

AKADEMİK ÖZ-YETERLİK: OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGULANIMIN YORDAYICI ROLÜ

Psikolojik Danışman Abdullah Yalınz

MEB

abdullahyalniz@gmail.com

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 19 ve 25 yaşları arasındaki 160'ı (%56) kız ve 126'sı (%46) erkek olmak üzere toplam 286 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılara Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri görmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve adımsal regresyon analizlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu duygulanım ($r=.37, p<.01$) arasında pozitif yönde, olumsuz duygulanım ($r= -.32, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Adımsal regresyon analizi sonucunda modele anlamlı katkı sağlayan değişkenler sırasıyla olumlu duygulanım ($\beta= .31$) ve olumsuz duygulanım ($\beta= -.25$) olmuştur. Regresyon modelinde bu değişkenler toplamda akademik öz-yeterlik varyansının % 19'unu açıklamıştır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin olumlu ve olumsuz duygulanımlarının akademik öz-yeterliğin önemli birer yordayıcısı oldukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik öz-yeterlik, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım, adımsal regresyon.

ACADEMIC SELF-EFFICACY: PREDICTIVE ROLES OF POSITIVE AND NEGATIVE AFFECT

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationships between academic self-efficacy and positive-negative affect. Participants were 286 university students. In this study, the Turkish version of the Academic Self-efficacy Scale and the Turkish version of the Positive-Negative Affect Scale (PANAS) were used. The relationships between academic self-efficacy and positive-negative affect were examined using correlation and stepwise regression analysis. Academic self-efficacy was found positively associated with positive affect ($r= .37, p<.01$) and negatively associated with negative affect ($r= -.32, p<.01$). Final stepwise analyses revealed that positive affect ($\beta = .31$) and negative affect ($\beta= -.25$) all significantly influencing academic self-efficacy, accounting for 19% of the variance collectively. These findings indicate that positive and negative affect are important determinant of academic self-efficacy.

Key Words: Academic self-efficacy, positive affect, negative affect, stepwise regression.

GİRİŞ

Bireylerin belli bir performansı göstermeleri için kendi kapasitelerine olan inançlarını ifade eden öz-yeterlik kavramı Bandura tarafından ortaya atıldığından günümüze dek güncelliğini hala korumaktadır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik algısı ile bireylerin, kendilerine verilen bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyecekleri belirlenebilmektedir (Bong, 1995). Öz-yeterliği yüksek bireyler, başarılı olacaklarına dair inançları yüksek olduğundan olayları daha iyi yönetebilmektedirler (Schuzlt ve Schulz, 2007). Aynı zamanda, karşılaştıkları zorlu görevlerde yapabilirliklerine güvendikleri için başa çıkma motivasyonları daha yüksek

olmaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterliği düşük bireyler ise zorlu görevlerden çabuk pes etmekte ve hayal kırıklığına uğrayabilmektedir (Bandura, 1994).

Öz-yeterliğin gelişmesine kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik-duygusal durumlar kaynaklık etmektedir (Bandura, 1997). Belirtilen bu kaynaklar bireylerdeki başarabilme inançlarının yüksek ya da düşük olmasını belirleyebilmektedir. Araştırmacılara göre en büyük etkiyi bireylerin kendi deneyimlerinin oluşturduğu ileri sürülmektedir (Bandura, 1997; Bong, 1995; Miller, 2010; Wuebbels, 2006; Zimmerman, 2000). Kişisel deneyimlerle kastedilen, bireylerin geçmişteki başarıları, hataları ve yaşantılarıdır. Geçmiş yaşantılarında başarıları ağırlıkta olan bireylerin öz-yeterlikleri güçlü olurken, hataları ve yanlışlıkları ağırlıkta olan bireylerin ise öz-yeterlikleri zayıflamaktadır. Dolaylı deneyimler ise başka bir deyişle model olarak öğrenmedir (Bandura, 1997; Golightly, 2007; Pajeras, 1996). Model olarak öğrenmede bireylerin çevrelerinde gözlemledikleri olaylardan kendi öz-yeterliklerini etkilemeleri ifade edilmektedir. Aynı şekilde çevrelerinden duydukları cesaretlendirici sözler de bireylerin öz-yeterliklerini şekillendirmektedir (Pajeras, 1996). Son olarak kişilerin psikolojik ve duygusal durumlarını da öz-yeterlik şekillendirmektedir. Özellikle kendi kapasitelerine yönelik tehdit edici ve kaygı yaratıcı durumlar öz-yeterliği azalmasına neden olabilmektedir (Bandura, 1997).

Günümüzde öz-yeterlikten türeyen onlarca kavrama rastlanılmaktadır. Örneğin sosyal öz-yeterlik (Anderson & Betz, 2001; Hermann ve Betz, 2004), kariyer ve mesleki öz-yeterlik (Barlow, Wright ve Cullen, 2002), matematik ve bilim öz-yeterliği (Lapan, Boggs ve Morrill, 1989), internet öz-yeterliği ve teknoloji öz-yeterliği (Torkzadeh ve Dyke, 2001; Mayall, 2008) öz-yeterlikten türeyen kavramlardır. Ayrıca, akademik öz-yeterlik de, Banduranın ortaya atmış olduğu öz-yeterlikten türemiş bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin eğitsel işlere ilişkin kendi yapabilirliklerine olan güvenlerini ifade etmektedir (Schunk, 1985). Öğrencilerin öğrenme ve güdülenmelerini etkileyerek, zihinsel açıdan çaba sarf etmelerini sağlamaktadır (Satici, 2013). Öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri yükseldikçe zorlu görevlerin üstesinden gelebilirler. Diğer taraftan, akademik öz-yeterlikleri düştükçe de etkili öğrenme stratejilerini kullanamayarak zorlu akademik görevlerden kaçınılmaktadırlar (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Kamin, 2009; Margolis ve McCabe, 2004).

Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik açıdan kendilerini daha iyimser bakmalarına yardımcı olan akademik öz-yeterliğin, uyum ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco, 2002). Bununla birlikte akademik öz-yeterliğin stres ve kaygı ile de negatif yönde ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Torres ve Solberg, 2001). Yalnızlık gibi bireylerin iyi olmalarına etki edebilecek bir değişken ile de akademik öz-yeterlik negatif ilişkilidir (Poyrazlı ve diğ., 2002). Diğer taraftan, okula ilgi duyma ile akademik öz-yeterlik arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003).

Bassi, Stace, Fave ve Caprara (2007) akademik öz-yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre akademik işlere daha istekli olduklarını belirtmektedirler. Akademik öz-yeterliğin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çeşitli değişkenlerle tutarlı biçimde olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin akademik görevlerde akademik öz-yeterliği düşük öğrencilere göre daha iyi bir performans sergiledikleri belirtilmektedir (Edmons, 2002). Araştırmacılara göre akademik öz-yeterlik, motivasyon ve akademik performansın merkezini oluşturmaktadır. Akademik öz-yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik görevlere yönelik motivasyonlarının da düşük olduğu belirtilmektedir. Bir diğer anlamda, akademik öz-yeterlik öğrencilerin motivasyonlarından etkilenmektedir (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Öğrenciler zor bir akademik görevle karşılaştıklarında bu görevi yapacak güdüyü kendilerinde bulamadıklarında, görevi tamamlayamayacaklarından ve kapasitelerinden şüphe duymaya başlamaktadırlar. Görevi tamamlayamamaları ve kendi yapabilirlik algılarına yönelik şüphe duymaları da öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini şekillendirmektedir (Schunk, 1985). Öğrenciler, düşük motivasyon ile akademik görevleri yerine getirememekte ve bundan dolayı da akademik öz-yeterlikleri zayıflamaktadır (Bandura, 1994).

Bireylerin duyguları olumlu ve olumsuz şeklinde ikiye ayrılabilir. Yapılan sınıflamalar iyi ve kötü şeklinde var olduklarını da gösterse, en yaygın kullanım olumlu ve olumsuz biçimindedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Olumlu duygusallık (duygulanım) içerisinde mutluluk, umut gibi genelde bireyler için kendilerini iyi hissedebilecekleri duygular ifade edilirken, olumsuz duygulanım için bireyi kötü hissettirebilecek öfke, nefret,

kızgınlık gibi duygular belirtilmektedir. Olumlu duygulanım, bireylerin enerjik olmalarını, neşe ve mutluluk duyduklarını çağrıştırmaktadır. Olumlu duygulanımın düşük olmasıyla, bireylerin yaşamdan zevk alamaz hale geldikleri ve kötümser bir bakış açısına yöneldikleri anlaşılabilir.

Negatif duygusallığın yüksek olması durumunda bireyler, gerginlik yaşayabilmekte, endişe, suçluluk ve üzüntü gibi duygulara kendilerini kaptırabilmektedir. Bireylerde negatif duygulanım düşük olması pozitif duygulanımın var olduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir durum, negatif duygulanım eksikliği şeklinde ifade edilir. Negatif duygulanımı düşük olan bireylerin, sakin oldukları söylenebilir (Weiss ve Cropanzano, 1996).

Pozitif duygulanım bireylerin uyum sağlamalarını ve iyi hale gelmelerini kolaylaştırmaktadır (Isen, 1993; Fredrickson ve Joiner, 2002). Pozitif duygusallıkla bireyler kişilerarası ilişkiler ve psikolojik açıdan faydalar sağlamaktadır. Bu duygulanım ile bireyler, etkili karar verme yeteneği geliştirebilir, güven duygularını artırabilirler. Problemlere çoklu çözüm yolları bulmada fikir üretebilirler (Diamond ve Aspinwall, 2003). Bu bağlamda araştırmada belirtilen çalışmalardan yola çıkarak aşağıdaki hipotezlere yanıt aranacaktır.

Hipotez 1: Olumlu duygulanım öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini pozitif yordamaktadır.

Hipotez 2: Olumsuz duygulanım öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini negatif yordamaktadır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırma, 286 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerden 160'ı (%56) kız, 126'sı (%46) erkektir. 19 ile 25 yaşlar arasında olan katılımcıların yaş ortalamaları 22.1, yaşları standart sapmaları 1.2'dir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 7 maddeden oluşmakta ve dörtlü Likert tipi derecelendirmeye sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri görmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve adimsal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS for Windows aracılığıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla yürütülen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi sonuçları, değişkenlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	Akademik Öz-yeterlik	Olumlu Duygulanım	Olumsuz Duygulanım
Akademik Öz-yeterlik	-		
Olumlu Duygulanım	.37**	-	
Olumsuz Duygulanım	-.32**	-.23**	-
Aritmetik Ortalama	20.31	33.76	18.83
Standart Sapma	3.18	7.25	6.03

** p< .01

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, akademik öz-yeterlik düzeyi; olumlu duygulanım ile ($r = .37, p < .01$) pozitif yönde, olumsuz duygulanım ile ($r = -.32, p < .01$) negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Tablo 2’de de katılımcıların akademik öz-yeterliğin yordayıcıları olarak; olumlu ve olumsuz duygulanıma yönelik adimsal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Akademik Öz-yeterliğin Yordanmasına İlişkin Adimsal Regresyon Analizi Sonuçları

Adım	Değişkenler	B	SH _B	β	t
1. Adım	Olumlu Duygulanım	.161	.024	.366	6.633**
2. Adım	Olumlu Duygulanım	.135	.024	.308	5.597**
	Olumsuz Duygulanım	-.132	.029	-.250	-4.542**

** p< .01

Tablo 2’de yer alan adimsal çoklu regresyon sonuçlarına göre modele giren iki değişkenin de akademik öz-yeterliği anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. İlk olarak olumlu duygulanım modele girmiş ve akademik öz-yeterliğin %13’ünü açıklamıştır. İkinci adımda olumsuz duygulanım dâhil olmuş ve %6’lık bir artış sağlamıştır. Bu iki değişken akademik öz-yeterlik toplam varyansının %19’unu açıklamıştır. Son modelde olumlu duygulanımın ($\beta = .31$, $p < .01$) ve olumsuz duygulanımın ($\beta = -.25$, $p < .01$) akademik öz-yeterliği manidar biçimde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu ve olumsuz duygulanım arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri olumlu duygulanım ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Diğer taraftan, akademik öz-yeterliğin olumsuz duygulanım ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca olumlu ve olumsuz duygulanımın akademik öz-yeterliği yordayıp yordamadığı da araştırılmıştır. Yürütülen regresyon analizinde bu iki değişkenin akademik öz-yeterliği manidar biçimde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin olumlu duyguları akademik öz-yeterliklerini pozitif yordarken, olumsuz duygulanım akademik öz-yeterliği negatif yönde manidar biçimde yordamıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazınla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Diamond ve Aspinwall (2003) olumlu duygulanıma sahip bireylerin etkili karar verebileceklerine yönelik inançlarının yüksek olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu bireyler, bir problemle karşılaştıklarında da çoklu çözüm yolu üretebilmekte ve gelecekteki problemlerle de mücadelelerine yönelik güven duymaktadır. Dolayısıyla olumlu duygulanımı yüksek bireylerin akademik öz-yeterliklerinin de artması düşünülebilir.

Akademik öz-yeterliği yüksek bireyler çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilmekte ve kendilerine verilen görevlerin üstesinden gelebilmek için çabalamaktadırlar. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Yani; bir öğrenci bir problem karşısında yılmadan, aşırı çaba gösterip, çok çalışıp başarıyı yakalayabilmekte yani olumlu duygular beslemekte ve böylece akademik öz-yeterliği daha da artmaktadır. Aynı şekilde akademik öz-yeterliği güçlü olan bir öğrenci akademik işlere yönelik olumlu inancından ve karşısına çıkan soruyu yanıtlayabileceğine olan inancından dolayı, pes etmeyip soruyu yanıtlayabilmekte ve başarıyı yakalayabilmektedir.

Schunk ve Pajeras (2001) öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerini etkileyen etkenlerden bahsederken, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin algıladıkları durumlardan ve kendi yeteneklerine ilişkin algılarından söz etmektedir. Öğrenciler olumlu duygulanıma sahip olduklarında kendi yapabilirliklerinin de yükselmesine, olumsuz duygulanıma sahip olduklarında ise kendi yapabilirliklerinin azalmasına dolayısıyla akademik öz-yeterliklerinin düşmesine neden olabilmektedir.

Diğer bir noktada, Katheryn (2004) de akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencileri resmetmiştir. Yazara göre, akademik öz-yeterliği yüksek bireylerin karakteristiğinde başarıya odaklanabilme yeteneği ve başarı beklentisinin pozitifliği söz konusudur. Ayrıca kendi potansiyelinin farkına varma ve öz-güveni içeren güçlülükler vardır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında düşünüldüğünde, olumlu duygulanımın akademik öz-yeterliği pozitif, olumsuz duygulanımın ise akademik öz-yeterliği negatif yordaması akla yatkındır.

Çalışmanın sınırlıklarından söz etmekte fayda vardır. Çalışma öz-bildirime dayalı ölçeklerden elde edilen bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Dolayısıyla öz-bildirime dayalı sınırlıkların göz önüne alınması gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar, kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu bakımdan bulguların genellenebilirliğinde temkinli olmak gerekmektedir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya’da 21 Ülkenin katılımıyla düzenlenen 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications – ICONTE’ de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Barlow, J., Wright, C., & Cullen, L. (200). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: Preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance & Counseling*, 30(1), 37-53.

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

Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Southern California, California.

Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and the first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

Diamond, L. M. Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.

Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Yayınlanmamış doktora tezi, Wayne State University, Detroit.

Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.

Gençöz, T. (2000). PANAS: Validity and reliability. *The Turkish Journal of Psychology*, 15, 19-26.

Golightly, T. R. (2007). *Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Brigham Young University, Utah.

Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex Roles*, 51, 55-67.

Isen, A. M. (1993). Positive Affect and Decision Making, (M. Lewis and J. M. Havil Eds.), Handbook of Emotions, New York.

Kamin, M. (2009). *Academic self-efficacy for sophomore students in living-learning programs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Maryland, Maryland.

Katheryn, A. (2004). *Effects of participation in a guided reflective writing program on middle school students' academic self-efficacy and self-regulated learning strategy use*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Colorado, Denver.

Lapan, R. T., Boggs, K. R., & Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 176-182.

Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House, 77*(6), 241-249.

Mayall, H. J. (2008). Differences in gender based technology self-efficacy across academic levels. *International Journal of Instructional Media 35*(2), 145-156.

Miller, L. K. (2010). *The impact of intrusive advising on academic self efficacy beliefs in first-year students in higher education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Loyola University Chicago, Illinois.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development, 43*, 632-642.

Satıcı, S. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Schultz, D. & Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Çev. Yasemin Aslay), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*(2), 208-223.

Torkzadeh, G., & Dyke, T. (2001). Development and validation of an Internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology, 20*(4), 275-280.

Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior, 59*(1), 53-63.

Watson, D., & Clark, L. A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of Personality, 60*, 441-476.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, cases and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior, 18*, 1-74.

Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, School of Saint Louis University, Missouri.

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

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.