



Sınıf Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterlik Algısının Akademik Başarıyı Yordama Gücü¹

Academic Achievement Prediction Power of Academic Self-Efficacy Perception in Classroom Teacher Candidates

Hüseyin Hüsnü Bahar, *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hhbahar@erzincan.edu.tr*
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0061-3344>

Öz. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği programına kayıtlı olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik alt ölçek puanlarının akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Çalışma grubunda Sınıf Öğretmenliği Programına kayıtlı olan 157 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini belirlemek için Owen ve Froman(1988) tarafından geliştirilen ve Kemer (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmada alt boyutlar için bulunan iç tutarlık katsayıları .73 ile .82 arasında değişmekte olup, ölçeğin tamamı için belirlenen iç tutarlık katsayısı .93'tür. Araştırma sorusunu cevaplamak için adimsal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları İÖÖ ve NÖ alt boyutlarının akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğunu, diğer alt boyutların anlamlı yordayıcılar olmadığını, AÖ ve İÖÖ alt boyutlarının pozitif, NÖ alt boyutunun negatif yordayıcı olduğunu, yordayıcı değişkenlerin akademik başarıdaki değişkenliğin % 15.3,ünü açıkladığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik öz-yeterlik algısı, akademik başarı, öz-yeterlik algısı, sınıf öğretmen adayları

Abstract. The purpose of this research is to determine whether the academic self-efficacy perception' sub-dimensions are a significant predictor of academic success. Data were obtained from 157 students they enrolled in the classroom teacher program from Faculty of Education. Academic self-efficacy beliefs of students were assessed with the College Academic Self-efficacy Scale (Owen and Froman, 1988), which was adapted into Turkish by the Kemer (2006). College Academic Self-efficacy Scale are six sub-dimensions of the scale consisting of thirty-three questions. Internal consistency coefficients for sub-dimensions in this study ranged from .73 to .82, and the internal consistency coefficient for the whole scale was .93. A stepwise regression analysis technique was used to answer the research question. The results of the analysis show that the academic success of the CGC and QS subscales are significant predictors, that the other subscales are not significant predictors, that AS and CGC subscales are positive and that the QS subscale is a negative predictor and that variables explain 15.3 % of the variance in academic achievement.

Keywords: Academic self-efficacy perception, academic achievement, self-efficacy perception, classroom teacher candidates

¹ Bu çalışma International Conference on Multidisciplinary, Engineering, Science, Education and Technology (IMESET' 17 Bitlis) konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

SUMMARY

Introduction

Self-efficacy is one of the key concepts of the Social Learning Theory. Social learning theorists define perceived self-efficacy as a feeling of confidence in the fulfillment of certain tasks (Jinks and Morgan, 1997). Self-efficacy belief is defined as belief in the extent to which a person has the ability to organize the activities necessary to perform a certain performance and to ensure that the person is able to manage the expected situations from himself on the job-making capacity (Bandura, 1995). Academic self-efficacy focuses on the ability of individuals to successfully fulfill their academic duties (Booth, Abercrombie and Frey, 2017). Students with a high level of self-efficacy place greater emphasis on performance and mastery-requiring goals (Komarraju and Nadler, 2013). Individual and indirect experiences, verbal persuasion and psychological and emotional status are regarded as the main factors affecting self-efficacy perception (Bandura, 1977). Self-efficacy levels are one of the distinguishing factors that affect the achievements of the learners in the courses (Öncü, 2012).

The purpose of the study is to determine whether the academic self-efficacy subscale scores of the students who are enrolled in the classroom teacher program are a significant predictor of the academic achievement, and that the level of the meaningful predictors.

Method

In the study group of this research in the relational screening model, 157 students were enrolled in the classroom teaching program of the Faculty of Education in a university in the Eastern Anatolia Region. The General Academic Grade Point Average (GAGPA) of the students was obtained from the Register Office of the Faculty. Developed by Owen and Froman (1988) and adapted to Turkish by Kemer (2006), The Academic Self-Efficacy Scale was used to determine the Academic Self-efficacy perception scores of the students. Scale measures the amount of confidence a student has in relation to scoring, question-answering, writing, regular attendance, computer use, and so on. The scale consists of thirty-three questions in six sub-dimensions which are subscales of Academic Self-efficacy (AS-e), Characteristics of a Good Citizen (CGC), Social Self-efficacy (SS-e), Comprehension (C), Academic Helping Efficacy (AHE) and Quantitative Self-efficacy (QS-e) (Kemer, 2006). The confidence coefficient for the entire scale is .93. The subscales were .82 for AS-e, .81 for CGC, .73 for SS-e, .78 for C, .82 for AHE, and .79 for QS-e. A stepwise regression analysis technique was used to answer the research question. Independent variables with no contribution to predicting dependent variable, GAGPA, were removed from the model.

Results

Correlation analysis was performed to determine the order of regression, and the order of the variables to be included in the regression model was thus determined. Stepwise regression analysis was started with AS-e, which had the highest correlation with the dependent variable, followed by C, CGC, SS-e and finally QS-e. One-way ANOVA test results for the significance of the stepwise regression model show that the regression model established by incorporating the subscales of the CGC and QS-e is generally meaningful ($F(3,153) = 12.461, p < .001$). As a result of stepwise regression analysis, it was determined that the subscales of the CGC and QS-e were significant predictors of academic achievement and that the subscales of AS-e, SS-e, C and AHE were not significant predictors and were removed from the model. It is seen that the model consisting of the sub-dimensions of the CGC and the QS-e explains 15.3% (Modified) of the variance in GAGPA. It is understood that CGC has positive and QS-e is negative predictor.

Discussion and Conclusion

In this study, the subscales of CGC and QS-e are significant predictors of the academic achievement of the students. Academic success is positive and QS-e is a negative predictor. It explains 15.3% of the variance in the academic achievement of the primary and secondary school students. AS-e, SS-e, C and AHE are not significant predictors of academic success. The lack of a significant predictor of the academic achievement of the SS-e resembles the conclusion that social self-sufficiency is not related to school success (Galanaki and Azizi, 1999). However, social self-sufficiency is different from the conclusion that it is an indirect predictor of academic success (Bandura, Barbaranelli, Caprara and Pastorelli, 1996). CGC sub-scale is mostly aimed at lesson success. This subscale can be interpreted as a positive and meaningful predictor because it is the material that can contribute to the success of the course. However, although the subscale of AS-e does not contain material for course success, it is understood that this subscale is not a significant predictor. On the other hand, the three items in the sub-dimension QS-e are concerned with using computers, performing simple mathematical operations, and mastering the content of mathematics subjects. It is not an expected result that the QS-e is not a predictor or a positive predictor of the academic achievement of the student in the classroom teaching program in which both numerical and verbal courses take place.

Results of the research are relevant to some research results that the academic self-efficacy beliefs of the students increase the academic achievement and that they are an important predictor of academic achievement in terms of CGC (Bandura, 1997, Chermers, Hu and Garcia, 2001, Pajares, 1997, Robbins, Lauver, Le , Davis, Langley and Carlstrom, 2004; Zajocava, Lynch and Espenshade, 2005), while the findings regarding the dimensions of AS-e and QS-e are different from these results. On the other hand, findings related to the subscales of AS-e and C are different from the results in the literature that the academic self-efficacy beliefs increase academic success and are an important predictor of academic achievement.

Academic success can be assessed as an indicator of the extent to which goals have been achieved in an educational institution. Supporting the learner in the dimensions of AS-e and CGC can support the academic achievements of students enrolled in the classroom teacher program. According to Bandura (1997), direct experiences, social models or indirect experiences, verbal persuasion, physiological and emotional states are four important sources of self-efficacy beliefs. If a successful person is supported, appreciated, praised, he/she performs better, as in the proverb of "ingenuity results from compliment ". In this context, verbal persuasion messages from teaching staff and friends may contribute to the development of the student's self-efficacy perception. The right behaviors in the learning environment, and the right models can be considered as other things that can contribute to the development of this perceptin in positive way.

GİRİŞ

Öz-yeterlik Sosyal Öğrenme Kuramının anahtar kavramlarından birisidir. Sosyal öğrenme kuramcıları algılanan öz yeterliği bazı görevlerin yerine getirilmesinde gelişen güven duygusu olarak tanımlamaktadır (Jinks ve Morgan, 1997). Öz-yeterlik inancı (self-efficacy belief), kişinin belli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, işi başarılı olarak yapma kapasitesi konusunda kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995). Diğer taraftan, öz-yeterlik kavramı kişilerin, talep edilen zor görevler ve kendi uygulamaları üzerinde kontrol edebilme yeteneklerine olan inancı olarak da tanımlanmaktadır (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005). Öz-yeterlik inancı kişinin yeni bir durum karşısında başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentileri olarak da tanımlanmaktadır (Tschannen-Moren and Hoy, 2001). Bandura (1993) özyeterliği, “öğrencinin belirlenmiş hedeflere ulaşmak için zorlukları aşmada kendi yeteneklerine olan inancı” olarak açıklamakta ve özyeterliğin öğrencilerin çalışmalarındaki kararlarını belirlemede önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Akademik öz-yeterlik algısı, bireyin akademik potansiyeline ilişkin inancını temsil eder. Bandura’ya (1997) göre akademik öz-yeterlik, kişinin akademik bir görevi veya özel bir akademik amacı belli bir seviyede başarabileceğine olan inancıdır. Algılanan akademik öz-yeterlik inancı öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine yönelik inancıdır (Zimmerman, 1995). Ekici (2012) ise akademik öz-yeterliği, akademik başarıdaki en önemli duyuşsal boyutlardan birisi olarak değerlendirmektedir.

Akademik öz-yeterlik, bireylerin akademik görevlerini başarıyla gerçekleştirebilecekleri konusuna odaklanmaktadır (Booth, Abercrombie and Frey, 2017). Öz-yeterlik seviyesi yüksek olan öğrenciler performans ve ustalık gerektiren hedeflere daha fazla önem vermektedirler (Komarraju and Nadler, 2013). Bireysel ve dolaylı deneyimler, sözel ikna ile psikolojik ve duygusal durum öz-yeterlik algısını etkileyen başlıca faktörler olarak görülmektedir (Bandura, 1977). Carraher (2014), öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, zorlu ortamlarda mücadele etme ve başarılı olma konusunda daha sağlam bir irade ortaya koyduğunu ifade etmektedir.

Öğrencinin derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden birisi de öz-yeterlik düzeyleridir (Öncü, 2012). Yapılan bazı araştırmalar öz-yeterlik algısının başarıyı etkilediğini göstermektedir (Zimmerman, 1995, Suk Hwang ve Vrangistinos, 2002; Hampton and Mason, 2003; Alcı, Erden ve Baykal, 2008). Diğer bazı araştırmalar, öz-yeterlik algısının akademik başarının anlamlı yordayıcılarından birisi olduğunu göstermiştir (Komarraju and Nadler, 2013; Feldman and Kubota, 2015; Zuffianò, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Di Giunta, Milioni and Caprara, 2013). Akademik öz yeterliğin akademik başarı üzerindeki etkisini konu alan 12 yılda yayınlanan araştırmaların incelendiği çalışmada da akademik öz yeterlik akademik başarı ile bağlantılı bulunmuştur (Honicke and Broadbent, 2016). Yenilmez ve Kakmacı’nın (2008) çalışmasında yüksek ortalamaya sahip olan öğrencilerin öz yeterlilik inanç düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan diğer bir araştırmada akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, akademik başarısı yüksek olanların akademik öz-yeterlik inanç puanlarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Azar’ın (2010) çalışmasında, ortaöğretim fen bilimleri öğretmen adaylarının özyeterlik inanç puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını farklı değişkenler bakımından inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Durdukoca, 2010; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Öğretim sürecinde akademik performansın önemi dikkate alındığında, bunu etkileyen faktörlerin araştırılması hayati önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği programına kayıtlı olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik alt ölçek puanlarının akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını, anlamlı bulunan yordayıcıların yordama düzeyini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Köse, 2017). İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını, eğer değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversiteye bağlı eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programına kayıtlı olan 157 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalaması (GANO) fakülte kayıtlarından elde edilmiştir. Akademik Öz-yeterlik Algı puanlarını belirlemek için Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen, Kemer (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek not alma, soru cevaplama, yazma, sınıfa düzenli olarak katılma, bilgisayar kullanımı ve benzeri konularla ilgili olarak öğrencinin sahip olduğu güven miktarını ölçmektedir. Otuzüç sorudan oluşan ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar Akademik Öz-yeterlik (AÖ) "Academic Self-efficacy", İyi Öğrenci Özellikleri (İÖÖ) "Characteristics of a Good Citizen", Sosyal Öz-yeterlik (SÖ) "Social Self-efficacy", Kavrama (KA) "Comprehension", Akademik Yardım Yeterliği (AYY) "Academic Helping Efficacy" ve Nicel Öz-yeterlik (NÖ) "Quantitative Self-efficacy" alt boyutlarıdır (Kemer, 2006). Bu çalışmada alt boyutlar için bulunan iç tutarlık katsayıları Tablo 1'de gösterilmiştir. Ölçeğin tamamı için bulunan güvenilirlik katsayısı .93'tür. Alt boyutlardan AÖ için .82, İÖÖ için .81, SÖ için .73, KA için .78, AYY için .82 ve NÖ alt boyutu için bulunan güvenilirlik katsayısı .79'dur. Mevcut uygulama için bulunan bu güvenilirlik katsayıları ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların yeterince güvenilir olduğunu ve araştırma amacına yönelik olarak kullanılabilirliğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002).

Tablo 1. Akademik öz-yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları

Alt boyutlar	N	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Akademik Öz-yeterlik (AÖ)	157	11	,82
İyi Öğrenci Özellikleri (İÖÖ)	157	7	,81
Sosyal (SÖ)	157	6	,73
Kavrama (KA)	157	4	,78
Akademik Yardım (AYY)	157	2	,82
Nicel (NÖ)	157	3	,79
Toplam	157	33	,93

İstatistiksel İşlem

Araştırma sorusunu cevaplamak için adımsal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Adımsal regresyon denkleme girilen değişkenlerin sırasının tamamen istatistiksel kriterlere dayandığı bir süreçtir (Tabachnick and Fidell, 2015). Bağımlı değişken olan GANO'yu yordamada herhangi bir katkısı olmayan bağımsız değişkenler modelden çıkarılmıştır.

BULGULAR

Regresyon modelinde yer alan değişkenlere ait betimleyici istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğrencilerin GANO'su 4'lük sistem üzerinden oluşturulmuştur. Akademik öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 159, en düşük puan ise 33'tür. Ancak bu çalışmada alınan puanların 53 ile 158 arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 2. GANO ve akademik öz-yeterlik puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler

Değişken	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	Ss
GANO	157	2,17	3,78	2,92	0,35
AÖ	157	13	55	37,41	7,14
İÖÖ	157	2	10	7,59	2,03
SÖ	157	7	28	18,41	4,45
KA	157	5	20	15,07	3,18
AYY	157	2	10	7,59	2,03
NÖ	157	3	15	11,52	2,86
Toplam	157	53	158	114,21	20,57

Çalışma kapsamında bulunan değişkenlerin korelasyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir. AGNO ile SÖ ve NÖ arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı, diğer değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma kapsamında bulunan değişkenlerin korelasyon katsayıları ve regresyon sırası

Regresyon Sırası	Değişkenler	1	2	3	4	5	6
2	2. AÖ	,347**					
1	3. İÖÖ	,366**	,770**				
5	4. SÖ	,137	,504**	,403**			
3	5. KA	,248**	,732**	,588**	,488**		
4	6. AYY	,199*	,621**	,599**	,362**	,713**	
6	7. NÖ	,073	,644**	,583**	,325**	,734**	,691**

*p < .01 **p < .001

Korelasyon analizi sonucunda modele dahil edilecek olan değişkenler belirlenmiş ve bağımlı değişken ile aralarında en yüksek korelasyon bulunan AÖ ile adimsal regresyon analizine başlanmıştır. Daha sonra KA, İÖÖ, SÖ ve son olarak da NÖ modele dahil edilmiştir.

Araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan adimsal regresyon analizinin sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir. Adimsal regresyon modelinin anlamlılığına yönelik Tek yönlü ANOVA testi sonuçları (Tablo 4) İÖÖ ve NÖ alt boyutları dahil edilerek kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(3,153)} = 12.461, p < .001$).

Tablo 4. Akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı yordanmasına ilişkin adimsal regresyon analizi sonuçları

	Standardize edilmemiş		Standardize edilmiş	t	Tolerans	VIF
	B	S. Hata	β			
(Sabit)	2,353	,119		19,776**		
İÖÖ	,023	,005	,366	4,891**	1,000	1,000
(Sabit)	2,460	,126		19,536**		
İÖÖ	,031	,006	,489	5,395**	,660	1,514
NÖ	-,026	,011	-,212	-2,340*	,660	1,514

1. r: 366, R²: 128, $F_{(1,155)}: 23.920, p < .01$ *p < .05
2. r: 404, R²: 153, $F_{(2,154)}: 15.044, p < .01$ **p < .01 Durbin-Watson: 2.078
 $Y = 2.46 + .031 (\text{İÖÖ}) - .026 (\text{NÖ})$

Tablo 4 incelendiğinde, tolerans değerlerinin .10'dan büyük olduğu, VIF değerinin ise 10'dan küçük olması sebebiyle çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmaktadır (Pallant, 2015). Çoklu doğrusal regresyon analizi için ayrıca oto-korelasyon (auto-correlation) yani bağımsız değişkenlerin hata terimleri arası korelasyon olmaması koşulu sağlanmalıdır. Regresyon modelinde oto-korelasyon şüphesinin olup olmadığı, Durbin-Watson analizi ile sınırlanır. Durbin-

Watson değeri, 0 ile 4 arası değer almakta ve 2 değeri aldığıında bağımsız değişkenlerin hata terimleri arası korelasyon olmadığını göstermektedir. Durbin-Watson değeri 2'ye ne kadar yakın olursa, çoklu doğrusal regresyon modeli için o kadar oto-korelasyon şüphesi ortadan kalkar (Field, 2013). Bulunan VIF değerleri çoklu bağlantının, Durbin-Watson değeri ise kurulan regresyon modelinde oto-korelasyon olmadığını göstermektedir.

Adımsal regresyon analizi sonucunda İÖÖ ve NÖ alt boyutlarının akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğunu, AÖ, SÖ, KA ve AYY alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olmadığı tespit edilmiş ve modelden çıkarılmıştır. İÖÖ ve NÖ alt boyutlarından oluşan modelin, GANO'daki değişkenliğin % 15,3'ünü (Düzeltilmiş) açıkladığı görülmektedir. İÖÖ'nün pozitif ve NÖ'nün ise negatif yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu çalışmada İÖÖ ve NÖ alt boyutları öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı yordayıcılarıdır. Akademik başarının İÖÖ pozitif, NÖ ise negatif yordayıcısıdır. İÖÖ ve NÖ akademik başarıdaki değişkenliğin % 15,3'ünü açıklamaktadır. AÖ, SÖ, KA ve AYY akademik başarının anlamlı yordayıcıları değildir. SÖ'nün akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmaması, sosyal öz yeterliğin okul başarısı ile ilişkili olmadığına ilişkin bulunan sonuç ile benzerlik göstermektedir (Galanaki and Azizi, 1999). Ancak, sosyal öz yeterliğin akademik başarının dolaylı yordayıcısı olduğuna ilişkin ifade edilen sonuçtan farklıdır (Bandura, Barbaranelli, Caprara and Pastorelli, 1996).

İÖÖ alt ölçeği daha çok ders başarısına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ders başarısına katkı sağlayabilecek maddeler olması sebebi ile bu alt ölçeğin pozitif ve anlamlı yordayıcı olması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak AÖ alt boyutu da ders başarısına yönelik maddeler içermesine rağmen, bu alt boyutun anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan NÖ alt boyutunda bulunan üç madde bilgisayar kullanma, basit matematik işlemleri yapma ve matematik dersinin içeriğindeki konuların çoğuna hakim olma ile ilgilidir. NÖ'nün hem sayısal hem de sözel derslerin yer aldığı sınıf öğretmenliği programında öğrencinin akademik başarısının yordayıcısı olmaması veya pozitif yordayıcı olması bir beklenti iken, negatif yordayıcı olması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, öğrencinin gerek bilgisayar becerilerinin gerekse matematik bilgi ve becerilerinin destekleyebileceği derslerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu alt boyutun negatif yordayıcı olma sebeplerinin araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir. KA alt boyutunda küçük ve tenha bir sınıfta soru cevaplama, anlaşılmayan bir konunun tekrar anlatılmasını isteme, okunan veya sınıfta ortaya konan fikirlerin çoğunu anlama ile ilişkilidir. AYY boyutunda ise başka bir öğrenciye ders anlatma ve bir kavramı başka bir öğrenciye açıklama ifadeleri bulunmaktadır. Hem KA hem de AYY alt ölçeklerinin akademik başarının anlamlı yordayıcıları olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları İÖÖ alt boyutu bakımından, öğrencinin akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığına ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğuna ilişkin bulunan bazı araştırma sonuçları (Bandura, 1997; Chermers, Hu and Garcia, 2001; Pajares, 1997; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley and Carlstrom, 2004; Zajocava, Lynch and Espenshade, 2005) ile tutarlı iken; AÖ ve NÖ boyutlarına ilişkin bulgular bu sonuçlardan farklıdır. Diğer taraftan SÖ ve KA alt boyutları ile ilişkili bulgular ise literatürdeki akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığına ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğuna ilişkin elde edilen sonuçlardan farklı bir sonuç ortaya çıkarmaktadır.

Akademik başarı bir eğitim kurumunda amaçların ne ölçüde gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin AÖ ve İÖÖ boyutlarında desteklenmesi sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin akademik başarılarını destekleyebilir. Bandura'ya (1997) göre doğrudan deneyimler, sosyal modeller veya dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar öz-yeterlik inançlarının dört önemli kaynağıdır. "Marifet iltifata tabidir" atasözünde olduğu gibi başarılı bir kimse, desteklenir, takdir edilir, övülürse daha iyi işler yapar. Bu bağlamda, öğrenciye öğretim elemanı ve arkadaşlarından gelecek olan sözel ikna mesajları öğrencinin öz-yeterlik algısını gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrenme ortamındaki doğru davranışlar, doğru

modeller bu alginın olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayabilecek diğer hususlar olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge: Cambridge University Press, pp:1-46.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Booth, M. Z., Abercrombie, S., & Frey, C. J. (2017). Contradictions of adolescent self-construal: examining the interaction of ethnic identity, self-efficacy and academic achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 3-19.
- Carraher, J. M. (2014). *Students' perceptions of academic self-efficacy and self-regulation while learning in a 1:1 laptop environment*. Unpublished PhD Thesis. Nebraska: The Graduate College at the University of Nebraska.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th Ed.). Sage: London.
- Galanaki, E. P., & Azizi, A. K. (1999). Loneliness and social dissatisfaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Jinks, J.L., and Morgan, V.C. (1997). Student's sense of academic efficacy and achievement in science: A useful new direction for research regarding scientific literacy? *The Electronic Journal of Science Education* 1,(2), <http://ejse.southwestern.edu/article/viewArticle/7558/5325>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. Unpublished master's thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri, R. Y. Kınal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı) içinde (99-124), Ankara: Nobel Yayınevi.

- Luszczynska, Aleksandra, Gutie'rrez-Dona, Benicio ve Schwarzer, Ralf. (2005), General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries, *International Journal of Psychology*, 40 (2), pp. 80-89.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. ERIC Document Reproduction Service, ED 298158 TM012263.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (6th edition). SPSS Inc., Chicago, USA.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Suk Hwang, Y. Vrangistinos, K.,(2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. M. Baloğlu (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press. 202-231.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.