



İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt / Vol: 6, Sayı/Issue: 4, 2017

Sayfa: 129-151

Received/Geliş: Accepted/Kabul:

[19-07-2017] – [16-09-2017]

Lise Öğrencilerinde Akademik ve Üniversite Sınavına Yönelik Öz-Yeterliğin Yordayıcıları

Sabahat Çiğdem BAĞCI

Yrd. Doç., Işık Üniv., Fen Edebiyat Fak., Psikoloji Bölümü
Asst. Prof., Isik University, Faculty of Arts and Sciences

0000-0003-1642-2067

cigdem.bagci@isikun.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencileri arasında akademik öz-yeterlik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik kavramlarının öğrenci, okul ve sosyal çevre odaklı yordayıcılarını saptamaktır. Bu amaçla 9. ve 10. sınıf lise öğrencilerinden oluşan ($N = 129$) bir örnekleme demografik bilgiler (cinsiyet, sosyo-ekonomik seviye), akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik, sınav kaygısı, akademik adanmışlık (davranışsal ve duygusal), okul aidiyeti ile aile ve akran akademik desteği ölçeklerini içeren bir anket formu dağıtılmıştır. Çoklu regresyon sonuçları, her iki öz-yeterlik kavramının da en önemli yordayıcısının duygusal akademik adanmışlık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, aile desteğinin ve okul aidiyetinin her iki sonuç değişkeni ile de olumlu olarak ilişkili olduğu saptanmış, sınav kaygısının yalnızca üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik ile olumsuz olarak ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin güncel ve gelecekteki akademik öz-yeterlik durumlarında, akademik aktivitelere davranışsal olarak adanmaktan ziyade (dikkat ve çaba), duygusal olarak adanmalarının (ilgi ve zevk alma) önemini vurgulamakta, uygulayıcıların akademik hayatı sevdirmeye konusunda çalışmalar yürütmelerinin gerekliliğini hatırlatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik öz-yeterlik, üniversite sınavı, akademik adanmışlık, sınavkaygısı, aile desteği, akran desteği, okula aidiyet

Predictors of Academic and University Entrance Exam Self-efficacy Beliefs among Highschool Students

Abstract

The aim of this paper is to explore student, school, and social environment related predictors of academic and university exam self-efficacy beliefs among Turkish highschool students. A total of 129 9th and 10th graders were distributed a questionnaire including demographic information (gender, socio-economic status), academic self-efficacy and self-efficacy towards university entrance exam, exam anxiety, academic engagement (behavioral and emotional), school belongingness, as well as academic support from family and peers. Multiple regression analyses demonstrated that emotional engagement was the strongest predictor of both outcomes. School belongingness and family support were positively associated with both self-efficacy measures, whereas exam anxiety was negatively related to only university exam related self-efficacy. Findings highlighted the relative importance of emotional engagement in classroom (liking and enjoyment) compared to behavioral engagement which includes effort and attention. These results imply the need to focus on developing programmes that promote enjoyment in the classroom.

Keywords: Academic self-efficacy, University exam, Academic engagement, Exam anxiety, Family support, Peer Support, School belongingness

Giriş

Öz-yeterliğin başarı, motivasyon ve performans üzerindeki rolü uzun yıllar araştırmacılar tarafından incelenmiş, birçok görgül çalışmada öz-yeterlik inancının başarı üzerindeki etkisinin oldukça güçlü ve pozitif olduğu saptanmıştır (örn., Marsh ve Martin, 2011; Mills, Pajares, ve Herron, 2007; Pajares ve Schunk, 2001). Bandura'nın öne sürdüğü Sosyal Öğrenme Kuramı'na (Social Learning Theory, Bandura, 1986, s. 360) göre öz-yeterlik, kişilerin bir işi ya da bir görevi gerçekleştirebileceklerine dair kendilerine duydukları öz-güven ve inanç olarak tanımlanmıştır. Birçok araştırma yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip bireylerin, öz-yeterliği düşük bireylere göre, daha yüksek motivasyona sahip olduklarını, karşılarına çıkan engellerle daha başarılı bir şekilde başa çıkabildiklerini, daha uzun süre ve daha etkili çalışabildiklerini, dolayısıyla da daha başarılı olduklarını göstermiştir (Pajares, 2006; Schunk, 1991). Öz-yeterlik özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde ve okul ortamında önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Bilhassa ergenliğe geçişte, gençlerin ailelerinden koparak okul ve arkadaş ortamlarıyla daha fazla ilgilendikleri bu dönemde (Eccles ve Roeser, 2011, s. 572), akademik öz-yeterlik seviyeleri öğrenci başarısında doğrudan rol oynamaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 1996; Chemers, Hu, ve Garcia, 2001). Bu sebeple öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını arttırmak onların akademik anlamda gelişimleri için büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma lise öğrencilerinde akademik öz-yeterliği ve genellikle lise öğrencilerinin hayatlarının dönüm noktalarından biri olan üniversite sınavına dair öz-yeterliği yordayan öğrenci, okul ve sosyal çevre odaklı faktörleri tespit edebilmektedir.

1.1. Öz-yeterlik Kavramı

İnsanlarda öz-yeterlik gelişimi oldukça karmaşık olup, öz-yeterlik inancı birçok farklı faktörün etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bandura (1977, s. 195), öz-yeterlik inancının temelde dört kaynaktan geldiğini belirtmiştir. Bunlar arasında, öz-yeterliğin en önemli kaynağı olarak geçmiş performans (doğrudan başarı tecrübeleri) gösterilmektedir. Çalışmalara göre, bireylerde öz-yeterlik inancını belirleyen en önemli faktör geçmişte yaşadıkları tecrübelerdir (Arslan, 2012; Britner ve Pajares, 2006). Örneğin, öğrenciler bir sonraki matematik sınavında gösterecekleri başarı hakkındaki öz-güvenlerini geçmiş matematik notlarına dayanarak oluştururlar. Böylece, kişi kendi geçmiş performansına bakarak bir sonraki performansında başarılı olup olamayacağı hakkında bilgi edinebilir. Kişiler aynı zamanda bu tecrübeleri dolaylı olarak da edinebilirler. Doğrudan tecrübelerin yanında, dolaylı tecrübeler, yani başka örnekler üzerinden edinilen tecrübeler de aynı şekilde kişileri kendi potansiyelleri hakkında yönlendirebilir (Hodges ve



Murphy, 2009, s. 93). Örneğin, Schunk (1981) araştırmasında yüksek öz-yeterlik ve başarı elde etmiş modeller sunulan katılımcıların, kontrol grubundaki katılımcılara göre, daha yüksek öz-yeterlik sergilediğini göstermiştir.

z-yeterliğin belirleyici unsurlarından bir başkası da sözel ikna olarak gösterilmiştir (Usher ve Pajares, 2006). Buna göre, kişinin bir görevi ya da performansı başarılı bir Şekilde gerçekleştirebileceğine dair inancında diğer kişilerin de ne düşündüğü önemli olabilmektedir. Örneğin, Luzzo ve Taylor (1994) kariyer öz-yeterliği arttırma amaçlı çalışmalarında bir grup katılımcıya sözel ikna stratejisi kullanmış ve bu grubun kontrol grubuna göre (sözel ikna stratejisi kullanılmamış) daha yüksek kariyer öz-yeterlik seviyesi belirttiğini bulmuştur. Son olarak, fizyolojik belirtiler öz-yeterlik kavramının öncülerinden biridir (Hodges ve Murphy, 2009, s. 94). Stres, yorgunluk ve kaygı gibi olumsuz fizyolojik durumlar da kişinin başarılı olup olamayacağı konusunda kişiyi bilgilendirerek öz-yeterlik oluşumunu etkilemektedir.

1.2. Akademik ve niversite Sınavına Yönelik z-yeterlik

Bu çalışmada hem güncel akademik öz-yeterlik seviyeleri, hem de geleceğe yönelik niversite sınavı konusunda öz-yeterlik inançları sonuç değişkenleri olarak alınmıştır. Akademik z-yeterlik bir çok anlamda öğrencilerin okul başarısını doğrudan etkileyen en önemli kavram olarak gösterilmektedir (rn., Chemers ve ark., 2003; Feldman ve Kabota, 2015). Zimmerman, Bandura, ve Martinez-Pons (1992) akademik öz-yeterliğin öğrencilerin öz-düzenleme yeteneği ile yüksek planlama ve organizasyon becerilerini olumlu yönde geliştirdiği için akademik başarıyı arttırdığını ne srmuştur. Akademik z-yeterliği yüksek olan öğrenciler, daha çok ve daha uzun süre çalışmakta, akademik zorluklarla daha iyi başa çıkabilmekte ve başarıya daha kolay ulaşabilmektedir (Bandura, 1993; Pajares, 2006, Usher ve Pajares, 2006). z-yeterliğin öğrencilerin akademik gelişiminde vurgulanan önemine rağmen, Türkiye’de uygulanmış öz-yeterlik çalışmalarının birçoğunda ğretmen adaylarının gelecekteki ğretim öz-yeterlikleri ve bu inancın okul türü ve cinsiyet gibi demografik faktörlerle ilişkisi incelenmiş (rn., Kutluca ve Ekici, 2010; Vural ve Hamurcu, 2008), öğrencilerde akademik öz-yeterlik gelişimine dair konular yeterince araştırılmamıştır (Arslan, 2012, s. 1908). Bu alışma lise ğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarını inceleyerek, öğrencilerin okul performansını ve gelecekteki akademik başarılarını arttırabilmek için gereken akademik öz-güvenin oluşmasındaki önemli faktörleri gösterebilir, dolayısıyla da daha kaliteli bir eğitim ve ğretim alabilmelerini sağlayabilir.



Bunun yanında, bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin gelecekte girecekleri üniversite sınavı ile ilgili öz-yeterliklerini yordayan faktörleri incelemektir. Türkiye’de, üniversite sınavı birçok öğrenci için hayatlarının dönüm noktası olarak algılanmakta, gelecekteki akademik ve kariyer gelişimlerinin en önemli adımı olarak gözükmektedir (Ekici, 2005, s. 82). Çalışmalar, lise öğrencilerinde üniversite giriş sınavıyla ilgili kaygı ve stres seviyelerinin oldukça önceden başladığını ve uzun bir zaman süregeldiğini göstermiştir (Şahin, Günay, ve Batı, 2006). Üniversite giriş sınavı konusundaki endişeler sadece öğrenciler arasında değil, öğretmen ve veliler arasında da yaygın bir şekilde hissedilmektedir (Baştürk, 2011). Türkiye’de yapılan birçok görgül araştırma lise türleri ve öğrencilerin üniversite giriş sınavına olan tutumları gibi üniversiteye giriş sınavı başarısında rol oynayan faktörleri incelemiş olsa da (örn., Arslan ve Öztürk, 2001; Kelecioğlu, 2002), lise dönemindeki öğrenciler arasında üniversite giriş sınavına yönelik öz-yeterlik ve yordayıcıları daha önceki çalışmalarda üzerinde durulmamış bir konudur. Bu çalışma lise 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasında üniversite sınavına dair öz-yeterliği yordayan faktörleri inceleyerek öğrencilerin lise döneminde bu sınavla ilgili daha yüksek öz-güven ve motivasyona sahip olabilmeleri için geliştirilmesi gereken yönleri açığa çıkararak alanyazına katkıda bulunmaktadır.

1.3. Yordayıcı Faktörler

Bandura’nın (1986) önermiş olduğu öz-yeterlik kaynaklarının yanında, birçok görgül araştırma akademik öz-yeterliği etkileyecek unsurları incelemiştir. Öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarında rol oynayan etmenler genellikle öğrenciyle ilgili, okulla ilgili ve aileyle ilgili faktörler olarak gruplandırılabilir (Sarier, 2015, s. 2). Benzer şekilde, bu çalışmada da akademik öz-yeterlik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği etkileyen faktörler öğrenci, okul ve sosyal çevre odaklı olarak gruplandırılmıştır.

Öğrenci odaklı faktörler. Akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği belirlemede öğrenci odaklı faktörler arasında ilk olarak akademik adanmışlık test edilmiştir. Akademik adanmışlık genel olarak öğrenci performansını ve başarısını, aynı zamanda akademik yeteneklerle ilgili olumlu beklentileri arttırmaktadır (Skinner, Zimmer-Gembeck, ve Connell, 1998). Akademik adanmışlık daha önceki çalışmalarda çok yönlü bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazındaki görgül çalışmalarda akademik adanmışlığın sıklıkla davranışsal boyutu ön plana çıkarılmış olsa da, adanmışlığın duygusal boyutu da çalışmalarda yer almaktadır (Birch ve Ladd, 1998; Fan ve Williams, 2010; Fredericks, Blumenfeld, ve Paris, 2004). Akademik adanmışlığın davranışsal yönü öğrencilerin akademik anlamda



gösterdikleri çaba, dikkat ve devamlılık seviyeleri ile ilgili iken, duygusal boyutu öğrencilerin derslere ne kadar ilgi duydukları ve derslerden ne kadar zevk aldıklarını göstermektedir (Fan ve Williams, 2010, s. 57). Linnenbrick ve Pintrich (2003) hem davranışsal hem de duygusal adanmışlığın akademik öz-yeterlik inancı ile anlamlı ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde Caraway, Tucker, Reinke, ve Hall (2003) akademik öz-yeterlik ile okula devam ve adanmışlık arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekmiştir. Buna göre, akademik adanmışlığı yüksek öğrenciler akademik anlamda zorluklarla daha iyi başedebilecek ve daha çok çalışacak ve buna bağlı olarak daha yüksek akademik öz-güven ve öz-yeterlik gösterecektir. Alanyazındaki bu bulgulara dayanarak hem davranışsal, hem de duygusal akademik adanmışlığın öğrencileri motive etmede ve öz-yeterliği arttırmada önemli bir rol oynayacağı öne sürülmüştür. Akademik adanmışlığın aynı zamanda lise öğrencilerinin ileride kazanacakları başarılar hakkında da etkili bir faktör olacağı, üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik inançları ile de olumlu bir şekilde ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği belirlemede etkili olabilecek diğer bir öğrenci odaklı faktör sınav kaygısıdır. Kaygı ve stres gibi olumsuz fizyolojik durumlar Bandura (1977, 1986)'nın öne sürdüğü öz-yeterlik kavramının belirleyici kaynaklardan biridir. Birçok görgül araştırma bu öneriyi destekleyecek şekilde sınav kaygısının akademik öz-yeterlik ile olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Jain ve Dowson, 2009; Roick ve Ringeisen, 2017; Rouxel, 1999). Çalışmalar sınav kaygısı ve stresinin endişe, düşük akademik performans ve akademik güvensizlik ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Zeidner, 1990). Türkiye'de uygulanmış çalışmalar da sınav kaygısının akademik öz-yeterlikle olumsuz bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir (Yeşilyurt, 2014, s. 1953). Aynı zamanda sınav kaygısının üniversite sınavına giriş sürecinde de olumsuz etkilerine rastlanmıştır (Erkan, 1991). Bu doğrultuda, sınav kaygısının hem akademik, hem de üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği olumsuz bir şekilde yordayacağı düşünülmektedir.

Okul odaklı faktörler. Lise öğrencilerinin başarısını belirleyen faktörlerin bir kısmının da okul odaklı faktörler olduğu belirtilmiştir (Sarier, 2015). Yapılan çalışmalar okul kültürünün ve olumlu okul ortamının öğrencilerin derslere katılımını ve başarısını arttırdığını göstermiştir (Fuller ve Clarke, 1994). Okul odaklı faktörler arasında en önemli kavramlardan biri öğrencilerin kendilerini okullarına ne ölçüde ait hissettikleridir. Okula aidiyet, alanyazında öğrencilerin hem akademik hem de psikolojik gelişimlerini destekleyen bir öge olarak gösterilmektedir (Van Ryzin, Gravely, ve Roseth, 2009). Hem uluslararası, hem ulusal eğitim çalışmaları, okula aidiyet



değişkeni ile akademik başarı, motivasyon ve akademik öz-yeterlik kavramları arasındaki ilişkinin olumlu olduğunu göstermiştir (örn., Adelabu, 2007; Anderman, 2002; Goodenow, 1992; Sarı, 2013). Bunun yanında, okula aidiyet duygusunun akademik çalışma ve özveriyi arttıracığı ve sonucunda üniversite sınavına dair öz-yeterlik ile de olumlu bir şekilde ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Sosyal çevre odaklı faktörler. Bireysel ve okulla ilgili faktörlerin yanında, sosyal çevre de öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonunu belirleyen unsurlar arasında sayılabilir. Bandura'nın (1986) da öz-yeterlik kaynaklarına dahil ettiği üzere, sosyal çevreden gelen sözel ikna ve cesaretlendirme öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Lise öğrencilerinin sosyal çevrelerini oluşturan ilk bireyler aile ve akranlarıdır. Aile ve akran desteğinin öğrencilerin hem psikolojik hem de akademik hayatlarındaki önemi birçok akademik araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (örn., Unger, McLeod, Brown, ve Tressell, 2000). Aile desteği özellikle ergenlik döneminde gençlerin öz-yeterlik inançlarının oluşmasında en etkili kaynaklardan biridir (Turner ve Lapan, 2002). Bu konudaki ulusal ve uluslararası görgül çalışmalar, öğrenciler arasında aile ve ebeveyn sosyal ve duygusal desteği ile akademik ve kariyer öz-yeterlik ve motivasyonu arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki olduğunu saptamıştır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Nota, Ferrari, Solberg, ve Soresi, 2007; Wentzel, 1998; Yıldırım, 2000). Bunun yanında, lise döneminde ailelerinden uzaklaşıp okul ortamına yönelen ergenler için arkadaş ve akran desteği ayrı bir önem taşımaktadır. Akran ve arkadaşlar ergenler için tavsiye ve model alabilecekleri örnekler teşkil etmenin yanında, öğrencilere akademik anlamda destek olarak akademik ilgi ve motivasyonlarını arttırabilir ve daha yüksek performans sergilemelerini sağlayabilir (Bağcı, 2016; Garcia-Reid, 2007; Harter, 1996). Bu bulgulara dayanarak, hem aile, hem de akran desteğinin öğrencilerin öz-yeterlikleri ile olumlu bir ilişkide olacağı beklenmektedir.

Sonuç olarak, 9. ve 10. sınıf lise öğrencileri arasında uygulanan bu görgül çalışmada, davranışsal ve duygusal akademik adanmışlık, sınav kaygısı, okula aidiyet ve aile ile akran akademik desteği değişkenlerinden yola çıkarak akademik öz-yeterlik ve üniversite sınavına dair öz-yeterliğin yordayıcıları araştırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar ve İşlem

Çalışmaya 25 adet 10. sınıf ve 104 adet 9. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 129 lise öğrencisi katılmıştır (61 Kız ve 64 Erkek, 4 Bilinmeyen;



Ort. yaş = 14.97, SS = .59). Veriler İstanbul'da bulunan bir Fen Lisesi'nden toplanmıştır. Öğrencilerin anne ve baba eğitimlerine bakıldığında, annelerin %17.9'unun, babaların ise %35.2'sinin üniversite ve daha yüksek bir eğitim seviyesine sahip oldukları belirtilmiştir. Babaların %96'sı tam zamanlı bir işte çalışırken, annelerin %29.3'ü çalışıyor olarak belirtilmiştir.

Çalışma için anketler öğrencilere sınıf ortamında ve okul tarafından izin verilen saatlerde eğitilmiş 4. sınıf psikoloji bölümü öğrencileri tarafından dağıtılmıştır. Çalışma için etik onaylar alınmış, katılımcı öğrencilere katılımcı formu dağıtılmış ve çalışmanın konusu hakkında bilgi verilmiştir. Ailelere ise çalışmadan çekilebilme formları dağıtılmıştır. Buna göre toplamda üç öğrenci çalışmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Anketin uygulanması yaklaşık 30-40 dakika almış, katılımcılar çalışmanın verilerinin gizli tutulacağı ve yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı ile ilgili bilgilendirilmiştir.

2.2. Çalışmanın hipotezleri

Çalışmada öngörülen hipotezler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

H1a. Davranışsal akademik adanmışlık hem akademik, hem de üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği olumlu bir şekilde yordayacaktır.

H1b. Duygusal akademik adanmışlık hem akademik, hem de üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği olumlu bir şekilde yordayacaktır.

H2. Sınav kaygısı her iki öz-yeterlik değişkenini de anlamlı ve olumsuz bir şekilde yordayacaktır.

H3. Okula aidiyet hem akademik, hem de üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği anlamlı ve pozitif yönde yordayacaktır.

H4a. Aile akademik desteği hem akademik, hem de üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği anlamlı ve pozitif yönde yordayacaktır.

H4b. Akran akademik desteği hem akademik, hem de üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği anlamlı ve pozitif yönde yordayacaktır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Demografik bilgiler. Öğrencilere demografik bilgi olarak yaş, cinsiyet, anne baba eğitim ve çalışma durumları hakkında sorular sorulmuştur.

Aksi belirtilmediği sürece bütün ölçeklerin cevap seçenekleri için 1'den (Kesinlikle katılmıyorum) 5'e (Kesinlikle katılıyorum) devam eden Likert tipi ölçek kullanılmış, yüksek skorlar ölçümü yapılan kavramın yüksek seviyesini belirtmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile ölçülmüştür.



Akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik. Akademik öz-yeterlik alanyazında birçok farklı ölçek ile ölçülmüştür. Bandura'nın (2006) öz-yeterlik ölçekleri ile ilgili makalesinde, öz-yeterlik ölçeklerinin genel öz-yeterlikten ziyade spesifik alanlarla ilgili bir biçimde kullanılması gerektiği savunulmuştur. Bunun yanında öz-yeterlik güncel zamanda varolan bir beceriden ziyade ileriki zamanda ortaya çıkabilecek bir potansiyeli temsil etmektedir; bu sebeple ölçek maddeleri 'yapabilirlik' üzerine kurulmalıdır (Bandura, 2006). Bu doğrultuda akademik öz-yeterliği ölçmek amacıyla Schwarzer ve Jerusalem'in (1999) oluşturduğu, Yılmaz, Gürçay, ve Ekici'nin (2007) Türkçe'ye adapte edip geçerlik ve güvenilirliğini test ettiği 7 maddelik Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan maddelerden bazıları şunlardır: "Okul eğitimimde yapılması gerekenleri başarabilirim" ve "Eğer çok çalışırsam sınavlarda başarılı olabilirim".

Üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği ölçmek amacıyla aynı ölçek maddeleri üniversite sınavına adapte edilmiştir. Soruların yönergesinde öğrencilere soruları cevaplarken özellikle üniversite sınavı ile ilgili düşünceleri belirtilmiştir. Örneğin, katılımcılara sorulan sorulardan bazıları şunlardır: "Üniversite sınavı için öğretilen konuların üstesinden gelebileceğime eminim" ve "Üniversite sınavına yönelik bütün çalışmalarını başarılı bir şekilde bitirebilirim". Her iki ölçeğin de güvenilirlik katsayısı oldukça yüksek olarak bulunmuştur (Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla = .87 ve .91).

Akademik adanmışlık. Akademik adanmışlık davranışsal ve duygusal olarak iki alt boyutu içeren 20 maddelik Adanmışlık-Hoşnutsuzluk Ölçeği (Engagement vs. Disaffection Scale, Furrer & Skinner, 2003; Van Ryzin ve ark., 2009) ile ölçülmüştür. Davranışsal boyut maddeleri öğrencilerin sınıfta gösterdikleri dikkat ve sarfettikleri çaba gibi özellikleri içerirken ("Derste öğretmen anlattıklarını dikkatli dinlerim"), duygusal boyut öğrencilerin derslere gösterdiği ilgi ve dersleri sevmeleri gibi özellikleri ölçmektedir ("Derste olduğum zamanlar kendimi iyi hissedirim"). Maddeler Türkçe'ye yazar tarafından çevrilmiş, her iki boyut da yeterli güvenilirlik katsayısı göstermiştir (Cronbach's Alpha değerleri her iki alt boyut için = .89). Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi maddelerin iki boyutta yüklendiğini doğrulamış, iki faktörün değişkendeki varyansın toplamda %54'ünü açıkladığını göstermiştir.

Sınav kaygısı. Sınav kaygısını ölçmek amacıyla Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiş ve Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 20 soruluk Sınav Kaygı Envanteri'nin 5 maddelik kısa versiyonu kullanılmıştır (Taylor & Deane, 2002). Kullanılan maddeler arasında "Sınavlar sırasında kendimi



çok gergin hissedirim" sayılabilir. Kullanılan maddeler güvenilirlik seviyesi yüksek bir ölçek oluşturmuştur (Cronbach's Alpha = .88).

Okul aidiyeti. Okul aidiyeti Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilmiş 4 maddelik Okul Aidiyeti Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ile ölçülmüştür. Ölçek öğrencilerin okul ortamında kendilerini ne kadar iyi hissettiklerini ve okula bağlılıklarını ölçmektedir (örn., "Kendimi bu okula ait hissediyorum" ve "Bu okulda kendimi önemli hissediyorum"). Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi yazar tarafından yapılmış, güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla uygulanan Faktör Analizi sonucunda bütün maddelerin tek bir boyutta birleştiği ve değişkendeki varyansın %71'ini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin tek bir faktörde yüklenme seviyeleri de oldukça yüksek çıkmıştır (> .77).

Hissedilen aile/akran akademik desteği. Akademik hayatta öğrencilerin hissettikleri akademik desteği ölçmek amacıyla Chen (2005) tarafından geliştirilmiş Hissedilen Akademik Destek Ölçeği'nin adapte edilmesiyle oluşturulan 5'er maddelik aile ve akran akademik desteği ölçeği kullanılmıştır. Aile akademik desteği maddeleri arasında "Derslerimle ilgili problemleri ailemle paylaşmakta rahatım" gibi maddeler bulunurken, akran akademik desteği ölçeğinde "Arkadaşlarım okulda başarılı olabilmem için beni destekler" gibi maddeler bulunmaktadır. Aile akademik desteği ölçeğinin güvenilirliği .73, akran akademik desteği ölçeğinin güvenilirliği ise .90 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

3.1. Öncül Analizler

Sonuçların analizinde ilk olarak betimleyici istatistik bilgileri sunulmuştur. Yaş değişkeninde yeterince varyans olmadığından bu değişkenin etkisine bakılmamıştır. Cinsiyetin değişkenler üzerindeki etkisine bakmak için bağımsız t-testleri uygulanmıştır. Sonuçlara göre cinsiyetin etkisi sadece sınav kaygısı ve davranışsal adanmışlık üzerinde anlamlıdır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması 3.32 ($SS = 1.40$) iken, erkek öğrencilerde sınav kaygısı anlamlı olarak daha düşüktür ($Ort. = 2.74$, $SS = 1.13$), $t(115.19) = 2.52$, $p = .01$. Aynı şekilde davranışsal adanmışlık kız öğrencilerde ($Ort. = 3.76$, $SS = .89$), erkek öğrencilere ($Ort. = 3.21$, $SS = .84$) göre istatistiki bir şekilde anlamlı olarak daha yüksektir, $t(123) = 3.57$, $p = .001$. Tablo 1 ana değişkenlerin kız ve erkek öğrencilere göre ortalama ve standart sapmaları ile değişkenler arasındaki ikili korelasyon sonuçlarını göstermektedir.

-----Tablo 1'i yerleştiriniz-----

3.2. Çoklu regresyon analizi. Akademik öz-yeterlik ve üniversite sınavına



yönelik öz-yeterlik değişkenlerini yordamak amacıyla, davranışsal ve duygusal akademik adanmışlık, sınav kaygısı, okul aidiyeti ile aile ve akran akademik desteği değişkenleri bağımsız değişkenler olarak ele alınarak iki adet çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Modellerde, cinsiyet ile anne ve baba eğitim düzeyi kontrol değişkeni olarak modele dahil edilmiştir.

Akademik öz-yeterlik. Akademik öz-yeterliği yordamak amacıyla oluşturulan regresyon modeli anlamlı olup, bağımlı değişkendeki varyansın %55.3'ünü açıklamıştır, $F(9,112) = 15.41, p < .001$. Modeldeki bağımsız değişkenlerin akademik öz-yeterlikle ilişkisine bakıldığında, akademik adanmışlığın sadece duygusal boyutunun akademik öz-yeterlikle oldukça güçlü ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir ($\beta = .60, p < .001$). Öğrenciye bağlı faktörler arasında sınav kaygısının akademik öz-yeterlik ile ilişkisi anlamsızken, okul odaklı bir faktör olarak ele alınan okula aidiyet genel akademik öz-yeterlik ile olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir ($\beta = .17, p = .03$). Sosyal çevre değişkenlerinden ise hissedilen akran akademik desteği akademik öz-yeterliği anlamlı bir şekilde yordamazken, hissedilen aile akademik desteği bu değişkeni anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ($\beta = .28, p < .001$). Kontrol değişkenlerinden hiçbirinin modelde anlamlı bir etkisi yoktur.

Üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik. Bu değişkeni açıklamak üzere uygulanmış çoklu regresyon modelindeki bağımsız değişkenler varyansın %48'ini açıklamıştır, $F(9,112) = 11.47, p < .001$. Bu modeldeki yordayıcılar arasında da duygusal akademik adanmışlık öz-yeterliğin en önemli yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır ($\beta = .52, p < .001$). Davranışsal adanmışlık ise bu değişkenle anlamlı bir ilişki içinde değildir. Kişisel diğer bir faktör olan sınav kaygısı öz-yeterlik değişkeniyle anlamlı ve olumsuz bir şekilde ilişkilidir ($\beta = -.22, p = .01$). Öte yandan, okul aidiyeti ile üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik arasındaki ilişki de olumlu ve anlamlıdır ($\beta = .17, p = .047$). Bunun yanında, akademik öz-yeterlik değişkeninde olduğu gibi, hissedilen akran desteği üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik ile anlamlı bir şekilde ilişkili değil iken, hissedilen aile akademik desteği bu bağımlı değişkeni olumlu yönde yordamaktadır ($\beta = .18, p = .03$). Tablo 2 çoklu regresyon modellerinin sonuçlarını belirtmektedir.

-----Tablo 2'yi yerleştiriniz-----

4. Tartışma

Bu çalışmanın amacı lise öğrencileri arasında akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik değişkenlerinde akademik adanmışlık (davranışsal ve duygusal), sınav kaygısı, okula aidiyet ile sosyal çevrenin (aile ve akran) akademik desteği gibi değişkenlerin yordayıcı rolünü



incelemektir. İstanbulda bir fen lisesinden toplanan verilerin analizi duygusal akademik adanmışlığın her iki sonuç değişkeninde de en önemli yordayıcı role sahip olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde her iki öz-yeterlik kavramı da okul aidiyeti ve hissedilen aile akademik desteği ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içindeyken, hissedilen akran desteği ile davranışsal adanmışlık modellere anlamlı bir şekilde katkıda bulunmamıştır. Sınav kaygısı ise akademik öz-yeterlikten ziyade üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği anlamlı ve olumsuz şekilde yordamıştır.

Çalışmanın ilk hipotez grubu akademik adanmışlığın her iki boyutunun da (davranışsal ve duygusal) akademik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterliği anlamlı ve pozitif şekilde yordayacağını belirtmiştir. Bulgular H1b'de belirtildiği gibi duygusal akademik adanmışlığın her iki öz-yeterlik değişkeninde de en önemli yordayıcı faktör olduğunu belirtmiş, ancak H1a'da beklenenin aksine davranışsal akademik adanmışlığın bu değişkenlerle anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını göstermiştir. Korelasyonel sonuçlara bakıldığında aslında davranışsal akademik adanmışlığın da öz-yeterlik sonuç değişkenleri ile anlamlı ve pozitif ancak zayıf bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ancak regresyon modelinde duygusal adanmışlık ve diğer değişkenler ile birlikte alındığında bu değişkenin etkisi önemli bir şekilde azalmaktadır. Bu bulgular, H1a'nın aksine, akademik adanmışlığın davranışsal boyutunun öz-yeterlikte, özellikle modelde başka değişkenlerin sabit tutulmasıyla, anlamlı bir rolünün olmadığını göstermektedir. Alanyazına bakıldığında akademik adanmışlığın her iki boyutunun da öz-yeterlikle olumlu ilişkili olduğu görülmüştür (Caraway ve ark., 2003). Bu çalışmanın bulguları ise daha önceki çalışmalarda okul ortamında olumlu duygu tecrübelerinin akademik alanda başarıyı arttıracaklarını ortaya çıkarmış çalışmalarla (örn., Pekrun, Elliot, & Maier, 2009) uyumlu olarak davranışsal adanmışlık yerine, duygusal adanmışlığın yani derslerden zevk alma ve ilgi duyma gibi özelliklerin her iki öz-yeterlik gelişiminde de daha önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Öz-yeterlilik sonuç değişkenlerini belirleyecek etmenlerden başka bir tanesinin sınav kaygısı olacağı öne sürülmüştür (H2). Sonuçlar H2 hipotezinin kısmen doğrulandığını, sınav kaygısının sadece üniversite sınavına yönelik öz-yeterlikle anlamlı ve olumsuz bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Sınav kaygısı ile akademik öz-yeterlik ilişkisinin anlamsız olması hem ulusal hem de uluslararası alanyazında birçok defa ortaya çıkarılmış öz-yeterlikte kaygının negatif rolü ile ters düşmektedir (Yeşilyurt, 2014; Zeidner, 1990). Yine korelasyonel sonuçlara bakıldığında sınav kaygısı akademik öz-yeterlikle de anlamlı ve negatif ancak zayıf bir ilişkidir. Regresyon sonuçlarına bakıldığında anlamlılığın yok olmasının



sebebi diğer değişkenlerin akademik öz-yeterlikte daha önemli bir rol oynamasından dolayı olabilir. Bunun yanında hem sınav kaygısı, hem de akademik öz-yeterlik kavramları yeterince spesifik bir ders ve sınava bağlı olarak sorulmadığından aradaki ilişkinin nispeten daha zayıf olduğu öne sürülebilir. Sınav kaygısının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin geleceğe dair üniversite sınavı öz-yeterlikleri ile anlamlı ve olumsuz bir ilişkide olması ise sınav kaygısının lisenin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin ilerideki akademik öz-güven ve motivasyonunda etkili olabileceğini göstermiştir.

H3 hipotezinde okula aidiyet değişkeninin her iki öz-yeterlik kavramıyla da ilişkili olacağı ileri sürülmüştür. Daha önceki çalışmalar bu değişkenin öğrenci başarı ve motivasyonunda önemli olduğunu vurgulamıştır (örn., Goodenow, 1992; Sarı, 2013). Bu çalışmada da okula aidiyet her iki öz-yeterlik değişkenini anlamlı bir şekilde yordamıştır. Okula aidiyet değişkeninin bu bağımlı değişkenlerle ilişkisinin diğer faktörlere göre anlamlı ancak daha zayıf olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Sarier'in (2015, s. 11) Türk öğrencilerinin akademik başarılarını incelediği meta-analiz çalışmasında da gösterdiği gibi okulla ilgili faktörlerin, öğrenci ve aileyle ilgili faktörlere göre, başarı ve motivasyonda daha az etkili olduğunu gösteren çalışmasıyla uyumludur. Ancak bu çalışmada okulla ilgili faktörlerden sadece biri olarak okula aidiyet değişkeninin kullanıldığı, okul ortamı ya da öğretmen tutumları gibi okulla ilgili diğer faktörlerin ele alınmadığı dikkate alınmalıdır.

Çalışmanın son hipotez grubunda sosyal çevre odaklı faktörler ele alınmış, hissedilen aile ve akran akademik desteğinin öz-yeterlik değişkenleri üzerindeki yordayıcı rolü test edilmiştir. Bulgular H4a'yı destekleyecek şekilde, akademik anlamda aile desteğinin hem akademik öz-yeterlikte, hem de üniversite sınavına dair öz-yeterlikte olumlu rolünü göstermiştir. Bu sonuç alanyazında ailenin akademik desteğinin öğrenci başarı, motivasyon, ve öz-yeterliği üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (örn., Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Nota ve arkadaşları, 2007). Her ne kadar ergenlik döneminde ailenin çocuk üzerindeki rolü azalsa da, aileler ergenleri akademik anlamda destekleyerek ve cesaretlendirerek onların akademik değer ve yargılarını olumlu yönde etkileyebilmekte ve akademik gelişimleri için uygun sosyal alanlar yaratabilmektedir (Kerpelman, Eryiğit, ve Stephens, 2008). Bunun yanında H4b'de ise hissedilen akran akademik desteğinin öğrencilerde öz-yeterliği yordayacağı düşünülmüştür. Bulgular bunun aksini göstermiş, akran desteğinin her iki öz-yeterlik kavramı ile de anlamlı bir ilişki içinde olmadığını belirtmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Kapıkıran ve Özgüngör (2009) ve Bağcı (2016, s. 11) da aynı şekilde öğrenciler arasındaki başarı ve motivasyon seviyelerinin akran desteğinden ziyade aile desteği ile daha yakından ilişkili olduğunu



göstermiştir. Bu bulgunun en önemli sebebi ergenlik döneminde hissedilen aile desteğinin akademik yönlü, arkadaş ve akran desteğinin ise akademik alandan ziyade sosyal ve duygusal anlamda hissedilmesi olabilir (Wentzel, 1998). Bunun yanında, özellikle üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik seviyesini belirlemede akran desteğinin etkili olmamasının bir sebebi olarak bu sınavın öğrenciler arasında oldukça rekabetçi bir sınav olarak görülmesi ve de bu konuda öğrencilerin bireysel bir şekilde kendi başarılarına odaklanıyor olması gösterilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları birçok anlamda uygulamacı eğitimcilerle yol gösterebilir. Öncelikle, öz-yeterlik gibi dinamik ve karmaşık bir kavramın yordayıcılarını inceleyen bu çalışma akademik anlamda lise öğrencilerinde başarı, motivasyon ve performans gibi faktörlerin gelişimine ışık tutmaktadır. Bulgular hem bireysel, hem okulla ilgili, hem de sosyal çevreyle ilgili faktörlerin akademik öz-yeterlikle ilişkilerini göstermiş, bu faktörlerden bireysel, yani öğrenci odaklı olanların diğer faktörlere göre daha belirleyici bir özellikte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular özellikle akademik adanmışlığın duygusal boyutunun her iki öz-yeterlik değişkeninin de en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna göre öğrencilerin sınıf ortamındaki aktivitelerden zevk alma, okul ve dersleri eğlenceli bulma ve sevme gibi eğilimleri onların başarı odaklı motivasyon ve öz-güvenlerini arttırabilmektedir. Bu durumda, okul öğretmenleri ve eğitimciler, özellikle öz-yeterlik gibi motivasyonel unsurları geliştirebilmek için derslerdeki aktiviteleri ve dersin içeriğini öğrencilerin duygusal olarak adanmalarını arttırmaya yönelik hazırlamaya çalışmalıdırlar. Bunun yanında, okula aidiyet gibi okul ortamının öğrencilere sağladığı olumlu faktörler de öğrencilerin akademik gelişimini sağlayarak kendilerine olan güveni arttırabilmektedir. Kendilerini okula ait hisseden öğrenciler, hissetmeyenlere göre, derslerle daha ilgili olacak, derslerden daha az sıkılacak ve bunun sonucunda akademik anlamda daha yüksek öz-güven, motivasyon ve başarı gösterecektir.

Çalışmanın bulguları aynı zamanda akademik öz-yeterlik yanında üniversite sınavına yönelik öz-yeterliğin belirleyici unsurlarını inceleyerek ulusal alanyazına katkıda bulunmaktadır. Daha önceki görgül çalışmalar üniversiteye giriş sınavında dersaneye gitme, lise türü, çalışma yöntemleri ya da kaygı gibi öğrenci başarısını etkileyebilecek unsurları araştırmış (Kelecioğlu, 2002, Kutlu, 2001; Morgil, Yılmaz, Seçken, ve Erökten, 2000), ancak üniversite sınavına dair hissedilen öz-yeterlik kavramının yordayıcıları daha önceki çalışmalarda araştırılmamıştır. Bu çalışmanın bulguları duygusal adanmışlık, aile desteği ve okul aidiyetinin olumlu ilişkilerinin yanında, lise dönemindeki sınav kaygısının da üniversite



sınavına yönelik öz-yeterlikle anlamlı ve olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Buradan yola çıkarak, lise eğitim ve öğretim döneminde üniversite sınavından yıllar önce oluşabilecek sınav kaygısı seviyelerini düşürmeye, duygusal adanmışlığı ve okul aidiyetini arttırmaya yönelik uygulamalar ve programlar hazırlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın alanyazına katkılarının yanında birçok kısıtlılığın da söz edilmelidir. Çalışmanın örnekleminin sadece tek bir liseden alınmış olması bulguların Türkiye'deki diğer okullara ve lise öğrencilerine genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Özellikle fen liselerindeki öğrenci başarıları genellikle teknik lise ya da genel lise gibi diğer lise türlerine göre daha yüksektir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu da bu tür liselerdeki öğrencilerin diğer liselere göre daha başarı odaklı ve daha yüksek akademik motivasyon ve öz-yeterliğe sahip olduğunu gösteriyor olabilir. Bu durumda diğer lise türlerinde akademik öz-yeterlik ve üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik değişkenlerini yordayan faktörler değişkenlik gösterebilir. Benzer şekilde, çalışma sadece 9. ve 10. sınıf öğrencileri arasında uygulanmış ve sınıf ve yaş değişkenleri varyansın azlığı sebebiyle çalışmaya dahil edilememiştir. Özellikle üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik kavramı dinamik bir kavram olup, lise öğreniminin başında ve sonunda farklı yordayıcılar tarafından yordanyor olabilir. Ayrıca, çalışma korelasyonel bir çalışma olup değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini gösterememektedir. Bu tür soruların cevaplarını keşfedebilmek amacıyla uygulanacak boylamsal çalışmalar hem değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya çıkarabilecek, hem de akademik öz-yeterliğin lisenin başından sonuna nasıl bir yol izlediğini gösterecektir.

Bunun yanında çalışmada kullanılan yordayıcı faktörler ileriki çalışmalarda farklılaştırılabilir. Örneğin, okula yönelik faktörler arasında sadece okul aidiyeti kullanılmış, okul kültürü ve ortamı ile okulun yapısal özellikleri gibi başarı üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler (Stewart, 2007) çalışmada yer almamıştır. Ayrıca, sosyal çevre odaklı faktörlerde hissedilen akademik destek yalnızca aile ve akranlara ilişkin olup, gene öğrenci başarı ve öz-yeterliğini etkileyebilecek öğretmenlere dair ölçümler kullanılmamıştır. Öğretmenlerin akademik desteğinin öğrencilerin motivasyon ve özgüvenleri üzerindeki olumlu etkisi daha önceki birçok ulusal ve uluslararası çalışmada sergilenmiştir (örn. Tschannen-Moran ve Barr, 2004; Yıldırım, 2000). İleriki çalışmalar öz-yeterlik kavramlarının yordayıcılarını daha kapsamlı bir model içerisinde ele almalıdır. Ayrıca, ileriki çalışmalar öz-yeterlik değişkenlerinin belirlenmesinde en önemli etkenlerden biri olan doğrudan performans değerlerini de yordayıcı olarak incelemelidir. Bandura'nın (1977, 1986) da belirttiği gibi öğrencilerin ilerideki başarıları



hakkında inançları konusunda en doğru bilgi kaynağı geçmiş performanstır. Buna göre öğrencilerin lisede almış oldukları sınav notları hem akademik hem de niversite sınavına yönelik öz-yeterliği belirlemede özellikle etkili olabilir.

Sonuç olarak, bu alışma İstanbul'da bir fen lisesinden alınan bir örneklem üzerinde akademik öz-yeterlik ve niversite sınavına yönelik öz-yeterlik değişkenlerinin yordayıcılarını saptamak amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin analizi, bireysel anlamda duygusal akademik adanmışlığın, okul aidiyetinin ve hissedilen aile akademik desteğinin her iki öz-yeterlik kavramıyla da olumlu ilişkilerini belirtirken, sınav kaygısının yalnızca niversite sınavına yönelik öz-yeterlik üzerinde olumsuz rolünün olduğunu göstermiştir. İleriki alışmalar birçok farklı okul türü ve yaş gurubundan bir örneklem grubu alınarak daha kapsamlı yordayıcılar ile aynı araştırma sorusunu geliştirerek test etmeli, özellikle akademik alanda öz-yeterlik gelişimini sağlamak amaçlı eğitim ve ğretim programlarının etkinliğini araştırmalıdır.

Teşekkür

Çalışmada veri toplanma sürecinde yardımcı olan okul öğretmenleri ve PSY 422 dersi öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.



Kaynakça / References

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42, 525-538.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 1907-1920.
- Arslan, M., ve Öztürk, A. (2001). Özel dershanelerin üniversite sınavını ilk girişte kazanamayan öğrencilere ÖSS'deki puan getirişi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15-20.
- Bagci, S. C. (2016). Does everyone benefit equally from self-efficacy beliefs? The moderating role of perceived social support on motivation. *The Journal of Early Adolescence*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Yay. Haz.), *Adolescence and Education: Vol. 5. Self-efficacy and adolescence içinde* (s. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 40, 69-79.
- Berberoğlu, G., ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve Pisa analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4, 21-35.
- Birch, S. H., ve Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.



- Britner, S. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82-90.
- Erkan, S. (1991). Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fan, W., ve Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53-74.
- Feldman, D. B., ve Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Fuller, B., ve Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64, 119-157.
- Furlong, M. J., ve Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furrer, C., ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.



- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society*, 39, 164-181.
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. American Educational Research Association toplantısında sunulmuş bildiri, San Francisco, CA.
- Hodges, C. B., ve Murphy, P. F. (2009). Sources of self-efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *The Internet and Higher Education*, 12, 93-97.
- Jain, S., ve Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240-249.
- Kapikiran, Ş., ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16, 21-30.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Kerpelman, J. L., Eryigit, S., ve Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 997-1008.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26, 12-23.
- Kutluca, T., ve Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi examining teacher candidates' attitudes and self-efficacy perceptions towards the computer assisted education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Luzzo, D. A., ve Taylor, M. (1994). Effects of verbal persuasion on the career self-efficacy of college freshmen. *California Association for Counseling and Development Journal*, 14, 31-34.



- Marsh, H. W., ve Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr. M. L., Hicks, L., Anderman, E., ve Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Mills, N., Pajares, F., ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language learning*, 57, 417-442.
- Morgil, F. İ., Yılmaz, A., Seçken, N., ve Erökten, S. (2000). Üniversiteye giriş sınavında özel dersaneler ve özdebir tarafından uygulanan ÖSS deneme sınavlarının öğrenci başarısına katkısının ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-103.
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., ve Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15, 181-193.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pajares, F., ve Urdan, T. C. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. IAP: Greenwich, Connecticut.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., ve Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Roick, J., ve Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93.
- Rouxel, G. (1999). Path analyses of the relations between self-efficacy, anxiety and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 403-421.
- Schwarzer, R., ve Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen [Scales measuring teacher and student characteristics]. Berlin, Germany: Free University of Berlin.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 147-160.



- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 609-627.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., ve Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, i-231.
- Spielberger, C. D. (1980). Test anxiety inventory. Mind Garden Incorporated.
- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *The High School Journal*, 91, 16-34.
- Şahin, H., Günay, T., ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15, 107-113.
- Taylor, J., ve Deane, F. P. (2002). Development of a short form of the Test Anxiety Inventory (TAI). *The Journal of General Psychology*, 129, 127-136.
- Tschannen-Moran, M., ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 189-209.
- Turner, S., ve Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., ve Tressell, P. A. (2000). The role of family support in inter-parental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 191-202.
- Usher, E. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., ve Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.



Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

Yeşilyurt, E. (2014). Academic locus of control, tendencies towards academic dishonesty and test anxiety levels as the predictors of academic self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14, 1945-1956.

Yıldırım, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and in-service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 479-495.

Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 33, 253-259.

Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55, 145-160.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.



Tablo 1. Ana Değişkenlerin Cinsiyete göre Ortalama ve Standart Sapmaları ile İkili Korelasyon Değerleri

	Kız Ort. (SS)	Erkek Ort. (SS)	Genel Ort. (SS)	2	3	4	5	6	7	8
1.Duygusal adanmışlık	3.29 (.81)	3.57 (.89)	3.43 (.86)	.72***	-.17†	.37***	.43***	.07	.67***	.60***
2.Davranışsal adanmışlık	3.21 (.84)	3.76 (.89)	3.48 (.90)	-	.11	.29**	.46***	.09	.45***	.34***
3.Sınav kaygısı	2.74 (1.13)	3.32 (1.40)	3.03 (1.30)		-	-.23**	-.08	-.16†	-.19*	-.36***
4.Okul aidiyeti	3.09 (1.14)	3.19 (1.17)	3.14 (1.15)			-	.29**	.41***	.43***	.40***
5.Aile desteği	4.29 (.77)	4.58 (.57)	4.43 (.69)				-	.30**	.50***	.39***
6.Akran desteği	3.47 (1.04)	3.79 (1.11)	3.63 (1.09)					-	.16†	.09
7.A. öz-yeterlik	3.90 (.92)	4.04 (.90)	3.97 (.91)						-	.76***
8.ÜSY. öz-yeterlik	3.95 (.90)	3.99 (.95)	3.97 (.92)							-

Not. † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 125$. A. = Akademik, ÜSY = Üniversite Sınavına Yönelik.



Tablo 2. Akademik Öz-yeterlik ve Üniversite Sınavına Yönelik Öz-yeterlik Değişkenlerini Yordayan Çoklu Regresyon Analizleri

	Akademik öz-yeterlik	Üniversite sınavına yönelik öz-yeterlik
Cinsiyet	.05 (.13)	.02 (.14)
Anne eğitimi	.06 (.06)	-.11 (.07)
Baba eğitimi	.06 (.06)	.13 (.07)
Duygusal adanmışlık	.60 (.11)***	.52 (.12)***
Davranışsal adanmışlık	-.13 (.10)	-.13 (.11)
Sınav kaygısı	.01 (.05)	-.22 (.06)**
Okul aidiyeti	.17 (.06)*	.17 (.07)*
Aile desteği	.28 (.10)***	.18 (.11)*
Akran desteği	-.03 (.06)	-.09 (.07)
F değeri	$F(9,112) = 15.41^{***}$	$F(9,112) = 11.47^{***}$
R ² değeri	.55	.48

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 121$. Standartlaştırılmış Beta değerleri ile standart hata değerleri (parantez içinde) belirtilmiştir.

