir tehlike olarak görmek yerine başarılması gerekli olan görevler olarak değerlendirirler. Bu tarz bir yeterlik inancı hem ilgiyi arttırmakta hem de bireylerin etkinliklere daha yoğun katılmalarını sağlamaktadır. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler önlerine uğraştırıcı zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini gerçekleştirme konusunda kararlı olurlar. Problemler ile karşılaştıklarında kendilerine zarar verici kişisel endişelere odaklanmaktan daha çok başarıyı nasıl gerçekleştireceklerine odaklanarak, çabalarını arttırma yoluna giderler. Başarısızlıklarını kişisel özelliklerine değil; yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere atfetmektedirler. Başarısızlığa karşı daha fazla gayret gösterirler ve yenilgi sonrasında kısa sürede tekrar yeterlik hislerini geri kazanırlar. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güveni ile yaklaşılırlar. Yeterliklerine dair böyle bir bakış açısı bu bireyleri başarıya götürmekte, kaygı ve depresyon yaşama ihtimallerini en aza indirmektedir.

Tablo 2.

*Öz-Yeterlik İnancı Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması* (Korkmaz, 2004; Kalkan, 2008; Koçer, 2014)

Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz-Yeterlik İnancı Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
✓ Karmaşık olaylarla baş edebilmek	✓ Güçlüklerle baş edememek
✓ Güçlüklere 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 olası sonucu 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	

Sonuç olarak bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının yaşamlarındaki birçok alana etki eden güçlü bir kavram olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bireyler üzerinde bu derece etkili olan öz-yeterlik kavramının güçlendirilmesi önem arz etmektedir.

### 2.1.7. Öz-yeterliği Artırma Yolları

Aileler çocuklarının birçok alanda farklı yaşantılar edinmesine ve bu yolla deneyimler kazanmalarına olanak sağlarsa, çocukların öz-yeterlik inançları da o ölçüde gelişecektir (Schunk ve Meece, 2005). Bireyin kendisine ve başka insanlara dair gözlemlediği başarı ve başarısızlık durumları, bireyin kişisel öz-yeterlik inançlarını şekillendirdiğinden; bireyleri bu açıdan geliştirecek uygulamaların hem nitelik hem de nicelik olarak artırılması gerekmektedir (Turanlı, 2007). Bireylerin başarılı olan deneyimleri hatırlamaya olan eğilimlerinin artırılması ve uygun durumlarda bu deneyimlerin yeniden oluşturmasının sağlanması, yüksek öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasına kaynaklık edecektir (Duman, 2007).

Öz-yeterlik inançlarını geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda yaratıcı problem çözme becerisinin, öğrencilerin öğrenme ortamında öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etki yaratacağı ve hayat akışlarına yön veren önemli kararlarda etkili bir yapı olduğunu belirlenmiştir (Sewell ve George, 2000). Bireylerin fiziksel ve duygusal anlamda iyi oluşlarını geliştirmek ve negatif duygusal durumlarını azaltmak da öz-yeterlik inancını geliştirmenin diğer bir yoludur. Bireyler kendi düşünce ve duygularını değiştirme kapasitesine sahiptir. Kendi duygusal durumları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmaları bireylerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerini olanak tanır (Pajares, 2002). Bireylerin görevleri hakkındaki olumlu duyguları ve yaşadıkları sağlıklı düzeydeki hafif bir kaygı, yapılan işten doyum alma hissini ve bireyin başarılı olmaya yönelik motivasyonunu artırır. Bu bağlamda bireylerin öz-yeterlik algılarını yükseltmede olumsuz duyguları azaltan ve olumlu duyguları artıran teknikler kullanılabilir (Nasta, 2007).

Bandura (1999) bireylerin öz-yeterlik algılarının destekleyici ilişkiler tarafından geliştirilebileceğini belirtmiştir. Bireylerin yaşadığı sosyal çevrede bulunan kişiler, çeşitli yollarla onun öz-yeterlik algılarına olumlu katkılarda bulunabilir. Ayrıca bireyler model alma yoluyla da bu kişilerden sorunlarla etkili baş etme yöntemlerini öğrenebilir. Bununla birlikte bireyler, model aldıkları kişilerden sebat etmenin

önemini gözleyerek; görevleriyle etkili bir şekilde baş edebilecekleri konusunda kendilerini motive edebilirler. Araştırmalar sonucunda bireyin algıladığı sosyal desteğin, başa çıkma öz-yeterliğini güçlendirme konusunda olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Öz-yeterliğin gelişiminde önemli olan diğer bir etken de geri bildirimlerdir (Davis ve Fedor, 1998). Bireylerin yapmış oldukları eylemlerin doğru ya da yanlış olduğunu bilmesi; eğer yanlışsa hatasının kaynağını öğrenmesi onun öz-yeterliğini artırır (Hoy, 2004).

Tüm öğrencilere aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı klasik eğitim ortamları öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi için uygun değildir. Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının geliştirilebilmesi için öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak önlemleri almaları gerekir. Bu amaçla, öğrencilerin kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretme-öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Tam öğrenme yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi vb. yöntemler işe koşularak öğrencilerin kendine yönelik öz-yeterlik inançları geliştirilebilir (Senemoğlu, 2009).

Grup çalışmalarında 'daha iyi' düzeydeki öğrencilere, grup lideri olacak şekilde görev ve sorumluluklar verilerek öz-yeterlik inançları geliştirilebilir. Bu anlayış 'daha zayıf' öğrencilerin daha çok modelle karşılaşmasına ve dolaylı öğrenmelere zemin hazırlar. Öğretmenden gerekli bilgi ve desteği alan grup liderleri, öğretmenin kontrolünde arkadaşlarına yardımcı olurlar. Bu şekilde öğretmen, bütün öğrencilerle tek başına ilgilenme sorumluluğundan kurtulmakla beraber öğrencilerin birden fazla modelle karşılaşmalarını da sağlamış olur (Turanlı, 2007).

Öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik bir diğer yaklaşımda öğretmenlerin öğrencilerinin destek grupları oluşturmalarına yardımcı olmaları gerektiğinden söz eder. Bireysel öğretime göre, grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine ve sorunlarını paylaşmalarına yardımcı olmaktadır. Yapılan grup çalışmaları aracılığıyla öğrenciler, diğer arkadaşlarının performans başarılarını gözlemleyerek model alma yolu ile kendilerine yönelik öz-yeterlik inançlarını geliştirebilirler (Lane ve diğerleri, 2003).

Efe (2007) insan hayatının hemen her alanında etkili olan öz-yeterliğin sosyal öğrenme ve sosyal beceriler ile şekillenip güçlenebileceğini belirtmiştir. Bu

bağlamda bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancının önceki performanslarından, yeteneklerine ilişkin sosyal karşılaştırmalarının sonuçlarından; aile, arkadaş, öğretmen gibi yakın çevresinin geri bildirimlerinden; akran ilişkilerinden; görevin zorluk ya da kolaylık derecesinden etkilenmekte olduğu söylenebilir (Güven, 2008).

Brophy (1998) öğrencinin öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yardımcı olacak bazı önerileri sürmüştür (akt. Telef, 2011);

1. Yargıda bulunmaktan daha çok kişisel kaynaklara yönelik eylemde bulunulmalıdır.
2. Sonuçlardan daha çok öğrenme sürecine odaklanılmalıdır.
3. Başarısızlığa kanıt aramaktan daha çok öğrenme sürecinin doğal ve yararlı bir parçası olan hatalara yönelik tepkide bulunulmalıdır.
4. Geri bildirim verilirken kişisel standartlar ve beceriler üzerine çabalara vurgu yapılmalıdır.
5. Dışsal motivasyonel stratejilerinden daha çok içsel motivasyonel stratejilere yönelik başarı çabalarını harekete geçirmek için girişimde bulunulmalıdır.

Sonuç olarak; farklı yaşantılar ve deneyimler, başkalarından gözlemlenenler, çok sayıda ve olumlu modeller, destekleyici ilişkilerin bulunduğu sosyal çevre, fiziksel ve duygusal anlamda iyi oluş, sözel geribildirimler, problem çözme becerisine sahip olma gibi etkenlerin öz-yeterliğin güçlendirilmesi konusunda belirleyici olduğu söylenebilir.

## 2.2. Akademik Öz-yeterlik İnancı

Bireylerin günlük hayatlarında gösterdikleri davranışları içeren pek çok konuda öz-yeterlik inançları vardır (Küçük-Kılıç, 2014). Öz-yeterlik inancı, akademik durumlarda başarının önemli bir yordayıcısı olarak görülebilir (Pajares, 1996). Öz-yeterlik bireylerin belirli bir işi başarabileceklerine olan güvenleri olarak tanımlanabilirken, akademik öz-yeterlik ise bireylerin akademik görevleri istenilen düzeyde başarabileceklerine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Gore, 2006). Bu bağlamda akademik öz-yeterlik, bireylerin kişisel tutum ve yeteneklerine olan inancından ziyade akademik görevlerin üstesinden gelebilmelerine olan inancını ifade etmektedir (Millburg, 2009). Akademik öz-yeterlik inancı, bireylerin 'ne yapabildiği' değil, 'ne yapabileceğine olan inancını' yansıtmaktadır (Rios, 2002).

Diğer bir değişle akademik öz-yeterlik, bireylerin önceden planladıkları akademik hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli olan çabaları organize edebilme ve bu çabaları gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki kişisel inançları olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2005).

Akademik öz-yeterliği diğer öz-yeterlik türlerinden ayıran pek çok önemli özelliği vardır. Zimmerman (1995) bu özellikleri aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

- ✓ Akademik öz-yeterlik bireyin fiziksel ya da psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerini değil, eğitim ile alakalı bir işi gerçekleştirme yeteneğine olan kişisel yargılarını içermektedir.
- ✓ Akademik öz-yeterlik inancı, çok boyutlu olup her eğitim alanı için değişiklik gösterir. Bu nedenle; Matematik öz-yeterlik inancı, İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.
- ✓ Bireylerin akademik öz-yeterlik düzeyleri içinde buldukları koşullardan etkilenmektedir. Örneğin; bir öğrenci rekabetçi bir sınıfta, işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa kıyasla öğrenme konusunda daha düşük öz-yeterlik gösterebilir.
- ✓ Bireylerin akademik öz-yeterlik ölçümleri, eğitsel performansları için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Karşılaştırmada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

Schunk ve Pajeras (2001) bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen beş önemli faktörden söz etmektedir. Bu önemli beş faktör,

- ✓ Bireylerin kendi öğrenmelerine ilişkin algıladıkları durumlar,
- ✓ Belirli bir kurs ya da işe yönelik kendi yeteneklerine ilişkin algılar,
- ✓ Kendi yeteneklerini sosyal karşılaştırmaya tabi tutarak vardıkları algılar,
- ✓ Çalışmaya harcanan zaman ve çaba,
- ✓ Yapılan işin kendi yaşantısındaki önemi olarak sıralanmaktadır.

Schunk (1995, 2005) ise bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen faktörleri şu başlıklar altında açıklamıştır:

- ✓ *Hedef Belirleme:* Bireyin kendisine yönelik koyduğu hedefleri gerçekleştirebilmesi öz-yeterlik inancının gelişimine katkı sağlar. Bu bağlamda akademik öz-yeterlik inancı üzerinde; kısa süreli ve ulaşılabilir hedefler, uzun süreli ve belirsiz hedeflerden daha etkili olacaktır.

- ✓ *Bilgi İşleme Süreci:* Öz-yeterlik ve bilgi işleme sürecindeki yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Bireylerin bir konuyu öğrenirken, o konunun anlaşıldığı yönündeki algıları akademik öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkiler.
- ✓ *Model Alma:* Rol modelleri gözlemlemek, öz-yeterlik inancının bilgi kaynaklarından biridir. Model alma sırasında, gözlemci kendi olası performansını ve sahip olduğu yetenek düzeyine dair algısını model ile karşılaştırarak modelin başarı veya başarısızlığı karşısında kendine yönelik akademik öz-yeterlik inancını değiştirir.
- ✓ *Geribildirimler:* Bireyin kendi performansı hakkında güvenilir kaynaklardan edindiği geribildirimler, bireyin akademik öz-yeterlik inancının şekillenmesi üzerinde etkilidir.
- ✓ *Ödüller:* Bireyin başarısı ile ilişkilendirilen ve doğru amaçlar dâhilinde kullanılan ödüllendirme, güdüleyici ve olumlu sonuçlara götürücü özellik taşıyarak bireyin akademik öz-yeterlik inancını geliştirir.

Katheryn'e (2004) göre akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan bireyler; başarıya kenetlenme, olumlu başarı beklentisi, zor görevler karşısında yılmama, risk alabilmeye yönelik isteklilik, görevine sadık olma, bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde kullanabilme, işbirliğine istekli ve yatkın olma, kendi potansiyelinin farkında olma ve öz-kontrol düzeylerinin yüksek olması gibi birçok olumlu özelliğe sahiptirler.

Sewell ve George (2000) akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

- ✓ Öğrenme ortamına katılmaya isteklidirler,
- ✓ Öğrenme için daha çok çaba harcarlar,
- ✓ Daha çok meydan okuyucu öğrenme deneyimleri ararlar,
- ✓ Zorluklar ile karşılaştıklarında daha uzun süre ısrar ederler,
- ✓ Olumsuzlukların sakince üstesinden gelirler,
- ✓ Başarısızlık durumlarında daha hızlı toparlanırlar,
- ✓ Öğrenmeye daha çok motive olurlar,
- ✓ Öğrenmede daha yüksek amaçları başarırlar,
- ✓ Çeşitli öğrenme stratejileri kullanırlar,
- ✓ Başarılarını yetenek ve stratejik çabalara atfederler,
- ✓ Başarısızlıklarını uygunsuz strateji kullanımına atfederler.

Düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireyler ise zor görevlerden kaçma ya da bu tür görevlere başladıklarında çabuk vazgeçme eğilimindedirler (Pajares, 1996). Bandura (1997) bunun sebebini akademik öz-yeterlik inancı zayıf olan öğrencilerin kırılğan bir yapıya sahip olmalarına bağlar. Hatta düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireyler, yetenekli oldukları alanların bile farkına varamayabilirler (Kayış, 2013). Ayrıca düşük akademik öz-yeterlik algısına sahip kişiler başarısızlığın ardından yeniden kendilerini motive etmekte de çok zorlanırlar (Bandura, 1997).

Aynı düzeyde yeteneğe sahip bireyler farklı akademik performanslar gösterebilirler. Akademik öz-yeterlik inancı bu durumu açıklayan önemli bir kavramdır. Birey akademik öz-yeterlik inancını, ortaya koyduğu akademik performanstan yola çıkarak oluşturmaktadır. Bireylerin akademik yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları kişisel inançlar, onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini önceden kestirmelerine yardımcı olacaktır. Böylece, akademik başarı, daha önceden başarılmış ve ileride başarılacaklarla ilgili inançların bir sonucu olacaktır. Bu sebeple aynı yetenek alanında ve düzeyindeki bireyler farklı akademik performans gösterebilirler (Bıkmaz, 2004).

Bu bağlamda akademik öz-yeterlik inancının akademik başarı ile karıştırılması olası olabilir fakat bu iki kavram birbiriyle bağlantılı olmasına rağmen aynı değildir. Aralarındaki ilişkiyi bir örnekle açıklamak gerekirse; yüksek akademik başarı yüksek akademik öz-yeterlik inancını da beraberinde getirir ancak yüksek akademik öz-yeterlik inancı sadece bireyin kapasitesi ve yetenekleri oranında bir başarıyı getirir. Akademik öz-yeterlik inancı düşük olan bir öğrenci okulda yapılan birinci yazılı sınavdan düşük not alırsa pes eder ve ısrarcı olmaktan vazgeçer ancak akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenci pes etmez çünkü hatalarının kendisinden kaynaklandığını düşünerek ikinci yazılı sınavda daha yüksek not almak için kendini güdüler. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Öğrenci karşısına çıkan soru karşısında yılmadan, aşırı çaba gösterip, çok çalışıp başarıyı yakalayarak akademik öz-yeterlik inancını daha da arttırabileceği gibi akademik öz-yeterlik inancı güçlü olan bir öğrenci de akademik işlere yönelik olumlu inancından ve karşılaştığı problemleri çözebileceğine olan inancından dolayı, pes etmeyip karşısına çıkan soruyu yanıtlayabilmekte ve başarıyı yakalayabilmektedir (Koçer, 2014).



Bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması her zaman akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olacağı anlamına gelmemektedir (Kayaş, 2013). Bunun nedeni bireylerin; öğrenme stratejilerini, çaba ve azimlerini kontrol edebilecekleri inancına sahip olmalarına rağmen, akademik görevleri değersiz bularak bu görevlere zaman ayırmak istememeleridir (Schunk ve Pajares, 2001).

Bireylerin yaşamında önemli yer tutan birçok kavramın akademik öz-yeterlik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında bireylerde akademik öz-yeterlik inancını geliştirmenin birçok açıdan yararının olacağı söylenebilir.

Akademik öz-yeterlik inancı özellikle akademik başarı ile yakından ilişkilidir. Öyle ki bireylerin akademik öz-yeterlik düzeyleri, onları akademik not ortalamalarının önemli bir yordayıcısı durumundadır (Gore, 2006). Bu sebeple bireylerin akademik öz-yeterlik inançlarını geliştirmek onların akademik başarılarını arttırmak için çok önemlidir.

Akademik öz-yeterlik, akademik görevlerin en fazla ön plana çıktığı okullara uyum sağlama konusunda da belirleyici bir role sahiptir. Bu bağlamda yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip bireylerin okula daha kolay uyum sağladıklarını (Chemers, Hu ve Garcia, 2001); ancak düşük akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olan bireylerin ise okula uyum sağlama konusunda sorunlar yaşamakta olduklarını söyleyebiliriz (Bandura, 1997). Bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini arttırmak onların akademik başarılarının kaçınılmaz parçalarından biri olan okullara uyum sağlamaları açısından önemlidir.

Akademik öz-yeterlik inancı problem davranışlarla da ilişkilidir. Bireylerin sergiledikleri problem davranışlar arttıkça akademik öz-yeterlik düzeylerinin de zayıfladığı görülmüştür (Chung ve Elias, 1996). Bunun yanında düşük akademik öz-yeterlik inancının da yıkıcı davranışlara neden olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur (Kaplan ve Maehr, 1999). Olumlu akademik öz-yeterlik inancına sahip bireyler riskli davranışlara daha az kapılmakta ve zor durumlar karşısında daha yapıcı davranabilmektedirler (Millburg, 2009). Ayrıca Bandura'da (1997) düşük akademik öz-yeterliğe sahip bireylerin, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip bireylere göre daha zayıf arkadaşlık ilişkilerine ve daha çok saldırgan davranışlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle akademik öz-yeterlik inancı ile problem davranışlar arasında karşılıklı bir belirleyicilik olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda

bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini geliştirmek bireylerin problemlili ve riskli davranışlar sergilemesinin önüne geçilmesi açısından oldukça önemlidir.

Eğitim sisteminin kalitesinin en önemli göstergesi olarak bireylerin okul başarıları gösterilmektedir. Bireylerin okuldaki başarılarını ve akademik performanslarını önemli ölçüde etkileyen akademik öz-yeterliğin incelenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada bağımlı değişken olan akademik öz-yeterliğin yanında bağımsız değişken olarak akademik öz-yeterlik ile ilişkili olabileceği düşünülen belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı değişkenleri de ele alınmıştır.

### 2.3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük

Belirsizlik, bir olayın ve herhangi bir davranışın sonucunun ne olacağını kestirememeye veya bilmeme olarak tanımlanır. Belirsizliğin insan psikolojisi üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı yadsınamaz bir gerçektir. Belirsizlik kavramı genel olarak devamında endişe, kaygı ve korku kavramlarını beraberinde getirir. Çünkü insan yapısı gereği, geleceğinden emin olmak ve yarınını garanti altına almak ister. Bundan dolayı kişinin yaşantısında belirsizlik varsa bu durum onun iyi oluş düzeyi üzerinde olumsuz etkiler yaratır. Bu etkiler alan yazın incelendiğinde genellikle tahammülsüzlük kavramı ile tanımlanır. Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı böylelikle psikoloji biliminde yerini almış olur (Buhr ve Dugas, 2002).

Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı ilk kez Frenkel - Bruswick tarafından bir kişilik özelliği olarak ele alınmasıyla alan yazına girmiştir. Daha sonra Budner (1962), belirsizliğe tahammülsüzlüğü Frenkel - Bruswick tarafından değerlendirildiği gibi bir kişilik özelliği olarak değil, gerçeği algılama yolu olarak değerlendirir. Bu bakış açısıyla beraber belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsiz olay ve durumlara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak olumsuz tepki verme yatkınlığı şeklinde tanımlanır (Buhr ve Dugas, 2002).

Belirsizliğe tahammülsüzlük, birçok bilim insanının ilgisini çeken bir araştırma konusu olmuş ve çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Hofstede (2001) belirsizlik karşısında yaşanan tahammülsüzlüğü, belirsizlikle karşılaşıldığında hissedilen huzursuz olma durumu olarak tanımlamıştır. Ladouceur, Gosselin ve Dugas (2000) ise belirsizliğe tahammülsüzlüğü, belirsiz olaylara verilen olumsuz tepki eğilimi

olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanımda Carleton ve diğerleri (2007) belirsizliğe olan tahammülsüzlüğü; olumsuz bir olayın, kabul edilemeyen veya istenmeyen bir şekilde ortaya çıkması olasılığına karşı, bireylerin hissettikleri rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise Dugas ve diğerleri (2005), belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireyler tarafından stres verici ve üzücü olarak algılandığına değinmiş, bireylerin öngörülemeyen olayların olumsuz olduğunu ve öngörülemeyen olayların önlenmesi gerektiğini düşündüklerini öne sürmüşlerdir. Bunun yanında bireylerin geleceğin belirsizliğini adaletsiz olarak tanımladıklarına da değinmişlerdir.

İlk belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği belirsiz durumlara verilen duygusal, davranışsal tepkileri ölçen bir ölçek olup; Freeston, Rheaume, Letarte, Dugas, Ladouceur (1994) tarafından orijinal dili Fransızca olarak geliştirilmiştir. Orijinal dili Fransızca olsa da bu ölçek Buhr ve Dugas (2002) araştırmacıları tarafından İngilizceye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. İngilizceye uyarlanan bu ölçekte; belirsizliğin üzücü ve stres verici olduğu, kişinin ne yapacağına karar verememesine neden olduğu, belirsizlikten kaçınılması gerektiği ve belirsizliğin adil olmadığı şeklinde dört faktör yapısı ortaya çıkmıştır (Sarı, 2007).

Belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı psikoloji biliminde aslında endişe kavramının bir alt bileşeni olarak kabul edilmektedir (Çardak, 2012). Belirsizliğe tahammülsüzlük, patolojik endişenin ve yaygın kaygı bozukluğunun altında yatan dört temel bilişsel süreçten biridir (Dugas ve Koerner, 2005).

Dugas ve Koerner (2005) yaptıkları çalışmalara dayanarak belirsizliğe tahammülsüzlük kavramının her ne kadar endişe kavramından farklı olsa da birbirlerinden ayrı değerlendirilemeyeceğini söyler. Belirsizlik durumu farklı sebeplerden dolayı ortaya çıkmış olabilir. Kişi gelecekte olacak bir olaydan emin olmayabilir, bu olayın sonuçlarının nasıl bir etki yaratacağını bilemeyebilir veya birey geleceğiyle ilgili kaygı verici karışık bir olayın sonuçlarına odaklanmışken bu belirsizlikten dolayı ne yapacağına karar veremeyebilir. İşte bu gibi durumlar belirsizlik kavramı ile tanımlanabilir. Kişinin bu gibi durumlar karşısında sinirlenmesi, korkması, heyecan duyması, kaygılanması ve endişelenmesi insan psikolojisinin belirsizlik karşısında yaşadığı çaresizlikten kaynaklanmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda belirsizliğin meydana getirdiği birçok psikolojik durumdan en belirgin ve ilişkisi en yüksek olanının endişe olduğu belirlenmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük mükemmeliyetçilik ve algılanan kontrol gibi bilişsel

süreçler ile karşılaştırıldığında, endişe ile ilişkisinin daha anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer bilişsel değişkenler kontrol edildiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük ile endişe arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişenin kavramsallaştırılmasında önemli bir rolü olduğunu göstermiştir (Buhr ve Dugas, 2006). Bu bağlamda belirsizliğe tahammülsüzlüğün, patolojik olmayan endişenin ayırt edici bir bilişsel süreci olabileceği söylenebilir (Dugas, Schwartz, Francis, 2004).

Budner'e (1962) göre belirsizlik üç nedenle ortaya çıkabilir. Birincisi, ipucu olmayan yeni bir durumun varlığı; ikincisi, birçok ipucunun barındığı karışık bir durumun varlığı; üçüncüsü ise farklı ipuçlarının farklı bilgiler önerdiği çelişkili bir durumun varlığıdır. Diğer bir ifadeyle belirsiz durum 1.Yeni, ilk defa karşılaşılan, 2.Karmaşık, çözülmesi zor, 3.Çelişkili, ne yapacağını bilemez bir durum olabilir.

Tehdit olarak algılanan bir durumda verilen tepkiler iki grup altında toplanırsa biri boyun eğme, diğeri ise inkâr şeklinde ortaya çıkar. Boyun eğmede kişi gerçekliği değiştiremeyeceğine inanarak kabul eder. İnkâr da ise gerçeklik algılayan kişiye göre değiştirilir. Eğer bu iki yaklaşım yeni, karmaşık ya da çözülemeyen bir belirsiz durumda ortaya çıkıyorsa kişinin belirsizliğe tahammülsüz olduğu düşünülebilir (Budner, 1962).

Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan kişiler belirsizliğe sebep olan durumları keyif kaçırıcı ve stresli durumlar olarak görür, belirsizlikten kaçınmaya ve belirsizlik içeren durumlarda işlevselliklerinde sıkıntı yaşamaya yatkındırlar. Ayrıca belirsiz durumlar karşısındaki algıları ve yorumlarının negatif yönde bir yanlılık içerdiğini ve dolayısıyla, bu kişilerin belirsiz durumları tehdit edici olarak yorumlamaya daha yatkın olduklarını söyleyebiliriz (Buhr ve Dugas, 2002). Buradan hareketle belirsizliğe tahammülsüzlüğün kişiye öznel bir durum değerlendirmesi anlamına geldiğini söylemek mümkündür. Belirsizliğe tahammülsüzlüğü yüksek olan kişilerin belirsiz bilgiyi tehdit edici olarak algılamasına neden olan şey bilişsel yanlılığıdır (Dugas ve diğerleri, 2005).

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün akademik öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan belirsizliğe tahammülsüzlük kavramı bu araştırmada; belirsizlik stres verici ve üzücüdür, belirsizlik eyleme geçmeyi engeller, geleceği bilmemek rahatsız edicidir, belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri boyutlarıyla ele alınmıştır.

#### 2.4. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar

Endişe, hem klinik hem de klinik olmayan örnekleme sıklıkla karşılaşılan bir olgudur. İnsan hayatının kaçınılmaz bir gerçeği olan endişe ile ilgili çalışmalara 1980'li yıllara kadar rastlanmamaktadır. 1980'lere kadar kaygının bir bileşeni olarak görülen endişenin ayrı bir yapı olarak ele alınmasının gereksizliğine inanılmıştır (O'Neill, 1985). İlerleyen yıllarda endişenin kaygıdan ayrı bir yapı olduğunun kabul edilmesiyle birlikte endişeyle ilgili çalışmalar artmıştır (Borkovec ve diğerleri, 1983; Davey, Hampton ve Davison, 1992; Starcevic, 1995).

Borkovec ve diğerleri (1993) endişeyi, birbiri ardınca gelen kontrol edilemeyen olumsuz duygu yüklü düşünceler olarak tanımlamışlardır. Carpenito-Moyet (1999) ise endişeyi, insanın ihtiyaçlarını ve yaşamını tehlikeye düşürecek etkilere karşı bireyin verdiği tepki olarak tanımlamıştır. Endişenin varlığı evrensel ve öznel olmakla beraber bireyde gözlemlenebilen bir deneyim olarak kabul edilmektedir. Endişe yaşayan bireyde daha çok belirsizlik hâkimdir. Belirsizlik ise birey için bir tehlike olarak kabul edilebilir. Endişe belirsizliği yordadığı gibi belirsizlikte endişeyi yordayabilir (Spencer, 2002).

Yaygın kaygı bozukluğunun üst bilişsel modelinde bireylerin endişeleri ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz inançlarının olabileceği belirtilir (Hatton ve Wells, 1997). Yaygın kaygı bozukluğunun kavramsal modelinde yaygın kaygı bozukluğunu açıklayan dört temel bilişsel bileşenden bir tanesi de endişe ile ilgili inançlardır (Dugas, Gagnon, Ladouceur ve Freeston, 1998). Endişenin bir baş etme stratejisi olarak değerlendirildiği, endişenin olumsuz şeylerin olmasını engellediği, en kötü olasılık için hazırladığı, daha duygusal konulardan uzaklaştırdığı gibi inançlar endişe ile ilgili olumlu inançlardır. Endişenin kişide baskı yaratacağı, sorunların çözülmesini ve performansını olumsuz etkileyeceği gibi inançlar ise endişe ile ilgili olumsuz inançlardır (Davey, Tallis ve Capuzzo, 1996).

Endişe ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz inançların; psikopatoloji ve endişe ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu bilinmektedir (Davey, Tallis ve Capuzzo, 1996). Endişe ile ilgili olumlu ve olumsuz inançların, farklı endişe seviyeleri ile ilişkisi incelendiğinde klinik olmayan örnekleme endişe ile ilgili olumlu inançların düşük endişe seviyesi ile ilişkili olduğu, endişe ile ilgili olumsuz inançların yüksek endişe seviyesi ile anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Holowka, Dugas, Francis ve Laugesen, 2000; Bakerman, Buhr, Keorner ve Dugas, 2004).

İnsanların, endişelerinin etkileri ve doğası hakkında sahip oldukları inançlar; yaygın kaygı bozukluğunu anlamamızdaki önemli faktörlerden biridir. Biliyoruz ki, aşırı endişenin insanlar üzerinde; hoş olmayan duygular, fizyolojik belirtiler, olumsuz düşünceler ve zihinsel kontrolün kaybedildiği hissi gibi çeşitli olumsuz etkileri vardır. Elbette bu olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğu, yaygın kaygı bozukluğu yaşayan insanların, tıbbi ve psikolojik yardım aramalarına neden olmaktadır. Bu nedenle kendileri üzerindeki bu olumsuz etkilerine rağmen neden hala endişelenmeye devam ettiklerini, hem danışanların anlaması hem de danışmanların bu alanda farkındalık kazanması sağlanmalıdır. Yıllar boyunca çeşitli araştırma merkezleri bu belirgin çelişkiyi anlamaya çalıştılar. Ortaya çıkan sonuç ise; aşırı endişelenen insanların, endişeleri ve endişelenmenin olumlu sonuçları ile ilgili sahip oldukları inançların, endişelenme davranışlarını pekiştirdiğidir. İşte "endişe ile ilgili olumlu inançlar" derken kastedilende budur (Wilkinson, Meares, ve Freeston, 2011).

Endişe ile ilgili olumlu inançların nasıl gelişebileceği ile ilgili olarak Borkovec, Stevens ve Diaz'ın (1999) iki açıklaması vardır. Bunların ilki, endişe ile ilgili olumlu inançların geçmiş deneyimlerden ortaya çıkabileceği, endişe ile olumsuz sonuçların yokluğunun tesadüfen bir arada olması sonucunda endişenin olumsuz pekiştirme yolu ile sürdürülebileceği şeklindedir. Daha sonra endişe olumsuz olaylardan kaçınma isteği ile motive edilir, olumsuz olay olmadığında ise olumsuz olarak pekiştirilir, endişenin olumsuz olayları engelleyebildiği inancı yerleştikçe endişelenme eğilimi güçlenir. İkinci açıklama ise endişenin kaygı uyandıran durumlarda somatik tepkiyi azaltması, bastırması yoluyla pekiştirilmesi şeklindedir. Endişelenmek ortaya çıkan rahatsız edici duygusal uyarana karşı somatik tepkinin bastırılmasına neden olur, bu yolla somatik tepkilerden kaçış yolu olarak endişe pekiştirilir, endişe tehlikeli durumlara, en kötü olasılığa karşı hazırlık olarak değerlendirilir (Borkovec, Stevens ve Diaz, 1999).

Laval'deki araştırmada endişe ile ilgili beş tür olumlu inanç tanımlanmıştır (Freeston ve diğerleri, 1994; Gosselin ve diğerleri, 2003):

1. Endişe, problemlere çözüm bulmama yardımcı olur.
2. Endişe, işlerin tamamlanması için gerekli güdülenmeyi artırır.
3. Önceden, olabilecek bir şey için endişelenmek, eğer olay gerçekten meydana gelirse vereceğim olumsuz tepkiyi azaltır.
4. Endişelenmek, kötü eylemlerin olmasını gerçekten engelleyebilir.
5. Endişelenmek, benim sorumluluk sahibi ve umursayan biri olduğumu gösterir.

İnsanlar bazen kendiliğinden, endişenin gerekliliği ve değeri hakkındaki, aslında durumlarına yardımcı olmayan olumlu inançlarını gönüllü olarak paylaşırsalar da klinik deneyimler genellikle endişe ile ilgili olumlu inançların örtücü olduğu yönündedir. Dolayısıyla danışmanların önemli görevlerinden biri de ustalıklarla bu inançları ortaya çıkararak, danışanın endişe davranışını göstermeye iten inançlar olarak ortaya koymaktır (Wilkinson, Meares ve Freeston, 2011).

Endişe ile ilgili olumlu inançların akademik öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan endişe ile ilgili olumlu inançlar kavramı bu araştırmada; endişelenmek problem çözmeye yardımcı olur ve motivasyon kaynağıdır, endişelenmek tehlikeli ve olumsuz sonuçları engeller, endişelenmek olumsuz duygulara karşı korur boyutlarıyla ele alınmıştır.

### *2.5. Akademik Kontrol Odağı*

Birçok insan hayatını merdiven metaforuna benzetmekte ve hayatı merdivenin basamakları gibi görme eğilimindedir. Merdivenin bir basamağını çıktığında bir üst basamağını düşünmektedir (Livaneli, 2012). Bireyler basamakları teker teker çıkarken başlarına gelen şeylere ya kendilerinin zemin hazırladığına ya da şans veya kader sayesinde gerçekleştirdiğine inanırlar (Basım ve Şeşen, 2006). Bireyler, sosyal gelişim süreci içerisinde çocukluktan itibaren hangi davranışın, hangi sonucu meydana getireceğini ve hangi sonucun kendi davranışlarından dolayı ortaya çıktığı ile ilgili tutarlı beklentilere sahip olmaktadır (Kaval, 2001). Bu bağlamda söylenebilir ki sosyal öğrenme kuramı ile birlikte ortaya çıkan Rotter'in "kontrol odağı" (Dağ, 2002) ve Bandura'nın "yeterlik" kavramları; bireylerin genelleştirilmiş beklentileri olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 2004). Bir başka deyişle, kontrol odağı inancı, bireylerin yaşamlarına dair elde ettikleri sonuçların veya ödüllerin, ya da başarı veya başarısızlık durumlarına ilişkin beklentileri olarak tanımlanabilir. Bu beklentiler; bireyin kendi etki alanı dışındaki şans, kader, güçlü diğer insanlar vb. dış faktörlere bağlanabileceği gibi, kendi davranışlarının bir sonucuna başka bir deyişle iç faktörlerde bağlanabilmektedir (Solmuş, 2004). Kısacası kontrol odağı, ne veya nelerin bireyin yaşadığı olayları kontrol ettiğine ilişkin inancıdır (Strauser, Ketz ve Keim, 2002).

Akademik kontrol odağı ile kontrol odağı benzer yapıya sahiptirler. Akademik kontrol odağı, başarı ve akademik faaliyetler ile ilgili inançların kontrolünü ifade etmektedir

(Daum ve Wiebe, 2003). Akademik kontrol odağı da tıpkı Rotter'in kontrol odağı kavramının da olduğu gibi içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Akademik dışsal kontrol odağı 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. Akademik içsel kontrol odağı ise öğrencilerin akademik anlamda yaşadıkları başarı veya başarısızlıklarının, kendi davranışlarından veya kişilik özelliklerinden kaynaklandığına ilişkin inançlarıdır (Akın, 2007).

Akademik anlamda bireylerin içten ve dıştan kontrollü olması verilen ödev, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesini (Jansenn ve Carton, 1999), akademik başarıyı (Park ve Kim, 1998; Shepherd, Owen, Fitch ve Marshall, 2006; Yates, 2009), karar verme becerilerini (Çolakkadıoğlu, Cenkseven-Önder ve Avcı, 2011) ve meslek seçimi gibi geleceğe yön veren tercihlerin yapılmasında çok etkilidir (Öztemel, 2012). Bu bilgilere dayanarak kontrol odağının, eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dış akademik kontrol odağına sahip öğrenciler; öğretmenin övgüsü, kurulan sınıf arkadaşlıkları ve alınan iyi notların, kendi kişisel çaba veya yetenekleri ile ilişkili olmadığını düşündüklerinden; bunları kazanmak için de çaba harcamamaktadırlar. Buna karşın iç akademik kontrol odağına sahip öğrenciler için istenilen amaca ulaşmanın yolu; zekâ, sosyoekonomik düzey, cinsiyet gibi farklılıklardan çok bireyin kendi çaba ve davranışlarıdır (Sarıçam, 2014b).

Başarılı bir yaşantı sonucunda bireyler, içsel akademik kontrol odağını benimserken; başarısızlık karşısında ise dışsal akademik kontrol odağını daha fazla tercih etmektedirler (Sarıçam ve Duran, 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda akademik başarı ile akademik kontrol odağı arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Uguak, Habibah, Jegak ve Turiman, 2007). Ayrıca yüksek düzeyde içsel akademik kontrol odağına sahip bireylerin, dışsal akademik kontrol odağına sahip bireylerden daha yüksek düzeyde akademik performans sergiledikleri bulgulanmıştır (Gordon, 1977).

Kontrol odağı ve akademik kontrol odağı kavramları birbirine benzetmekle birlikte, akademik kontrol odağı daha özel bir kavramdır. Bu bağlamda alan yazın araştırmasında, başarı ve başarısızlık karşısında öğrencilerin akademik kontrol odaklarının araştırılmasının ayrıca önemini olduğu ortaya çıkmaktadır (Albayrak, 2014).



Akademik kontrol odağının akademik öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan akademik kontrol odağı kavramı bu araştırmada; akademik iç kontrol odağı ve akademik dış kontrol odağı boyutlarıyla ele alınmıştır.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik öz-yeterlik inancıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.6.1. Yurt İçinde Akademik Öz-yeterlik ile ilgili Yapılmış Araştırmalar

Eryenen (2008) tarafından İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi lisans düzeyinde devam etmekte olan, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi toplam 636 öğretmen adayı üzerinde yapılan araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular incelendiğinde, dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının diğer sınıf düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, kadın öğretmen adayların, akademik öz-yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylardan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmada son olarak akademik öz-yeterlik ile öğretmenlik öz-yeterliği arasında aynı yönde bir ilişkinin varlığı bulgulanmıştır.

Oğuz (2009) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 148 sınıf öğretmenliği öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarının; yaş, sınıf düzeyi, KPSS'ye girip öğretmen olma düşüncesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca 22 yaş ve üstündeki sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları, 20 - 21 yaşlarındaki öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarından anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Kandemir (2010) Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde okumakta olan, farklı sınıf düzeylerinden 406 kadın ve 224 erkek olmak üzere toplam 630 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmasında; akademik öz-yeterlik inancının düşük ya da

yüksek olmasının akademik erteleme davranışını açıklamada bir değişken olduğunu fakat anlamlı bir yordama gücünün olmadığını belirlemiştir.

Demiral-Yılmaz (2010) tarafından Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde klinik eğitim döneminde bulunan 4. 5. ve 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 842 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada 5.sınıf tıp öğrencilerinin 4.sınıflara göre, 6.sınıf tıp öğrencilerinin ise 5.sınıflara göre akademik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu diğer bir ifadeyle klinik dönem tıp öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfları arttıkça akademik öz-yeterlik algı puanlarının arttığı saptanmıştır. Ayrıca akademik öz-yeterlik ile hekimlik mesleğine yönelik tutum arasında kurulan doğrudan ilişkinin istatistikî olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Akbay ve Gizir (2010) tarafından Mersin Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 763 (363'ü erkek ve 400'ü kız) lisans öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin akademik anlamda genel öz-yeterlikleri arttıkça, akademik erteleme davranışı eğilimlerinde de bir azalma saptanmıştır. Başka bir deyişle akademik öz-yeterlik ve akademik erteleme davranışı arasında olumsuz yönde bir ilişki söz konusudur. Ayrıca akademik öz-yeterlik inancında cinsiyet açısından da anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik inancının erkeklerin erteleme eğilimi üzerinde yüksek ve anlamlı bir yordama gücü bulunurken; kız öğrencilerde akademik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Durdukoca (2010) tarafından İnönü Üniversitesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 410 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada öğretmen adaylarının, cinsiyete göre akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, sınıf düzeylerine göre de akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark; 1.sınıf ile 2.sınıf arasında 1.sınıf lehine, 2.sınıf ile 3.sınıf arasında 3.sınıf lehine, 2.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıf lehinedir.

Odacı ve Çelik (2012) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesinin Tıp, Eğitim, İletişim, Mimarlık, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 326'sı (%49.3) kadın, 335'i (%50.7) erkek toplam 661 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada problemlili internet kullanımı ile akademik öz-yeterlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Diğer bir değişle öğrencilerin problemleri internet kullanım düzeyleri yükseldikçe akademik öz-yeterlik inançları azalmaktadır.

Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013) tarafından Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören 57'si (%39) kadın, 90'ı (%61) erkek toplam 147 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada BÖTE bölümü öğrencilerinin derin ders çalışma yaklaşımı ile akademik öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Satıcı (2013) tarafından 1679 lisans öğrencisi üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Erkeklerin akademik öz-yeterliklerinin kızların akademik öz-yeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarısız akademik algıya sahip katılımcıların akademik öz-yeterliklerinin, akademik algısı orta ve başarılı olanlardan anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ailelerinin ekonomik durumlarını iyi olarak algılayan katılımcıların, orta olarak algılayan katılımcılara göre anlamlı biçimde daha yüksek akademik öz-yeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca adimsal regresyon analizi sonucunda akademik öz-yeterliğin önemli yordayıcılarının sırasıyla akademik başarı, akademik motivasyon, akademik dış kontrol odağı ve akademik iç kontrol odağı değişkenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişki çerçevesinde; akademik başarı, akademik motivasyon ve akademik iç kontrol odağı düzeyleri yükseldikçe; bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yükseldiği ortaya konulmuştur.

Tabancalı ve Çelik (2013) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 220'si (%81) kadın, 50'si (% 19) erkek toplam 270 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin, öğretmen öz-yeterliklerini pozitif olarak etkilediğine ulaşımlardır.

Tunca ve Alkın-Şahin (2014) tarafından Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 794 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilişötesi

öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik öz-yeterlik inançlarının; sınıf düzeyine, akademik başarıya ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaştığını saptanmıştır.

Albayrak (2014) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesinde okuyan 885 (Kadın=496, Erkek=389) öğrenci üzerinde yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Küçük-Kılıç (2014) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi (N=146), Atatürk Üniversitesi (N=146), Erzincan Üniversitesi (N=143) ve Kırıkkale Üniversitesi (N=175) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 248'i kadın ve 362'si erkek toplam 610 beden eğitimi öğretmeni adayı üzerinde yapılan çalışmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik ölçeği puanları, mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre spor lisesi mezunu katılımcıların ortalama puanları diğer liselerden mezun katılımcıların puanlarından daha düşüktür.

Yalnız (2014) tarafından 19 ve 25 yaşları arasındaki 160'ı (%56) kız ve 126'sı (%46) erkek olmak üzere toplam 286 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri olumlu duygulanım ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Ayrıca akademik öz-yeterliğin olumsuz duygulanım ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu da saptanmıştır. Bunun yanında çalışmada ayrıca olumlu ve olumsuz duygulanımın akademik öz-yeterliği manidar biçimde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin olumlu duyguları akademik öz-yeterliklerini pozitif yordarken, olumsuz duygulanım akademik öz-yeterliği negatif yönde manidar biçimde yordamıştır.

Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinde 75'i kadın ve 127'si erkek 202 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının; akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında, pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu bulgulanmıştır.

Küçük-Kılıç ve Öncü (2014) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 143'ü kadın

ve 205'i erkek toplam 348 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada BESYO öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğunu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Şeker (2014) tarafından Adnan Menderes Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 139'u kadın ve 101'i erkek toplam 240 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının, akademik öz-yeterlikleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasında pozitif yönde korelasyon saptanmıştır.

Yalmanlı ve Aydın (2014) tarafından Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 252 fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik seviyelerinin farklılık göstermediği; sınıf değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık olduğu ve en yüksek öz-yeterliğe 3. ve 4. sınıfların sahip oldukları bulgulanmıştır.

Polat, Dilekmen ve Yasul'un (2015) Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 537 öğretmen adayı üzerinde yapmış oldukları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının okula yabancılaşma algıları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında manidar ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının diğer katılımcılara göre okullarına/fakültelerine karşı daha düşük düzeyde bir yabancılaşma yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların kayıtlı oldukları anabilim dalı değişkeninin de, akademik öz-yeterlik inancı üzerinde belirleyici bir unsur olduğu saptanmıştır. Buna göre okul öncesi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalına kayıtlı olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları diğer anabilim dallarına kayıtlı öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Araştırma bulguları en düşük akademik öz-yeterlilik algısına türkçe eğitimi bölümü ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmanın ilginç sonuçlarından biri de ev ortamında ikamet eden öğretmen adaylarının öğrenci yurtlarında kalan katılımcılara göre akademik öz-yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olmasıdır.

Yağcı ve Aksoy (2015) Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB müzik eğitimi anabilim dallarında eğitim gören 280'i kadın (%57) 213'ü erkek (%43) toplam 493 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada müzik öğretmeni adaylarının, akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve bu farkın erkekler lehine olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleriyle annelerin eğitim düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında müzik öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri arttıkça akademik not ortalamalarının da artış gösterdiği bulgulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve 4.sınıfların akademik öz-yeterlik düzeylerinin 1.sınıflarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik öz-yeterlikle öğretmenlik öz-yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yurt içinde akademik öz-yeterlik ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde; akademik öz-yeterliğin yaş grubu büyük olan öğrenciler lehinde anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca akademik öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı bulgulanmış fakat yapılan çalışmalarda kadınlar ya da erkekler lehine olduğuna dair farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer bir durum ise akademik öz-yeterliğin sınıf düzeylerine göre, üst sınıflar lehine anlamlı farklılaşmasıdır. Bunların yanında akademik öz-yeterliğin öğrenim görülen üniversiteye, öğrenim görülen bölüme, mezun olunan lise türüne, ailelerin ekonomik durumuna, anne-baba öğrenim durumuna ve yaşadıkları yer değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda akademik öz-yeterlik ile öğretmen öz-yeterliği, ders çalışma yaklaşımları, başarı algısı, akademik motivasyon, akademik iç kontrol odağı, biliş ötesi öğrenme stratejileri, olumlu duygulanım ve not ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu; akademik erteleme, problemler internet kullanımı, akademik dış kontrol odağı, olumsuz duygulanım ve okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

### 2.6.1. Yurt Dışında Akademik Öz-yeterlik ile ilgili Yapılmış Araştırmalar

1979 yılında akademik öz-yeterlik ile ilgili veritabanlarında rastlanan ilk tez çalışmasında araştırmacı Lalonde, akademik öz-yeterlik ölçeğinin yapısını ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, akademik ortalamalarının da yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik görevlerde daha fazla sorumluluk aldıkları belirlenmiştir (akt. Satıcı, 2013).

Lent, Brown ve Larkin (1986) tarafından fen ve mühendislik alanlarında öğrenim gören 105 lisans öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterliği düşük öğrencilere oranla akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh (1992) üniversite düzeyinde mühendislik ve fen programlarına kayıtlı 197 öğrencinin meslek ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi; mesleki ilgiler, beklenen öğrenme çıktıları, akademik yeterlikler, alınan destek ve güç, kadın ve erkeğin iş performansları değişkenlerine göre incelemiştir. Akademik öz-yeterliğin, performansın belirlenmesinde güçlü bir değişken olduğunu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, akademik öz-yeterliğin meslekteki kişiyi daha yüksek yerlere doğru cesaretlendirdiği, daha düşük mesleki yerlerde cesaretini kırdığı ve performansı etkilediği görülmüştür.

Vrugt, Langereis ve Hoogstraten (1998) tarafından Hollanda'da 438 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada yüksek zekâyâ sahip öğrencilerin, akademik öz-yeterlik inançlarının sınav performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Bong (1999) tarafından İspanya'da 383 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen "Akademik öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler: cinsiyet, etnik yapı, uzmanlık alanı" adlı çalışmada; erkek öğrencilerin akademik alanda öz-yeterlik algılarının kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chemers ve diğerleri (2001) üniversite 1.sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları boylamsal çalışma sonucunda; akademik öz-yeterliğin, akademik ortalama ve iyimserlik tarafından pozitif yönde yordandığını bulgulamışlardır. Ayrıca akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik beklentilerini, akademik performanslarını ve risk değerlendirmelerini doğrudan yordadığı ortaya konmuştur. Bunun yanında

öğrencilerin streslerinin ve uyumlarının da akademik öz-yeterlik tarafından dolaylı bir şekilde yordanmakta olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, akademik öz-yeterlik inancının öğrencilerin; akademik ortalamalarını, eğitsel olarak beklentilerini arttırdığı ve kendilerini eğitsel görevlere daha fazla adamalarına neden olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco (2002) 122 uluslararası lisansüstü öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada; akademik öz-yeterlik, iddiacılık, yalnızlık ve okula uyum değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan korelasyonel analiz sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik; okula uyum, iddiacılık ve yalnızlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik okula uyumu yordamaktadır. Başka bir değişle, akademik öz-yeterliğin öğrencilerin uyumlarını artırıcı etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.

Elias ve Loomis (2002) 138 üniversite öğrencisi üzerinde akademik performansın, akademik öz-yeterlik ve kavrama becerisi tarafından belirlenip belirlenemeyeceğini araştırmıştır. Path analiziyle incelenen bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasında kavrama becerisi ve akademik öz-yeterliğin etkili olduğu saptanmıştır.

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

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) 107 üniversite 1.sınıf öğrencisinin akademik başarıları üzerinde akademik öz-yeterlik ve stresi incelemişlerdir. İlk yıl, akademik öz-yeterlik inançlarının öğrencinin genel not ortalamasındaki en önemli belirleyici olduğu belirlenmiş, ancak ikinci yılda bu durumun büyük ölçüde devam etmediği görülmüştür. Araştırmada akademik öz-yeterlik ve stres arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir.



Bassi, Steca, Fave ve Caprara (2007) tarafından yaşları 15 ila 19 arasında değişen 130 İtalyan ergenle yürütülen araştırmada, akademik öz-yeterlik inanç miktarının kişilerin uğraşılan işe dair meşguliyet ve arzularını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yüksek akademik öz-yeterlik inancına sahip bireylerin düşük seviyede akademik öz-yeterlik inancına sahip olanlara oranla daha arzulu olduğu ve uğraşılan işle meşguliyetlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik inancı fazla olan bireylerin ödevlerine daha fazla zaman harcadığı, öğretmenleri tarafından daha olumlu değerlendirmeler aldığı tespit edilmiştir. Akademik öz-yeterlik inancı düşük öğrencilerin boş zamanlarında dinlenme ve rahatlamaya daha fazla zaman harcadığı ve derslerle ilgili faaliyetlerden bilişsel, duygusal ve motivasyonel olarak daha fazla kopuş yaşadığı bulgulanmıştır.

Elias (2008) tarafından farklı üniversitelerden toplam 666 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre akademik öz-yeterliğin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca akademik öz-yeterlik ile akademik ortalama arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerinin artmasıyla akademik öz-yeterlik puanlarının da yükseldiği bulgulanmıştır.

Scott ve diğerleri (2008) 13 ile 19 yaşları arasında bulunan 112 ergen üzerinde yapmış oldukları çalışmada; akademik öz-yeterliğin, başarıya yönelik içsel motivasyon ile güçlü korelasyona sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma bulgularına göre akademik öz-yeterliğin depresyonla da ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca yapısal eşitlik modeli sonucuna göre akademik öz-yeterliğin depresyon semptomlarını yordadığı saptanmıştır.

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

Catalina, Stanescu ve Mohorea (2012) Romanya'da 92 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı yordadığını saptamışlardır. Ayrıca bu çalışmaya göre akademik öz-yeterlik ile genel

duygusal zekâ arasında pozitif ilişki bulunmakla beraber akademik öz-yeterliğin, genel duygusal zekâ tarafından yordanmakta olduğu bulgulanmıştır.

Yurt dışında akademik öz-yeterlik ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde; akademik öz-yeterliğin akademik iyimserlik, akademik performans, akademik ortalama, uğraşılan işe karşı daha istekli olma, eğitsel beklentiler, mesleki cesaret, öğretmen desteği, kişisel ilgi, ödevlerine daha fazla zaman ayırma, okula uyum, iddiacılık, yalnızlık, akademik iç kontrol odağı ve öz saygı ile pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik öz-yeterliğin akademik dış kontrol odağı ve stres ile negatif yönde anlamlı ilişki içinde olduğuda bulgular arasında yer almaktadır. Bunların dışında akademik öz yeterliğin cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı çalışmalarda yurt dışı alanyazınında mevcuttur.

## BÖLÜM III

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulunmaktadır.

#### *3.1. Araştırma Modeli*

Bu araştırma; üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı tarafından ne derecede yordanıp yordanmadığını saptamaya yönelik, ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2010).

#### *3.2. Evren Örneklem*

Araştırmanın çalışma evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İstiklal Yerleşkesinde öğrenim gören 14493 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken öncelikle basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Eğitim Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu belirlenmiş, daha sonra tabakalı örnekleme yöntemi ile sınıf düzeylerine göre öğrenciler tabakalara ayrılarak o tabakalardan basit seçkisiz olarak 717 katılımcı seçilmiştir. Örneklem ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.  
Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	499	69.60
	Erkek	218	30.40
Yaş	17-19	331	46.20
	20-22	333	46.40
	23-25	53	7.40
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	79	11.00
	Sınıf Öğretmenliği	89	12.40
	İngilizce Öğretmenliği	139	19.40
	Türkçe Öğretmenliği	43	6.00
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	47	6.60
	Acil Yardım ve Afet Yönetimi	61	8.50
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	7.80
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.20
	Bilgisayar Öğretmenliği	33	4.60
	Hemşirelik	40	5.60
	Çağrı Merkezi Hizmetleri	52	7.30
	Veteriner Fakültesi	55	7.70
Sosyoekonomik Durum	Yoksul	29	4.00
	Orta	493	68.80
	İyi	195	27.20
Aile Yapısı	Anne - Baba Birlikte	652	90.90
	Anne - Baba Ayrı	35	4.90
	Anne - Baba'dan En Az Birini Kaybetmiş	30	4.20
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	48	6.70
	İlkokul Mezunu	389	54.30
	Ortaokul Mezunu	97	13.50
	Lise Mezunu	133	18.50
	Üniversite Mezunu	50	7.00
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	286	39.90
	Ortaokul Mezunu	146	20.40
	Lise Mezunu	165	23.00
	Üniversite Mezunu	120	16.70
En Uzun Süre Yaşanılan Yer	Köy	129	18.00
	Kasaba	74	10.30
	Küçük Şehir	302	42.10
	Büyük Şehir	212	29.60

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması 19.83, kadın öğrencilerin sayısı n=499; erkek öğrencilerin sayısı n=218'dir. Katılımcıların; %11'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %12.4'ü Sınıf Öğretmenliği, %19.4'ü İngilizce Öğretmenliği, %6'sı Türkçe Öğretmenliği, %6.6'sı İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %8.5'i Acil Yardım ve Afet Yönetim, %7.8'i Okul Öncesi Öğretmenliği, %3.2'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, %4.6'sı Bilgisayar Öğretmenliği, %5.6'sı Hemşirelik, %7.3'ü Çağrı Merkezi Hizmetleri ve %7.7'si Veteriner Fakültesine devam etmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin; %90.9'unun anne-babası birlikte, %4.9'unun anne-babası ayrı ve %4.2'sinin anne-babasından en az biri vefat etmiştir. Katılımcıların; %4'ü yoksul, %68.8'i orta ve %27.2'si iyi olarak sosyoekonomik durumlarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin; annelerinin %6.7'si okur-yazar değil, %54.3'ü ilkokul mezunu, %13.5'i ortaokul mezunu, %18.5'i lise mezunu ve %7'si üniversite mezunudur. Katılımcıların; babalarının %39.9'u ilkokul mezunu, %20.4'ü ortaokul mezunu, %23'ü lise mezunu ve %16.7'si üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan öğrenciler, yaşamların büyük bir kısmını %18'i köy, %10.3'ü kasaba, %42.1'i küçük şehir ve %29.6'sı büyük şehirde geçirmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve dört farklı ölçek kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, bölüm, algılanan sosyoekonomik durum, aile yapısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve en uzun süre yaşanılan yer) yer almaktadır.

### 3.3.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Öğrencilerin eğitsel görevlerde kendilerine ilişkin ne kadar yeterli hissettiklerini ölçmeyi hedefleyen bu ölçek Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında geliştirilmiştir (Akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Akademik öz-yeterlik ölçeğinin orijinal çalışması 68 tıp öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa değerinin .87 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Ayrıca orijinal çalışmada akademik öz-yeterlik ölçeğinin; benlik saygısı ölçeği ile pozitif, performans korkusu ölçeği ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır (Akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçek öncelikle Almanca'dan Türkçe'ye çevrilmiş ve çevirisi yapılan maddeler, üç dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ardından Türkçeye uygunluk bakımından bir Türk dili uzmanının ve yapı bakımından incelenmesi için öz-yeterlik alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri hesaplanmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre KMO değeri .83 ve Bartlett testi sonucu  $\chi^2=1230.09$  ( $p<.05$ ) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. Döndürme yapılmadan temel bileşenler faktör analizi uygulanarak bulunan sonuçlara göre orijinal çalışmada olduğu gibi ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ve oluşan bu tek boyutun toplam varyansın %45'ini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri sırasıyla .82, .71, .69, .66, .66, .59 ve .50 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında araştırmacılar akademik öz-yeterlik ölçeği ile benlik saygısı ölçeği arasındaki ilişkiyi ölçüt bağıntılı geçerlik için incelemişlerdir. Bu inceleme sonucundan iki ölçek arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı .44 ( $p<.01$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

### 3.3.2.1. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırma kapsamında yeniden yapılmıştır. Çalışmalar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Hemşirelik, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Acil İlk Yardım Yönetimi bölümlerinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden 190 öğrenciye uygulanmış, maddelerin çoğunu boş bıraktığı için 15 öğrencinin cevap kâğıtları değerlendirmeye alınmamış, 105 kız 70 erkek toplam 175 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

#### 3.3.2.1.1. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması

##### İç Tutarlık Güvenirliği

Tablo 4.

*Akademik Öz-yeterlik Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha Analizi)*

	N	Madde Sayısı	Alpha
Toplam	175	7	.767

İç tutarlık çalışmasında Tablo 4'te görüldüğü üzere Cronbach Alpha Katsayısı toplam ölçüm için  $r=.767$  olarak hesaplanmıştır. Toplam puanda ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısına bakıldığında ölçeğin kabul edilebilir derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

##### Test Yarılama Guttman Split Half Güvenirliği

Test yarılama yöntemi ile Guttman Split Half değeri .743 olarak bulunmuştur. Her iki bölüm için bulunan Alpha değerleri; birinci bölüm için .744, ikinci bölüm için ise .467 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde sayısının 7 olduğu göz önüne alındığında bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2.1.2. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması

#### *Benzer Ölçekler Geçerliği*

Akademik öz-yeterlik ölçeğinin geçerliğini incelemek için, akademik öz-yeterliğin bir öz-yeterlik türü olduğu düşünülerek Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 10 maddelik Genel Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek 175 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizde  $r=.49$  ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

### 3.3.3. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin orijinal formu ilk olarak Freeston (1994) tarafından belirsiz durumlara verilen bilişsel, duygusal ve davranışsal reaksiyonları değerlendirmek için oluşturulmuştur. Freeston (1994) tarafından belirsizliğe tahammülsüzlük, kaygı, endişe ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılmış olan bu ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlarına uygulanan faktör analizi sonucunda şu üç faktöre ulaşılmıştır. (1) Belirsizliğin kabul edilemezliği ve kaçınılması gerektiği ile ilgili inançlar, (2) Belirsizliğin insanı olumsuz etkileyeceği ile ilgili inançlar, (3) Belirsizliğin strese neden olacağı ve harekete geçmeyi engelleyeceği ile ilgili inançlar. Bu ölçeğin klinik olmayan örnekleme yüksek ve düşük endişe seviyesi olan kişileri ayırt edebildiği, bu nedenle ölçüt geçerliğinin tatmin edici olduğu vurgulanmaktadır (akt. Buhr ve Dugas, 2002)

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Buhr ve Dugas (2002) tarafından İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçeğin İngilizce versiyonunun iç tutarlılığı .94, test-tekrar test güvenilirliği ise .74 bulunmuştur. Bu ölçek dört faktörden oluşmaktadır; (1) Belirsizlik üzücü ve stres vericidir, (2) Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller, (3) Belirsiz olaylar olumsuzdur ve kaçınılması gerekir, (4) Belirsizlik adil değildir. 27 maddeden oluşan bu ölçek 'Beni Hiç Tanımlamıyor' (1) ile 'Beni Tam Olarak Tanımlıyor' (5) arasında değişen 5'li Likert tipi bir yapıdadır (Buhr ve Dugas, 2002).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sarı ve Dağ (2009) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Buna göre ilk faktör olarak varyansın %16'sını açıklayan "Belirsizlik stres verici ve üzücüdür" (1, 3, 4, 6, 8, 9, 17, 26, 27), ikinci faktör olarak



varyansın %13'ünü açıklayan "Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri" (2, 13, 16, 20, 22, 23, 24, 25), üçüncü faktör olarak varyansın %11'ini açıklayan "Geleceği bilmemek rahatsız edicidir" (5, 7, 18, 19) ve dördüncü faktör olarak varyansın %9'unu açıklayan "Belirsizlik eyleme geçmemi engelliyor" (10, 11, 12, 14, 15) alt boyutları saptanmıştır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe belirsizliğe tahammülsüzlük artmaktadır (Sarı ve Dağ, 2009).

Türkçeye uyarlama çalışmasında Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .93 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .66 bulunmuştur. Çalışmada Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nin uyum geçerliği belirlenmek üzere Sürekli Kaygı Envanteri ile karşılaştırılmış, ölçekler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Sarı ve Dağ, 2009).

Akademik öz-yeterliğin yordayıcılarından biri olabileceği düşünülen, bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan belirsizliğe tahammülsüzlük değişkeninin istatistik işlemlerinde toplam puanı kullanılmıştır.

### *3.3.3.1. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırma kapsamında yeniden yapılmıştır. Çalışmalar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Hemşirelik, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Acil İlk Yardım Yönetimi bölümlerinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden 190 öğrenciye uygulanmış, maddelerin çoğunu boş bıraktığı için 15 öğrencinin cevap kâğıtları değerlendirmeye alınmamış, 105 kız 70 erkek toplam 175 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.1.1. *Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenirlik çalışması*

*İç Tutarlık Güvenirliği*

Tablo 5.

*Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha Analizi)*

	N	Madde Sayısı	Alpha
Toplam	175	26	.932
Belirsizlik stres verici ve üzücüdür	175	8	.843
Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri	175	5	.632
Geleceği bilmemek rahatsız edicidir	175	4	.747
Belirsizlik eyleme geçmemi engelliyor	175	5	.727

Tablo 5'te görüldüğü gibi iç tutarlık çalışmasında Cronbach Alpha Katsayısı toplam ölçüm için  $r=.932$  olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için iç tutarlılığa bakıldığında ise; belirsizlik stres verici ve üzücüdür  $r=.843$ , belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri  $r=.632$ , geleceği bilmemek rahatsız edicidir  $r=.747$ , belirsizlik eyleme geçmemi engelliyor  $r=.727$  olarak hesaplanmıştır. Toplam puanda ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısına bakıldığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

*Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları*

Ölçeğin alt ölçekler arası korelasyon katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Alt Ölçekler Arası Korelasyon Tablosu*

	Toplam	BSVÜ	BİOBD	GBRE	BEGE
Toplam					
BSVÜ	.927**				
BİOBD	.853**	.713**			
GBRE	.854**	.781**	.633**		
BEGE	.874**	.732**	.774**	.660**	

\* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin içinde bulunan dört alt ölçeğin birbirleri ile olan korelasyonlarının  $r=.633$  ile  $.781$  değerleri arasında anlamlı ilişki gösterdiği; ayrıca toplam skorun ise  $r=.853$  ile  $.927$  değerleri arasında anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir.

#### *Test Yarılama Guttman Split Half Güvenirliği*

Test yarılama yöntemi ile Guttman Split Half değeri  $.881$  olarak bulunmuştur. Her iki bölüm için bulunan Alpha değerleri; birinci bölüm için  $.893$ , ikinci bölüm için ise  $.873$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### *3.3.3.1.2. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması*

##### *Benzer Ölçekler Geçerliği*

Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin geçerliğini incelemek için; Carleton, Norton, ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilmiş olan, Sarıçam ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 maddelik Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12) Türkçe Formu kullanılmıştır. Her iki ölçek 175 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizde  $r=.752$  ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

#### *3.3.4. Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği*

Bu ölçek endişe ile ilgili olumlu inançları ölçmek amacı ile Freeston ve diğerleri (1994) tarafından orijinali Fransızca olarak geliştirilmiştir. Daha sonra Holowka ve diğerleri (2000) tarafından ölçek İngilizceye çevrilmiş ve tekrar gözden geçirilmiştir. İngilizceye uyarlama çalışmasında Endişe İle İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği, Penn State Endişe Ölçeği, Beck Kaygı Envanteri ve Beck Depresyon Envanteri-II kullanılmıştır. EOİÖ'nin iç tutarlılık katsayısı toplam puan için  $.93$  olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirligi altı hafta ara ile  $.80$  bulunmuştur. Ölçekte endişe ile ilgili olumlu ifadelerin bulunduğu 25 madde vardır. Katılımcıların bu

maddeleri 5'li likert tipi ölçekte değerlendirmeleri istenir (1= Benim için hiç doğru değil, 5= Benim için tamamen doğru). Faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar: (1) Endişenin problem çözme yolu olduğu inancı, (2) Endişenin motivasyon kaynağı olduğu inancı, (3) Endişenin olumsuz duyguları engellemeye yaradığı inancı, (4) Endişenin olumsuz sonuçları engellemeye yaradığı inancı ve (5) Endişenin olumlu bir kişilik inancı olduğu inancıdır (akt. Sarı, 2007).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sarı ve Dağ (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek orijinal formundaki gibi toplam 25 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörü olan “Endişelenmek problem çözmeye yardımcı olur ve motivasyon kaynağıdır” 14 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü olan “Endişelenmek tehlikeli ve olumsuz sonuçları engeller” 6 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü “Endişelenmek olumsuz duygulara karşı korur” 5 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe endişe ile ilgili olumlu inançlar artmaktadır.

Türkçeye uyarlama çalışmasında endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .95 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .74 bulunmuştur. Çalışmada endişe ile ilgili olumlu inançları ölçeği'nin uyum geçerliği belirlenmek üzere belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği kullanılmış, ölçekler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Sarı ve Dağ, 2009).

Akademik öz-yeterliğin yordayıcılarından biri olabileceği düşünülen, bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan endişe ile ilgili olumlu inançlar değişkeninin istatistik işlemlerinde toplam puanı kullanılmıştır.

### 3.3.4.1. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırma kapsamında yeniden yapılmıştır. Çalışmalar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Hemşirelik, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Acil İlk Yardım Yönetimi bölümlerinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden 190 öğrenciye uygulanmış, maddelerin çoğunu boş bıraktığı için 15 öğrencinin cevap kâğıtları değerlendirmeye alınmamış, 105 kız 70 erkek toplam 175 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

#### 3.3.4.1.1. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması

##### İç Tutarlık Güvenirliği

Tablo 7.

*Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha Analizi)*

	N	Madde Sayısı	Alpha
Toplam	175	25	.944
Endişelenmek problem çözmeye yardımcı olur ve motivasyon kaynağıdır	175	14	.921
Endişelenmek tehlikeli ve olumsuz sonuçları engeller	175	6	.793
Endişelenmek olumsuz duygulara karşı korur	175	5	.801

Tablo 7’de görüldüğü gibi iç tutarlık çalışmasında Cronbach Alpha Katsayısı toplam ölçüm için  $r=.944$  olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için iç tutarlılığa bakıldığında ise; endişelenmek problem çözmeye yardımcı olur ve motivasyon kaynağıdır  $r=.921$ , endişelenmek tehlikeli ve olumsuz sonuçları engeller  $r=.632$ , endişelenmek olumsuz sonuçlara karşı korur  $r=.727$  olarak hesaplanmıştır. Toplam puanda ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısına bakıldığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

### *Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları*

Ölçeğin alt ölçekler arası korelasyon katsayısı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği Alt Ölçekler Arası Korelasyon Tablosu*

	Toplam	EPÇYOMK	ETOSE	EODKK
Toplam				
EPÇYOMK	.962**			
ETOSE	.874**	.743**		
EODKK	.869**	.749**	.743**	

\*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin içinde bulunan üç alt ölçeğin birbirleri ile olan korelasyonlarının  $r=.743$  ile  $.749$  değerleri arasında anlamlı ilişki gösterdiği; ayrıca toplam skorun  $r=.869$  ile  $.962$  değerleri arasında anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir.

### *Test Yarılama Guttman Split Half Güvenirliği*

Test yarılama yöntemi ile Guttman Split Half değeri  $.908$  olarak bulunmuştur. Her iki bölüm için bulunan Alpha değerleri; birinci bölüm için  $.884$ , ikinci bölüm için ise  $.917$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

### *3.3.4.1.2. Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması*

#### *Benzer Ölçekler Geçerliği*

Endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeğinin geçerliğini incelemek amacıyla; endişe ile ilgili olumlu sonuçların, endişenin meydana getirdiği sonuçlardan biri olduğu düşünülerek Davey, Tallis ve Capuzzo (1996) tarafından geliştirilen ve Sarı (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 29 maddelik Endişenin sonuçları ölçeğinin 12 maddelik Endişe ile ilgili olumlu değerlendirmeler alt ölçeği kullanılmıştır. Her iki

ölçek 175 öğrenciye uygulanmış yapılan analizde  $r=.783$  ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

### 3.3.5. Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Akademik Kontrol Odağı Ölçeği Akın (2007), tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 647 üniversite öğrenci oluşturmaktadır. 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. Uyum geçerliği çalışmasında bu araştırmada geliştirilen ölçek ile Kontrol Odağı Ölçeği (Dağ, 2002) arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. 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 (Albayrak, 2014).

Akademik öz-yeterliğin yordayıcılarından biri olabileceği düşünülen, bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan akademik kontrol odağı değişkeninin istatistik işlemlerinde ölçeğin alt boyutları olan akademik içsel kontrol odağı ve akademik dışsal kontrol odağı değişkenlerinin puanları ayrı ayrı kullanılmıştır.

#### 3.3.5.1. Akademik kontrol odağı ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırma kapsamında yeniden yapılmıştır. Çalışmalar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Hemşirelik, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Acil İlk Yardım Yönetimi bölümlerinin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden 190 öğrenciye uygulanmış, maddelerin çoğunu boş bıraktığı için 15 öğrencinin cevap kâğıtları değerlendirmeye alınmamış, 105 kız 70 erkek toplam 175 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

### 3.3.5.1.1. Akademik kontrol odağı ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması

#### İç Tutarlık Güvenirliği

Tablo 9.

#### Akademik Kontrol Odağı Ölçeği İç Tutarlık Analizi (Cronbach Alpha Analizi)

	N	Madde Sayısı	Alpha
İçsel Kontrol Odağı	175	6	.804
Dışsal Kontrol Odağı	175	11	.776

İç tutarlık çalışmasında Tablo 9'da görüldüğü üzere Cronbach Alpha Katsayısı alt ölçekler için; akademik içsel kontrol odağı  $r=.804$ , akademik dışsal kontrol odağı  $r=.776$  olarak hesaplanmıştır. Akademik kontrol odağı ölçeğinin alt ölçeklerinin birbirine zıt değerleri ölçmesinden dolayı ölçeğin toplamının iç tutarlığına bakılmamıştır. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha Katsayısına bakıldığında ölçeğin kabul edilebilir derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

### 3.3.5.1.2. Akademik kontrol odağı ölçeğinin araştırma kapsamında yapılan geçerlik çalışması

#### Benzer Ölçekler Geçerliği

Akademik Kontrol Odağı Ölçeğinin geçerliğini incelemek amacıyla; akademik kontrol odağının, bir kontrol odağı türü olduğu düşünülerek Levenson (1974) tarafından geliştirilen ve Kıral (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 29 maddelik Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeğinin 8 maddelik iç kontrol odaklılık alt ölçeği ile 6 maddelik akademik içsel kontrol alt ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek 175 öğrenciye uygulanmış, yapılan analizde aralarında  $r=.377$  ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca çok boyutlu kontrol odağı ölçeğinin 6 maddelik başkalarına dayalı kontrol odaklılık alt ölçeği ile 11 maddelik akademik dışsal kontrol alt ölçeği karşılaştırılmış ve yapılan analizde  $r=.434$  ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.



### 3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamada; kullanılan ölçeklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları; 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde belirlenen bölümlerde; sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Öncelikle verilerin regresyon analizi için gerekli olan parametrik özellikleri karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım sayıtlısını karşılayıp karşılamadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Tüm veriler için basıklık (-.31) ve çarpıklık (.05) katsayıları -1.0 ve +1.0 arasında değişmektedir. Verilerin normal dağılım sayıtlısını karşıladığı söylenebilir.

Verilerin analizinde, farklılıklara ilişkin analizde bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve değişkenlerin akademik öz-yeterliği ne derece yordadığını saptayabilmek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bağımsız gruplar t-testi kullanılan istatistik işlemlerde varyansların homojen olup olmadığına göre ilgili t değeri dikkate alınmıştır. Tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı istatistik işlemlerde ise varyansların homojen olup olmadığını anlamak için Levene istatistiğine bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

Veri setinde aykırı değer incelemesi için Mahalonobis uzaklık katsayıları ve z puan incelemesi yapıldığında uçlarda yer alan veriye rastlanmamıştır. Ayrıca regresyon varsayımını sağlayabilmek için modelde hata terimleri arasında ilişki olmaması gerekir (Kalaycı, 2006). Bu doğrultuda öncelikle modelde otokorelasyonu test etmede kullanılan Durbin Watson değerine bakıldığında 1.5 ile 2.5 arasında olması arzulanan değer (Kalaycı, 2006) 1.860 olduğu, modelde otokorelasyon olmadığı, b katsayılarının standart hatalarının çok küçük olduğu ve regresyon varsayımının sağlandığı görülmektedir. Yapılan bu istatistikler sonucunda terimlerin bağlantılı olmadığına karar verilmiştir.

İstatistik analizlerde SPSS 15.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 4.1. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Belirsizliğe Tahammülsüzlükleri, Endişe İle İlgili Olumlu İnançları ve Akademik Kontrol Odakları Tarafından Anlamlı Olarak Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin belirsizliğe tahammülsüzlükleri, endişe ile ilgili olumlu inançları ve akademik kontrol odakları tarafından anlamlı olarak yordanıp yordanmadığını saptamak için verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Regresyon Analizi öncesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olup olmadığını incelemek üzere; bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

*Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1- Akademik Öz-yeterlik	-				
2- Belirsizliğe Tahammülsüzlük	-.134**	-			
3- Endişe ile İlgili Olumlu İnanç	.121**	.343**	-		
4- Akademik İç Kontrol Odağı	.165**	.135**	.057	-	
5- Akademik Dış Kontrol Odağı	-.227**	.314**	.301**	-.232**	-

\*\*p<.01

Tablo 10'a göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile endişe ile ilgili olumlu inanç ( $r=.121$ ,  $p<.01$ ) ve akademik iç kontrol odağı ( $r=.165$ ,  $p<.01$ ) düzeyleri arasında pozitif; belirsizliğe tahammülsüzlük ( $r=-.134$ ,  $p<.01$ ) ve akademik dış kontrol odağı ( $r=-.227$ ,  $p<.01$ ) düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki vardır. Ancak bu ilişkinin Büyüköztürk'e (2010) göre çoklu bağlantı sorunu yaratacak

düzeyde olmadığı söylenebilir. Hiyerarşik çoklu regresyon analizi öncesi, verilerin analizi bölümünde de belirtilen verilerin regresyon analizine uygunluğu ispat edildikten sonra, yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Akademik Öz-yeterliğin Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnanç ve Akademik Kontrol Odağına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Yordayıcılar	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	$\Delta R^2$	R <sup>2</sup>	F	p
1. Model	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	-.025	.007	-.134	-3.606	.00	.018	.018	13.001**	.00
2. Model	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	-.037	.007	-.198	-5.106	.00	.031	.049	23.577**	.00
	Endişe ile İlgili Olumlu İnanç	.031	.006	.189	4.856	.00				
3. Model	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	-.041	.007	-.222	-5.781	.00	.034	.083	26.005**	.00
	Endişe ile İlgili Olumlu İnanç	.03	.006	.186	4.88	.00				
	Akademik İç Kontrol Odağı	.153	.03	.185	5.10	.00				
4. Model	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	-.03	.007	-.162	-4.125	.00	.037	.12	30.167**	.00
	Endişe ile İlgili Olumlu İnanç	.038	.006	.235	6.106	.00				
	Akademik İç Kontrol Odağı	.102	.031	.123	3.303	.00				
	Akademik Dış Kontrol Odağı	-.098	.018	-.219	-5.492	.00				

\*\*p<.01

Tablo 11'de görülen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre kurgulanan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Modele ilk olarak belirsizliğe tahammülsüzlük değişkeni girmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik öz-yeterliğin %1.8'ini açıklamaktadır. İkinci adımda endişe ile ilgili olumlu inançların modele dâhil olduğu görülmektedir. Bu adımda endişe ile ilgili olumlu inançlar, akademik öz-yeterliğin %3.1'ini açıklamaktadır. Üçüncü adımda ise akademik içsel kontrol odağı modele girmiştir. Akademik içsel kontrol odağı, akademik öz-yeterliğin %3.4'ünü açıklamaktadır. Son adımda akademik dışsal kontrol odağı modele dâhil olmuş ve akademik öz-yeterliğin %3.7'sini açıklamıştır. Model incelendiğinde modele anlamlı katkı veren belirsizliğe tahammülsüzlük ( $\beta=-.134$ ,  $t=-3.606$ ,  $p<.01$ ), endişe ile ilgili olumlu inançlar ( $\beta=.189$ ,  $t=4.856$ ,  $p<.01$ ), akademik içsel kontrol odağı ( $\beta=.185$ ,  $t=5.10$ ,  $p<.01$ ) ve akademik dışsal kontrol odağı ( $\beta=-.219$ ,  $t=-5.492$ ,  $p<.01$ ) değişkenlerinin akademik öz-yeterliği anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu

görülmektedir. Ayrıca bu dört değişken içerisinde akademik öz-yeterliği en fazla yordayan değişken akademik dış kontrol odağı olurken, daha sonra sırasıyla, akademik iç kontrol odağı, endişe ile ilgili olumlu inanç ve belirsizliğe tahammülsüzlük olmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan bu dört değişken akademik öz-yeterliğin %12'sini açıklamaktadır. Bireylerin endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik iç kontrol odağı düzeylerinin yükselmesi ile akademik öz-yeterlik düzeyleri yükselirken; belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik dış kontrol odağı düzeylerinin yükselmesi ile bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin düşmekte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunda akademik öz-yeterliğin 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 görülmüştür.

Akademik kontrol odağının akademik öz-yeterlikle ilişkili olduğu alan yazında tutarlı olarak vurgulanmaktadır; fakat endişe ile ilgili olumlu inançların ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün akademik öz-yeterlikle ilişkili olduğunu ileri süren başka bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları çeşitli durumlar karşısında belirsizliğe karşı tahammülsüzlük gösterdikleri ve belirsizliğe karşı gösterilen bu tahammülsüzlüğün üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Şüphesiz ki hayatın her alanında zorluklarla başarıyla başa çıkabilmek için belli bir ölçüde öngörülebilirlik, denge ve duruma hâkim olunduğu duygusunun varlığına ihtiyaç vardır. Durumun ne olduğunu, bireyi nelerin beklediğini, bu durumda ne yapılabileceğini, bireyin kendisini hangi olası sonuçların beklediğini bilmeye ihtiyacı vardır. Kontrol ve öngörülebilirlik kaybedildiğinde ortaya çıkan belirsizlik bireyin her alana dair öz-yeterliğine zarar verecektir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük gibi üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini yordayan bir diğer değişkenin de endişe ile ilgili olumlu inançlar olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin endişe verici bir durum karşısında, endişenin kendilerine zarar vereceği düşüncesinin ötesinde; endişeyi işlerine yarayan bir duygu olarak yorumlamalarının, akademik öz-yeterliklerini olumlu bir şekilde etkileyeceği bulgulanmıştır. Alan yazında endişe ile ilgili olumlu inançların akademik öz-yeterlik düzeyini arttırdığına dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır fakat endişe ile ilgili olumsuz düşüncelerin akademik öz-yeterliği olumsuz etkilediğine dair çalışmalar

mevcuttur. Torres ve Solberg'in (2001) akademik öz-yeterliğin endişe, stres ve kaygı vb. duygular ile negatif yönde ilişkili olduğu bulgusu; Pajares'in (2002) endişe, stres ve korku gibi duygusal ifadelerin daha düşük bir öz-yeterlik algısı oluşmasına neden olduğu bulgusu; Oğuz'un (2009) endişe, stres ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin, üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algılarını olumsuz etkileyip buna bağlı olarak akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyeceği bulgusu, bu araştırmada ortaya çıkan endişe ile ilgili olumlu inançların akademik öz-yeterliği arttıracığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencileri akademik görevleri kendi yeteneklerine duydukları güven neticesinde başardıklarında diğer bir değişle akademik başarılarını içsel faktörlere yüklediklerinde, akademik öz-yeterliklerinin olumlu yönde etkileneceği görülmüştür. Diğer taraftan akademik görevlere ilişkin başarının yakalanabilmesi için şansa ya da dersin zorluğu gibi dışsal faktörlere yükleme yapıldığında ise akademik öz-yeterliğin olumsuz yönde etkileneceği saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Saticı (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan, akademik iç kontrol odağı düzeylerinin yükselmesiyle bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de yükseldiği; akademik dış kontrol odağı düzeylerinin yükselmesinde ise bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin azaldığı bulguları ile paralellik göstermektedir. Bong (1995) öğrencilerin gösterdikleri akademik başarı ya da başarısızlık durumunda dışsal faktörlere yükleme yaptıklarında akademik öz-yeterliklerinin düşebileceğini, içsel faktörlere yükleme yaptıklarında ise akademik öz-yeterliklerinin yükseleceğini ifade etmektedir. Ayrıca Graham'da (2007) akademik öz-yeterliğin içsel kontrol odağı ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Alan yazındaki bu bulgular araştırmanın sonucunda elde edilen akademik öz-yeterliğin akademik içsel kontrol odağı tarafından pozitif; akademik dışsal kontrol odağı tarafından negatif yönde anlamlı şekilde yordandığı bulgusunu desteklemektedir.

4.2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Akademik Öz-yeterlik	Erkek	218	19.86	3.09	715	3.14*	.002
	Kadın	499	19.02	3.33			

\*p<.01

Tablo 12’de cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanları ( $t_{(715)}=3.14$ ,  $p<.01$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu farklılık erkek öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının ( $\bar{x}=19.86$ ), kadın öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamalarından ( $\bar{x}=19.02$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda erkek üniversite öğrencilerinin, kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak birçok çalışmada (Bong, 1999; Schunk ve Pajares, 2001; Akbay ve Gizir, 2010; Altunsoy ve diğerleri, 2010; Fırat-Durdukoca, 2010; Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011; Johnson, 2011; Satıcı, 2013; Yağcı ve Aksoy, 2015) elde edilen sonuçlar erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduğu yönündedir.

Bu durumun iki nedeni olabileceği düşünülmektedir. Birincisi; alan yazın incelendiğinde kadınların ve erkeklerin öz-yeterliklerini ölçen araçlara yönelik farklı tutumlar sergileme eğiliminde olmaları olabilir. Başka bir deyişle erkekler bu tip ölçme araçlarında kendi öz-yeterlik düzeylerini olduğundan daha yüksekte algılama eğiliminde iken kadınlar ise öz-yeterlik düzeylerini olduğundan daha düşük algılamaya meyillidirler. İkincisi ise; toplumsal yaşam içerisinde ortaya çıkan cinsiyet rollerinin getirdiği klişeleşmiş inançlar olabileceğidir. Diğer bir ifadeyle erkeğin

egemen olarak kabul gördüğü toplumlarda; erkeğin başarılı olma misyonunu benimsemesi alışlagelendir. Bu açıdan bakıldığında erkeğin kendisini akademik alanda yetkin görmesi aynı zamanda toplumun bir beklentisidir. Bu düşüncenin egemen olduğu toplumlarda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre kendilerini akademik açıdan daha olumlu görmeleri normal bir durum olarak değerlendirilebilir (Schunk ve Pajares, 2001).

Alan yazın incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin cinsiyeti açısından akademik öz-yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı sonuçların da var olduğu görülmektedir. Kimi çalışmalar (Eryenen, 2008; Telef, 2011; Er ve Gürkan, 2011; Azar, 2013) kız öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade ederken; erkek ve kız öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin birbirinden farklı olmadığını belirten çalışmalara da rastlanılmaktadır (Savran ve Çakıroğlu, 2001; Yaman, Cansüngü-Koray ve Altunçekiç, 2004; Çakır, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Otacıoğlu, 2008; Ekinci, 2011; Keleşoğlu, 2011; Şahin, Gülay-Ogelman ve Ekici, 2011; Altun ve Yazıcı, 2012; Oğuz, 2012; Tabancalı ve Çelik, 2013; Yılmaz-Çelik, 2013; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Küçük-Kılıç ve Öncü 2014; Küçük-Kılıç, 2014; Koçer, 2014; Yalmanlı ve Aydın, 2014; Alemdağ, 2015).

#### 4.3. Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

*Üniversite Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Yaş	17-19 (A)	331	18.88	3.28			
	20-22 (B)	333	19.56	3.25	4.79*	.009	.013
	23-25 (C)	53	19.96	3.24			A-B

\*p<.01

Tablo 13'te görüldüğü gibi 23-25 yaş öğrencileri en yüksek akademik öz-yeterlik ortalamasına sahiptir. En düşük akademik öz-yeterlik ortalamasına ait yaş düzeyi ise 17-19'dur. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde; yaş ortalamaları 17-19 olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ile yaş ortalamaları 20-22 olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $F_{(2-714)}=4.79$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; yaş ortalamaları 20-22 olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin, yaş ortalamaları 17-19 olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değeri incelendiğinde,  $\eta^2=.013$  ile düşük düzeyde etki sağladığı görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin yaş düzeyleri, akademik öz-yeterlik puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %1'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusunda üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inanç puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum yaşı daha büyük olan üniversite öğrencilerinin yaşça daha küçük olanlara göre daha deneyimli olmalarından kaynaklanmış olabilir. Lee (2005) ve Bandura (1986), öz-yeterliğin zamanla, deneyimler aracılığıyla gelişen bir inanç olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular Oğuz (2009) ve Alemdağ (2015) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile yaşları arasındaki ilişkiyi açıklayan farklı sonuçların da var olduğu görülmektedir. Tabancalı ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşları yükseldikçe akademik öz-yeterliklerinin düşmekte olduğu bulunmuştur. Ayrıca Şeker (2014), Polat, Dilekmen ve Yasul (2015), Yağcı ve Aksoy (2015) yaptıkları çalışmalarda üniversite öğrencilerinin yaşları açısından akademik öz-yeterliklerinde anlamlı bir farkın olmadığına ulaşmıştır.



**4.4. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler açısından akademik öz-yeterlikleri puanlarında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Acil Yardım ve Afet Yönetimi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Hemşirelik, Çağrı Merkezi Hizmetleri ve Veterinerlik alanları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümlere göre akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ve puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

**Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Akademik Öz-Yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
	79	20.54	2.82				
	89	18.90	3.54				
	139	18.48	3.44				
	43	20.14	3.00				
	47	19.36	2.54				
	61	18.61	3.29				
Bölüm	56	19.27	2.77	3.98*	.00	.058	A-C
	23	20.43	2.53				
	33	19.48	3.14				
	40	17.85	3.67				
	52	19.73	3.24				
	55	20.15	3.43				

\*p<.01

Tablo 14'te her bir bölüme ilişkin akademik öz-yeterlik puanlarının aritmetik ortalaması verilmiştir. Tablo 14'e göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik ortalamaları diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarından daha yüksektir. Hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları ise diğer fakültele göre daha düşüktür.

Tablo 14 incelendiğinde; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ile İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $F_{(11-705)}=3.98$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre yüksek olduğu söylenebilir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değeri incelendiğinde,  $\eta^2=.058$  ile düşük düzeyde etki sağladığı görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm, akademik öz-yeterlik puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %0.5'ini açıklamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bölüm değişkeni açısından akademik öz-yeterliği inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülse de Özsüer ve diğerleri (2011), Polat, Dilekmen ve Yasul'un (2015) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın bulguları arasında kısmi bir paralellik olduğu anlaşılmaktadır. Özsüer ve diğerleri (2011), tarafından yapılan çalışmada teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin; eğitim fakültesinde, iktisadi idari bilimler fakültesinde, güzel sanatlar fakültesinde, sağlık yüksekokulunda, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda, turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulunda ve devlet konservatuarında öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinden daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin, güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar zor olarak algılanan bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin zorlu dersler karşısında düşük akademik öz-yeterlik inancı sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmanın sonucundan farklı olarak Tabancalı ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada akademik öz-yeterlik inancı ile üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### 4.5. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin ailelerine yönelik algıladıkları sosyoekonomik durumlarına göre akademik öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

*Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Yoksul (A)	29	18.58	3.36				
SED Orta (B)	493	19.17	3.32	2.09	.123	.005	Yok
İyi (C)	195	19.64	3.14				

Tablo 15'te görüldüğü gibi iyi sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrenciler en yüksek akademik öz-yeterlik ortalamasına sahiptirler. En düşük akademik öz-yeterlik ortalaması ise sosyoekonomik düzeyi en düşük olan yoksul öğrencilere aittir.

Tablo 15'te öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{(2-714)} = 2.09, p > .05$ ).

Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocukların akademik öz-yeterlik düzeylerini farklılaştırıyor olması; ailenin maddi imkânlar açısından zengin olmasından daha çok çocuğuna karşı nasıl bir ebeveynlik yaptığının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çocukların akademik öz-yeterlikleri üzerinde olumlu ebeveyn tutumlarının daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu sonuca paralel olarak; Alemdağ (2015) yaptığı çalışmasında aile gelir durumu değişkenine göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini incelendiğinde düşük, orta ve yüksek aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını görmüştür. Yine Altun ve Yazıcı (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada sosyoekonomik gelir düzeyine göre üstün yetenekli öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca Yağcı ve Aksoy'un (2015) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenlerinden biri olan ailenin aylık ortalama gelir değişkeni ile öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın sonucuna aykırı olarak; Lalonde (1979), Chen (1999), Tong ve Song (2004), Hughes ve Chen (2011) tarafından yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri arttıkça yükseldiğine işaret etmektedir. Yine Satıcı'nın (2013) yapmış olduğu çalışmada, ekonomik durumunu iyi olarak algılayan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri; ekonomik durumlarını orta olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

#### *4.6. Üniversite Öğrencilerinin Aile Yapılarına Göre Akademik Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum*

Üniversite öğrencilerinin aile yapıları açısından akademik öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin aile yapılarını belirleyebilmek için "Anne-baba birlikte, Anne-baba ayrı, Anne ölü, Baba ölü ve Anne-baba ölü" şeklinde gruplandırılmıştır. Ancak, elde edilen veri grubunda "Anne ölü", "Baba ölü" ve "Anne-baba ölü" az sayıda olduğundan bu üç aile yapısı grubu "Anne-baba'dan en az birini kaybetmiş" başlığı altında birleştirilmiştir. Bu gruplara ilişkin puan ortalamaları ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

*Üniversite Öğrencilerinin Aile yapılarına Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Aile Yapısı	Anne-baba birlikte (A)	652	19.31	3.29				
	Anne-baba ayrı (B)	35	19.45	3.18	1.42	.24	.003	Yok
	Anne-baba'dan en az biri ölü (C)	30	18.30	3.26				

Tablo 16'da görüldüğü gibi anne-babası ayrı olan öğrenciler en yüksek akademik öz-yeterlik ortalamasına sahiptirler. En düşük akademik öz-yeterlik ortalaması ise anne-babasından en az birini kaybetmiş olan öğrencilere aittir.

Tablo 16'da öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile yapılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aile yapılarına göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{(2-714)}=1.42, p>.05$ ).

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguya göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen faktörün aile yapılarının ötesinde, ailenin öğrenciye yönelik ilgi ve tutumları olduğu söylenebilir. Bu sonuç Satıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada elde edilen; aile yapısının bir parçası olan ailedeki kişi sayısının az ya da çok olması ve kardeş sayısının az ya da çok olmasına göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin farklılaşmadığı bulgusuyla paraleldir. Bu bulgular Schunk ve Pajares (2001), tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan akademik öz-yeterliğin ilk kaynağının aile yapısının ötesinde aile ortamı olduğu ve anne-babaların çocuklarına evde sağladıkları uyarıcıların onların ileride akademik öz-yeterliklerinin artmasına neden olduğu sonucunu desteklenmektedir.

Araştırmanın bulgusuna aykırı olarak Polat, Dilekmen ve Yasul (2015) tarafından yapılan çalışmada ise aile yapısının bir parçası olan kardeş sayısının çok olmasının akademik öz-yeterlik algısını düşürdüğü belirlenmiştir.

4.7. Üniversite Öğrencilerinin Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada annelerinin öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Annelerinin öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Üniversite Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Anne Öğrenim Durumu	Okur - Yazar Değil	48	19.68	3.55	.526	.717	.002	Yok
	İlkokul Mezunu	389	19.23	3.30				
	Ortaokul Mezunu	97	19.02	3.11				
	Lise Mezunu	133	19.32	3.40				
	Üniversite Mezunu	50	19.66	2.89				

Tablo 17’de görüldüğü gibi annesi okur - yazar olmayan öğrenciler en yüksek akademik öz-yeterlik ortalamasına sahiptirler. En düşük akademik öz-yeterlik ortalaması ise annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Tablo 17’deki tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anne öğrenim durumlarına göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{(4-712)}=.526$ ,  $p>.05$ ).

Araştırmada babalarının öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Babalarının öğrenim düzeylerine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ve puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

*Üniversite Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
	İlkokul Mezunu	286	19.58	3.34			
Baba Öğrenim Düzeyi	Ortaokul Mezunu	146	19.19	3.30	1.586	.191	.006
	Lise Mezunu	165	18.92	3.31			
	Üniversite Mezunu	120	19.15	3.04			

Tablo 18'de görüldüğü gibi babası ilkokul mezunu olan öğrenciler en yüksek akademik öz-yeterlik ortalamasına sahiptirler. En düşük akademik öz-yeterlik ortalaması ise babası lise mezunu olan öğrencilere aittir.

Tablo 18'de öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{(3-713)}=1.586, p>.05$ ).

Araştırmanın bu bulgusundan hareketle anne-babaları farklı öğrenim düzeylerine sahip olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Bu durumun üniversite öğrencilerinin kendi akademik öz-yeterliklerini düzenleyebilecek seviyede ve yeterlikte olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca küçük yaşlardan itibaren çocukların; annelerinin ve babalarının tüm gün iş hayatında ya da evde yoğun olması nedeniyle çocukların öğrenme ve ders çalışmaya karşı öz-yeterlik geliştirmelerinde pasif durumda kalmaları, bu sonucu meydana getiren sebepler arasında gösterilebilir.

Araştırmanın bu bulgusu Satıcı (2013), Küçük-Kılıç (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Yağcı ve Aksoy (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşırken, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alemdağ (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşırken, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Araştırma bulgularına aykırı olarak Kamin (2009), Fan ve Williams (2010) anne ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarının da akademik öz-yeterliklerinin arttığına işaret ederken; Millburg (2009) olumsuz çevresel etkilerin, akademik öz-yeterliği artırabileceğine işaret ederek anne-baba eğitim düzeyleri düşük olan çocukların kamçılanarak daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olabileceğine işaret etmiştir.

#### 4.8. Üniversite Öğrencilerinin Yaşamlarını En Uzun Süre Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

En uzun süre yaşanan yerleşim birimine göre üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ve puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Yerleşim birimleri; köy, kasaba, küçük şehir ve büyük şehir şeklinde gruplandırılmıştır.

Tablo 19.

#### Üniversite Öğrencilerinin En Uzun Yaşanılan Yerleşim Birimine Göre Akademik Öz-yeterlik Puanlarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	s	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
En Uzun Yaşanılan Yerleşim Birimi	Köy (A)	129	19.25	3.22	3.328*	.019	.013	C-D
	Kasaba (B)	74	19.12	3.33				
	Küçük Şehir (C)	302	18.93	3.26				
	Büyük Şehir (D)	212	19.84	3.27				

\*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde en uzun süre büyük şehirde yaşamış üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları, diğer yerleşim birimlerinde yaşamış öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. En uzun süre küçük şehirde yaşayan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ise en düşük düzeydedir.

Tablo 19'da üniversite öğrencilerinin en uzun süre yaşanan yerleşim birimlerine göre akademik öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $F_{(3-713)}=3.328$ ,  $p<.05$ ). En uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrencilerin akademik öz-yeterlik puan ortalamaları ile en uzun süre küçük şehirde yaşayan öğrencilerin



akademik öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, en uzun süre büyük şehirde yaşayan öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin, yaşamlarının büyük kısmını küçük şehirde geçiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değeri incelendiğinde,  $\eta^2=.013$  ile düşük düzeyde etki sağladığı görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimleri, akademik öz-yeterlik puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %0.3'ünü açıklamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusunda üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inanç puanlarının en uzun süre yaşanılan yere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Günümüz yaşam şartlarından dolayı bireyler yaşadıkları yerin şehir, kasaba, köy olması durumlarına göre bir takım nedeni belli olmayan, içten gelen stres, korku ve kaygı gibi problemler ile karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılma ihtimali yüksek olan bu tür problemlerin, öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarında önemli bir farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu Terlemez, Dilek ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda yaşanılan yer değişkenince söz konusu farklılığın büyükşehirde yaşayan öğrenciler ile köylerde yaşayan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Sezer ve diğerleri (2006), Gül ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da ilçede büyüyen gençlerin öz-yeterlik algılarının köyde büyüyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle nüfus olarak daha kalabalık olan yerlerde yaşayan öğrencilerin, تنها nüfuslu yerlerde yaşayan öğrencilere göre akademik öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusuna aykırı olarak Satıcı (2013) yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın görülmediğini bulgulamıştır. Yine Taşdemir'in (2012) yapmış olduğu araştırmada; öz-yeterlik puanının öğrencilerin uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve ileride gerçekleştirilecek benzer araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

- a) Akademik öz-yeterliğin 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,
- b) Araştırmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduğu,
- c) Araştırmada 20-22 yaşlarındaki üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, 17-19 yaşlarındaki üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu,
- d) Araştırmada Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğuna,
- e) Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının, algılanan sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermediği,
- f) Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin aile yapılarına göre farklılaşmadığı,
- g) Araştırmada anne-babaları farklı öğrenim düzeylerine sahip olan üniversite öğrencilerinin, akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olmadığına,
- h) Araştırmanın sonucunda yaşamının en uzun süresini büyük şehirde geçirmiş olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, yaşamının en uzun süresini küçük şehirlerde geçirmiş üniversite öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Çalışmadan Çıkan Sonuçlara Göre Öneriler

- a) Bu çalışmada kadın öğrencilerin, yaşı küçük olan öğrencilerin, yaşamlarını küçük yerleşim birimlerinde geçirmiş olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri düşük bulunduğu; bu üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini yükseltebilecek psikoeğitim programları oluşturulmalı, üniversitelerin bünyesinde psikolojik danışma merkezleri açılmalı vb. çalışmalar planlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin akademik başarılarının önündeki en büyük engel kaldırılmış olur.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- a) Alan yazındaki sonuçların cinsiyet, yaş, bölüm, algılanan sosyoekonomik durum, aile yapısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve en uzun süre yaşanan yer değişkenleri açısından çelişkili bulgular ortaya koymasından dolayı bu konular üzerine güncel çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
- b) Bu alanla ilgili deneysel çalışmalar kurgulanarak akademik öz-yeterliğin belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve akademik kontrol odağını geliştirici etkinliklerden ne derece etkilendiği ölçülebilir.
- c) Akademik öz-yeterliğin öğrencilerin okul başarılarını pozitif yönde etkileyecek değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı, akademisyenlere, öğretmenlere, velilere akademik öz-yeterliğin önemini vurgulayacak seminerler düzenlenebilir ve akademik öz-yeterliğe ilişkin farkındalıklar artırılabilir.
- d) Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla planlanarak farklı bir boyut kazandırılabilir.
- e) Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini yordayan belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç, akademik kontrol odağı ve bazı demografik değişkenler üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerin (Bilişsel çarpıtmalar, Görevin zor olması vb.) üzerinde durulması üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik davranışlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
- f) Bu çalışma grubunu bir üniversitenin beş fakültesinden seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu değişkenleri kapsayacak şekilde ayrı ayrı bölümlerde, farklı üniversitelerde veya farklı öğretim kademeleri üzerinde (ilkokul, ortaokul, lise, lisansüstü vs.) çalışılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Afari, E., Aldridge, J. M. ve Fraser, B. J. (2012). Effectiveness of using games in tertiary-level mathematics classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (6), 1369-1392.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 9-17.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Aksayan, S. ve Gözüm, S. (1998). Olumlu sağlık davranışlarının başlatılması ve sürdürülmesinde özetkililik algısının önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2 (1), 35- 42.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz- yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (1), 23–35.

- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D. ve Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that in fluence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 2 (2), 2377-2382.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 319-334.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişişe, kalıcılığa, öz-yeterlik inancına ve öz-düzenleme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Y. (2013). *Belirsizlik yönetimi (BELYÖN) programının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyine etkisi; kadın öğretmen adayları üzerine deneysel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1-8.
- Azar, F. S. (2013, March). *Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students*. Proceeding of the Global Summit on Education, Kuala Lumpur.
- Bakerman, D., Buhr, K., Koerner, N. ve Dugas, M. J. (2004, November). *Exploring the link between positive beliefs about worry and worry*. 38. Annual Convention of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New Orleans, LA.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares ve T. Urdan (Editörler). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, ss. 307-337.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31 (2), 143-164.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269–290.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 1-26.
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3 (3), 265-299.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Editör). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachandran (Editör). *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press, ss. 71-81.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

- Bandura, A. (1977). *Sosyal öğrenme teorisi*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barut, A. İ. (2008). *Sporda batıl davranış ve öz-yeterlik ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etmedavranışlarına etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 159-168.
- 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.
- Başol, G. ve Turkoğlu, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kontrol odağı durumları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 731-757.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8 (3), 205-222.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 289-308.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67 (4), 315-331.
- Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design*. Yayınlanmamış doktora tezi, California: University of Southern California.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T. ve DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research And Therapy*, 21 (1), 9-16.
- Borkovec, T. D., Lyonfields, J. D., Wisner, S. L. ve Deihl, L. (1993). An examination of image and thought processes in generalized anxiety. *Behav Res Ther*, 31, 321-324.

- Borkovec, T. D. ve Roemer, L. (1995). Perceived functions of worry among generalized anxiety disorder subjects: Distraction from more emotionally distressing topics? *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 25-30.
- Borkovec, T. D., Stevens, H. H. ve Diaz, M. L. (1999). The role of positive beliefs about worry in generalized anxiety disorder and its treatment. *Clin Psychol Psychother*, 6, 126-138.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30 (1), 29-50.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Anxiety Disorders*, 20, 222-236.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931-945.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. İ. Deniz ve E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Caprara, G. V. ve Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across age. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (2), 191-217.
- Carleton, R. N., Norton, M. A. ve Asmundson, G. J. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21 (1), 105-117.
- Carleton, R. N., Sharpe, D. ve Asmundson, G. J. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: Requisites of the fundamental fears? *Behaviour Research and Therapy*, 45, 2307-2316.



- Carpenito-Moyet L. J. (1999). *Hemşirelik tanıları el kitabı*. (2. Baskı). (Çev. F. Erdemir). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Catalina, C. C., Stanescu, D. F. ve Mohorea, L. (2012). Academic self-efficacy, emotional intelligence and academic achievement of Romanian students: Results from an exploratory study. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2 (1), 41-51.
- Chemers, M. M., Hu, L. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55–64.
- Chen, M. (1999). *Effects of the acquisition of problem-focused coping strategies on academic self-efficacy: The implications of a psycho-educational intervention program for early adolescence*. Yayınlanmamış doktora tezi, Los Angeles: University of California.
- Combs, J. E. (2001). *Academic self-efficacy and the overprediction of African American college student performance*. Yayınlanmamış doktora tezi, Santa Barbara: University of California.
- Chung, H. ve Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationships to self-efficacy, social competence, and life events. *American Journal of Community Psychology*, 24, 771-784.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (6), 27-42.
- Çaplı, B. ve Taş, O. (2009). “Kriz Haberciliği”, Televizyon Haberciliğinde Etik, Hollanda.

- Çardak, M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolakkadioğlu, O., Cenkseven-Önder, F. ve Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmeğin rolü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 317-330.
- Çuhadar, C., Gündüz, G. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 251–259.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 77-90.
- Davey, G. C., Hampton, J. ve Davison, S. (1992). Same characteristics of worrying: Evidence for worrying and anxiety as a separate constructs. *Personal Individual Differences*, 13 (2), 133-147.
- Davey, G. C. L., Tallis, F. ve Capuzzo, N. (1996). Beliefs about the consequences of worrying. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 499-520.
- Daum, T. L. ve Wiebe, G. (2003). *Locus of control, personal meaning and self-concept before and after an academic critical incident*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, USA: Trinity Western University.
- Davis, W. ve Fedor, D. B. (1998). The role of self-esteem and self-efficacy in detecting responses to feedback. *Technical Report*, 1–41.
- Demiral-Yılmaz, N. (2010). *Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., Blais, F. ve Ladouceur, R. (1994). *Anxiety and depression in GAD patients, high and moderate worriers*. Poster presented at the annual convention of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, San Diego, CA.

- Dugas, M. J., Freeston, M. H. ve Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 593-606.
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R. ve Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 215-226.
- Dugas, M. J., Buhr, K. ve Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. R. G. Heimberg, C. L. Turk ve D. S. Mennin (Editörler). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. New York, NY: Guilford Press, ss. 142-163.
- Dugas, M. J., Schwartz, A. ve Francis, K. (2004). Intolerance of uncertainty, worry and Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 835-842.
- Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K. ve Phillips, N. A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 57-70.
- Dugas, M. J. ve Koerner, N. (2005). Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: Current status and future directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19, 61-81.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin ingilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre ingilizce başarısını yordama gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dollard, J. C. ve Miller, N. E. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Yayımlanmamış doktora tezi, Detroit: Wayne State University.
- Efe, M. (2007). *14-16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. (4. Basım). New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çakışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 111-124.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, November/December, 110-116.
- Elias, S. ve Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1687- 1702.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelism ve Öğrenme* (14. Baskı). Ankara: Arkadas Yayınevi.
- Er, K. O. ve Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 1-18.
- Ersanlı, K. ve Uysal, E. (2015). Belirsizliğe karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (54), 46-53.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarısının yordanmasındaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavına hazırlana ergenlerin bağlanma stilleri ve öz-yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esin-Özabacı, M. N. (1997). *Endüstriyel alanda çalışan işçilerin sağlık davranışlarının saptanması ve geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz-yeterlik algıları ile tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş arası ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fan, W. ve Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. ve Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 595–602.
- Francis, K., Fioriello, A., Robichaud, M. ve Dugas, M. J. (2000, November). *The relationship between beliefs about worry and gender*. In Poster presented at the Third Convention of the Association Troubles Anxieux, Quebec, Montreal, Canada.
- Francis, K. ve Dugas, M. J. (2004). Assessing positive beliefs about worry: validation of a structured interview. *Personality and Individual Differences*, 37, 405-415.
- Freeston, M. H., Rheaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J. ve Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17, 791–802.

- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.
- Galpin, V., Sanders, I., Turner, H. ve Venter, B. (2003). Gender and educational background and their effect on computer self-efficacy and perceptions. Web:<http://homepages.inf.ed.ac.uk/vgalpin1/ps/GSTV03a.pdf> adresinden 16 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.
- Gordon, D. (1977). Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment*, 41 (4), 383-386.
- Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal Of Career Assesment*, 14 (1), 92-115.
- Gosselin, P., Ladouceur, R., Langlois, F., Freeston, M. H., Dugas, M. J. ve Bertrand, J. (2003). Development and validation of a new measure of erroneous beliefs about worry. *European Review of Applied Psychology*, 53, 199–211.
- Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *Language Learning Journal*, 35 (1), 81-93.
- Grenier, S., Barette, A. M. ve Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39, 593-600.
- Gruber, D. (2011). *The effect of the enhanced summer college readiness program on academic self-efficacy*. Yayınlanmamış doktora tezi, Toledo: The University of Toledo.
- Gül, İ. ve Adıgüzel, O. (2015). Sağlık kurumları yöneticiliği lisans bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (36), 864-868.

- Güven, E. D. (2008). *Bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz-yeterlik inançlarının kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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, 527-538.
- Hall, J. M. ve Ponton, M. K. (2005). Mathematics self-efficacy of college freshman. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), 26-28, 30, 32.
- Hatton, S. C. ve Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The meta-cognitions questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 279-296.
- Hen, M. ve 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.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Sage.
- Holowka, D. W., Dugas, M. J., Francis, K. ve Laugesen, N. (2000). *Measuring beliefs about worry: A psychometric evaluation of the Why Worry II Questionnaire*. Poster presented at the 34 Annual Convention of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New Orleans, LA.
- Hoy, A. W. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Hughes, J. N. ve Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.
- Jansenn, T. ve Carton, J. S. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (4), 436-442.
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer teil - einleitung I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.

- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur erfassung von selbstwirksamkeit. R. Schwarzer (Editör). *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In.* (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Johnson, K. F. (2011). *The influence of school connectedness and academic self efficacy on self-reported norm related pro-social behavior.* Yayınlanmamış doktora tezi, Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T. ve Williams, J. H. (2005). Academic self-efficacy among African American youth: Implications for school social work practice. *Children & Schools*, 27 (1), 5-14.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, M. (2008). Sosyal Öğrenme Kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Editör). *Eğitim Psikolojisi* . Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 289-313.
- Kamin, M. (2009). *Academic self-efficacy for sophomore students in living-learning programs.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maryland: University of Maryland.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 201-214.
- Kandemir, M. (2014). Akademik ertelemenin yordayıcıları: Sorumluluk, başarı/başarısızlığa yönelik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inançları. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 99-114.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 330-358.
- Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use.* Yayınlanmamış doktora tezi, Denver: University of Colorado.



- Kaval, K. (2001). *12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy*. Yayınlanmamış doktora tezi, California: La Sierra University.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Denizli ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 197-220.
- Korkut, A. ve Keskin, İ. (2015). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*, 1 (2), 31-57.

- Küçük-Kılıç, S. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük-Kılıç, S. ve Öncü, E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 13-22.
- Ladouceur, R., Gosselin, P. ve Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Therapy and Research*, 38, 933–941.
- Lalonde, B. I. D. (1979). *The construction and validation of a measure of academic self-efficacy*. Yayınlanmamış doktora tezi, Toronto: University of Toronto.
- Landis, B. D., Altman, J. D. ve Cavin J. D. (2007). Underpinnings of academic success: Effective study skills use as a function of academic locus of control and self efficacy. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12 (3), 126-130.
- Lane, A. M., Devonport, T. E., Milton, K. E. ve Williams, L. C. (2003). Self-Efficacy and Dissertation Performance among Sport Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2 (2), 1–8.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A. ve Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Selfestimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (1), 105-120.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (1), 5-14.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 265-269.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful other: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377- 383.

- Lindsay-Coleen, P. (2010). *Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, selfefficacy, metacognition, and academic performance*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Northern: Northern Illinois University.
- Livaneli, Z. (2012). *Mutluluk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Maddux, J. E. ve Gosselin, J. T. (2003). Self efficacy. M. L. Leary ve J. P. Tangney (Editörler). *Handbook of Self And Identity*. (3. Basım). New York, Guilford Press.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio: University of Cincinnati.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behaviors*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The State University of New York at New Paltz.
- Nie, Y., Lau, S. ve Liao, A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736-741.
- Odacı, H. ve Çelik, Ç. B. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 389-403.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 15-28.
- Oğuz, A. (Mayıs, 2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Eskişehir.
- O' Neill, G. W. (1985). Is worry a valuable concept? *Behav Res Ther*, 23, 481-482.

- Öncü, H. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 183-206.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 163-170.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 113-125.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *GEFAD / GUJGEF*, 32 (2), 459-477.
- Öztürk, Ö. (2013). *İntihar olasılığı ve aile işlevselliği arasındaki ilişkide bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Web:<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. adresinden 02 Kasım 2015'de alınmıştır.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. J. Aronson (Editör). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press, ss. 5-25.
- Park, Y. ve Kim, U. (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.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A. ve Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15 (3), 537-547.

- Polat, M., Dilekmen, M. ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 214-232.
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B. ve Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43, 632-642.
- Rios, R. J. (2002). *Exploring the relationship between the reception of instruction in time-management skills and the level of academic self-efficacy among at-risk high school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, San Antonio: University of Texas.
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 408-422.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve 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*, 34, 227-250.
- Sarı, S. (2007). *Sürekli kaygının yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, S. ve Dağ, D. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270.

- Sarıçam, H. ve Duran, A. (Haziran, 2012). *The investigation of the education faculty students' academic locus of control levels*. 15th Balkan International Conference sunuldu, Bucureast-Romania.
- Sarıçam, H., Duran, A. ve Çardak, 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. (2014a). Akademik kontrol odağı ölçeği ergen formunun psikometrik özellikleri. *Elementary Education Online*, 13 (4), 1135-1144.
- Sarıçam, H. (2014b). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 1-12.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A. ve Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1 (3), 148-157.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savran, A. ve Jale, Ç. (2001). Pre-service biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Sezer, F., İşgör, İ. Y., Özpolat, A. R. ve Sezer, M. (2006). Lise öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 129-137.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112- 137.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85–94.
- Schunk, D. ve Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescences. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 71–96.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Editörler). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, Inc.

Wep:<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>  
adresinden 26 Ekim 2015'de alınmıştır.

Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright, ve M. Johnston (Editörler). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: NFER-Nelson, ss. 35-37.

Scott, W. D., Dearing, E., Reynolds, W. R., Lindsay, J. E., Baird, G. L. ve 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.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (Geliştirilmiş 15.baskı). Ankara: Pegem A.

Severino, S., Aiello, F., Cascio, M., Ficarra, L. ve Messina, R. (2011). Distance education: The role of self-efficacy and locus of control in lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 705-717.

Sewell, A. ve George, A. S. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1 (2), 58-71.

Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. ve Marshall, J. (2006). Locus of control and academic achievement in high school students. *Psychological Reports*, 98, 318-322.

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.

Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press US.

Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10, 196-205.

- Spencer, P. (2002). Anxiety. Palliative practices from AZ for the bedside clinician. K. K. Kim ve E. Peg (Editörler). *Oncology Nursing Society* (pp. 23-26). Pittsburgh, PA.
- Starcevic, V. (1995). Pathological worry in majör depression: A preliminary report. *Behaviour Research and Therapy*, 33 (1), 55-56.
- Strauser, D. R., Ketz, K. ve Keim, J. (2002). The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality. *Journal of Rehabilitation*, 68, 20-26.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating theory to Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Şahin, H., Gülay-Ogelman, H. ve Ekici, H. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36 (389), 13-22.
- Şeker, S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik düzeyleri ile çalgı çalmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 9 (3), 135-149.
- 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.
- Taşdemir, C. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis İli Örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2 (6), 39-50.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tella, A., Tella, A. ve Adika, L. O. (2008). Self-efficacy, locus of control as predictors of academic achievement among secondary school students in Osun state unity schools. *IFE Psychologia: An International Journal*, 16 (2), 120-130.



- Terlemez, B., Dilek, F. ve Demir, N. (2015). Namık Kemal Üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5, 113-146.
- Teti, D. M. ve Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The meditational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918–929.
- Thijs, J. ve Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multi-ethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 754-764.
- Toledo, S. D. (2014). *Neden doğumdan korkuyoruz? Günümüzde en önemli sezaryen sebeplerinden biri doğum korkusu.*
- Web:[http://www.hurriyetaile.com/hamilelik/doguma-hazirlik/neden-dogumdan-korkuyoruz\\_15379.html](http://www.hurriyetaile.com/hamilelik/doguma-hazirlik/neden-dogumdan-korkuyoruz_15379.html) adresinden 08 Ekim 2015'de alınmıştır.
- Tong, Y. ve Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38 (4), 637-642.
- Torres, J. B. ve Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (1), 53–63.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Tunay, Ş. (2006). *Depresyon ve kaygı belirtilerinde örtüşen ve ayrışan özelliklerin endişe olgusu açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4 (1), 47-56.

- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1–15.
- Uguak, U. A., Habibah, Bt. E., Jegak, U. ve Turiman, S. (2007). The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (2), 120-128.
- Usher, E. ve Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Emory University Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7–16.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. ve Hoogstraten, J. (1998). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *The Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.
- Wilkinson, A., Meares, K. ve Freeston, M. (2011). *CBT for worry and generalised anxiety disorder*. Sage.
- Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Missouri: School of Saint Louis University.
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89 – 104.
- Yalcın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yükseköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 19-27.
- Yalmanlı, S. G. ve Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 60-66.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: Olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 95-101.

- Yaman, S., Cansüngü-Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 355-364.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 321-326.
- Yates, R. (2009). *Locus of control and academic achievement: A study of gender and grade level differences among low-income africanamerican students in a middle school*. Yayınlanmamış doktora tezi, Carbondale: Southern Illinois University.
- Yeşilay, A., Schwarzer, R. ve Jerusalem M. (1997). *Genelleştirilmiş öz yetki beklentisi*. Web:<http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> adresinden 16 Kasım 2015'de alınmıştır.
- Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz-Çelik, D. (2013). *Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zajacova, A., Lynch, S. ve Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stres and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706.
- Zhu, Y., Chen, L., Chen, H. ve Chern, C. (2011). How does Internet information seeking help academic performance? – The moderating and mediating roles of academic self-efficacy. *Computer & Education*, 57, 2476–2484.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Editör). *Self-Efficacy In Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, ss. 202-231.

Zychowski, L. A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference?* Yayınlanmamış doktora tezi, Pennsylvania: Indiana University.



## EKLER

Ek-1

### Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenci,

Üniversite öğrencilerinin bazı özellikleri ve davranışları hakkında bilgi toplamak amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Aşağıda bu araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formu ve ölçekler bulunmaktadır. Cevaplarınızla vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak, bireysel değerlendirmeler yapılmayacaktır. Araştırmacı olarak sizlerden beklentim, kişisel bilgi formunu ve ölçekleri, tüm içtenliğinizle okuyarak, doldurmanızdır. Araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçeği doldurmaya başlamadan önce, ölçekle ilişkili açıklama ve yönergeleri okumanız, ölçeklerin doldurulmasında sizlere yardımcı olacaktır. Ölçme araçlarında bulunan her ifadeyi tam olarak işaretlemeniz sonuçların daha sağlıklı olarak değerlendirilmesine yardım edecektir. Zamanınızı ayırıp, yardım ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

**Psk. Dan. Kıvanç UZUN**  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ**  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü  
Anabilim Dalı Başkanı

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

**Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Yaşınız:** 17 – 19 ( ) 20 – 22 ( ) 22 – 24 ( ) 25 ve üstü ( )

**Sınıfınız:** 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )

**Bölümünüz:** .....

**Akademik Ortalamanız:** 2.00 Altında ( ) 2.01-2.50 Arasında ( ) 2.51-3.00 Arasında ( ) 3.01-4.00 Arasında ( )

**Sosyo-ekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız:** Çok Yoksul ( ) Yoksul ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi ( )

**Aile yapınız:** Anne – baba birlikte ( ) Anne – baba ayrı ( ) Anne ölü ( ) Baba ölü ( ) Anne – baba ölü ( )

**Annenizin eğitim durumu:** Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü ( )

**Babanızın eğitim durumu:** Okur-yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü ( )

**En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi:** Köy ( ) Kasaba ( ) Küçük Şehir ( ) Büyük Şehir ( )

Ek-2

## Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden her birine ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz. Bunun için her bir ifadenin sizi ne derece yansıttığını, size uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifade için Tek bir işaretleme yapınız ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana Uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.				
2	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.				
3	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.				
4	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.				
5	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.				
6	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.				
7	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.				

## Ek-3

## Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği

Aşağıda hayatın belirsizliklerine insanların nasıl tepki gösterdiklerini tanımlayan bir dizi ifade yer almaktadır.  Bu ifadelerin sizi ne derece doğru yansıttığını, size uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.		Beni hiç tanımlamıyor	Beni tanımlamıyor	Beni kısmen tanımlıyor	Beni tanımlıyor	Beni tam olarak tanımlıyor
1	Belirsizlik, sağlam bir fikre sahip olmamı engelliyor.					
2	Emin olamama, kişinin düzensiz olduğu anlamına gelir.					
3	Belirsizlik yaşamı katlanılmaz hale getiriyor.					
4	Yaşamda bir güvencenizin olmaması adaletsiz bir durumdur.					
5	Yarın ne olacağını bilemezsem zihnim rahat olmaz.					
6	Belirsizlik beni rahatsız, endişeli ya da stresli yapıyor.					
7	Önceden kestirilemeyen olaylar beni alt üst ediyor.					
8	İhtiyaç duyduğum bilginin tümüne sahip olamamak beni engelliyor.					
9	Belirsizlik istediğim şekilde bir yaşam sürmemi engelliyor.					
10	Çok iyi planlanmışken bile beklenmeyen ufak bir durum her şeyi bozabilir.					
11	Harekete geçme zamanı geldiğinde belirsizlik elimi kolumu bağılıyor.					
12	Belirsizlik içinde olmam, benim en iyi olmadığımı gösterir.					
13	Emin olmadığım zaman, yapacaklarım konusunda ilerleyemiyorum.					
14	Emin olmadığım zaman çok iyi iş çıkartamıyorum.					
15	Benim aksime, diğer insanlar ne yapacaklarından emin gözükmüyorlar.					
16	Belirsizlik beni kırılgan, mutsuz ya da hüzünlü kılıyor.					
17	Geleceğin benim için neler getireceğini her zaman bilmek isterim.					
18	Beklenmedik olaylara katlanamıyorum.					
19	En ufak bir şüphe bile harekete geçmemi engelliyor.					
20	Her şeyi önceden organize edebilmeliyim.					
21	Emin olamamam, güvensiz olduğum anlamına gelir.					
22	Başkalarının kendi geleceklerinden eminmiş gibi görünmeleri adaletsizliktir.					
23	Belirsizlik derin uyumamı engelliyor.					
24	Bütün belirsiz durumlardan uzaklaşmalıyım.					
25	Hayattaki belirsizlikler beni strese sokuyor.					
26	Geleceğimle ilgili kararsız olmaya katlanamıyorum.					

Ek-4

## Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği

Aşağıda endişe ile ilgili bir dizi cümle verilmiştir. Lütfen geçmişte endişelendiğiniz zamanları düşünerek her bir ifadenin sizi ne derece yansıttığını size uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.		Kesinlikle doğru değil	Biraz doğru	Kısmen doğru	Çok doğru	Kesinlikle doğru
1	Endişelenmezsem, dikkatsiz ve sorumsuz olurum.					
2	Endişelenirsem, tahmin edilemeyen olaylar olduğunda daha az rahatsız olacağım.					
3	Ne yapacağımı bilme konusunda endişelenirim.					
4	Önceden endişelenirsem, ciddi bir şey olduğunda daha az hayal kırıklığına uğrarım.					
5	Endişelenmek bir sorunu çözmek için adımlarımı planlamamda bana yardımcı oluyor.					
6	Endişelenmek kendi başına bazı olumsuzlukların oluşmasını engelleyebilir.					
7	Endişelenmezsem, bu beni ihmalkar biri yapar.					
8	Endişelerim sayesinde yapmam gereken işe girerim.					
9	Endişeleniyorum çünkü bunun sorunuma bir çözüm bulmamda bana yardımcı olacağını düşünüyorum.					
10	Endişelenmek sorunlarımı önemseyip, ilgilenmem anlamına geliyor.					
11	Olumlu şeyler hakkında çok fazla düşünmek bunların olmasını engelleyebilir.					
12	Endişelenmek tedbirli bir kişi olduğumun kanıtıdır.					
13	Talihsiz bir şey olursa, daha önceden bunu düşünmüşsem, kendimi daha az sorumlu hissederim.					
14	Endişelenerek, bazı şeyleri yapmanın daha iyi yöntemlerini bulabilirim.					
15	Endişelenmek beni kamçılıyor ve daha etkili olmamı sağlıyor.					
16	Endişelenmek harekete geçmemi teşvik ediyor.					
17	Endişelenmek kendi başına tehlikeli şeylerin olma riskini azaltır.					
18	Endişelenmek, normalde yapmaya karar vermeyeceğim işleri yapmamı sağlar.					
19	Endişelenmek, yapmam gereken işleri yapmak konusunda beni motive ediyor.					
20	Endişelerim, kendi başına tehlike riskini azaltabilir.					
21	Daha az endişelenirsem, en iyi çözümü bulma şansım azalır.					
22	Endişelenmek ciddi bir şey olduğunda kendimi daha az suçlu hissetmemi sağlar.					
23	Olumsuz bir olay olmadan önce endişelenirsem daha az mutsuz olurum.					
24	İnsan endişelenmezse talihsizliği üzerine çekebilir.					
25	Endişelenmem iyi bir insan olduğumu gösterir.					




Ek-5

## Akademik Kontrol Odağı Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerden her birine ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz. Bunun için her bir ifadenin sizi ne derece yansıttığını, size uygun olan seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifade için Tek bir işaretleme yapınız ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Tamamen aykırı	Oldukça aykırı	Kararsızım	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1	Öğretmenlerimin benim hakkımdaki izlenimlerini hiçbir zaman değiştiremeyeceğimi düşünürüm.					
2	Üniversiteye gelme nedenim diğerlerinin beklentileridir.					
3	Bazı derslerde hiçbir zaman başarılı olmayacağımı düşünürüm.					
4	Arkadaşlarım beni ders çalışmaktan kolayca vazgeçirebilir.					
5	Okuldaki sosyal aktivitelerin derslerime zarar verdiği durumlar olur.					
6	Yüksek not almanın en iyi yolu öğretmene kendini sevdirmektir.					
7	Bir sınavı kazanamazsam buna kötü şans neden olmuştur.					
8	Derslerde başarılı olabilmek için şans çok önemlidir					
9	Öğretmenimle iyi geçinirsem derslerde başarılı olabilirim.					
10	Sınıfta başarılı olabilmek için arkadaşlarıma iyi davranmam gerekir.					
11	Bir öğrencinin sınavdan yüksek not alabilmesi arkadaşlarının yardımıyla mümkündür					
12	Başarısızlığın tembelliğin bir sonucu olduğuna inanırım.					
13	Sınavdan yüksek not alabilmem için o derse iyi çalışmam gerektiğini düşünürüm.					
14	Sınavlardan alınan notların çabanın göstergesi olduğunu düşünürüm.					
15	Yaşamdaki birçok başarısızlığın yeterli çaba harcanmadığı için meydana geldiğini düşünürüm					
16	Bir öğrenci istediğini elde edebilmesi için çalışmalıdır					
17	Yaşadığım başarısızlıkların kendi hatalarımdan kaynaklandığını düşünürüm					

Ek-6



**T.C.**  
**MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

\* B E R D M U C 2 \*

Sayı : 52793143-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/11/2015-E.43990

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 09/11/2015 tarihli, 42319 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 1330432003 numaralı öğrencisi Kıvanç UZUN'un "Üniversite Öğrenenlerde Akademik Öz-Yeterliğin Yordayıcıları" konulu tez çalışmasında veri elde etmek için yapacağı "Akademik Öz-Yeterlik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar ve Akademik Kontrol Odağı" ölçeklerini ekli listede belirtilen Fakültemiz Bölüm/Anabilim Dalı öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Doç. Dr. Osman YILMAZ  
Dekan a  
Dekan Yardımcısı

Ek: Liste

Evrak Doğrulama İçin : <https://abys.mehmetakif.edu.tr/en/visors/DogrulaNDMUC2>

İstiklal Yolu No: 15030 / BURDUR  
Telefon: +90 248 213 40 00 Faks: +90 248 213 41 00  
e-Posta: [epostam@mehmetakif.edu.tr](mailto:epostam@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Adres: <http://egitim.mehmetakif.edu.tr> Kıp Adres : [imku@h01.kip.tr](mailto:imku@h01.kip.tr)

Ayrıntılı bilgi için İrtibat : Şenile Koçak Kırdağı  
Evrak FİN Kodu: 02951



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü

\* BELİRLİ ZEMİN \*

Sayı : 93972780-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/11/2015-E.42856

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTUSU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/11/2015 tarihli, 42319 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 1330432003 numaralı öğrencisi Kıvanç UZUN'un "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-Yeterliğin Yordayıcıları" konulu tez çalışmasında veri elde etmek için, Yüksekokulumuzun 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine "Akademik Öz-Yeterlik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar ve Akademik Kontrol Odağı" ölçeklerini 23.11.2015-29.02.2016 tarihleri arasında uygulamasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Aynur BAŞALP  
Müdür

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/visior/Dogrula?MM726>

İstiklal Yeri Sokakı 15030 BURDUR  
Telefon: +90 248 213 35 00 Faks: +90 248 213 35 03  
e-Posta: [saglik@mehmetakif.edu.tr](mailto:saglik@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağ: <http://ayo.mehmetakif.edu.tr> KEP Adresi: [mku@me01.kep.tr](mailto:mku@me01.kep.tr)

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Ayrıntılı Yeşil Başarın  
Evrak Ftn Kodu: 50831



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Veteriner Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 57213501-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

*Evrak Tarih ve Sayısı: 16/11/2015-E.43300*

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 09/11/2015 tarihli, 42319 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

İlgi yazınız uyarınca "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-Yeterliliğinin Yordayıcıları" konulu tez çalışmasının Fakültemiz öğrencilerine uygulanması dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Hakan ÖNER  
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebyis.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Doğrula?NDMHAJ>

İstiklal Yerleşkesi 15010 / BURDUR  
Telefon : +90 248 213 20 00 Faks : +90 248 213 20 01  
e-Posta : veteriner@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağı : <http://veteriner.mehmetakif.edu.tr> KEP Adresi : maku@ka01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için lrtibat: Sevgi Kavak  
Evrak Pın Kodu: 22561



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

\*BEE2V93\*

Sayı : 73207616-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/12/2015-E.49060

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTUSU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/11/2015 tarihli, 42319 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

İlgi yazınız gereği, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 1330432003 numaralı öğrencisi Kıvanç UZUN'un "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-Yeterliğin Yordayıcıları" konulu tez çalışmasında veri elde etmek için, 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine "Akademik Öz-Yeterlik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar ve Akademik Kontrol Odağı" ölçüklerini 23.11.2015-29.02.2016 tarihleri arasında Fakültemiz Fizik, Antropoloji ve Kimya Bölümlerimize uygulanabilmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Belgin BARDAKÇI  
Dekan V.

Evrak Doğrulamak İçin: <https://abys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/6E2V83>

İstisnai Yerleşkesi 15030 / BURDUR  
Telefon +90 248 213 30 00-11 Faks+90 248 213 30 99  
e-Posta: [fef@mehmetakif.edu.tr](mailto:fef@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağ: <http://fef.mehmetakif.edu.tr> Kap Adres: [mek@me01.kap.tr](mailto:mek@me01.kap.tr)

Ayrıntılı bilgi için: İrtibat: Sultan Çavuş  
Evrak Ptn Kodu: 20931



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı

\* B E Y M E P A \*

Sayı : 60754672-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/11/2015-E.42710

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/11/2015 tarihli, 42319 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 1330432003 numaralı öğrencisi Kıvanç UZUN'un "Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-Yeterliğin Yordayıcıları" konulu tez çalışmasında veri elde etmek için, Fakültemizin 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine "Akademik Öz-Yeterlik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar ve Akademik Kontrol Odağı" ölçeklerini 23.11.2015-29.02.2016 tarihleri arasında uygulama isteği, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini, bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet GENÇTÜRK  
Dekan

Evrak Doğrulama İgn: <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/View/DogrulaKvMEPA>

İktisadi Yeriğiği 19030 / BURDUR  
Telefon: +90 248 213 25 00 Faks: +90 248 213 25 04  
e-Posta: [ibf@mehmetakif.edu.tr](mailto:ibf@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağı: <http://ibf.mehmetakif.edu.tr> Kâğıt Adres: [maku@ed01.kap.tr](mailto:maku@ed01.kap.tr)

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Sinem Özen  
Evrak Pn Kodu: 49901



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek-7

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği Talebi Gelen Kutusu x

**Kıvanç Uzun** <psk.dan.kivancuzun@gmail.com> 21.07.2015 ☆

Alıcı: aakin ↩

İyi günler Hocam,  
Ben Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında tezli yüksek lisans programında okumaktayım. Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerinin yordayıcıları ile ilgili tez çalışması yapmaktayım. Bildiğiniz üzere daha öncede birkaç tezde sizin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz akademik kontrol odağı ölçeğide yordayıcılardan birinin veri toplama aracı. Ölçeğe tam olarak ulaşamadım, sadece örnek maddelere ve ölçek üzerine yazdığınız geçerlik ve güvenilirlik çalışmanızı ulaşabildim. Sizden akademik kontrol odağı ölçeğinizi ve bu ölçeği kullama izni rica ediyorum.  
Şimdiden teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

**Ahmet Akın** <aakin@sakarya.edu.tr> 21.07.2015 ☆

Alıcı: bana ↩

Ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim  
dr. ahmet akın  
21 Tem 2015 13:23 tarihinde "Kıvanç Uzun" <psk.dan.kivancuzun@gmail.com> yazdı:

Tez Talebi Gelen Kutusu x

**Kıvanç Uzun** <psk.dan.kivancuzun@gmail.com> 23.07.2015 ☆

Alıcı: sevda.ksm ↩

İyi günler Hocam,  
Ben Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında tezli yüksek lisans programında okumaktayım. Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerinin yordayıcıları ile ilgili tez çalışması yapmaktayım. Bu yordayıcılardan bir kısmının sizin yüksek lisans çalışmanızda olduğunu gördüm. Malesef haccetepe veri tabanı için şifrem olmadığı için tez çalışmanıza ulaşamadım. Tez çalışmam için sizin tezinizin literatürü ve bulgularınız benim için çok önemli. Sizden rica etsem "Sürekli kaygının yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi" tezini benimle paylaşır mısınız?  
Şimdiden teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

**Sevda san** Tabi paylaşırım ancak şu an şehir dışındayım, iki hafta sonra yollamamış olur... 24.07.2015 ☆

**Sevda san** <sevda.ksm@gmail.com> 22.09.2015 ☆

Alıcı: bana ↩

24 Temmuz 2015 09:22 tarihinde Sevda san <sevda.ksm@gmail.com> yazdı:

## Tez Araştırmasına Yardım Talebi

Gelen Kutusu x



Kıvanç Uzun &lt;psk.dan.kivancuzun@gmail.com&gt;

1.09.2015 ☆



Alıcı: elif\_pdr84

İyi günler sayın Elif Hocam,

Ben Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenim görmekteyim. Adım Kıvanç Uzun. Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin yordayıcıları üzerine tez çalışması yapmaktayım. Sizin Mail Adresinizi Hikmet Yazıcı hocamdan aldım. Sizin "Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme" adlı teziniz benim literatür taramam için ulaşmam gereken çok önemli bir kaynak. Teziniz şu an kısıtlanmış durumda. Sizden rica etsem tezinizi benimle paylaşır mısınız? Tezinizin incelemesinde tamamen akademik ahlaka bağlı kalınacaktır ve sizin tüm bulgularınız için adınıza atılacağından emin olabilirsiniz. Yardımanız için şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Elif Bülbül ALBAYRAK &lt;elif\_pdr84@hotmail.com&gt;

13.10.2015 ☆



Alıcı: bana

\*\*\*

\*\*\*



## Tez İçin Yardım Talebi

Gelen Kutusu x



Kıvanç Uzun &lt;psk.dan.kivancuzun@gmail.com&gt;

9.11.2015 ☆



Alıcı: hakan.saricam, Ahmet

İyi günler Hocam,

Ben Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kıvanç UZUN. Akademik Öz-yeterliliğin yordayıcıları üzerine bir tez çalışması yapmaktayım. Öz yeterliği yordayıcı olarak kullandığım ölçeklerden biri de Sevdâ Sarı'nın belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği. Fakat ölçek 2007-2009 da kullanıldığı için geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmam gerekiyor. Bu yüzden sizin geliştirmiş olduğunuz "Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğini (BTÖ-12)" kendi araştırmamda kullanacağım belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin geçerlik çalışmasını yapmak için sizden rica ediyorum. Şimdiden yardımanız için çok teşekkür ederim.

hsaricam@dpu.edu.tr &lt;hakan.saricam@dpu.edu.tr&gt;

9.11.2015 ☆

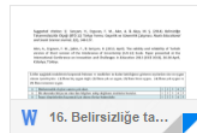


Alıcı: bana

Merhaba Kıvanç Uzun,  
Ölçek ekteedir. Memnuniyetle kullanabilirsiniz  
İyi çalışmalar

9 Kasım 2015 Pazartesi tarihinde, Kıvanç Uzun <psk.dan.kivancuzun@gmail.com> yazdı:

\*\*\*





## Tez İçin Yardım Talebi

Gelen Kutusu x



Kıvanç Uzun &lt;psk.dan.kivancuzun@gmail.com&gt;

9.11.2015 ☆



Alıcı: hakan.saricam, Ahmet

İyi günler Hocam,

Ben Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kıvanç UZUN. Akademik Özyeterliliğin yordayıcıları üzerine bir tez çalışması yapmaktayım. Özyeterliliği yordayıcı olarak kullandığım ölçeklerden biri de Sevda Sarı'nın belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği. Fakat ölçek 2007-2009 da kullanıldığı için geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmam gerekiyor. Bu yüzden sizin geliştirmiş olduğunuz "Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeğini (BTÖ-12)" kendi araştırmamda kullanacağım belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin geçerlik çalışmasını yapmak için sizden rica ediyorum. Şimdiden yardımınız için çok teşekkür ederim.

Ahmet Akın &lt;aakin@sakarya.edu.tr&gt;

9.11.2015 ☆



Alıcı: bana

Kıvanç bey ölçek ektedir, iyi çalışmalar.

9 Kasım 2015 15:11 tarihinde Kıvanç Uzun &lt;psk.dan.kivancuzun@gmail.com&gt; yazdı:

...



W 103. Belirsizliğe t...



## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Kıvanç UZUN  
Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir - Konak / 02.03.1991

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Eğitim Fakültesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2010 - 2014)  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (2014-2016)  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### Bilimsel Faaliyetleri

Karataş, Z. ve Uzun, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin genel öz-yetkinliğinin yordayıcısı olarak endişenin sonuçları ve kontrol odağı*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. İstanbul Kültür Üniversitesi & Pegem Akademi, Antalya, Turkey, 21-24 Nisan.  
Karataş, Z. ve Uzun, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin genel öz-yetkinliğinin yordayıcısı olarak endişenin sonuçları ve kontrol odağı*. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Editörler). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı E-Kitap*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 605-616.

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

2014–2015 Atatürk Yatılı Bölge Ortaokulu (İzmir/Beydağ)  
2015–2016 Atatürk Ortaokulu (İzmir/Beydağ)  
2016– 2016 Adile Şen Anaokulu (İzmir/Beydağ)  
2016–..... Fethiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi (Muğla/Fethiye)

### İletişim

E-Posta Adresi : [psk.dan.kivancuzun@gmail.com](mailto:psk.dan.kivancuzun@gmail.com)

Tarih : 2016

