

# DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

 Cemil OSMANOĞLU<sup>a</sup>

 Mustafa ULU<sup>b</sup>

## Öz

Bu araştırmanın temel amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmanın örneklemini dokuz farklı üniversitenin İlahiyat ya da İslami İlimler Fakültelerinde 2022-2023 yıllarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 744 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Owen & Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* ve Durdukoca & Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* ortalamasının 2,82; *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* ortalamasının ise 3,46 olduğu görülmüştür. *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* genel puanında erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek olduğu, buna karşın *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* genel ortalamaları arasında cinsiyet bazında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgulanmamıştır. Akademik öz-yeterlik ölçeği ile Üstbilişsel farkındalık ölçeği genel puanları arasında orta düzeyli pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine her iki ölçeğin alt boyutları arasında da belirgin anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalığın akademik öz-yeterliği yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan Regresyon analizi sonucuna göre Üstbilişsel farkındalıklar hem genel düzeyde hem de Kişisel farkındalık, Organizasyonel farkındalık ve Yargısal farkındalık faktörleri bağlamında akademik öz-yeterliği istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Din Eğitimi, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, akademik öz-yeterlik, üstbilişsel farkındalık.

<sup>a</sup> Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

<sup>b</sup> Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, mustafaulu@erciyes.edu.tr



## AN INVESTIGATION OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHER CANDIDATES' ACADEMIC SELF-EFFICACY AND METACOGNITIVE AWARENESS

### Abstract

The main purpose of this study is to examine the relationship between the academic self-efficacy and metacognitive awareness of pre-service Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers. The sample of the study, which was conducted with the relational survey model, consisted of 744 students who were selected by simple random sampling among the students studying at the Faculties of Theology or Islamic Sciences of nine different universities in 2022-2023. *The Academic Self-Efficacy Scale* developed by Owen & Froman (1988) and adapted into Turkish by Ekici (2012) and *the Metacognitive Awareness Scale* developed by Durdukoca & Aribaş (2019) and a personal information form were used as data collection tools. As a result of the study, it was seen that the mean of the participants' *Academic Self-Efficacy Scale* was 2.82 and the mean of *the Metacognitive Awareness Scale* was 3.46. In the general score of the *Academic Self-Efficacy Scale*, the average of males was higher than the average of females, whereas there was no significant difference between the general averages of *the Metacognitive Awareness Scale* on the basis of gender. It was determined that there was a moderate positive relationship between the general scores of the *Academic Self-Efficacy Scale* and *the Metacognitive Awareness Scale*. Significant relationships were also found between the sub-dimensions of both scales. According to the results of the regression analysis conducted to determine the predictive power of metacognitive awareness on academic self-efficacy, metacognitive awareness predicts academic self-efficacy in a statistically significant way both at the general level and in the context of Personal awareness, Organizational awareness and Judgmental awareness factors.

[The English Full Text is at the end of the article.]

**Keywords:** Religious Education, Religious culture and moral knowledge teaching, Academic self-efficacy, Metacognitive awareness.



### Giriş

Eğitim sistemleri, kurumları, programları nitelikli öğretmenler elinde hayat bulur. Öğretmen topluma yön veren, yeni kuşakları geleceğe hazırlayan, kültürler arasında köprü vazifesi gören bir unsurdur. Tüm bu görevlerin yerine getirilebilmesi için onun birçok nitelikle donanmış olarak

---

yetişmesi gerekmektedir. Değişen hayat koşulları gereği bu niteliklerin ise düzenli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesi şarttır. Dolayısıyla öğretmenler ne kadar iyi yetişirse yetişsin zaman içinde insan, toplum, bilim ve teknikte yaşanan gelişmeler çerçevesinde kendilerini sürekli yenilemez ve güncellemezlerse verdikleri eğitim de zamanla yetersiz kalacaktır. Bu gerçeklikler günümüz öğretmenlerinin yeterliklerini sorgulamalarını gerektirmekte ve onların zamanın gerekleriyle donanmış biçimde yetişmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de, 2017 yılında öğretmen yeterlikleri, ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenerek “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yayımlanmıştır (MEB, 2017b). Bu yeterlikler içerisinde “Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar (C4.2)”, “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur (B2.6)”, “Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar (B3.7)” gibi ifadelerle yer verilmiştir (MEB, 2017b, ss. 13-16). Ayrıca öğretmen yeterliklerinin farklı öğretmenlik branşları çerçevesinde yapılandırıldığı, bu kapsamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği için de özel alan yeterliklerinin hazırlandığı ve özel alan yeterlikleri içinde de yukarıdakilere benzer vurgulara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2017a, s. 236). Bu tür özellikler, yetiştirilmek istenen öğretmenin öz-yeterlik ve üst düzey bilişsel farkındalıklara sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir.

Öz-yeterlik ve buna bağlı olarak da yüksek akademik öz-yeterlik inancı, din eğitimi öğretmenlerinin yeterliği bağlamında önemli bir gerekliliktir. Din eğitimi sürecini yürüten öğretmenlerin bu eğitim sürecini daha başarılı biçimde planlamaları, yürütmeleri, yönetmeleri ve değerlendirmeleri için yüksek akademik öz-yeterliklere sahip olması beklenir. Öz-yeterlik inançları, üstbilişsel stratejiler gibi öğrenmeyi etkileyen faktörlerin kullanımıyla yakından ilişkilidir. Öz-yeterlik inançları zorlukları sorun olarak görüp onlardan kaçınmak yerine onlarla yüzleşmeyi ve onlarla başa çıkmayı teşvik eder. Yüksek düzeyli hedefler tayin ederek onlara erişme kolaylığı sunar. Tüm bu kazanımların söz konusu olabilmesi için öğretmenlerin yetişme koşullarının bu yeterlikleri destekleyecek biçimde yapılandırılmış olması gerektirmektedir. Bu durum kısa vadede din eğitimi sürecinden daha yüksek verim alınmasına, uzun vadede ise örgün ve yaygın din eğitiminden beklenen yararların elde edilmesine, böylece dini hayatın daha sağlıklı bir şekilde yürütmesine katkı sağlayabilir.

#### **A. Öz-yeterlik**

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına

dayalı olarak özellikle 1970’li yıllardan sonra eğitim bilimleri ve psikoloji alanında yoğun ilgiyle karşılanan öz-yeterlik kavramı, bireylerin öğrenme süreçlerini, karar verme stratejilerini, gerçekleştirmeyi arzuladıkları eylemleri etkileyen bir inanç dizisidir (Bandura, 1977). Öz-yeterlik ya da öz-yeterlik inancı, Bandura tarafından kişinin “*belli bir performansı gerçekleştirmek üzere gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı*” şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1977, vii). O, öz-yeterliği yüksek olan bir kişinin zorlu bir görevle karşılaştığında daha belirgin çaba göstereceğini, sebat edeceğini ve hedefe ulaşmada direnç göstereceğini, buna karşın öz-yeterlik inancı zayıf olan birinin ise bu tür durumla karşı karşıya geldiğinde daha erken geri çekileceğini, kolayca pes edeceğini ya da en azından daha vasat sonuçlara razı olma eğilimi sergileyeceğini savunmuştur (Bandura, 1997). Öz-yeterliğin zamanla sosyal bilimlerin birçok alanında incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda öz-yeterlik inancı ile örneğin yaşam memnuniyeti (Bigdeloo & Bozorgi, 2016); akademik uyum ve akademik başarı (Ghadampour & Mansouri, 2021); akademik benlik (Ferla vd., 2009), dini inançlar, ahlaki gelişim ile ruh sağlığı (Modabber vd., 2019); psikolojik dayanıklılık ve sosyal destek (Warshawski, 2022), belli derslere ilişkin kaygı düzeyi (Finney & Schraw, 2003) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Öz-yeterlik eğitim alanına transfer edildikten sonra özellikle, öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Yılar, 2020). Araştırmalar yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmek için farklı akademik alanlarla ilgilenmeyi tercih ettiklerini, gerekli becerilere sahip olduklarında, zorlu görevler ile bu görevlerde ortaya çıkan zorluklarla yüzleşmek için daha fazla çaba harcadıklarını göstermektedir (Bekomson & Netamu, 2019; Bhati & Sethy, 2022). Öz-yeterlik öğretmenlerin de öğretim performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmalar yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin eğitim sürecinin planlama, uygulama, değerlendirme gibi farklı düzeylerinde, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel araç gereçler ve rehberlik bağlamında daha etkin davranışlar sergilemeye çalıştıklarını, daha nitelikli adımlar attıklarını göstermektedir (Gibson & Dembo, 1984; Schunk, 1985). Eğitim açısından öz-yeterlik kavramı sıklıkla, öğrencilerin eğitim hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşma becerisine ilişkin yargılarını ifade eden akademik öz-yeterlilik açısından tanımlanmaktadır (Elias & MacDonald, 2007).

Öz-yeterlik kavramının bir çeşidi olan akademik öz-yeterlik, öğrencilerin akademik ortamlarda belirlenen/beklenen seviyelerde

öğrenme veya eylemleri gerçekleştirmelerine yönelik akademik beceri ve yeteneklerine ilişkin inanç ve değer yargılarından oluşmaktadır (DiBenedetto & Dala, 2022). Öğrenme sürecinde verilen görevleri veya etkinlikleri yerine getirirken öğrencilerin kendi ilgi ve yeterliklerine ne anlam yüklediklerine dair inançları önem kazanmaktadır. Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin hedef yönelimi, okuma ve anlama, kaynaklardan yararlanma, akran ve öğretmenlerle ilişki, zaman yönetimi, akademik ortama uyum gibi birçok olguyla ilgili inançlarını barındırmaktadır (Bhati & Sethy, 2022, s. 1125). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar öğrencilerce algılanan akademik öz-yeterlik inançlarının belli eğitim faaliyetleriyle artırılabilirliğini ve algılanan bu yeterliğin akademik performansla pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Cassidy & Eachus, 2000; Honicke & Broadbent, 2016; Zysberg & Schwabsky, 2021). Phan ve arkadaşları (2020) tarafından Tayvan'daki üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, akademik öz-yeterliliğin kişisel kararlılık, etkili işleyiş ve akademik çaba arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini, optimal başarı çabalarına en iyi katkıda bulunan faktörlerden birisi olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni, akademik olarak başarılı olabileceklerine dair daha güçlü inançlara sahip olan öğrencilerin, akademik yeteneklerine dair güçlü inançlara sahip olmayan öğrencilere kıyasla başarılı olma ihtimallerinin daha yüksek olmasıdır (Honicke & Broadbent, 2016).

Benzer durumlar öğretmen ve öğretmen adayları için de geçerlidir. Akademik öz-yeterlik inançları güçlü öğretmenlerin genel öz-yeterlikleri arttıkça öğrencilerinin öz-yeterliklerinin de arttığı belirlenmiştir (Schwab, 2019). Farklı örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar, depresyon, travma sonrası stres ve hafif travmatik beyin hasarı gibi sağlıkla ilgili faktörlerin varlığına rağmen, daha yüksek akademik öz-yeterlilik, daha az akademik sorun ve özerklik destekli bir eğitim ortamının akademik başarıyı desteklediğini göstermektedir (Eakman vd., 2019). Tüm bu veriler eğitimde başarılı bir öğrenme yaşantısının önemli bir belirleyicisi ve yordayıcısı olarak öğretmen ve öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

## **B. Üstbilişsel Farkındalık**

Son dönemlerde üzerinde çokça araştırma yapılan bir diğer kavram ise üstbilişsel farkındalık kavramıdır (Garner & Alexander, 1989). Üstbilişsel farkındalık kavramını daha iyi anlamak için öncelikle biliş kavramına bakmak gerekmektedir. Biliş, bilginin zihinsel süreçlerde işlenmesi ile ilgili bir kavramdır. Neisser'e göre biliş, duyuşal girdinin dönüştürüldüğü,

indirendiği, detaylandırıldığı, depolandığı, geri kazanıldığı ve kullanıldığı tüm süreçleri ifade etmektedir (De Houwer vd., 2016, s. 3). Burada biliş, bilgiyi kullanarak problem çözüme, karar verme ve uygun tepkiler üretme yeteneği olarak da anlaşılabilir. Günlük hayatın birçok aktivitesini yakından ilgilendiren bilişsel özellikler, doğumdan itibaren gelişmeye ve şekillenmeye başlamaktadır. Kişinin kendi düşünce süreçlerine dair farkındalığı ve anlayışı olarak anlaşılan üstbiliş ise insanın karşılaştığı sorunları çözmek için uygun stratejileri planlaması ve kullanması sürecinde önem kazanmaktadır (Abdelrahman, 2020; Hartman, 1998). Amerikalı gelişim psikoloğu John H. Flavell tarafından yapılandırılan üstbiliş kavramı, “bilişsel olgular hakkında biliş” ya da “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979, s. 907). Üstbiliş, öğrenenlerin bir amaç için doğru bilişsel aracı seçerek kişisel bir hedefe başarılı bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Burada üstbilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişleri (bilme yapıları, stratejileri vb.) hakkında ne bildiklerini ifade etmektedir (Schraw & Graham, 1997).

Üstbilişsel farkındalık insanın en az üç bağlamda kendi bilme/anlama yapısı hakkında farkındalığa sahip olmasını ifade etmektedir. Bunlar bildirimsel bilgi, prosedürel bilgi ve koşullu bilgidir. Burada bildirimsel bilgi, bir şeyler “hakkında” bilgi sahibi olmayı, prosedürel bilgi, bir şeyin “nasıl” yapılacağını bilmeyi, koşullu bilgi ise bir şeyin “nedenini” ve “zamanını” bilmeyi ifade etmektedir (Schraw, 1998, s. 114). Bir şeyleri yapmakla ilgili bilgiyi ifade eden prosedürel bilgi, sezgisel yöntemler ve stratejiler olarak anlaşılmalıdır. Bu bilgiye sahip bireyler yüksek derecede prosedürel bilgiye sahip olup beceri isteyen görevleri daha otomatik olarak yerine getirir, daha geniş bir strateji repertuarına sahip olur, bir problemin çözümünde stratejileri daha mantıklı ve tutarlı biçimde işe koşabilir. Yeni edinilen bilgileri “daha kolay analiz edebilir, kategorilere ayırabilir” (Schraw, 1998, s. 115).

Üstbilişsel bilgi ve stratejiler bir öğrenme faaliyeti sırasında, örneğin bir problemi çözerken hangi öğrenme stratejilerinin işe yarama olasılığının en yüksek olduğunu gösterirler. Öğretmen açısından bakıldığında bu tür bilgi ve stratejiler öğrencilerin zihinlerinin nasıl çalıştığını değerlendirmeyi, geçmişte hangi öğrenme stratejilerinin onlara en iyi sonuçları sunduğunu anlamayı ve öğrencileri bu yönde yönlendirmeyi kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir. Nitekim bazı öğrenciler bireysel, bazıları grupla etkileşim halinde, bazıları görerek, bazıları ise duyarak, bazıları dokunarak bazıları ise içsel yönelimlerinin etkisiyle daha iyi öğrenmektedirler. Bu noktada gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin tanıma, anlama, öğrenme süreçleri hakkında düşünmeleri, bilişsel gelişim bağlamında özellikle güçlü ve zayıf

yönleri değerlendirmeleri, başarıya götüren stratejileri tercih etmeleri anlamlıdır. Öğrencilerin düşünme, algılama ve bilgiyi işleme stratejilerini bilmek onların stratejik düşünmelerine, bilgiyi etkin biçimde kullanabilmelerine, analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmelerine, sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilmelerine, özgün problem çözme yolları ve yeni çözüm önerileri geliştirebilmelerine yardımcı olabilir (Motlagh & Nasab, 2015). Nitelikli tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada tıp eğitimleri sırasında öğrenen merkezli müfredatları deneyimleyen öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştiği görülmüştür (Turan vd., 2009).

Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık kavramı eğitim bilimleri, tıp, psikoloji ve gelişim alanlarında çok yönlü araştırmalara konu edilmiştir (Hacker vd., 2009). Konuyu manevi iyi oluş (Heshmati & Maanifar, 2018), dini pratikler (Proust & Fortier, 2018), akıl sağlığı (Faith vd., 2023), sağlık sorunları (Ghafoor vd., 2019), psikoz ve psikososyal işlevler (Lysaker vd., 2022) bağlamında ele alan yayınlar yapılmıştır. Söz konusu kavramın okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri, ortaokul ve lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve yetişkin öğrenciler bağlamında, özellikle okuma-yazma, fen ve matematik, bilim ve teknoloji, bireysel farklılıklar, etkili öğretim stratejileri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi olgularla ilişkisi irdelenmiştir (Dimmitt & McCormick, 2012). Üstbilişsel özelliklerin etraflı bir izahı Bloom tarafından yapılmış, öğrenmenin düzeyleri taksonomik olarak açıklanmıştır (Chandio vd., 2016).

### C. Öz-yeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık İlişkisi

Bilimsel literatürde akademik öz-yeterlik ile üstbilişsel farkındalık olgularını bağımsız olarak ya da ilişki içinde inceleyen çeşitli yayınlar bulunmaktadır. Örneğin farklı ülke örneklerinde yapılan araştırmalar bir çok lisans öğrencisinin lisans eğitimi sürecinde bilişsel gelişime katkı sağlayabilecek özel stratejilerden çoğunlukla habersiz olduğunu göstermektedir (McCabe, 2011). Karaoğlan-Yılmaz ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmada öz-yeterlik olgusunun üstbilişsel farkındalık, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi değişkenlerle güçlü bir pozitif ilişkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (2023). Orta öğretim, lisans ve lisansüstü öğrencileri üzerine yapılmış, her iki olgunun birbiriyle pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu, yer yer birbirini yordadığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Aurah, 2013; Cera vd., 2013; Coutinho, 2008; Hayat & Shateri, 2019; Hermita & Thamrin, 2015; Rahimi & Abedi, 2014). Ters istikamette veriler de bulunmaktadır. Örneğin

yabancı dil öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada akademik öz-yeterlik ile üstbilişsel farkındalık arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu gösterilmiştir (Tuncer & Doğan, 2016).

Öz-yeterlik ve üstbilişsel farkındalık olguları, din eğitimi bağlamında çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerinin din eğitimi hakkındaki üstbilişsel inançları (Zee vd., 2006), meta-kavramların ve düşünme becerilerinin din eğitimindeki yeri ve önemi (Vermeer, 2012), İslam din eğitimi (Qosim vd., 2023) gibi tematik yayınlar yanında söz konusu olguları genel din eğitimi etrafında ele alan (Larkin vd., 2019) çalışmalar da yapılmıştır. Bununla beraber adı geçen olgular din eğitiminin spesifik alt bileşenleri (Öğretmen yeterlikleri, öğrenci özellikleri, program geliştirme, ölçme değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme vb.) bağlamında yeterince incelenmemiştir. Diğer yandan öz-yeterlik olgusunun genel olarak din (Nie, 2019) ve mezhep (Botting vd., 2016) kavramları, özelde ise örneğin dini problem çözme biçimiyle (Molen vd., 2020) ilişkisi incelenmiştir. Türkiye’de genelde din eğitimi özelde ise ilahiyat eğitimi ve din öğretimi öğretmenliği bağlamında konuyla ilgili kimi çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda Sayan ve Tavukçuoğlu tarafından yüksek din öğretimi öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları incelenmiştir (Sayan & Tavukçuoğlu, 2020). Farklı çalışmalarda ise yüksek din öğretimine devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları (Doğan, 2018; Kaya, 2019), yine aynı kitlenin dini hitabet öz-yeterlik algıları ele alınmıştır (Uçar & Bozkurt, 2021). Bununla beraber söz konusu olgular ile bunların birbiriyle ilişkisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adayları bağlamında yeterince incelenmemiştir.

Türkiye’de örgün din eğitimi faaliyetlerini yürüten Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri İlahiyat ya da İslami İlimler Fakültelerinde yetişmektedir. Söz konusu fakültelere devam eden öğrenciler genelde orta ve alt toplumsal ve kültürel çevrelerden gelmekte, sosyal ve bilişsel gelişimleriyle alakalı çeşitli yetersizlikler yaşamaktadırlar (Kirman & Demir, 2018; Uçar, 2017; Yıldız, 2003). İlahiyat eğitiminin gerek hazırlık gerekse dört yıllık program yapısı ve çeşitliliği de düşünüldüğünde öğrencilerin kendi bilişsel yapıları üzerine düşünme, öz-yeterliklerini geliştirme, akademik açıdan kendi kendilerini yetiştirme çabalarının ne derece zorlayıcı olduğu daha iyi anlaşılabilir. Bu bağlamda söz konusu öğrenci kitlesinin bilişsel donanımları üzerinde düşünmek, varsa eksik yönlerini gün yüzüne çıkarmak, akabinde yüksek din öğretiminin yapı ve işleyişini bu yönde geliştirmek anlamlı bir çabadır.



Bu teorik çerçevede araştırmanın temel amacı, Türkiye’de İlahiyat ya da İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançları ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yukarıdaki sorulara verilecek yanıtlar çerçevesinde yüksek din öğretiminin öğrenci niteliği daha iyi anlaşılabilir. Söz konusu öğrencilerin akademik ve eğitsel faaliyetleri sağlıklı biçimde yürütebilme noktasında önemli bir gereklilik olan öz-yeterlik inançları ile üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemek, bu eğitime dönük daha sağlıklı eğitim ve bilim politikaları üretmeyi kılavuzlayabilir. Bu çaba uzun vadede ilahiyat eğitiminin niteliğinin artmasına, bu eğitimden beklenen akademik ve mesleki beklentilerin daha sağlıklı bir zemine oturmasına kapı aralayabilir.

#### **D. Yöntem**

Araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere tarama modellerinde genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen madde ya da araştırma ifadeleri kullanılarak veri toplanır. İlişkisel tarama modelinde ise değişkenlerin demografik özelliklere göre durumu yanında, iki ya da daha fazla sürekli değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin niteliği (yönü, kuvveti vb.) belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2002).

#### **1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Atatürk, Batman, Çukurova, Erciyes, Giresun, İstanbul, İzmir Katip Çelebi, Marmara ve Uşak Üniversitelerinin İlahiyat ya

da İslami İlimler Fakültelerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay erişilebilir ve basit tesadüfi örneklem alma tekniği kullanılmıştır (Arslantürk, 2001). Örneklem sayısı, büyüklüğü belli olan evrenler için geçerli olan formül<sup>1</sup> kullanılarak belirlenmiştir. Söz konusu üniversitelerde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kayıtlı aktif 15.176 öğrenci bulunmaktadır. Hesaplama sonucunda araştırma için 374 öğrenci yeterli olmasına rağmen veri geçerliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmaya 744 öğrenci dahil edilmiştir. Bu rakamlara göre evren-örneklem ilişkisi yaklaşık olarak %4,5'tir. Aşağıdaki tabloda araştırmanın uygulandığı üniversiteler, İlahiyat ya da İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim görmekte olan aktif öğrenci sayıları, araştırmaya katılan öğrenci sayısı ve oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Veri Toplanan Üniversiteler ve Öğrenci Oranları

Üniversiteler	Öğrenci sayısı	n	%
Atatürk Üniversitesi	3376	29	3.9
Batman Üniversitesi	734	7	.9
Çukurova Üniversitesi	1568	25	3.4
Erciyes Üniversitesi	2227	474	63.7
Giresun Üniversitesi	940	61	8.2
İstanbul Üniversitesi	3700	5	.7
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	163	77	10.3
Marmara Üniversitesi	2424	25	3.4
Uşak Üniversitesi	1167	41	5.5
<i>Toplam</i>	<i>16299</i>	<i>744</i>	<i>100</i>

Örneklemin üniversiteye göre dağılımına bakıldığında Atatürk Üniversitesi'nden %3,9 (n=29); Batman Üniversitesi'nden %,9 (n=7); Çukurova Üniversitesi'nden %3,4 (n=25); Erciyes Üniversitesi'nden %63,7 (n=474); Giresun Üniversitesi'nden %8,2 (n=61); İstanbul Üniversitesi'nden %,7 (n=5); İzmir Katip Çelebi Üniversitesi'nden %10,3 (n=77); Marmara Üniversitesi'nden %3,4 (n=25) ve Uşak Üniversitesi'nden %5,5 (n=41) oranında öğretmen adayının araştırmaya katıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %69,2'si kadın; %30,8'i ise erkektir. Cinsiyet dağılımında eşitlik, ülke genelinde yüksek din öğretiminde kadınların lehine sayısal bir üstünlük olduğu için sağlanamamıştır. Sınıf değişkeni açısından katılımcıların %7,8'i (n=58) hazırlık; %9,7'si (n=72) birinci sınıf; %35,3'ü (n=263) ikinci sınıf;

<sup>1</sup>  $n = N(t^2pq) / d^2(N-1) + (t^2pq)$

%17,2'si üçüncü sınıf ve %30'u da (n=223) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Fakültelerden katılımcı sayıları arasında oluşan farklılaşmalar dolayısıyla fakülte bazlı analizler yapılmamıştır.

Öğretmen adaylarının %65,7'si (n=489) İmam-Hatip Lisesi ya da Anadolu İmam-Hatip Lisesi; %21,5'i (n=160) diğer Anadolu Liseleri; %6,6'sı (n=49) düz lise; %5,6'sı (n=42) diğer meslek liseleri ve %5,5'i de Fen Lisesi mezunudur.

Gelecek ve kariyer planlama açısından bakıldığında ise öğretmen adaylarının %56'sının (n=417) Millî Eğitim Bakanlığında; %23,3'ünün (n=173) akademik alanda; %17,5'inin (n=130) Diyanet İşleri Başkanlığında; %1,1'inin (n=8) diğer kurumlarda; %7'inin (n=5) özel sektörde ve %5'inin de (n=4) ticaret ya da serbest meslek alanında çalışmak istediği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %7'sinin (n=5) bu konuda kararsız olduğunu ve %2'sinin de (n=2) herhangi bir sektörde görev almak istemedikleri belirlenmiştir. Akademik alanda çalışmak istediklerini belirtenlerin tercihi arasında da ilk sırada %45,2 (n=336) ile Temel İslam Bilimleri gelmektedir. Bunu %36,7 (n=273) ile Felsefe ve Din Bilimleri ve %18,1 (n=135) ile İslam Tarihi ve Sanatları bölümleri takip etmektedir.

## 2. Veri Toplama Araçları

### a. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Orijinali, Owen ve Froman (1988) tarafından *College Academic Self-Efficacy Scale* ismiyle geliştirilen ölçek Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 33 maddeden oluşan ölçekte *Sosyal Statü, Bilişsel Uygulamalar* ve *Teknik Beceriler* başlıklı üç alt faktör yer almaktadır. 5'li Likert tarzında geliştirilen ölçekte değerlendirme, 5=Oldukça Fazla, 4=Fazla, 3=Kısmen Fazla, 2=Az ve 1=Oldukça Az olacak şekilde gerçekleştirilmektedir ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165; en düşük puan ise 33'tür.

Uyarlama çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,86 ( $\bar{x}$ =4,47; sd.=1,05); faktör bazlı olarak ise Sosyal Statü için ,88 ( $\bar{x}$ =4,16; sd.=,98); Bilişsel Uygulamalar için ,82 ( $\bar{x}$ =3,96; sd.=1,17) ve Teknik Beceriler için ,90 ( $\bar{x}$ =4,03; sd.=,93) olarak ifade edilmiştir (Ekici, 2012, s. 174). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için ,904 ( $\bar{x}$ =93,03; sd.=17,422); Sosyal Statü için ,794 ( $\bar{x}$ = 26,80; sd.=6,591); Bilişsel Uygulamalar için ,863 ( $\bar{x}$ = 56,08; sd.=10,804) ve Teknik Beceriler için ise ,437 ( $\bar{x}$ =10,15; sd.=2,579) olarak hesaplanmıştır.

### b. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Fırat Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen ölçek, 18

madde ve *Kişisel Farkındalık, Organizasyonel Farkındalık ve Yargısal Farkındalık* başlıklı üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında geliştirilmiştir ve değerlendirmede 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Sık sık, 4=Genellikle ve 5=Her zaman olarak kullanılmıştır. Ölçekten en az 18; en fazla ise 80 puan alınabilmektedir.

Tamamı olumlu olarak tasarlanan ölçekte Cronbach-Alfa değerleri ölçeğin geneli için ,75 olarak belirlenmiştir. Alt faktörler açısından ise Kişisel Farkındalık için ,79; Organizasyonel Farkındalık için ,72 ve Yargısal Farkındalık için ,62 olarak tespit edilmiştir (Fırat Durdukoca & Arıbaş, 2019, s. 1551). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için ,908 ( $\bar{x}=62,32$ ;  $sd.=11,832$ ); Kişisel farkındalık için ,814 ( $\bar{x}=27,98$ ;  $sd.=5,479$ ); Organizasyonel farkındalık için ,830 ( $\bar{x}=21,25$ ;  $sd.=4,566$ ) ve Yargısal Farkındalık için ,755 ( $\bar{x}=13,10$ ;  $sd.=3,348$ ) olarak bulgulanmıştır.

### c. *Kişisel Bilgi Formu*

Çalışmada katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve mezuniyet sonrasında görev almak istedikleri alan ile akademik çalışma durumunda hangi alanı seçeceklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bazı sorular kullanılmıştır.

### 3. Uygulama

Araştırma izni, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 28.11.2023 tarih ve 507 sayılı onayı ile alınmış ve anket linki katılımcılara Google Forms üzerinden ulaştırılarak gönüllük esasına bağlı olarak veri toplanmıştır.

### 4. İşlem

Veriler, SPSS 27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin işlenmesinde ilk olarak ölçeklerde ters kodlanan madde bulunmadığı için

Tablo 2. *Normallik Testi Sonuçları*

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
<b><i>Akademik Öz-yeterlik Ölçeği</i></b>	,120	,148
Sosyal Statü	,364	-,069
Bilişsel Uygulamalar	,001	,152
Teknik Beceriler	,144	-,139
<b><i>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i></b>	-,182	-,084
Kişisel Farkındalık	-,223	-,255
Organizasyonel Farkındalık	-,168	-,286
Yargısal Farkındalık	-,028	-,466

ölçeğin genel ortalamaları alınarak alt faktörler oluşturulmuştur. Sonrasında ise normallik testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2'ye göre ölçeklerin gerek ortalamaları gerekse alt faktörlerinde katsayıların normal dağılımı ifade eden +1.0 ile -1.0 aralığında olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2019). Parametrik testlerin gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu olan normalliğin sağlanmasının ardından betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve betimsel analizlerle birlikte ortalama ve standart sapma değerleri; çıkarımsal istatistik tekniklerinden Bağımsız Örneklem t-Testi; Tek Yön ANOVA, Korelasyon ve Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## E. Bulgular

### 1. Betimsel İstatistik Analizi

Araştırmada kullanılan değişkenlerin sayı, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd.
<b>Akademik Öz-yeterlik Ölçeği</b>		1.12	4.70	2.81	.52793
Sosyal Statü		1.20	4.70	2.68	.65912
Bilişsel Uygulamalar		1.11	4.74	2.95	.56861
Teknik Beceriler	744	1.00	4.75	2.53	.64483
<b>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>		1.00	5.00	3.46	.65734
Kişisel Farkındalık		1.00	5.00	3.49	.68491
Organizasyonel Farkındalık		1.00	5.00	3.54	.76100
Yargısal Farkındalık		1.00	5.00	3.27	.83699

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar, *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği*'nden ortalama olarak 2,82 (sd.=,52793) puan elde etmişlerdir. Bu puan, öğretmen adaylarının akademik bir görevi orta düzeyli bir başarı seviyesinde gerçekleştirebileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar bu ölçeğin alt faktörlerinden en yüksek ortalamaya *Bilişsel Uygulamalar* ( $\bar{x}$ =2,95; sd.=,56861); en düşük ortalamaya ise *Teknik Beceriler* ( $\bar{x}$ =2,54; sd.=,64483) boyutlarında sahip olmuşlardır.

*Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* açısından ise öğretmen adaylarının 3,46 ortalama (sd.=,65734) elde ettikleri görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının başarılarını artırabilmek için planlama, izleme, düzenleme ve uygulama stratejilerini ortamın üzerinde bir düzeyde uyguladıklarını ifade

etmektedir. Öğretmen adaylarının bu ölçeğin faktörleri arasında en yüksek ortalamayı *Organizasyonel Farkındalık* ( $\bar{x}=3,54$ ;  $sd.=,76100$ ); en düşük ortalamayı ise *Yargısal Farkındalık* ( $\bar{x}=3,27$ ;  $sd.=,83699$ ) boyutlarında elde ettikleri de anlaşılmıştır.

## 2. Çıkarımsal İstatistik Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre dağılımının belirlenmesinde Bağımsız Örneklem t-Testi; bu ilişkilerin yönü ile şiddetinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Analizi; ortalamalar arasındaki farkların ve kaynaklarının belirlenmesinde Tek Yön ANOVA ve değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde Regresyon Analizi kullanılmıştır.

### a. Bağımsız Örneklem t-Testi

Aşağıdaki tabloya göre cinsiyetler arasında *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* genel puanı açısından ( $t=-2,034$ ;  $p=,042$ ) ve bu ölçeğin *Sosyal Statü* alt faktörü ( $t=-4,202$ ;  $p=,000$ ) ile *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin alt faktörlerinden *Yargısal Farkındalık* boyutunda ( $t=-2,144$ ;  $p=,032$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Tablo 4. t-Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Cinsiyet	Ort.	Sd.	t	p																																																																										
<b>Akademik Öz-yeterlik Ölçeği</b>	515	Kadın	2.7930	.50614	-2,034	<b>,042</b>																																																																										
	229	Erkek	2.8781	.57069			Sosyal Statü	515	Kadın	2.6130	.65349	-4,202	<b>,000</b>	229	Erkek	2.8306	.64816	Bilişsel Uygulamalar	515	Kadın	2.9463	.53921	-,366	,714	229	Erkek	2.9639	.63082	Teknik Beceriler	515	Kadın	2.5146	.62322	-1,465	,143	229	Erkek	2.5895	.68957	<b>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>	515	Kadın	3.4600	.63717	-,143	,886	229	Erkek	3.4677	.70199	Kişisel Farkındalık	515	Kadın	3.5160	.65723	1,056	,291	229	Erkek	3.4558	.74322	Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884	229	Erkek	3.5473	.79292	Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229
Sosyal Statü	515	Kadın	2.6130	.65349	-4,202	<b>,000</b>																																																																										
	229	Erkek	2.8306	.64816			Bilişsel Uygulamalar	515	Kadın	2.9463	.53921	-,366	,714	229	Erkek	2.9639	.63082	Teknik Beceriler	515	Kadın	2.5146	.62322	-1,465	,143	229	Erkek	2.5895	.68957	<b>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>	515	Kadın	3.4600	.63717	-,143	,886	229	Erkek	3.4677	.70199	Kişisel Farkındalık	515	Kadın	3.5160	.65723	1,056	,291	229	Erkek	3.4558	.74322	Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884	229	Erkek	3.5473	.79292	Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229	Erkek	3.3723	.81838								
Bilişsel Uygulamalar	515	Kadın	2.9463	.53921	-,366	,714																																																																										
	229	Erkek	2.9639	.63082			Teknik Beceriler	515	Kadın	2.5146	.62322	-1,465	,143	229	Erkek	2.5895	.68957	<b>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>	515	Kadın	3.4600	.63717	-,143	,886	229	Erkek	3.4677	.70199	Kişisel Farkındalık	515	Kadın	3.5160	.65723	1,056	,291	229	Erkek	3.4558	.74322	Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884	229	Erkek	3.5473	.79292	Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229	Erkek	3.3723	.81838																			
Teknik Beceriler	515	Kadın	2.5146	.62322	-1,465	,143																																																																										
	229	Erkek	2.5895	.68957			<b>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>	515	Kadın	3.4600	.63717	-,143	,886	229	Erkek	3.4677	.70199	Kişisel Farkındalık	515	Kadın	3.5160	.65723	1,056	,291	229	Erkek	3.4558	.74322	Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884	229	Erkek	3.5473	.79292	Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229	Erkek	3.3723	.81838																														
<b>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>	515	Kadın	3.4600	.63717	-,143	,886																																																																										
	229	Erkek	3.4677	.70199			Kişisel Farkındalık	515	Kadın	3.5160	.65723	1,056	,291	229	Erkek	3.4558	.74322	Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884	229	Erkek	3.5473	.79292	Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229	Erkek	3.3723	.81838																																									
Kişisel Farkındalık	515	Kadın	3.5160	.65723	1,056	,291																																																																										
	229	Erkek	3.4558	.74322			Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884	229	Erkek	3.5473	.79292	Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229	Erkek	3.3723	.81838																																																				
Organizasyonel Farkındalık	515	Kadın	3.5385	.74715	-,145	,884																																																																										
	229	Erkek	3.5473	.79292			Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>	229	Erkek	3.3723	.81838																																																															
Yargısal Farkındalık	515	Kadın	3.2301	.84223	-2,144	<b>,032</b>																																																																										
	229	Erkek	3.3723	.81838																																																																												

*Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* genel puanında erkeklerin ortalaması (ort.=2,8781; sd.=,57069) kadınların ortalamasından (ort.=2,7930; sd.=,50614) daha yüksektir. Bu sonuç, erkek adayların akademik gelişim stratejilerine kadınlara oranla daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Bu ölçeğin alt faktörlerinden *Sosyal Statü* boyutunda da erkek öğretmen adayları (ort.=2,8306; sd.=,64816), kadınlardan (ort.=2,6160; sd.=65349) daha yüksek bir ortalama elde etmişlerdir. Bu durum erkek katılımcıların sınıf içerisinde daha aktif oldukları, ders içi ve ders dışı faaliyetlere daha aktif olarak katıldıkları anlamına gelmektedir.

*Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin *Yargısal Farkındalık* boyutunda da erkekler (ort.=3,3723; sd.=,81838) lehine bir avantaj ortaya çıkmıştır. Bu avantaj erkeklerin bir konunun öğrenilme sürecini tamamladıktan sonra konuyu kadınlara oranla daha iyi kavradıkları; bir problemi çözdükten sonra çözüm sürecini ve yollarını daha etkin şekilde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir.

#### b. Tek Yön ANOVA Analizi

ANOVA Analizinin gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu olan varyansların homojenliği testine göre sınıf değişkenine göre *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* (Levene: 2,410; p=,048) geneli ve *Sosyal Statü* (Levene: 4,907; p=,000) alt faktöründe varyansların homojen dağılmadığı diğer değişkenler

Tablo 5. Tek Yön ANOVA Analizi Sonuçları

Değişkenler		Kareler	Ort. <sup>2</sup>	f	p
Sınıf	<i>Akademik Öz-yeterlik Ölçeği</i>	5,481	1,370	5,023	,001
	Bilişsel Uygulamalar	8,712	2,178	6,952	,000
	Teknik Beceriler	5,385	1,346	6,277	,011
Çalışma Alanı	<i>Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği</i>	15,634	2,233	8,599	,000
	Sosyal Statü	13,752	1,965	4,682	,000
	Bilişsel Uygulamalar	19,019	2,717	9,050	,000
	Teknik Beceriler	10,170	1,453	3,578	,000
	<i>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i>	10,531	1,504	3,561	,000
	Kişisel Farkındalık	9,896	1,414	3,068	,003
Lisansüstü Yönelim	Organizasyonel	14,131	2,019	3,567	,000
	Teknik Beceriler	2,875	1,437	3,480	,031
	<i>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i>	2,624	1,312	3,053	,048

açısından ise varyansların homojen dağıldığı tespit edilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı durumlarda örneklem boyutları eşit olmadığı için Post Hoc. testlerinden Hochberg's GT2; dağılmadığı durumlarda ise Games-Howell kullanılmıştır. Yukarıdaki tabloda analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Sınıf değişkeni bağlamında *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* geneli açısından anlamlı bir farklılaşma meydana gelmiştir. ANOVA testi farklılaşmanın kaynağı olarak ikinci sınıfları göstermektedir ( $F_{4,739}=1,370$ ;  $p=,001$ ). Ölçek geneli açısından Hochberg's GT2 testine göre ikinci sınıflar, hazırlık sınıfları ( $md=-,26679$ ;  $se=,06304$ ;  $p=,000$ ) ve dördüncü sınıflarla ( $md=-,17296$ ;  $se=,04908$ ;  $p=,004$ ) negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. *Bilişsel Uygulamalar* faktörü açısından Hochberg's GT2 testi yine ikinci sınıfların hazırlık ( $md=-,37625$ ;  $se=,08119$ ;  $p=,000$ ) ve dördüncü ( $md=-,18971$ ;  $se=,05095$ ;  $p=,002$ ) sınıflardan yine negatif yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. *Teknik Beceriler* açısından ise sadece ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında bir farklılaşma bulunmaktadır ( $md=-,20043$ ;  $se=,05834$ ;  $p=,006$ ). Sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerinin çalışmada kullanılan diğer değişkenlerle anlamlı bir ilişkisi tespit edilememiştir.

Mezuniyet sonrasında çalışılmak istenilen alan açısından da varyansların tamamının homojen dağıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan ANOVA testi, *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* genel puanı ( $F_{7,735}=8,599$ ;  $p=,000$ ); *Sosyal Statü* faktörü ( $F_{7,735}=4,682$ ;  $p=,000$ ); *Bilişsel Uygulamalar* faktörü ( $F_{7,735}=9,050$ ;  $p=,000$ ); *Teknik Beceriler* faktörü ( $F_{7,735}=3,578$ ;  $p=,000$ ); *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* genel puanı ( $F_{7,735}=3,561$ ;  $p=,000$ ); *Kişisel Farkındalık* faktörü ( $F_{7,735}=3,068$ ;  $p=,003$ ) ve *Organizasyonel Farkındalık* faktöründe ( $F_{7,735}=3,567$ ;  $p=,000$ ) ortalamaların istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. Hochberg's GT2 testine göre, *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* genel puanındaki farklılaşma mezuniyet sonrasında akademi görev almak isteyenlerden kaynaklanmaktadır. Buna göre akademi görev almak isteyenler, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmak isteyenlerden ( $md=,29815$ ;  $se=,05916$ ;  $p=,000$ ); Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmak isteyenlerden ( $md=,27016$ ;  $se=,04609$ ;  $p=,000$ ) ve çalışmak istemediğini ifade edenlerden ( $md=1,70538$ ;  $se=,36246$ ;  $p=,000$ ) pozitif olarak farklılaşmaktadır.

*Sosyal Statü* faktöründe de aynı gruplar arasında akademi görev almak isteyenler lehine farklılaşma bulunmuştur. Buna göre akademi görev almak isteyenler, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmak isteyenlerden ( $md=,27173$ ;  $se=,07519$ ;  $p=,009$ ); Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmak



isteyenlerden (md=,27984; se.=,05858; p=,000) ve çalışmak istemediğini ifade edenlerden (md=1,44711; se.=,46070; p=,048) pozitif olarak farklılaşmaktadır.

*Bilişsel Uygulamalar* faktöründe de aynı gruplar arasında farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre akademide görev almak isteyenler, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=,31301; se.=,06360; p=,000); Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=,28782; se.=,04955; p=,000) ve çalışmak istemediğini ifade edenlerden (md=1,95026; se.=,38967; p=,000) pozitif olarak farklılaşmaktadır. *Teknik Beceriler* faktöründe ise yine aynı grup sadece Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=,29363; se.=,07397; p=,002) pozitif olarak farklılaşmaktadır.

*Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* genel puanında ise farklılaşmanın kaynağı olarak herhangi bir yerde/kurumda çalışmak istemediklerini ifade edenler gözükmektedir. Buna göre herhangi bir yerde/kurumda çalışmak istemeyenler, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=-1,61368; se.=,46311; p=,015); Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=-1,67719; se.=,46069; p=,008), akademide görev almak isteyenlerden (md=-1,79416; se.=46224; p=,003), diğer kurumlarda çalışmak isteyenlerden (md=-1,70833; se.=,51384; p=,026) ve özel sektörde çalışmak isteyenlerden (md=-1,74444; se.=,54379; p=,038) negatif olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

*Kişisel farkındalık* faktöründe ise herhangi bir yerde/kurumda çalışmak istemeyenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=-1,55710; se.=,48111; p=,035), akademide görev almak isteyenlerden (md=-1,65137; se.=48273; p=,018), diğer kurumlarda çalışmak isteyenlerden (md=-1,76562; se.=,53661; p=,029) ve özel sektörde çalışmak isteyenlerden (md=-1,83750; se.=,56790; p=,035) negatif olarak farklılaştığı görülmektedir.

*Organizasyonel Farkındalık* faktöründe de farklılaşmanın kaynağı olarak herhangi bir yerde/kurumda çalışmak istemediklerini ifade edenler gözükmektedir. Buna göre çalışmak istemeyenler, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=-1,89231; se.=,53606; p=,012); Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmak isteyenlerden (md=-1,94185; se.=,53326; p=,008), akademide görev almak isteyenlerden (md=-2,10067; se.=53505; p=,003) ve diğer kurumlarda çalışmak isteyenlerden (md=-1,89583; se.=,59478; p=,041) negatif olarak farklılaşmaktadır.

Öğretmen adaylarının ölçek ortalamaları, mezuniyet sonrasında hangi

alanda lisansüstü eğitime yönelecekleri açısından değerlendirildiğinde ise ANOVA analizinde sadece *Teknik Beceriler* ( $F_{2,741}=3,480$ ;  $p=,031$ ) ve *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* genel puanı ( $F_{2,741}=3,053$ ;  $p=,048$ ) açısından bir farklılaşma meydana gelmiştir.

*Teknik Beceriler* faktöründe Hochberg's GT2'ye göre Felsefe ve Din Bilimleri alanına yönelen grup, Temel İslam Bilimleri'ne yönelen gruptan ( $md.=,11888$ ;  $se.=,05237$ ;  $p=,049$ ) pozitif olarak ayrılmaktadır. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği genel puanında ise aynı gruplar arasında bir farklılaşma bulunmaktadır ve değerler,  $md.=,12939$ ;  $se.=,05341$ ;  $p=,046$  olarak bulgulanmıştır.

### c. Pearson Korelasyon Analizi

Korelasyon analizine göre araştırmada kullanılan değişkenlerin gerek ölçekler gerekse alt faktörler düzeyinde tamamının istatistiksel olarak  $p=,000$  düzeyinde anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili oldukları belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği</b>	r -							
	p							
2. Sosyal Statü	r .834	-						
	p <b>.000</b>							
3. Bilişsel Uygulamalar	r .938	.614	-					
	p <b>.000</b>	<b>.000</b>						
4. Teknik Beceriler	r .695	.504	.575	-				
	p <b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>					
<b>5. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</b>	r .517	.372	.521	.359	-			
	p <b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>				
6. Kişisel Farkındalık	r .491	.321	.516	.334	.901	-		
	p <b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>			
7. Organizasyonel Farkındalık	r .470	.355	.467	.311	.908	.705	-	
	p <b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>		
8. Yargısal Farkındalık	r .384	.307	.360	.296	.821	.586	.692	-
	p <b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>	

Analiz sonucuna göre *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* ile *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* genel puanları arasında orta düzeyli pozitif bir ilişki ( $r=,517$ ;  $p=,000$ ) bulunmaktadır. *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği*'nin alt

faktörleri ile ilişkileri ise *Sosyal Statü* ( $r=,834$ ;  $p=,000$ ) ve *Bilişsel Uygulamalar* ( $r=,938$ ;  $p=,000$ ) ile çok kuvvetli; *Teknik Beceriler* ( $r=,695$ ;  $p=,000$ ) ile kuvvetli düzeydedir.

*Akademik Öz-yeterlik Ölçeği*'nin genel ortalamasının *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin alt faktörleri ile ilişkisinde ölçek genelinin *Kişisel Farkındalık* ( $r=,491$ ;  $p=,000$ ) ve *Organizasyonel Farkındalık* ( $r=,470$ ;  $p=,000$ ) ile orta kuvvette; *Yargısal Farkındalık* ( $r=,384$ ;  $p=,000$ ) ile de zayıf bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki ölçeğin alt faktörleri arasındaki ilişkilere bakıldığında ise en yüksek katsayının *Bilişsel Uygulamalar* ile *Kişisel Farkındalık* ( $r=,516$ ;  $p=,000$ ) arasında gerçekleştiği görülmüştür. İlişki pozitif ve orta düzeylidir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının herhangi bir bilişsel eyleme başlamadan önce veya bilişsel eylem sürecinde performanslarını etkileyecek değişkenleri temele almaları, dersleri dikkatli bir şekilde dinlemelerine ve düzenli not tutmalarına, sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlamalarına, dersleri yoğun bir şekilde çalışmak yerine yayararak çalışmalarına pozitif yönde etki etmektedir. Değişkenler arasındaki en düşük ilişki ise *Teknik Beceriler* ile *Yargısal Farkındalık* ( $r=,296$ ;  $p=,000$ ) arasındadır. Buna göre öğretmen adaylarının bir problemi çözdükten sonra çözüm sürecini ya da yollarını değerlendirmeleri ile bilgisayar kullanma, ders içeriğini materyallerle ilişkilendirme ve kütüphane vb. tesisleri kullanmaları arasında zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

#### d. Regresyon Analizi

Üstbilişsel farkındalığın akademik öz-yeterliği yordama gücünü belirlemek amacıyla Regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar, Tablo 7'da belirtilmiştir:

Tablo 7. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta	t	p	r <sup>2</sup>
<i>Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği</i>	,415	16,451	,000	,267
Kişisel Farkındalık	,378	15,336	,000	,241
Organizasyonel Farkındalık	,326	14,491	,000	,221
Yargısal Farkındalık	,242	11,317	,000	,147

Tabloda yer alan verilere göre *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* ( $\beta=,415$ ;  $p=,000$ ) genel puanının, *Kişisel Farkındalık* ( $\beta=,378$ ;  $p=,000$ ), *Organizasyonel Farkındalık* ( $\beta=,326$ ;  $p=,000$ ) ve *Yargısal Farkındalık* ( $\beta=,242$ ;  $p=,000$ ) faktörleri akademik öz-yeterliği istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

yordamaktadır. Yani söz konusu değişkenlerdeki değişim akademik öz-yeterliği pozitif yönlü olarak etkilemektedir. *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin akademik öz-yeterliği yaklaşık olarak %27 oranında etkilediği anlaşılmaktadır. Alt faktörlere bakıldığında ise *Kişisel Farkındalığın* %24; *Organizasyonel Farkındalığın* %22 ve *Yargısal Farkındalığın* yaklaşık %15'lik bir etki gücüne sahip olduğu görülmektedir.

### Sonuç

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmeye çalışıldığı bu çalışmada, katılımcıların *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği*'nden ortalama ya da orta düzeyde bir puan elde ettikleri görülmüştür. Benzer bir tablo *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nde de ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinin belli akademik yeterlikler ve üstbilişsel özellikler gerektiren bir meslek olduğu düşünüldüğünde her iki ölçekte orta düzeyde puanların alınması anlamlı olabilir. Yeşilyurt tarafından Konya'da bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi öğrencileri örneğinde yapılan çalışmada katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerinin "bana tamamen uygun" seçeneği yerine daha düşük düzeydeki "bana uygun" seçeneği ekseninde belirginleştiği ifade edilmiştir. Araştırmada bu sonuç katılımcıların akademik öz-yeterlik algılarının "çok yüksek düzeyde olmadığı" şeklinde yorumlanmıştır (Yeşilyurt, 2013, ss. 97-98). Sayan ve Tavukçuoğlu tarafından yüksek din öğretimi öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada akademik öz-yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Sayan & Tavukçuoğlu, 2020). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan ve yine öğretmen adaylarının çeşitli bilişsel farkındalıklarını konu edinen çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları genel olarak yüksek bulunmuştur (Bars & Oral, 2017). Aslan ve İnce tarafından eğitim fakültesi farklı branş öğretmenlik bölümlerine devam eden öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada üstbilişsel farkındalığın öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Aslan & İnce, 2023).

Diğer taraftan yüksek din öğretimi kurumlarına devam eden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının *Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği*'nin alt faktörleri arasında en yüksek ortalamayı, problemleri çözmek için alternatif çözüm yolları arayışında olma, problemin çözümü için maliyeti ve zamanı hesaplama, önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurma anlamına gelen *Organizasyonel Farkındalık*; en düşük ortalamayı ise öğrenme gerçekleştikten sonra kendini sınamayı, bütün çözüm yollarını dikkatli bir şekilde analiz etmeyi ve daha kolay bir yol olup olmadığını

değerlendirmeyi ifade eden *Yargısal Farkındalık* boyutlarında elde ettikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken bazı yeterliklerin olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet bağlamında, *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* genel puanında erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgulanmıştır. Bu sonuç, yüksek din öğretiminde her ne kadar sayıları kadınlara oranla daha az olsa da erkeklerin akademik gelişim stratejilerinde daha önde oldukları anlamına gelmektedir. Ayrıca yine onların *Sosyal Statü* boyutunda daha yüksek ortalama elde etmeleri, sınıf içerisinde daha aktif olduklarını ve ders içi ve dışı faaliyetlere katılma konusunda da daha istekli olduklarını göstermektedir. *Yargısal Farkındalık* boyutu ortalamaları da bu sonucu desteklemektedir. Buna göre erkek adaylar, bir konunun öğrenilme sürecini tamamladıktan sonra konuyu kadınlara oranla daha iyi kavramakta; bir problemi çözdükten sonra çözüm sürecini ve yollarını dikkatli bir şekilde değerlendirmektedirler. Bu sonucu “toplumsal cinsiyet rolleri açısından erkeklerin ev geçindirmek, ailenin sorumluluğunu almak gibi gereklerele mezuniyet sonrası iş hayatına daha iyi hazırlanma arayışında/kaygısında oldukları” şeklinde yorumlamak mümkündür. Bununla birlikte, ilgili bilimsel literatüre bakıldığında akademik öz-yeterlik algı düzeyleri noktasında cinsiyet değişkeninin, kimi zaman kadınlar lehine, kimi zaman erkekler lehine sonuçlar verdiğini, kimi zaman ise belirgin bir etkiye sahip olmadığını gösteren farklı araştırmalar bulunmaktadır (Demirtaş vd., 2011; Özçelik & Kurt, 2007; Satıcı & Can, 2016; Yeşilyurt, 2013). Yeşilyurt’a göre bu durum söz konusu araştırmalardaki katılımcıların farklı sosyo-kültürel yapılarla sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (2013).

Sınıf değişkenine göre *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* geneli açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre ikinci sınıflar, hazırlık ve dördüncü sınıflarla negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Analiz, öğretmen adaylarının hazırlık sınıfında yüksek bir ortalama elde ettiklerini ikinci sınıfa geldiklerinde ortalamının en düşük noktaya kadar gerilediğini, dördüncü sınıfa doğru yeniden yükselme eğilimine girdiğini göstermektedir. Burada 1 ve 2. sınıf ders yoğunluk ve çeşitliliği ile hazırlık eğitiminin sadece yabancı dil üzerine olmasının etkisinden söz edilebilir. Ayrıca burada, ortaöğretimden gelen çalışma alışkanlıklarının (merkezi sınavlara hazırlık süreci vb.) hazırlık eğitimi süresince belli ölçülerde işlevselliğini sürdürmekte olduğu da düşünülebilir. Buna karşın Satıcı ve Can tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmada sınıf düzeyleri arasında akademik öz-yeterlik bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır (2016). Literatürde tersi yönde bulgular da

mevcuttur. Bu tür farklılaşmalar, fakültelerde verilen lisans eğitiminin sınıflar boyunca değişen, çeşitlenen iç dinamiklerinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca üniversiteye başlamayla çalışma alışkanlıklarında yaşanan esneklikler ile son sınıfa doğru mezuniyet, iş bulma-bulamama ekseninde giderek güçlenen kaygılardan söz edilebilir. Burada yaş değişkeninin etkisi göz ardı edilmemelidir. Nitekim yaş ilerledikçe bilişsel farkındalıkların geliştiğini gösteren bulgular vardır (Ahmed vd., 2015). Ayrıca burada temel eğitimden getirilen bilişsel kapasite ve ön öğrenmeleri unutmamak gerekir. Nitekim üniversiteye girerken düşük akademik öz-yeterliliğe sahip olan katılımcıların lise döneminde en düşük akademik performansla sahip oldukları gösterilmiştir (García & María, 2020). Ancak dini bilgilerde ya da dini okur yazarlıktaki artış ile bilişsel donanım, özellikle üstbilişsel kapasite ve yeterlikler arasındaki ilişkiler yeterince irdelenmiş değildir (Molen vd., 2020).

*Akademik Öz-yeterlik Ölçeği* açısından mezuniyet sonrasında akademide görev almak isteyen katılımcıların kendilerini daha fazla geliştirme arayışında oldukları görülmüştür. Ölçeğin sınıf tartışmalarına katılmayı, kalabalık ortamlarda etkin olabilmeyi, anlamadığı konuların yeniden işlenmesini istemeyi, kulüpler, öğrenci dernekleri vb. alanlarda faaliyet göstermeyi ifade eden *Sosyal Statü ve Bilişsel Uygulamalar* boyutlarında da benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, akademide yol almak isteyen öğretmen adaylarının bilişsel açıdan sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra gerek ders içi gerekse ders dışı faaliyetlerle kendilerini daha fazla geliştirmek arzusu taşıdıkları söylenebilir. Bu sonuç bir ölçüde anlaşılabilir bir durumdur. Nitekim lisans eğitiminin hemen ardından örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetlerinin çeşitli alanlarında iş hayatına atılmayı düşünen katılımcılara oranla, okumaya, öğrenmeye, araştırmaya daha fazla yoğunlaşması beklenen (nitekim lisansüstü araştırmalar, tez süreci vb. bunu gerektirmektedir) lisansüstü öğrencilerin akademik donanım bakımından daha yetkin olması anlamlıdır. Ancak üstbilişsel özelliklerin sadece akademik alana yönelenler için değil, kendilerini sürekli yenilemesi, güncellemesi gereken örgün ve yaygın din eğitimi personeli için de önemli gereklilikler olduğu söylenebilir.

*Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği* açısından en farklı/ayrışan grup, herhangi bir yerde çalışmak istemediklerini ifade edenlerdir. Sayıları az da olsa bu grubun kendilerini güçlü ve zayıf yönleri açısından net olarak tanıyamadıkları, edindikleri teorik ve uygulamalı bilgileri işlevsel kılamadıkları, problemlerin güçlük derecesini ve çözümünün gerekliliklerini belirleyemedikleri, bu anlamda doğru/yeterli öğrenme stratejileri

geliştiremedikleri, alternatif problem çözüme yolları üretmedikleri, verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç olduğunu saptamakta zorlandıkları söylenebilir. Nitekim araştırmalar, kariyer kararlılığında akademik ve mesleki öz-yeterlik algılarının olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Demircioğlu vd., 2023).

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin ölçek genel ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyonun olduğu görülmüştür. Bu durum üstbilişsel farkındalıklarla akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin belirgin olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim bilişsel gelişim alanında yetkin olan ya da bilişsel donanımı güçlü olan kişilerin akademik beceriler ya da performans bakımından da önde olması beklenir. Alan yazında ortaya çıkan araştırma bulguları her iki olgu arasındaki anlamlı pozitif ilişkinin genel akademik öz-yeterlik ile öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik ya da öğretmenliğe özgü öz-yeterlik gibi birçok boyutta da anlamlı olduğunu göstermektedir. Hayat ve Shateri (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öz-yeterliklerinin öğrenmeyle ilgili duyguları ve üstbilişsel öğrenme stratejileri üzerinde etkisi olduğunu ve bunların da öğrencilerin akademik performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Alkan tarafından yapılan araştırmada üstbilişsel farkındalık ile öğretmenlerin yeterlik duygusu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiş, araştırmada bu sonuç, üstbilişsel farkındalığı yüksek olan bir bireyin öğretmen yeterlik duygusunun da yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (2020, s. 174).

Her iki ölçeğin alt faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise en yüksek katsayının *Bilişsel Uygulamalar* ile *Kişisel Farkındalık* arasında gerçekleştiği görülmektedir. İlişki, pozitif ve orta düzeylidir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının herhangi bir bilişsel eyleme başlamadan önce veya bilişsel eylem sürecinde performanslarını etkileyecek değişkenleri temele almaları, dersleri dikkatli bir şekilde dinlemelerine ve düzenli not tutmalarına, sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlamalarına, dersleri yoğun bir şekilde çalışmak yerine yayararak çalışmalarına pozitif yönde etki etmektedir. Değişkenler arasındaki en düşük ilişki ise *Teknik Beceriler* ile *Yargısal Farkındalık* arasındadır. Buna göre öğretmen adaylarının bir problemi çözdükten sonra çözüm sürecini ya da yollarını değerlendirmesinin bilgisayar kullanmaları, ders içeriğini materyallerle ilişkilendirmeleri ve kütüphane vb. tesisleri kullanmaları arasında zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalığın akademik öz-yeterli üzerinde belirgin bir etkisi saptanmıştır. Bu etki pozitif ve anlamlıdır.

Üstbilişsel farkındalığın akademik öz-yeterliği yaklaşık olarak %27 oranında etkilediği görülmektedir. Öğretmen adaylarına kazandırılacak bilişsel becerilerin onların akademik yeterliklerini ve başarılarını önemli oranda artıracığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının kendilerini bilişsel donanım bakımından tanımalarını sağlamak %24 oranında başarılarına etki edebilir. Bu sonuç, yüksek din öğretiminin verildiği fakültelerde gerek akademik danışmanlık gerekse öğrenci rehberlik faaliyetlerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte organizasyonel farkındalık, akademik öz-yeterliği %22'lik bir oranda etkilemektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının problem çözümünde bütün parametreleri dikkate alarak probleme yoğun bir şekilde nasıl odaklanabileceklerinin de kendilerine gösterilmesi gerekmektedir. Son olarak yargısal farkındalığın da akademik öz-yeterlik üzerinde yaklaşık %15'lik bir etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Problem çözüldükten sonra adayların kendilerini ve süreci analiz etmelerinin önemi ortadadır.

Sonuç olarak, yüksek din öğretimi kurumlarına devam eden öğrencilerin akademik öz-yeterlikler ve üstbilişsel farkındalıklar bakımından daha yeterli hale getirilebilmesi için ortaöğretim düzeyinden itibaren bilişsel gelişimlerinin izlenmesi anlamlı olabilir. Fakülte yaşamlarında sınıflar boyunca etkin çalışma, problem çözme ve analitik düşünme, özgün çözüm yolları üretme açısından desteklenmeleri gerekir. Bu tür düzenlemelerde yükseköğretim kurumlarının ilk sınıfına yakın zamanda eklenen *Kariyer Planlama* dersinin içeriğinin geliştirilmesi katkı sağlayabilir. Bu dersin fakülte sonrasında farklı alanlara yönelmeyi planlayan öğrencilerin kişisel, akademik, mesleki ilgi ve beklentilerini karşılayabilecek yeterliklere göre içeriklendirilmesi anlamlı olacaktır.



**Hakem:** Dış, Bağımsız.

**Teşekkür:**

-

**Beyanname:**

**1. Özgünlük Beyanı:**

Bu çalışma özgündür.

**2. Yazar Katkıları:**

**Fikir:** CO; **Kavramsallaştırma:** CO; **Literatür Taraması:** CO&MU; **Veri**

**Toplama:** CO&MU; **Veri İşleme:** MU; **Analiz:** MU; **Yazma - orijinal taslak:**

CO&MU; **Yazma - inceleme ve düzenleme:** CO&MU.



### **3. Etik Kurul İzni:**

Bu çalışma için etik kurul izni, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 21.05.2021 tarihli ve 2021/23 numaralı kararı ile alınmıştır.

### **4. Finansman/Destek:**

Bu çalışma herhangi bir finansman ya da destek almamıştır.

### **5. Katkı Oranı Beyanı:**

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan etmektedirler.

### **6. Çıkar Çatışması Beyanı:**

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.



## **KAYNAKÇA**

- ABDELRAHMAN, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of ajman university students. *Heliyon*, 6(9), 1-8.
- AHMED, E., ELDOOD, Y., ABDULAZIZ, A., ELHASSAN, A., & HASSAN, A. E. (2015). Relationship between self-efficacy and some variables among education students: Case study faculty of education- university of jazan. *The American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, 1(9), 312-317.
- ALKAN, F. (2020). Exploring the relationship between metacognitive awareness and teachers' sense of efficacy through structural equation modelling. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7, 169-176.
- ARSLANTÜRK, Z. (2001). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri* (5. bs). Çamlıca Yayınları.
- ASLAN, U., & İNCE, M. (2023). The relationship between metacognitive awareness, self-efficacy and attitudes towards profession of pre-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15, 386-399.
- AURAH, C. M. (2013). The effects of self-efficacy beliefs and metacognition on academic performance. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 334-343.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- BARS, M., & ORAL, B. (2017). The relationship among metacognitive awareness, self-efficacy toward the teaching profession and the problem-solving skills of teacher candidates. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(72), 107-128.
- BEKOMSON, A. N., & NETAMU, B. A. (2019). Religious value orientation and self-efficacy among secondary school students in cross river state, nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 18, 81-89.
- BHATI, K., & SETHY, T. (2022). Self-efficacy: Theory to educational practice. *The International Journal of Indian Psychology*, 10, 1123-1128.
- BIGDELOO, M., & BOZORGI, Z. D. (2016). Relationship between the religious attitude, self-efficacy, and life satisfaction in high school teachers of mahshahr city. *International Education Studies*, 9(9), 58.
- BOTTING, N., DURKIN, K., TOSEEB, U., & PICKLES, A. (2016). Emotional health, support, and self-efficacy in young adults with a history of language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 538-554.
- CASSIDY, S., & EACHUS, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- CERA, R., MANCINI, M., & ANTONIETTI, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7(7), 115-141.
- CHANDIO, M. T., PANDHIANI, S. M., & IQBAL, R. (2016). Bloom's Taxonomy: Improving Assessment and Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 203-221.
- COUTINHO, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- De HOUWER, J., BARNES-HOLMES, D., & BARNES-HOLMES, Y. (2016). What is cognition? A functional-cognitive perspective. İçinde C. H. Steven & G. H. Stefan (Ed.), *Core Processes of Cognitive Behavioral Therapies* (ss. 1-27). New Harbinger.
- DEMİRCİOĞLU, H., ÖZDEMİR, Ö., ÖZBEN, H., & YILMAZ, E. (2023). Günümüz öğrencilerinde kariyer kararı öz-yeterliği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 326-358.
- DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M., & ÖZER, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward profession. *Education and Science*, 36(159), 96-111.
-

- DiBENEDETTO, D. H. S., MARIA K., & DALA, H. S. (2022). Academic self-efficacy. İçinde K.-A. Allen, M. J. Furlong, V.-B. Dianne, & S. Suldo (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3. bs). Routledge.
- DIMMITT, C., & MCCORMICK, C. B. (2012). Metacognition in education. İçinde K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, & C. B. McCormick (Ed.), *APA educational psychology handbook, Theories, constructs, and critical issues* (1-1, ss. 157-187). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-007>
- DOĞAN, M. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. İçinde Z. Ş. Altın (Ed.), *Yüksek Din Öğretimi* (ss. 531-559). Dem Yayınları.
- EAKMAN, A. M., KINNEY, A. R., SCHIERL, M. L., & HENRY, K. L. (2019). Academic performance in student service members/veterans: Effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology*, 39(8), 1005-1026.
- EKİCİ, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- ELIAS, S. M., & MacDONALD, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.
- FAITH, L. A., LECOMTE, T., CORBIÈRE, M., & LYSAKER, P. H. (2023). Metacognitive mastery moderates the relationship between positive symptoms and distress in adults with serious mental illness. *Journal of Mental Health*, 32(4), 728-735.
- FERLA, J., VALCKE, M., & CAI, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- FIRAT DURDUKOCA, Ş., & ARIBAŞ, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "üstbilişsel farkındalık ölçeği"nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557.
- FINNEY, S. J., & SCHRAW, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 161-186.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- GARCÍA, A. G., & MARÍA, L. V. (2020). Relationship between academic self-

- efficacy, performance and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. *Educación*, 29(57), 87-109.
- GARNER, R., & ALEXANDER, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- GHADAMPOUR, E., & MANSOURI, L. (2021). A comparison of religious attitudes, self-efficacy and academic adjustment among undergraduated students based on the sex and the role of each variable in predicting academic achievement. *Educational Psychology*, 17(60), 83-109.
- GHAFOOR, H., AHMAD, R. A., NORDBECK, P., RITTER, O., PAULI, P., & SCHULZ, S. M. (2019). A cross-cultural comparison of the roles of emotional intelligence, metacognition, and negative coping for health-related quality of life in german versus pakistani patients with chronic heart failure. *British Journal of Health Psychology*, 24(4), 828-846.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- HACKER, D. J., DUNLOSKY, J., & GRAESSER, A. C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. Routledge.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (Ed.). (2019). *Multivariate data analysis* (8. bs). Cengage.
- HARTMAN, H. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1), 1-3.
- HAYAT, A. A., & Shateri, K. (2019). The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(4), 205-212.
- HERMITA, M., & THAMRIN, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among indonesian private university scholarship students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080.
- HESHMATI, R., & MAANIFAR, S. (2018). Metacognition, mindfulness, and spiritual well-being in gifted high school students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 22-28.
- HONICKE, T., & BROADBENT, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- KARAOĞLAN YILMAZ, F. G., USTUN, A., ZHANG, K., & YILMAZ, R. (2023). Metacognitive awareness, reflective thinking, problem solving, and community of inquiry as predictors of academic self-efficacy in
-

blended learning: A correlational study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24, 20-36.

- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (11. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, U. (2019). Din öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik algıları: Marmara üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Van İlahiyat Dergisi [Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi]*, VII(10), 65-112.
- KİRMAN, M. A., & DEMİR, R. (2018). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- LARKIN, S., FREATHY, R., DONEY, J., & FREATHY, G. (2019). *Metacognition, worldviews and religious education: A practical guide for teachers*. Routledge.
- LYSAKER, P. H., HOLM, T., KUKLA, M., WIESEPAPPE, C., FAITH, L., MUSSELMAN, A., & LYSAKER, J. T. (2022). Psychosis and the challenges to narrative identity and the good life: Advances from research on the integrated model of metacognition. *Journal of Research in Personality*, 100(1-9), 104267.
- MCCABE, J. (2011). Metacognitive Awareness of Learning Strategies in Undergraduates. *Memory & Cognition*, 39, 462-476.
- MEB. (2017a). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MODABBER, S. A., SADRI DAMIRCHI, E., & MOHAMMAD, N. (2019). Predicting students' mental health based on religious beliefs, educational self-efficacy, and moral growth. *Journal of School Psychology*, 7(4), 143-157.
- MOLEN, K. V., FOGARTY, K., MCGRADY, M., & LAGERWEY, M. (2020). Religious problem-solving styles and self-efficacy with problem-focused coping in a faith-based poverty alleviation programme. *Mental Health, Religion & Culture*, 23(10), 888-901.
- MOTLAGH, S. F. P., & NASAB, M. S. B. (2015). *Assessing Metacognitive Awareness and Learning strategies: Metacognitive, Cognitive and Socio-affective Strategies*. LAP LAMBERT Academic Publishing.

- NIE, F. (2019). Religion and self-efficacy: A multilevel approach. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(3), 279-292.
- OWEN, S., & FROMAN, R. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale*. The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.
- ÖZÇELİK, H., & KURT, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self-efficacies: Sample of balıkesir. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- PHAN, H. P., NGU, B. H., SHIH, J.-H., LIN, R.-Y., SHI, S.-Y., & WANG, H.-W. (2020). Validating 'optimizing' concepts: The importance of personal resolve, effective functioning, and academic striving. *Educational Psychology*, 40(4), 448-472.
- PROUST, J., & FORTIER, M. (Ed.). (2018). *Metacognitive diversity: An interdisciplinary approach*. Oxford University Press.
- QOSIM, M. N., MISNAWATIB, D., ELIHAMIC, Musa, M., & SAPUTRAE, N. (2023). *The influence of reflective learning model on students' metacognitive awareness in islamic religious education*. 29(1), 32-39.
- RAHIMI, M., & ABEDI, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460.
- SATICI, S. A., & CAN, G. (2016). Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 1874-1880.
- SAYAN, Y. E., & TAVUKÇUOĞLU, M. (2020). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının akademik özyeterlik ve akademik başarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 24(2), 833-855.
- SCHRAW, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.
- SCHRAW, G., & GRAHAM, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8.
- SCHUNK, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*, 22, 208-223.
- SCHWAB, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18.
- TUNCER, M., & DOĞAN, Y. (2016). Relationships among foreign language
-

anxiety, academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness: A structural equation modelling. *International Journal of Learning and Development*, 6(2), 31-41.

TURAN, S., DEMİREL, O., & SAYEK, I. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula. *Medical Teacher*, 31(10), 477-483.

UÇAR, R. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Alguları (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-178.

UÇAR, R., & BOZKURT, M. (2021). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini hitabet öz yeterlik algularına yönelik bir araştırma. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, XXI(12), 1109-1121.

VERMEER, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 34(3), 333-347.

WARSHAWSKI, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year israeli nursing students learning in online environments during covid-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 1-6.

YEŞİLYURT, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Mevlana International Journal of Education*, 3, 93-103.

YILAR, M. B. (2020). Academic self-efficacy beliefs of turkish and american ph.d students: A comparative study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 180-194.

YILDIZ, M. (2003). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikososyal Özellikleri*. Tıbyan Yayıncılık.

ZEE, T. van der, HERMANS, C., & AARNOUTSE, C. (2006). Primary school students' metacognitive beliefs about religious education. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 271-293.

ZYSBERG, L., & SCHWABSKY, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482.



# AN INVESTIGATION OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHER CANDIDATES' ACADEMIC SELF-EFFICACY AND METACOGNITIVE AWARENESS

 Cemil OSMANOĞLU<sup>a</sup>

 Mustafa ULU<sup>b</sup>

## Abstract

The primary objective of this research is to examine the relationship between the academic self-efficacy and metacognitive awareness of pre-service Religion Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers. The study, conducted with a relational survey model, consists of 744 students selected through simple random sampling from among students attending the faculties of Theology or Islamic Sciences at nine different universities during the 2022-2023 academic years. As data collection tools, the Academic Self-Efficacy Scale developed by Owen & Froman (1988) and adapted to Turkish by Ekici (2012), and the Metacognitive Awareness Inventory developed by Durdukoca & Arıbaş (2019), along with a personal information form, were used. The research findings revealed that the average score of the participants on the Academic Self-Efficacy Scale was 2.82, while the average score on the Metacognitive Awareness Inventory was 3.46. It was found that the average score of males on the Academic Self-Efficacy Scale was higher than that of females, whereas no significant difference was found between genders in the average scores of the Metacognitive Awareness Inventory. A moderate positive relationship was identified between the general scores of the Academic Self-Efficacy Scale and the Metacognitive Awareness Inventory. Significant meaningful relationships were also detected between the sub-dimensions of both scales. According to the results of the regression analysis conducted to determine the predictive power of metacognitive awareness on academic self-efficacy, metacognitive awareness significantly predicts academic self-efficacy both at a general level and in the contexts of Personal awareness, Organizational awareness, and Judgmental awareness factors.

**Keywords:** Religious Education, Religious culture and moral knowledge teaching, Academic self-efficacy, Metacognitive awareness.

---

<sup>a</sup> Assoc. Prof., Erciyes University, osmanoglu@erciyes.edu.tr

<sup>b</sup> Assoc. Prof., Erciyes University, mustafaulu@erciyes.edu.tr





## **Introduction**

Educational systems, institutions, and programs come to life in the hands of qualified teachers. A teacher is an element that guides society, prepares new generations for the future, and acts as a bridge between cultures. For all these duties to be fulfilled, teachers need to be equipped with various qualities. Due to changing life conditions, it is mandatory to regularly monitor, evaluate, and update these qualities. Therefore, no matter how well teachers are trained, if they do not continuously renew and update themselves within the context of developments in humanity, society, science, and technology, the education they provide will become inadequate over time. These realities necessitate that today's teachers question their competencies and make it imperative for them to be trained in a way that is equipped with the requirements of the time. In this context, in Turkey, teacher competencies were updated in 2017 according to the needs and published as the "General Competencies of the Teaching Profession" (MEB, 2017b). These competencies include statements such as "Conducts self-assessment by benefiting from feedback and suggestions from stakeholders (C42.2)", "Creates learning environments that develop students' higher-level cognitive skills (B2.6)", "Prepares activities that aim at developing students' analytical thinking in lessons (B3.7)" (MEB, 2017b, pp. 13-16). Furthermore, it has been observed that teacher competencies are structured within different teaching branches, and in this context, specific area competencies have been prepared for Religion Culture and Moral Knowledge teachers, including emphases similar to the above (MEB, 2017a, p. 236). These characteristics imply that the desired teacher should possess self-efficacy and high-level cognitive awareness.

Self-efficacy, and consequently, a strong belief in academic self-efficacy, is an essential requirement in the context of the competence of religious education teachers. Teachers conducting the religious education process are expected to have high academic self-efficacy to plan, conduct, manage, and evaluate this educational process more successfully. Beliefs in self-efficacy are closely related to the use of factors affecting learning, such as metacognitive strategies. These beliefs encourage facing and dealing with challenges instead of avoiding them as problems. They facilitate setting high goals and making them easier to achieve. For all these gains to be possible, the conditions under which teachers are trained need to be structured to support these competencies. This situation can contribute to obtaining

higher efficiency from the religious education process in the short term and achieving the expected benefits from formal and non-formal religious education in the long term, thereby contributing to the healthier functioning of religious life.

### **A. Self-efficacy**

Based on Albert Bandura's social learning theory, especially after the 1970s, the concept of self-efficacy, which has been met with intense interest in the fields of educational sciences and psychology, is a series of beliefs that affect individuals' learning processes, decision-making strategies, and actions they wish to perform (Bandura, 1977). Self-efficacy or belief in self-efficacy has been defined by Bandura as an individual's "belief in their capability to organize and execute the actions required to produce a given attainment" (Bandura, 1977, vii). He argued that a person with high self-efficacy will exhibit more effort, perseverance, and resilience in achieving a goal when faced with a challenging task, whereas a person with low self-efficacy belief will withdraw earlier, give up more easily, or at least tend to settle for mediocre results when faced with such situations (Bandura, 1997). Over time, self-efficacy has been examined in many areas of social sciences. In this context, significant relationships have been found between self-efficacy belief and, for example, life satisfaction (Bigdeloo & Bozorgi, 2016); academic adjustment and academic achievement (Ghadampour & Mansouri, 2021); academic self-concept (Ferla et al., 2009), religious beliefs, moral development and mental health (Modabber et al., 2019); psychological resilience and social support (Warshawski, 2022), and anxiety levels related to certain subjects (Finney & Schraw, 2003).

After being transferred to the field of education, particularly, research has begun on the self-efficacy of teachers, teacher candidates, and students (Yılar, 2020). Studies show that students with high self-efficacy prefer to engage in different academic areas to develop their skills and abilities and spend more effort to confront challenges and difficulties when they have the necessary skills (Bekomson & Netamu, 2019; Bhati & Sethy, 2022). Self-efficacy also positively affects teachers' instructional performance. Research indicates that teachers with high self-efficacy attempt more effective behaviors at different levels of the educational process, such as planning, implementation, evaluation, classroom management, teaching methods and techniques, educational tools, and guidance, and take more qualitative steps (Gibson & Dembo, 1984; Schunk, 1985). From an educational perspective, the concept of self-efficacy is often defined in terms of academic self-efficacy,

---

which expresses students' judgments about their ability to successfully reach educational goals (Elias & MacDonald, 2007).

A variant of the self-efficacy concept, academic self-efficacy, consists of beliefs and judgments about students' academic skills and abilities to perform learning or actions at determined/expected levels in academic environments (DiBenedetto & Dala, 2022). In the learning process, the beliefs students attach to their own interests and competencies become important while fulfilling tasks or activities. Academic self-efficacy encompasses beliefs related to many phenomena such as goal orientation, reading and comprehension, utilizing resources, relationships with peers and teachers, time management, and adaptation to the academic environment (Bhati & Sethy, 2022, p. 1125). Research on university students has shown that students' perceived academic self-efficacy beliefs can be enhanced through certain educational activities and that this perceived efficacy is positively related to academic performance (Cassidy & Eachus, 2000; Honicke & Broadbent, 2016; Zysberg & Schwabsky, 2021). A study by Phan et al. (2020) on university students in Taiwan showed that academic self-efficacy mediates the relationships between personal perseverance, efficient functioning, and academic effort, and is one of the best contributors to optimal achievement efforts. The reason is that students with stronger beliefs in being academically successful have a higher probability of success compared to students who do not have strong beliefs in their academic abilities (Honicke & Broadbent, 2016).

Similar situations apply for teachers and teacher candidates. It has been determined that as teachers' general self-efficacy increases, their students' self-efficacy also increases (Schwab, 2019). Research on different samples shows that despite the presence of health-related factors such as depression, post-traumatic stress, and mild traumatic brain injury, higher academic self-efficacy, fewer academic problems, and an autonomy-supported educational environment support academic success (Eakman et al., 2019). All these data indicate that supporting the academic self-efficacy of teachers and students is an important determinant and predictor of a successful learning experience in education.

### **B. Metacognitive Awareness**

Another concept that has been the subject of much research in recent times is the concept of metacognitive awareness (Garner & Alexander, 1989). To better understand the concept of metacognitive awareness, it is necessary to first look at the concept of cognition. Cognition is a concept related to the

processing of information in mental processes. According to Neisser, cognition represents all the processes where sensory input is transformed, reduced, elaborated, stored, retrieved, and used (De Houwer et al., 2016, p. 3). Here, cognition can also be understood as the ability to solve problems, make decisions, and produce appropriate responses using information. Cognitive characteristics, which are closely related to many activities in daily life, begin to develop and take shape from birth. Metacognition, understood as an individual's awareness and understanding of their own thought processes, gains importance in the process of planning and using appropriate strategies to solve the problems encountered (Abdelrahman, 2020; Hartman, 1998). The concept of metacognition, structured by American developmental psychologist John H. Flavell, is defined as "cognition about cognitive phenomena" or "thinking about thinking" (Flavell, 1979, p. 907). Metacognition helps learners to successfully reach a personal goal by selecting the correct cognitive tool for a purpose. Here, metacognitive knowledge refers to what individuals know about their own cognition (knowledge structures, strategies, etc.) (Schraw & Graham, 1997).

Metacognitive awareness refers to a person's awareness about their own knowledge/understanding structure in at least three contexts. These are declarative knowledge, procedural knowledge, and conditional knowledge. Here, declarative knowledge refers to knowing "about" something, procedural knowledge refers to knowing "how" something is done, and conditional knowledge refers to knowing the "why" and "when" of something (Schraw, 1998, p. 114). Procedural knowledge, which expresses knowledge about how to do things, is understood as intuitive methods and strategies. Individuals with this knowledge have a high degree of procedural knowledge, perform skill-demanding tasks more automatically, have a broader repertoire of strategies, and can employ strategies in a more logical and consistent manner in solving a problem. They can "analyze new information more easily, categorize it" (Schraw, 1998, p. 115).

Metacognitive knowledge and strategies show the highest likelihood of which learning strategies will work during a learning activity, such as solving a problem. From a teacher's perspective, such knowledge and strategies play a facilitating role in assessing how students' minds work, understanding which learning strategies have offered them the best results in the past, and guiding students in this direction. Indeed, some students learn better individually, some in interaction with a group, some by seeing, some by hearing, some by touching, and some by the influence of their internal orientations. At this point, it is meaningful for both students and

---

teachers to think about recognition, understanding, learning processes, especially to assess their strengths and weaknesses in the context of cognitive development, and to prefer strategies that lead to success. Knowing students' thinking, perceiving, and information processing strategies can help them think strategically, use information effectively, make analyses, syntheses, and evaluations, think critically and questioningly, and develop original problem-solving methods and new solution proposals (Motlagh & Nasab, 2015). In a study conducted on qualified medical school students, it was observed that students who experienced learner-centered curricula during their medical education developed metacognitive awareness and self-regulated learning skills (Turan et al., 2009).

The concept of metacognition and metacognitive awareness has been the subject of multidisciplinary research in the fields of educational sciences, medicine, psychology, and development (Hacker et al., 2009). Publications have been made addressing the subject in the context of spiritual well-being (Heshmati & Maanifar, 2018), religious practices (Proust & Fortier, 2018), mental health (Faith et al., 2023), health issues (Ghafoor et al., 2019), psychosis, and psychosocial functions (Lysaker et al., 2022). The relationship of the aforementioned concept with phenomena such as literacy, science and mathematics, science and technology, individual differences, effective teaching strategies, instructional technologies and material development, measurement and evaluation has been examined in the context of preschool and elementary students, middle and high school students, university students, and adult learners (Dimmitt & McCormick, 2012). A detailed explanation of metacognitive characteristics has been made by Bloom, and levels of learning have been taxonomically explained (Chandio et al., 2016).

### **C. The Relationship between Self-efficacy and Metacognitive Awareness**

In the scientific literature, there are various publications that examine the phenomena of academic self-efficacy and metacognitive awareness either independently or in a relational dimension. For example, research conducted on samples from different countries shows that many undergraduate students are often unaware of specific strategies that could contribute to cognitive development during their undergraduate education (McCabe, 2011). A study conducted on university students by Karaoğlan-Yılmaz and colleagues stated that the phenomenon of self-efficacy has a strong positive relationship with variables such as metacognitive awareness, problem-solving, and reflective thinking (2023). There are many studies on

secondary, undergraduate, and graduate students showing that both phenomena have a positive relationship with each other and occasionally predict each other (Aurah, 2013; Cera et al., 2013; Coutinho, 2008; Hayat & Shateri, 2019; Hermita & Thamrin, 2015; Rahimi & Abedi, 2014). There are also data in the opposite direction. For instance, a study on foreign language students has shown a negative relationship between academic self-efficacy and metacognitive awareness (Tuncer & Doğan, 2016).

The phenomena of self-efficacy and metacognitive awareness have been addressed in various ways in the context of religious education. In this context, thematic publications such as metacognitive beliefs about religious education of primary school students (Zee et al., 2006), the place and importance of meta-concepts and thinking skills in religious education (Vermeer, 2012), Islamic religious education (Qosim et al., 2023), as well as studies that address these phenomena around general religious education (Larkin et al., 2019) have been conducted. However, these mentioned phenomena have not been sufficiently examined in the context of specific sub-components of religious education (teacher competencies, student characteristics, curriculum development, assessment and evaluation, instructional technologies, and material development, etc.). On the other hand, the relationship of the concept of self-efficacy with religion (Nie, 2019) and denomination (Botting et al., 2016) in general, and specifically, for example, the form of religious problem-solving (Molen et al., 2020) has been examined. In Turkey, some studies have been conducted on religious education in general and theological education and religious teaching in particular. In this scope, the academic self-efficacy perceptions of higher religious education students have been examined by Sayan and Tavukçuoğlu (Sayan & Tavukçuoğlu, 2020). In different studies, the teacher profession self-efficacy perceptions of students attending higher religious education (Doğan, 2018; Kaya, 2019), and the religious oratory self-efficacy perceptions of the same group have been addressed (Uçar & Bozkurt, 2021). Nevertheless, these phenomena and their relationship with each other have not been sufficiently examined in the context of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates.

In Turkey, Religion Culture and Moral Knowledge teachers who conduct formal religious education activities are trained in Theology or Islamic Sciences Faculties. Students attending these faculties generally come from middle and lower social and cultural environments and experience various deficiencies related to social and cognitive development (Kirman & Demir, 2018; Uçar, 2017; Yıldız, 2003). Considering the preparatory and

---

four-year program structure and diversity of theological education, it can be better understood how challenging it is for students to think about their cognitive structures, develop their self-efficacy, and make efforts to educate themselves academically. In this context, considering the cognitive equipment of this student group, uncovering their deficiencies, if any, and then developing the structure and functioning of higher religious education in this direction is a meaningful effort.

In this theoretical framework, the primary aim of the research is to examine the academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness levels of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates studying in Theology or Islamic Sciences Faculties in Turkey from different variables' perspectives. In this context, the research seeks answers to the following questions:

- a. What are the levels of academic self-efficacy beliefs of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates?
- b. Do the academic self-efficacy belief levels of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates differ according to demographic variables?
- c. What are the metacognitive awareness levels of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates?
- d. Do the metacognitive awareness levels of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates differ according to demographic variables?
- e. What is the relationship between the academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness of Religion Culture and Moral Knowledge teacher candidates?

The answers to the above questions can provide a better understanding of the quality of students in higher religious education. Examining the self-efficacy beliefs and metacognitive awareness levels of these students, which are important requirements for conducting academic and educational activities in a healthy manner, can guide the production of healthier education and science policies towards this education. This effort can pave the way for improving the quality of theological education in the long term and for the academic and professional expectations from this education to be based on a healthier foundation.

#### **D. Method**

The research was conducted using a relational survey model, one of the survey models. As is known, survey models typically involve collecting

data from a broad audience using items or research statements determined by the researcher. In the relational survey model, in addition to the situation of variables according to demographic characteristics, the nature (direction, strength, etc.) of the relationships between two or more continuous variables is attempted to be determined (Karasar, 2002).

### 1. Population and Sample

The population of the study consists of students enrolled in the Faculties of Theology or Islamic Sciences at Atatürk, Batman, Çukurova, Erciyes, Giresun, İstanbul, İzmir Katip Çelebi, Marmara, and Uşak Universities during the 2023-2024 academic year. The accessible and simple random sampling technique was used in the selection of the sample (Arslantürk, 2001). The sample size was determined using the formula<sup>1</sup> applicable for populations of known size. There are 15,176 actively registered students at these universities during the 2023-2024 academic year. Although 374 students would have been sufficient for the research according to the calculation, 744 students were included in the research to increase data validity and reliability. According to these figures, the universe-sample relation is approximately 4.5%. The table below includes the universities where the research was conducted, the number of active students enrolled in the Faculties of Theology or Islamic Sciences, the number of students participating in the research, and their percentages.

Table 8. Universities and Student Ratios Where Data Was Collected for the Research

Universities	Student Number	n	%
Atatürk University	3376	29	3.9
Batman University	734	7	.9
Çukurova University	1568	25	3.4
Erciyes University	2227	474	63.7
Giresun University	940	61	8.2
İstanbul University	3700	5	.7
İzmir Katip Çelebi University	163	77	10.3
Marmara University	2424	25	3.4
Uşak University	1167	41	5.5
<i>Total</i>	<i>16299</i>	<i>744</i>	<i>100</i>

Looking at the distribution of the sample by university, it is observed that 3.9% (n=29) from Atatürk University; .9% (n=7) from Batman

<sup>1</sup>  $n = N(t^2pq) / d^2(N-1) + (t^2pq)$



University; 3.4% (n=25) from Çukurova University; 63.7% (n=474) from Erciyes University; 8.2% (n=61) from Giresun University; .7% (n=5) from Istanbul University; 10.3% (n=77) from İzmir Katip Çelebi University; 3.4% (n=25) from Marmara University and 5.5% (n=41) from Uşak University participated in the research. 69.2% of the teacher candidates are female; 30.8% are male. Gender distribution equality could not be achieved due to the numerical superiority in favor of women in higher religious education nationwide. In terms of the class variable, 7.8% (n=58) of participants are in the preparatory class; 9.7% (n=72) are first-year; 35.3% (n=263) are second-year; 17.2% are third-year and 30% (n=223) are fourth-year students. Faculty-based analyses were not conducted due to the differences in the number of participants from the faculties.

65.7% (n=489) of the teacher candidates are graduates of Imam Hatip High School or Anatolian Imam Hatip High School; 21.5% (n=160) are from other Anatolian High Schools; 6.6% (n=49) are from general high schools; 5.6% (n=42) are from other vocational high schools, and .5% are from Science High Schools.

In terms of future and career planning, 56% (n=417) of the teacher candidates want to work in the Ministry of National Education; 23.3% (n=173) in the academic field; 17.5% (n=130) in the Presidency of Religious Affairs; 1.1% (n=8) in other institutions; .7% (n=5) in the private sector, and .5% (n=4) in commerce or freelance professions. Additionally, .7% (n=5) of the teacher candidates are undecided about this matter, and .2% (n=2) do not want to work in any sector. Among those who expressed a desire to work in the academic field, Basic Islamic Sciences lead with 45.2% (n=336), followed by Philosophy and Religious Sciences with 36.7% (n=273), and Islamic History and Arts departments with 18.1% (n=135).

## **2. Data Collection Tools**

### **a. Academic Self-Efficacy Scale**

Originally developed by Owen and Froman (1988) under the name College Academic Self-Efficacy Scale, the scale was adapted to Turkish by Ekici (2012). The scale consists of 33 items and includes three sub-factors titled Social Status, Cognitive Applications, and Technical Skills. The scale, developed in a 5-point Likert style, is evaluated as 5=Quite a lot, 4=A lot, 3=Somewhat, 2=Little, and 1=Very Little, and the highest possible score from the scale is 165, while the lowest is 33.

In the adaptation study, the scale's Cronbach's Alpha coefficient was .86 ( $x=4.47$ ;  $sd=1.05$ ); for factor-based analysis, Social Status was .88

( $\bar{x}$ =4.16;  $sd$ =.98); Cognitive Applications was .82 ( $\bar{x}$ =3.96;  $sd$ =1.17) and Technical Skills was .90 ( $\bar{x}$ =4.03;  $sd$ =.93) (Ekici, 2012, p. 174). In this study, the reliability coefficient was calculated as .904 ( $\bar{x}$ =93.03;  $sd$ =17.422) for the overall scale; .794 ( $\bar{x}$ = 26.80;  $sd$ =6.591) for Social Status; .863 ( $\bar{x}$ = 56.08;  $sd$ =10.804) for Cognitive Applications, and .437 ( $\bar{x}$ =10.15;  $sd$ =2.579) for Technical Skills.

### **b. Metacognitive Awareness Scale**

Developed by Firat Durdukoca and Arıbaşı (2019), the scale consists of 18 items and three sub-factors titled Personal Awareness, Organizational Awareness, and Judgmental Awareness. The scale was developed in a 5-point Likert style and is evaluated as 1=Never, 2=Rarely, 3=Often, 4=Usually, and 5=Always. The lowest score that can be obtained from the scale is 18, and the highest is 80.

With all items designed positively, the Cronbach-Alpha values for the overall scale were determined to be .75. For the sub-factors, Personal Awareness was .79, Organizational Awareness was .72, and Judgmental Awareness was .62 (Firat Durdukoca & Arıbaşı, 2019, p. 1551). In this study, the reliability coefficient was found to be .908 ( $\bar{x}$ =62.32;  $sd$ =11.832) for the overall scale; .814 ( $\bar{x}$ =27.98;  $sd$ =5.479) for Personal Awareness; .830 ( $\bar{x}$ =21.25;  $sd$ =4.566) for Organizational Awareness, and .755 ( $\bar{x}$ =13.10;  $sd$ =3.348) for Judgmental Awareness.

### **c. Personal Information Form**

In the study, some questions developed by the researchers were used to determine the university and class the participants were attending, gender, the type of high school they graduated from, the field they want to work in after graduation, and the field they would choose in an academic study situation.

## **3. Procedure**

Research permission was obtained with the approval numbered 507 dated 28.11.2023 from the Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee, and data were collected on a voluntary basis by distributing the survey link to participants via Google Forms.

## **4. Data Analyses**

The data were analyzed using the SPSS 27 software. Initially, as there were no reverse-coded items in the scales, overall averages were calculated for the scales to form sub-factors. Subsequently, a normality test was conducted.

---

Table 9. Normality Test Results

Variables	Skewness	Kurtosis
<b>ASES</b>	,120	,148
Social Status	,364	-,069
Cognitive Applications	,001	,152
Technical Skills	,144	-,139
<b>MCAS</b>	-,182	-,084
Personal Awareness	-,223	-,255
Organizational Awareness	-,168	-,286
Judgmental Awareness	-,028	-,466

According to Table 2, it was determined that both the averages of the scales and the coefficients of the sub-factors were within the +1.0 to -1.0 range, indicating a normal distribution (Hair et al., 2019). Following the establishment of normality, which is a prerequisite for conducting parametric tests, descriptive statistical techniques such as frequency and descriptive analyses along with mean and standard deviation values; inferential statistical techniques such as Independent Samples t-Test; One-Way ANOVA, Correlation, and Regression Analyses were used. A significance level of 0.05 was adopted for the analysis of the data.

## E. Findings

### 1. Descriptive Statistics Analysis

The number, minimum, maximum, average, and standard deviation values of the variables used in the research are shown in the table below.

Table 10. Descriptive Statistics Results

Variables	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd.
<b>ASES</b>		1.12	4.70	2.81	.52793
Social Status		1.20	4.70	2.68	.65912
Cognitive Applications		1.11	4.74	2.95	.56861
Technical Skills	744	1.00	4.75	2.53	.64483
<b>MCAS</b>		1.00	5.00	3.46	.65734
Personal Awareness		1.00	5.00	3.49	.68491
Organizational Awareness		1.00	5.00	3.54	.76100
Judgmental Awareness		1.00	5.00	3.27	.83699

As seen in Table 3, participants obtained an average score of 2.82 (sd.=.52793) on the Academic Self-Efficacy Scale. This score indicates that

teacher candidates believe they can perform an academic task at a moderate level of success. Additionally, participants obtained the highest average score in the Cognitive Applications ( $\bar{x}=2.95$ ;  $sd=.56861$ ) and the lowest average score in Technical Skills ( $\bar{x}=2.54$ ;  $sd=.64483$ ) dimensions of this scale.

Regarding the Metacognitive Awareness Scale, it was found that the teacher candidates achieved an average score of 3.46 ( $sd=.65734$ ). This result indicates that the teacher candidates apply planning, monitoring, organizing, and implementing strategies at an above-average level to enhance their success. It was also understood that among the factors of this scale, the highest average was obtained in Organizational Awareness ( $\bar{x}=3.54$ ;  $sd=.76100$ ), and the lowest average was in Judgmental Awareness ( $\bar{x}=3.27$ ;  $sd=.83699$ ).

## 2. Inferential Statistical Analysis

To determine the distribution of relationships between variables according to gender, Independent Samples t-Test; to identify the direction and intensity of these relationships, Pearson Correlation Analysis; to determine the differences and sources between averages, One-Way ANOVA; and to identify the effects of variables on each other, Regression Analysis were used.

### a. Independent Samples t-Test

According to the table below, there is a statistically significant difference in the overall score of the Academic Self-Efficacy Scale between genders ( $t=-2.034$ ;  $p=.042$ ) and in the Social Status sub-factor of this scale ( $t=-4.202$ ;  $p=.000$ ) as well as in the Judgmental Awareness dimension of the Metacognitive Awareness Scale ( $t=-2.144$ ;  $p=.032$ ). No significant difference was identified for the other variables.

Table 4. t-Test Results

Variables	n	Gender	$\bar{x}$	Sd.	t	p																														
<b>ASES</b>	515	Women	2.7930	.50614	-2,034	<b>,042</b>																														
	229	Men	2.8781	.57069			Social Status	515	Women	2.6130	.65349	-4,202	<b>,000</b>	229	Men	2.8306	.64816	Cognitive Applications	515	Women	2.9463	.53921	-,366	,714	229	Men	2.9639	.63082	Technical Skills	515	Women	2.5146	.62322	-1,465	,143	229
Social Status	515	Women	2.6130	.65349	-4,202	<b>,000</b>																														
	229	Men	2.8306	.64816			Cognitive Applications	515	Women	2.9463	.53921	-,366	,714	229	Men	2.9639	.63082	Technical Skills	515	Women	2.5146	.62322	-1,465	,143	229	Men	2.5895	.68957								
Cognitive Applications	515	Women	2.9463	.53921	-,366	,714																														
	229	Men	2.9639	.63082			Technical Skills	515	Women	2.5146	.62322	-1,465	,143	229	Men	2.5895	.68957																			
Technical Skills	515	Women	2.5146	.62322	-1,465	,143																														
	229	Men	2.5895	.68957																																

<b>MCAS</b>	515	Women	3.4600	.63717	-,143	,886
	229	Men	3.4677	.70199		
Personal Awareness	515	Women	3.5160	.65723	1,056	,291
	229	Men	3.4558	.74322		
Organizational Awareness	515	Women	3.5385	.74715	-,145	,884
	229	Men	3.5473	.79292		
Judgmental Awareness	515	Women	3.2301	.84223	-2,144	,032
	229	Men	3.3723	.81838		

Men scored higher on average ( $\bar{x}=2.8781$ ;  $sd=.57069$ ) than women ( $\bar{x}=2.7930$ ;  $sd=.50614$ ) on the overall Academic Self-Efficacy Scale. This result indicates that male candidates place more importance on academic development strategies compared to females. In the Social Status dimension of this scale, male teacher candidates ( $\bar{x}=2.8306$ ;  $sd=.64816$ ) also obtained a higher average than females ( $\bar{x}=2.6130$ ;  $sd=.65349$ ), suggesting that male participants are more active in class, and participate more actively in in-class and out-of-class activities.

A male advantage also emerged in the Judgmental Awareness dimension of the Metacognitive Awareness Scale ( $\bar{x}=3.3723$ ;  $sd=.81838$ ), indicating that males comprehend a subject better after learning it and evaluate the solution process and methods more effectively after solving a problem compared to females.

#### **b. One-Way ANOVA Analysis**

The prerequisite for conducting the ANOVA Analysis, the homogeneity of variances test, indicated that variances were not homogeneously distributed for the Academic Self-Efficacy Scale (Levene: 2.410;  $p=.048$ ) and its Social Status sub-factor (Levene: 4.907;  $p=.000$ ) according to the class variable, but were found to be homogeneous for other variables.

Where variances were homogeneously distributed, Hochberg's GT2 post hoc test was used due to unequal sample sizes; where not, Games-Howell was utilized. The table below presents the analysis results.

A significant differentiation has occurred in terms of the Academic Self-Efficacy Scale overall regarding the class variable. The ANOVA test indicates second-year students as the source of this differentiation ( $F_{4,739}=1.370$ ;  $p=.001$ ). According to Hochberg's GT2 test, second-year students significantly differ negatively from preparatory ( $md=-.26679$ ;  $se=.06304$ ;  $p=.000$ ) and fourth-year students ( $md=-.17296$ ;  $se=.04908$ ;

p=.004). The Cognitive Applications factor also revealed a significant negative difference where second-year students differ from preparatory (md=-.37625; se=.08119; p=.000) and fourth-year (md=-.18971; se=.05095; p=.002) students. Only second and fourth-year students differ significantly in Technical Skills (md=-.20043; se=.05834; p=.006). No significant relationship was found between class and the type of high school graduated for other variables used in the study.

Table 5. One-Way ANOVA Analysis Results

Variables		SoS	Mean <sup>2</sup>	f	p
Class	<b>ASES</b>	5,481	1,370	5,023	<b>,001</b>
	Cognitive Applications	8,712	2,178	6,952	<b>,000</b>
	Technical Skills	5,385	1,346	6,277	<b>,011</b>
Field of Study	<b>ASES</b>	15,634	2,233	8,599	<b>,000</b>
	Social Status	13,752	1,965	4,682	<b>,000</b>
	Cognitive Applications	19,019	2,717	9,050	<b>,000</b>
	Technical Skills	10,170	1,453	3,578	<b>,000</b>
	<b>MCAS</b>	10,531	1,504	3,561	<b>,000</b>
	Personal Awareness	9,896	1,414	3,068	<b>,003</b>
Graduate Orientation	Organizational Awareness	14,131	2,019	3,567	<b>,000</b>
	Technical Skills	2,875	1,437	3,480	<b>,031</b>
	<b>MCAS</b>	2,624	1,312	3,053	<b>,048</b>

A homogeneity of variances was found for the field of study desired after graduation. The ANOVA test shows statistical differences in the general score of the Academic Self-Efficacy Scale ( $F_{7,735}=8.599$ ;  $p=.000$ ); the Social Status factor ( $F_{7,735}=4.682$ ;  $p=.000$ ); the Cognitive Applications factor ( $F_{7,735}=9.050$ ;  $p=.000$ ); the Technical Skills factor ( $F_{7,735}=3.578$ ;  $p=.000$ ); the general score of the Metacognitive Awareness Scale ( $F_{7,735}=3.561$ ;  $p=.000$ ); the Personal Awareness factor ( $F_{7,735}=3.068$ ;  $p=.003$ ) and the Organizational Awareness factor ( $F_{7,735}=3.567$ ;  $p=.000$ ). According to Hochberg's GT2 test,

the differentiation in the general score of the Academic Self-Efficacy Scale originated from those wanting to work in academia after graduation, showing a positive differentiation from those preferring to work in the Directorate of Religious Affairs, Ministry of National Education, and those not wanting to work.

Differentiations were also observed among the same groups in the Social Status factor, Cognitive Applications factor, and Technical Skills factor, favoring those wanting to work in academia. For the Metacognitive Awareness Scale, those who did not want to work anywhere/institution showed a significant negative differentiation from others.

When teacher candidates' scale averages were evaluated in terms of the field of postgraduate education they intend to pursue, the ANOVA analysis resulted in differentiation only for the Technical Skills ( $F_{2,741}=3.480$ ;  $p=.031$ ) and the general score of the Metacognitive Awareness Scale ( $F_{2,741}=3.053$ ;  $p=.048$ ).

In the Technical Skills factor, according to Hochberg's GT2, the group aiming for Philosophy and Religious Sciences diverges positively from the group intending to pursue Basic Islamic Sciences ( $md=.11888$ ;  $se=.05237$ ;  $p=.049$ ). In the general score of the Metacognitive Awareness Scale, differentiation between the same groups was found, with values reported as  $md=.12939$ ;  $se=.05341$ ;  $p=.046$ . This indicates that those interested in Philosophy and Religious Sciences show a higher level of metacognitive awareness compared to those focusing on Basic Islamic Sciences.

### **c. Pearson Correlation Analysis**

According to the correlation analysis, all variables used in the study, both at the scale and sub-factor levels, are statistically significantly and positively related at the  $p=.000$  level. The analysis results are shown in Table 6.

According to the analysis, there is a moderate positive relationship between the Academic Self-Efficacy Scale and the overall score of the Metacognitive Awareness Scale ( $r=.517$ ;  $p=.000$ ). The relationships of the Academic Self-Efficacy Scale's sub-factors are very strong with Social Status ( $r=.834$ ;  $p=.000$ ) and Cognitive Applications ( $r=.938$ ;  $p=.000$ ), and strong with Technical Skills ( $r=.695$ ;  $p=.000$ ).

The overall average of the Academic Self-Efficacy Scale is moderately related to the sub-factors of the Metacognitive Awareness Scale, with Personal Awareness ( $r=.491$ ;  $p=.000$ ) and Organizational Awareness ( $r=.470$ ;  $p=.000$ ), and weakly related to Judgmental Awareness ( $r=.384$ ;

p=.000).

Table 6. Correlation Analysis Results

Variables		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1. ASES</b>	r	-							
	p								
2. Social Status	r	.834	-						
	p	.000							
3. Cognitive Applications	r	.938	.614	-					
	p	.000	.000						
4. Technical Skills	r	.695	.504	.575	-				
	p	.000	.000	.000					
<b>5. MCAS</b>	r	.517	.372	.521	.359	-			
	p	.000	.000	.000	.000				
6. Personal Awareness	r	.491	.321	.516	.334	.901	-		
	p	.000	.000	.000	.000	.000			
7. Organizational Awareness	r	.470	.355	.467	.311	.908	.705	-	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
8. Judgmental Awareness	r	.384	.307	.360	.296	.821	.586	.692	-
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

Looking at the relationships between the sub-factors of both scales, the highest coefficient occurs between Cognitive Applications and Personal Awareness ( $r=.516$ ;  $p=.000$ ), indicating a positive and moderate relationship. This suggests that teacher candidates' consideration of variables that affect their performance before starting or during a cognitive action positively influences their careful listening in class, regular note-taking, understanding most of the ideas presented in class, and spreading their study sessions rather than cramming. The weakest relationship is between Technical Skills and Judgmental Awareness ( $r=.296$ ;  $p=.000$ ), indicating a weak link between evaluating the solution process or methods after solving a problem and using computers, relating course content with materials, and using libraries or similar facilities.

#### d. Regression Analysis

A regression analysis was conducted to determine the predictive power of metacognitive awareness on academic self-efficacy, and the results are specified in Table 7:



Table 11. Regression Analysis Results

Variables	Beta	t	p	r <sup>2</sup>
<b>MCAS</b>	,415	16,451	<b>,000</b>	,267
Personal Awareness	,378	15,336	<b>,000</b>	,241
Organizational Awareness	,326	14,491	<b>,000</b>	,221
Judgmental Awareness	,242	11,317	<b>,000</b>	,147

According to the data in the table, the overall score of the Metacognitive Awareness Scale ( $\beta=.415$ ;  $p=.000$ ), along with the factors of Personal Awareness ( $\beta=.378$ ;  $p=.000$ ), Organizational Awareness ( $\beta=.326$ ;  $p=.000$ ), and Judgmental Awareness ( $\beta=.242$ ;  $p=.000$ ) significantly predict academic self-efficacy. This means that variations in these variables positively affect academic self-efficacy. It is understood that the Metacognitive Awareness Scale influences academic self-efficacy by approximately 27%. Looking at the sub-factors, Personal Awareness has a 24% effect, Organizational Awareness has a 22% effect, and Judgmental Awareness has an approximately 15% impact.

### Conclusion

In this study, which aimed to examine the academic self-efficacy and metacognitive awareness of prospective Religion Culture and Moral Knowledge teachers, it was found that participants obtained average or moderate scores on the Academic Self-Efficacy Scale. A similar pattern was observed for the Metacognitive Awareness Scale. Given that the teaching profession requires certain academic competencies and metacognitive characteristics, obtaining moderate scores on both scales may be meaningful. Research conducted by Yeşilyurt on students at a state university's education faculty in Konya indicated that participants' academic self-efficacy levels were more aligned with the "suitable for me" option rather than the "completely suitable for me" option, suggesting that participants' perceptions of academic self-efficacy were not "very high" (Yeşilyurt, 2013, pp. 97-98). Sayan and Tavukçuoğlu's study on higher religious education students reported low levels of academic self-efficacy (Sayan & Tavukçuoğlu, 2020). Research conducted on students at Dicle University's Ziya Gökalp Faculty of Education, which also focused on various cognitive awareness of teacher candidates, found that teacher candidates' metacognitive awareness was generally high (Bars & Oral, 2017). Aslan and İnce's research on teacher candidates attending different branches of education faculties found that metacognitive awareness did not differ according to the department of study

(Aslan & İnce, 2023).

On the other hand, among the sub-factors of the Metacognitive Awareness Scale, prospective Religion Culture and Moral Knowledge teachers attending higher religious education institutions obtained the highest average scores in Organizational Awareness, which involves seeking alternative solutions for problem-solving, calculating cost and time for problem resolution, and establishing connections between what was previously learned and new information; the lowest average scores were found in Judgmental Awareness, which involves self-testing after learning, carefully analyzing all solution methods, and assessing whether there is an easier way. These results indicate that there are competencies that need to be developed among teacher candidates.

In terms of gender, males scored higher on average than females on the overall Academic Self-Efficacy Scale. This finding suggests that, although there are fewer males than females in higher religious education, males are more advanced in academic development strategies. Their higher averages in the Social Status dimension also indicate that they are more active in class and more willing to participate in in-class and out-of-class activities. The averages for the Judgmental Awareness dimension support this result, indicating that male candidates better understand a subject after the learning process and carefully evaluate the solution process and methods after solving a problem. This outcome could be interpreted as men being more concerned with preparing for post-graduation work life for reasons such as providing for the family and taking on family responsibilities from a gender roles perspective. However, the scientific literature shows that the gender variable's impact on perceptions of academic self-efficacy yields different results, sometimes in favor of women, sometimes men, and sometimes showing no significant effect (Demirtaş et al., 2011; Özçelik & Kurt, 2007; Saticı & Can, 2016; Yeşilyurt, 2013). According to Yeşilyurt, this variation may stem from participants in these studies coming from different socio-cultural backgrounds (2013).

Significant differentiation was found in terms of the Academic Self-Efficacy Scale overall according to the class variable. Second-year students significantly differ negatively from preparatory and fourth-year students. The analysis shows that teacher candidates obtain a high average in the preparatory class, which drops to the lowest point in the second year and begins to rise again towards the fourth year. This pattern could be related to the course load and diversity in the first and second years compared to the

preparatory education focusing solely on foreign languages. It could also be considered that work habits from secondary education (preparation for centralized exams, etc.) maintain their functionality to some extent during the preparatory education. However, Satici and Can's research on university students found no significant difference in academic self-efficacy between class levels (2016). Literature also presents findings in the opposite direction. Such differentiations highlight the importance of the internal dynamics of undergraduate education provided in faculties, which vary and diversify across classes. Additionally, the flexibilities in study habits that occur with the start of university and the increasingly strong anxieties towards graduation and job finding/not finding towards the final year should be considered. The effect of the age variable should not be overlooked, as there is evidence that cognitive awareness develops with age (Ahmed et al., 2015). The cognitive capacity and prior learning brought from basic education should also not be forgotten. Indeed, it has been shown that participants with low academic self-efficacy at university entrance had the lowest academic performance during high school (García & María, 2020). However, the relationships between the increase in religious knowledge or religious literacy and cognitive equipment, especially metacognitive capacity and competencies, have not been sufficiently examined (Molen et al., 2020).

Regarding the Academic Self-Efficacy Scale, participants intending to work in academia after graduation appeared to be in greater search of self-improvement. Similar situations emerged in the Social Status and Cognitive Applications dimensions of the scale, which involve participating in class discussions, being active in crowded settings, requesting re-teaching of topics not understood, and participating in clubs, student associations, etc. Therefore, it can be said that teacher candidates aspiring to advance in academia not only fulfill their cognitive responsibilities but also have a desire to further develop themselves through in-class and out-of-class activities. This result is somewhat understandable, as postgraduate students, who are expected to focus more on reading, learning, researching (indeed, postgraduate research, thesis processes, etc., require this), are meaningfully more competent in terms of academic equipment compared to participants planning to enter various fields of formal and non-formal religious education and religious services immediately after undergraduate education. However, it can be said that metacognitive characteristics are important requirements not only for those heading towards academia but also for personnel of formal and non-formal religious education who need to continuously renew and update themselves.

The most different/distinguishing group in terms of the Metacognitive Awareness Scale is those who stated they do not want to work anywhere. Although they are few in number, it can be said that this group does not clearly recognize their strengths and weaknesses, cannot functionalize the theoretical and practical knowledge they have acquired, cannot determine the difficulty level of problems and the requirements for their solution, and hence cannot develop correct/sufficient learning strategies, do not produce alternative problem-solving methods, and struggle to determine how much time and resources are needed to complete a given task. Research indicates that academic and professional self-efficacy perceptions positively affect career decisiveness (Demircioğlu et al., 2023).

A moderate positive correlation was observed between the overall averages of the two scales used in the study, indicating a clear relationship between metacognitive awareness and academic self-efficacy. Indeed, individuals competent in cognitive development or strong in cognitive equipment are expected to be ahead in terms of academic skills or performance. Research findings in the field literature show that the significant positive relationship between the two phenomena is meaningful across many dimensions, including general academic self-efficacy, self-efficacy related to learning, and teaching-specific self-efficacy. The study by Hayat and Shateri (2019) demonstrated that students' self-efficacy affects their emotions related to learning and metacognitive learning strategies, which in turn affect their academic performance. Alkan's research showed a positive and significant relationship between metacognitive awareness and teachers' sense of competence, interpreting this result as an individual with high metacognitive awareness also having a high sense of teacher competence (2020, p. 174).

When looking at the relationship between the sub-factors of both scales, the highest coefficient occurs between Cognitive Applications and Personal Awareness. The relationship is positive and moderate. Accordingly, teacher candidates' consideration of variables affecting their performance before starting or during a cognitive action positively influences their careful listening in class, regular note-taking, understanding most of the ideas presented in class, and spreading out their study sessions rather than cramming. The weakest relationship is between Technical Skills and Judgmental Awareness, indicating a weak link between evaluating the solution process or methods after solving a problem and using computers, relating course content with materials, and using libraries or similar facilities.

---

The study found a significant positive effect of metacognitive awareness on academic self-efficacy. This effect is positive and significant. Metacognitive awareness influences academic self-efficacy by approximately 27%. It can be said that cognitive skills provided to teacher candidates can significantly increase their academic competencies and success. Enabling teacher candidates to recognize themselves in terms of cognitive equipment can affect their success by 24%. This result indicates the need for greater emphasis on academic advising and student guidance activities in faculties offering higher religious education. Moreover, organizational awareness affects academic self-efficacy by 22%. Thus, it should be shown to teacher candidates how they can focus intensely on problem-solving by considering all parameters. Finally, it is seen that judgmental awareness has an effect of approximately 15% on academic self-efficacy. The importance of candidates analyzing themselves and the process after solving a problem is evident.

In conclusion, to enhance the academic self-efficacy and metacognitive awareness of students attending higher religious education institutions, monitoring their cognitive development from the secondary education level could be meaningful. They need to be supported throughout their faculty life in effective studying, problem-solving, analytical thinking, and generating original solutions. Improvements in the content of the Career Planning course, recently added to the curriculum of higher education institutions, could contribute to this support. Structuring this course's content according to the personal, academic, and professional interests and expectations of students planning to venture into different fields after faculty would be meaningful.



**Peer-review:** External, Independent.

**Acknowledgements:**

-

**Declarations:**

**1. Statement of Originality:**

This work is original.

**2. Author Contributions:**

**Concept:** CO; **Conceptualization:** CO; **Literature Search:** CO&MU; **Data Collection:** CO&MU; **Data Processing:** MU; **Analysis:** MU; **Writing – original draft:** CO&MU; **Writing – review & editing:** CO&MU.

**3. Ethics approval:**

Ethics Committee Approval for this study was obtained with the decision of

Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 5.21.2021 and numbered 2021/23.

**4. Funding/Support:**

This work has not received any funding or support.

**5. Author contribution:**

The authors declare they have contributed equally to the article.

**6. Competing interests:**

The authors declare no competing interests.



**REFERENCES**

- ABDELRAHMAN, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of ajman university students. *Heliyon*, 6(9), 1-8.
- AHMED, E., ELDOOD, Y., ABDULAZIZ, A., ELHASSAN, A., & HASSAN, A. E. (2015). Relationship between self-efficacy and some variables among education students: Case study faculty of education- university of jazan. *The American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, 1(9), 312-317.
- ALKAN, F. (2020). Exploring the relationship between metacognitive awareness and teachers' sense of efficacy through structural equation modelling. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7, 169-176.
- ARSLANTÜRK, Z. (2001). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri* (5. bs). Çamlıca Yayınları.
- ASLAN, U., & İNCE, M. (2023). The relationship between metacognitive awareness, self-efficacy and attitudes towards profession of pre-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15, 386-399.
- AURAH, C. M. (2013). The effects of self-efficacy beliefs and metacognition on academic performance. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 334-343.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- BARS, M., & ORAL, B. (2017). The relationship among metacognitive awareness, self-efficacy toward the teaching profession and the problem-solving skills of teacher candidates. *Eurasian Journal of*
-

*Educational Research*, 17(72), 107-128.

- BEKOMSON, A. N., & NETAMU, B. A. (2019). Religious value orientation and self-efficacy among secondary school students in cross river state, nigeria. *Global Journal of Educational Research*, 18, 81-89.
- BHATI, K., & SETHY, T. (2022). Self-efficacy: Theory to educational practice. *The International Journal of Indian Psychology*, 10, 1123-1128.
- BIGDELOO, M., & BOZORGI, Z. D. (2016). Relationship between the religious attitude, self-efficacy, and life satisfaction in high school teachers of mahshahr city. *International Education Studies*, 9(9), 58.
- BOTTING, N., DURKIN, K., TOSEEB, U., & PICKLES, A. (2016). Emotional health, support, and self-efficacy in young adults with a history of language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(4), 538-554.
- CASSIDY, S., & EACHUS, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- CERA, R., MANCINI, M., & ANTONIETTI, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7(7), 115-141.
- CHANDIO, M. T., PANDHIANI, S. M., & IQBAL, R. (2016). Bloom's Taxonomy: Improving Assessment and Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 203-221.
- COUTINHO, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- De HOUWER, J., BARNES-HOLMES, D., & BARNES-HOLMES, Y. (2016). What is cognition? A functional-cognitive perspective. İçinde C. H. Steven & G. H. Stefan (Ed.), *Core Processes of Cognitive Behavioral Therapies* (ss. 1-27). New Harbinger.
- DEMİRCİOĞLU, H., ÖZDEMİR, Ö., ÖZBEN, H., & YILMAZ, E. (2023). Günümüz öğrencilerinde kariyer kararı öz-yeterliği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 326-358.
- DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M., & ÖZER, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward profession. *Education and Science*, 36(159), 96-111.
- DiBENEDETTO, D. H. S., MARIA K., & DALA, H. S. (2022). Academic self-efficacy. İçinde K.-A. Allen, M. J. Furlong, V.-B. Dianne, & S. Suldo (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3. bs). Routledge.

- DIMMITT, C., & MCCORMICK, C. B. (2012). Metacognition in education. İçinde K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, & C. B. McCormick (Ed.), *APA educational psychology handbook, Theories, constructs, and critical issues* (1-1, ss. 157-187). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-007>
- DOĞAN, M. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. İçinde Z. Ş. Altın (Ed.), *Yüksek Din Öğretimi* (ss. 531-559). Dem Yayınları.
- EAKMAN, A. M., KINNEY, A. R., SCHIERL, M. L., & HENRY, K. L. (2019). Academic performance in student service members/veterans: Effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology, 39*(8), 1005-1026.
- EKİCİ, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 174-185.
- ELIAS, S. M., & MacDONALD, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531.
- FAITH, L. A., LECOMTE, T., CORBIÈRE, M., & LYSAKER, P. H. (2023). Metacognitive mastery moderates the relationship between positive symptoms and distress in adults with serious mental illness. *Journal of Mental Health, 32*(4), 728-735.
- FERLA, J., VALCKE, M., & CAI, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 499-505.
- FIRAT DURDUKOCA, Ş., & ARIBAŞ, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "üstbilişsel farkındalık ölçeği"nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 1541-1557.
- FINNEY, S. J., & SCHRAW, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology, 28*(2), 161-186.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- GARCÍA, A. G., & MARÍA, L. V. (2020). Relationship between academic self-efficacy, performance and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. *Educación, 29*(57), 87-109.
- GARNER, R., & ALEXANDER, P. A. (1989). Metacognition: Answered and



unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.

- GHADAMPOUR, E., & MANSOURI, L. (2021). A comparison of religious attitudes, self-efficacy and academic adjustment among undergraduated students based on the sex and the role of each variable in predicting academic achievement. *Educational Psychology*, 17(60), 83-109.
- GHAFOOR, H., AHMAD, R. A., NORDBECK, P., RITTER, O., PAULI, P., & SCHULZ, S. M. (2019). A cross-cultural comparison of the roles of emotional intelligence, metacognition, and negative coping for health-related quality of life in german versus pakistani patients with chronic heart failure. *British Journal of Health Psychology*, 24(4), 828-846.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- HACKER, D. J., DUNLOSKY, J., & GRAESSER, A. C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. Routledge.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (Ed.). (2019). *Multivariate data analysis* (8. bs). Cengage.
- HARTMAN, H. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1), 1-3.
- HAYAT, A. A., & Shateri, K. (2019). The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(4), 205-212.
- HERMITA, M., & THAMRIN, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among indonesian private university scholarship students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080.
- HESHMATI, R., & MAANIFAR, S. (2018). Metacognition, mindfulness, and spiritual well-being in gifted high school students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 22-28.
- HONICKE, T., & BROADBENT, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- KARAOĞLAN YILMAZ, F. G., USTUN, A., ZHANG, K., & YILMAZ, R. (2023). Metacognitive awareness, reflective thinking, problem solving, and community of inquiry as predictors of academic self-efficacy in blended learning: A correlational study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24, 20-36.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*
-

(11. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

- KAYA, U. (2019). Din öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik algıları: Marmara üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Van İlahiyat Dergisi [Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi]*, VII(10), 65-112.
- KİRMAN, M. A., & DEMİR, R. (2018). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- LARKIN, S., FREATHY, R., DONEY, J., & FREATHY, G. (2019). *Metacognition, worldviews and religious education: A practical guide for teachers*. Routledge.
- LYSAKER, P. H., HOLM, T., KUKLA, M., WIESEPAPPE, C., FAITH, L., MUSSELMAN, A., & LYSAKER, J. T. (2022). Psychosis and the challenges to narrative identity and the good life: Advances from research on the integrated model of metacognition. *Journal of Research in Personality*, 100(1-9), 104267.
- MCCABE, J. (2011). Metacognitive Awareness of Learning Strategies in Undergraduates. *Memory & Cognition*, 39, 462-476.
- MEB. (2017a). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MODABBER, S. A., SADRI DAMIRCHI, E., & MOHAMMAD, N. (2019). Predicting students' mental health based on religious beliefs, educational self-efficacy, and moral growth. *Journal of School Psychology*, 7(4), 143-157.
- MOLEN, K. V., FOGARTY, K., MCGRADY, M., & LAGERWEY, M. (2020). Religious problem-solving styles and self-efficacy with problem-focused coping in a faith-based poverty alleviation programme. *Mental Health, Religion & Culture*, 23(10), 888-901.
- MOTLAGH, S. F. P., & NASAB, M. S. B. (2015). *Assessing Metacognitive Awareness and Learning strategies: Metacognitive, Cognitive and Socio-affective Strategies*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- NIE, F. (2019). Religion and self-efficacy: A multilevel approach. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(3), 279-292.
- OWEN, S., & FROMAN, R. (1988). *Development of a College Academic Self-*
-

*Efficacy Scale*. The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.

- ÖZÇELİK, H., & KURT, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self-efficacies: Sample of balıkesir. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- PHAN, H. P., NGU, B. H., SHIH, J.-H., LIN, R.-Y., SHI, S.-Y., & WANG, H.-W. (2020). Validating 'optimizing' concepts: The importance of personal resolve, effective functioning, and academic striving. *Educational Psychology*, 40(4), 448-472.
- PROUST, J., & FORTIER, M. (Ed.). (2018). *Metacognitive diversity: An interdisciplinary approach*. Oxford University Press.
- QOSIM, M. N., MISNAWATIB, D., ELIHAMIC, Musa, M., & SAPUTRAE, N. (2023). *The influence of reflective learning model on students' metacognitive awareness in islamic religious education*. 29(1), 32-39.
- RAHIMI, M., & ABEDI, S. (2014). The relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460.
- SATICI, S. A., & CAN, G. (2016). Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 1874-1880.
- SAYAN, Y. E., & TAVUKÇUOĞLU, M. (2020). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının akademik özyeterlik ve akademik başarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 24(2), 833-855.
- SCHRAW, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.
- SCHRAW, G., & GRAHAM, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8.
- SCHUNK, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the School*, 22, 208-223.
- SCHWAB, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18.
- TUNCER, M., & DOĞAN, Y. (2016). Relationships among foreign language anxiety, academic self-efficacy beliefs and metacognitive awareness: A structural equation modelling. *International Journal of Learning and Development*, 6(2), 31-41.

- TURAN, S., DEMİREL, O., & SAYEK, I. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula. *Medical Teacher*, 31(10), 477-483.
- UÇAR, R. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-178.
- UÇAR, R., & BOZKURT, M. (2021). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dini hitabet öz yeterlik algılarına yönelik bir araştırma. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, XXI(12), 1109-1121.
- VERMEER, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 34(3), 333-347.
- WARSHAWSKI, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year israeli nursing students learning in online environments during covid-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 1-6.
- YEŞİLYURT, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Mevlana International Journal of Education*, 3, 93-103.
- YILAR, M. B. (2020). Academic self-efficacy beliefs of turkish and american ph.d students: A comparative study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 180-194.
- YILDIZ, M. (2003). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikososyal Özellikleri*. Tibyan Yayıncılık.
- ZEE, T. van der, HERMANS, C., & AARNOUTSE, C. (2006). Primary school students' metacognitive beliefs about religious education. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 271-293.
- ZYSBERG, L., & SCHWABSKY, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482.

