



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik*

Gönül SAKIZ

*Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
gonul.sakiz@marmara.edu.tr*

ÖZET

Öz-yeterlik kavramı kırk yılı aşkın bir süredir dünya çapında yapılan pek çok bilimsel araştırmada öğrenci başarısında en etkili faktörlerin başında gösterilmektedir. Ülkemizde öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmalarda son yıllarda artış görülmekle beraber araştırmalar çoğunlukla yükseköğretim düzeyini kapsamaktadır. Öz-yeterlik kavramına ilişkin alanyazın, öğrenme ortamlarında öz-yeterlik algısının geliştirilmesine yönelik çalışmalar, yönlendirme ve öneriler oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı alanyazın taraması yönteminden faydalanarak, öz-yeterlik kavramına ilişkin bilimsel bir altyapı oluşturmak ve eğitim ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır. Araştırmada öz-yeterlik kavramının gelişimi ve önemi, ilişkili faktörler, öz-yeterlik kaynakları ve öğrenme ortamlarında akademik öz-yeterlik üzerine kuramsal ve deneysel çalışmalar paylaşılmıştır. Ayrıca, yapılan araştırmalardan yola çıkılarak eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öz-yeterlik, Öz-yeterlik kaynakları, Öğrenme ortamlarında öz-yeterlik algısının geliştirilmesi.

* Bu araştırmanın bir bölümü yazarın doktora eğitimi sırasında Ohio Eyalet Üniversitesi'nde tamamlanmıştır.

Key Word in Success: Self-efficacy*

ABSTRACT

A great deal of scientific research conducted around the world for more than 40 years has shown that the concept of self-efficacy is one of the most powerful factors influencing students' academic performance. In Turkey, research related to self-efficacy has been increased in recent years but the studies conducted on this concept have primarily involved higher education level. The literature regarding self-efficacy as well as research, guidance and suggestions for improving students' self-efficacy in learning environments are rather limited. The purpose of the current study was to construct a scientific background related to the concept of self-efficacy and to provide suggestions for improving students' self-efficacy in learning environments. Literature review method was used for this investigation. The sections cover the development and the importance of self-efficacy concept, the factors associated with self-efficacy, the sources of self-efficacy and the theoretical and the empirical research on academic self-efficacy in learning environments. Further, based on the related research, suggestions were provided for improving students' academic self-efficacy beliefs in educational environments.

Key Words: Self-efficacy, Sources of self-efficacy, Improving perceived self-efficacy in learning environments.

GİRİŞ

Kırk yılı aşkın bir süredir çeşitli öğrenme ortamlarında üzerine binlerce çalışma yapılmış olan öz-yeterlik (self-efficacy) kavramı ülkemizde de özellikle son 10 yıldır öğrenciler ve eğitimciler üzerinde yapılan araştırmalarla irdelenmektedir. Ülkemizde eğitim alanında öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu, farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının çeşitli alanlardaki öz-yeterlik algılarının incelenmesine yöneliktir (Akbulut, 2006; Aşkar ve Umay, 2001; Berkant ve Ekici, 2007; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Diğer taraftan, öz-yeterlik kavramına ilişkin bilimsel alt yapı oluşturmaya yönelik alanyazın oldukça kısıtlı kalmaktadır. Literatür taraması yönteminin kullanıldığı bu araştırmada geniş kapsamlı bir alanyazın sunulurken öz-yeterliğe ilişkin alt yapının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada öncelikle öz-yeterlik kavramının gelişimi açıklanmış; öz-yeterlik kavramının benzeştirildiği kavramlarla farkı ortaya konarak öz-yeterlik kaynakları

* Part of this research was completed during the doctoral study of the researcher at the Ohio State University.

sunulmuştur. Çalışmanın takip eden bölümlerinde akademik öz-yeterlik algısının diğer akademik faktörlerle ilişkisi üzerinde durulmuş ve ilgili alanyazın ışığı altında eğitim ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi üzerine önerilerde bulunulmuştur.

ÖZ-YETERLİK KAVRAMI

Öz-yeterlik kavramının ortaya çıkışı Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kurama ve bu kuramın temel yapıtaşlarından karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) ilkesine dayanmaktadır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, kişisel faktörler, içinde bulunulan çevre ve kişinin sergilediği davranışlar karşılıklı olarak birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirler (Bandura, 1986). Öz-yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesinin işleyişinde anahtar role sahip kişisel faktörlerdendir (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yılların sonlarında Albert Bandura'nın çeşitli fobilere sahip bireylerle yaptığı terapi çalışmalarıyla başlamıştır. Yılan ve köpek gibi hayvanlar tarafından ısırılma fobisi olan bireylerin korkularıyla başa çıkabilmelerine yönelik terapi seansları esnasında Bandura (1977) bazı bireylerin ne kadar istekli olsalar dahi korkularını yenemediklerini görmüştür. Bandura gözlemleri neticesinde farklı terapi sonuçlarının ortaya çıkmasının kişilerin başarılı olabileceklerine dair algılarındaki farklılaşmadan kaynaklandığı kanaatine varmıştır. Diğer bir deyişle, fobik bireyler birbirleriyle benzer özelliklere sahip olsalar (yaş, cinsiyet ve gelişim özellikleri gibi) ve aynı hedef ve beklentileri paylaşırsalar dahi bireysel yeterlik algılarındaki farklılaşma, farklı terapi sonuçları doğurmuştur.

Bandura (1997), öz-yeterlik kavramını “kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı” (s. 3) yani diğer bir deyişle, kişinin bireysel yeterliklerine ve potansiyeline olan inancı olarak tanımlamıştır. Çeşitli becerilere sahip olmakla gerekli durumlarda bu becerileri sergilemek arasında önemli bir fark vardır. Sahip olunan bilgi ve beceriler ve öğrenilmiş stratejiler, kişinin bunları uygun koşullar altında kullanmaya ilişkin inancı olmadığı müddetçe işlevsel olmayacaktır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, kişinin var olan becerileri değil, bu becerilerle farklı koşullar altında ne yapabileceğine ilişkin inancıdır. Bir birey, belirli bir görevle karşılaştığı zaman öncelikle bu görevin özelliklerini zihninde canlandırır ve kendisinin sahip olduğu bireysel donanımla bu görevi gerçekleştirip

gerçekleştiremeyeceğine karar verir. Tam bu noktada, bireyin öz-yeterlik inancı o görevi gerçekleştirme hususunda kişinin gönüllü olup olmayacağı hususunda belirleyici bir unsur olarak öne çıkar (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik düzeyi ortama, koşullara, görevin çeşidi ve zorluk derecesine ve kişinin konuya hâkimiyet düzeyine göre farklılıklar gösterir (Bandura 1997; Zimmerman, 2000b). Ancak, kuvvetli bir öz-yeterlik inancı geliştikten sonra zaman zaman görülen başarısızlıklar kişinin öz-yeterliğinde önemli bir etkiye yol açmaz (Schunk, 1989a). Bireyler, çevreden topladıkları bilgiler ışığında öz-yeterliklerine ilişkin kuramlar geliştirirler. Bu kuramlar zamanla kalıcı hale gelir ve bireyin kendisini başarılı veya başarısız olarak algılamasına neden olur (Paris ve Newman, 1990). Uzun yıllardır öz-yeterlik üzerine araştırmalar yapılmakla birlikte halen öz-yeterlik kavramı diğer bazı kavramlarla karıştırılmakta, farklılıklar tam olarak algılanamadığından geliştirilen ölçeklerde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öz-yeterlik kavramının benzer diğer kavramlardan farklılarının ortaya konması gerekmektedir.

ÖZ-YETERLİK KAVRAMININ BENZER KAVRAMLARDAN AYRIŞTIRILMASI

Uluslararası alanda gerçekleştirilen araştırmalarda öz-yeterlik algısının ölçümü sırasında diğer kavramlarla karıştırıldığı gözlemlenmektedir. Özellikle öz-yeterlik kavramının benlik, sonuç beklentisi ve öz-saygı gibi kavramlarla sıkça benzeştirildiği ve kavram yanılıklarının ortaya çıktığı araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır (Bong, 2012).

Benzeşen ölçek maddelerine sahip olan öz-yeterlik (self-efficacy) ve benlik (self-concept) kavramları birbirine yakın olmakla birlikte önemli farklılıklar göstermektedir. Benlik kavramı, doğrudan yaşantılar ve düşüncelerine değer verilen kişilerin değerlendirmelerinden yola çıkılarak kişinin bir bütün olarak kendisini algılama biçimi olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Benlikte kişinin kendisini betimlemesi söz konusudur (McCombs, 2001). Her iki kavram da kişisel deneyimlerden, sosyal karşılaştırma ve değerlendirmelerden ve algılanan bireysel başarıdan etkilenir. Akademik benlik daha sabit bir yapıya sahipken, akademik öz-yeterlikte zamana ve koşula bağlı değişimler gözlemlenmektedir (Bandura, 1997). Diğer taraftan, her iki kavram da güdülenme, duygular ve performans üzerinde etkilidir (Bong ve Skaalvik, 2003). Ferla, Valcke ve Cai (2009), akademik benliğin daha çok duyuşsal ve güdüsel faktörler üzerinde,

akademik öz-yeterliğin ise performans üzerinde etkili olduğunu bildirmiştir. Bong ve Skaalvik (2003), öz-yeterliğin benlik gelişiminde etkili bir gösterge olabileceğini savunur. Ancak bu etkinin çift yönlü olması beklenir. Ferla ve diğerleri (2009), PISA verilerine dayanan araştırmalarında, akademik benliğin matematik alanında akademik öz-yeterlik inancını kuvvetli bir biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Akademik benlik ve akademik öz-yeterlik kavramlarının ölçekleri farklılıklar gösterir. Akademik benlik maddeleri öz-değerlendirmeye ilişkin “İngilizcede ne kadar iyisin?” örneğine benzer maddeler içerir. Diğer taraftan, akademik öz-yeterlik ölçeğine ait maddelerde, kişinin belirli bir ödev dahilinde performansının nasıl olacağına ilişkin kişisel beklentilerini yansıtan inançlar yer alır: “Bu cümleyi şemalaştırabileceğinden ne kadar eminsin?” gibi (Zimmerman, 2000b, s. 84). Diğer taraftan, bu şekliyle öz-yeterlik kavramı, sonuç beklentisi (outcome expectancy) kavramıyla da karıştırılmaktadır.

Sonuç beklentisi, bir performansın gerçekleştirilmesi neticesinde ortaya çıkacak sonuca ilişkin kişisel tahminlerdir. Bir görev durumunda yapabilirliğe ilişkin sahip olunan inanç, ortaya çıkacak sonuçla yakından ilişkili olduğu için sonuç beklentisi öz-yeterlik inancından oldukça etkilenir (Bandura, 1997). Öğrenciler olumsuz sonuçların ortaya çıkacağına inandıkları durumlarda kendilerinden istenen etkinlik ve aktivitelerde bulunmaktan kaçınırlar. Bir performansa ilişkin öz-yeterliği yüksek olan bir öğrenci, performans neticesinde başarılı olmayı bekler. Öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin kendi performans düzeylerini net ve doğru bir şekilde tahmin etme düzeyleri diğer öğrencilere nazaran daha yüksektir (Bouffard-Bouchard, 1989).

Öz-yeterlik kavramı aynı zamanda öz-saygı ya da benlik saygısı (self-esteem) kavramıyla da benzeştirilmektedir. Bandura’ya (2006) göre benlik saygısı, bireyin kendine verdiği değere ilişkin öz-yargıları iken, öz-yeterlik bireyin kişisel yeterliklerine ve yapabilirliklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 2006). Öz-yeterlik görev özellikli iken, benlik saygısı genellenebilir bir yapıya ve genel bir çerçeveye sahiptir. Linenbrink ve Pintrich (2003) benlik saygısını, kişilerin bireysel başarı ya da başarısızlık durumlarında verdikleri duygusal reaksiyonlara bağlı olarak açıklar. Araştırmacılar, öz-yeterlik algısının, kişinin benlik saygısının gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu savunurlar (Eccles, Lord ve Buchanan, 1996).

ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖZ-YETERLİK KAYNAKLARI

Bandura'ya (1997) göre bireylerde öz-yeterlik algısını etkileyen başlıca dört faktör bulunmaktadır. Bunlar, başarıya ilişkin doğrudan yaşantılar, gözleme dayalı dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik ve fizyolojik durumlardır. Bu bölümde, sözü edilen faktörler öğrenme ortamları göz önünde bulundurularak açıklanmıştır:

Başarıya ilişkin doğrudan yaşantılar. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının gelişmesinde en kuvvetli etkiye sahip olan faktör doğrudan yaşantılardır. Bireyin bir alanda geçmişteki başarı deneyimleri, aynı alanda veya benzer durumlarda başarı beklentisini arttırarak öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997). Örneğin, ilkokul ikinci sınıfta matematik sınavlarında başarı gösteren ve karnesinde yüksek bir matematik notuna sahip olan bir öğrencinin matematik alanında bireysel potansiyeline inancı artar ve üçüncü sınıfa geçtiğinde de matematik öz-yeterlik algısı yüksek bir öğrenci olur. Diğer taraftan, aynı öğrenci üçüncü sınıfta birkaç defa üst üste matematik dersinin sınavlarında başarısızlık deneyimi yaşarsa, öz-yeterlik algısında bir azalma meydana gelir. Bunun yanı sıra, bazı araştırmacılar, öz-yeterliğin alan-temelli incelenmesinden ziyade, verilen ödev koşulları baz alınarak incelenmesi gerekliliğini savunmaktadır (Boekaerts, 1997). Örneğin, matematik derslerinde matematik öz-yeterliği yerine geometri öz-yeterliği veya aritmetik öz-yeterliği; Türkçe derslerinde Türkçe öz-yeterliğinden ziyade dil bilgisi öz-yeterliği veya kompozisyon öz-yeterliği gibi alt boyutların göz önünde bulundurulması ve o alt alanlarda da ödevin ne olduğuna odaklanılması gerektiği savunulur.

Bandura'ya göre (1997) verilen görevin zorluk derecesi, bazı ortamsal faktörler ve öğrencilerin var olan bilgi altyapıları öz-yeterliği etkiler. Nitekim Arslan'ın (2012) Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yakın zamanda binin üzerinde öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği ve öğrenci raporlarına dayanan bir araştırmada, orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri üzerinde etkili olan en önemli iki kaynağın doğrudan yaşantılar ve sözel ikna olduğu görülmüştür.

Gözleme dayalı dolaylı yaşantılar/Model alma. Model alma ve sosyal karşılaştırmalar yapma öğrencinin bireysel öz-yeterlik algısı üzerinde etkilidir. Dolaylı yaşantıların öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına etki düzeyi, model alınan bireyin özellikleri ve başarı düzeyine bağlıdır. Model alınan bireyin gözlemi yapan bireyle benzer özellikler göstermesi (yaş, cinsiyet, fiziksel görüntü, gelişim düzeyi, etnik köken, eğitsel düzey ve sosyo-ekonomik durum gibi) ve görev neticesinde başarılı olması, model alan bireyin kendi yapabilirliğine ilişkin inancını da yükseltir. Diğer taraftan,

model alınan bireyin zorlanması ya da başarısız olması, model alan öğrencinin öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkileyebilir. Öte yandan, Schunk ve Hanson (1985) tarafından ilkökul düzeyinde yapılan bir araştırma, dokuz yaşındaki öğrencilerin bir öğrenme etkinliğinde yer alan akranlarını izlemelerinin, akranları başarılı olsalar ve zorlansalar da, gözlemi yapan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını geliştirdiğini saptamışlardır. Model alma davranışının kaygı düzeyini azaltan pozitif bir faktör olması (Bandura, 1977) böyle bir sonucu doğurabilir.

Sözel ikna. Dönütler ve takdir etme gibi davranışlar sözel ikna kapsamında incelenir. Sözel iknanın öğrencilerin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi ikna girişiminde bulunan kişinin güvenilirliğine ve bilgi düzeyine, ayrıca verilen dönütün zamanı ve özelliklerine bağlıdır (Bandura, 1997). Dönütün hemen etkinlik sonrasında verilmesi ve etkinliğe ve etkinliği gerçekleştiren kişinin özelliklerine dair notlar içermesi ve bu notların genellemeden arındırılmış olması etki düzeyini artırır. Brophy (1983), etkili bir dönütün özellikli olması, duruma göre çeşitlilik arz etmesi ve öğrenci başarısına vurgu yapması gerektiğini belirtir. Pintrich ve Schunk (2002), dönütte amacın öğrencinin öğrenme düzeyini ve öz-yeterliğini geliştirmekse, dönütün kesinlikle doğru ve gerçekçi olması ve öğrencinin kendisini geliştirmesine yönelik tavsiyeler içermesi gerektiğini savunur. Ayrıca yapılan araştırmalar dönütlerde istenen etkinin elde edilebilmesi için hem çabaya hem de beceriye atf yapan söylemlerin kullanılmasının daha doğru olacağını göstermektedir (Brophy, 1983).

Fizyolojik ve psikolojik durum. Bireylerin içinde buldukları fizyolojik ve psikolojik durum da öz-yeterlik algısını çift yönlü etkiler. Düşük öz-yeterlik algısı, kaygı, stres, bitkinlik ve kötü ruh hali gibi negatif fizyolojik değişimlere sebep olabileceği gibi stres, bitkinlik ve kaygı gibi faktörler düşük öz-yeterliğin göstergesi olarak da algılanabilir (Bandura, 1997). Diğer bir deyişle, öz-yeterlik hem sebep hem de sonuç olarak karşımıza çıkabilir. Fiziksel durumun iyileştirilmesi, stres düzeyinin ve negatif duyguların azaltılması ve bedensel koşulların doğru şekilde tercüme edilmesi öz-yeterliği olumlu yönde etkiler.

Fizyolojik ve psikolojik durumun öz-yeterlik kaynağı olarak etkisi farklı disiplinlerde ve farklı yaş gruplarında yapılmış araştırmalarda farklı sonuçlar vermektedir. Pajares, Johnson ve Usher'in (2007), ilk, orta ve lise düzeyindeki öğrencilerle İngilizce yazım dersinde ve Joët, Usher ve Bressoux'un (2011) ilkökul düzeyinde Fransızca dersinde yaptıkları araştırmalarda fizyolojik ve psikolojik durum önemli bir öz-yeterlik kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, Joët ve diğerlerinin (2011) ilkökul

düzeyinde matematik derslerinde, Britner ve Pajares'in (2006) ortaokul düzeyinde fen derslerinde, Özyürek'in (2005) lise düzeyinde matematik derslerinde ve Arslan'ın (2012) orta öğretim düzeyinde yaptıkları araştırmalarda öz-yeterlik kaynağı olarak fizyolojik ve psikolojik durumun düşük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Farklı kültürlerde yapılmış olan bu araştırmalarda elde edilen bulgular, sosyal derslere nazaran fen ve matematik gibi derslerde fizyolojik ve psikolojik durumun etkili bir öz-yeterlik kaynağı teşkil etmeyebileceği varsayımını doğurmaktadır ki bu durum beklentilerle çelişmektedir. Bu bölümde üzerinde durulan dört ana öz-yeterlik kaynağının dışında, bireysel tutumlar, yüklemeler, öğretim yöntemleri ve sosyal ortam özellikleri de bireylerin öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir (Schunk, 1990).

ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI

Schunk (1989a), öz-yeterliğin eğitime yansıyan yüzü olan öğrenme öz-yeterliği kavramını “öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini etkin bir biçimde kullanabilme ve bu yolla yeni bilişsel beceriler elde etme yolunda kendi yeterliklerine olan inancı” (s. 14) olarak tanımlamıştır. Öğrenme ortamlarında benzer bilgi birikimine, becerilere ve stratejilere sahip olan öğrenciler, buna rağmen akademik olarak farklı düzeylerde yer alabilmektedirler. Akademik öz-yeterlik inancı bu farklılıkların potansiyel sebeplerindedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, öğrencinin yeni bir öğrenme ortamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan fırsatı kullanıp kullanmayacağını belirler (Bandura, 1997). Öğrenme ortamlarında gösterilen çaba, kavrayış ve kararlılığın düzeyi öz-yeterlik inancının niteliğine bağlı olarak değişir (Bandura, 1986).

Öğrenciler, bir öğrenme ortamında kendi öz-yeterliklerine karar verirken; (1) önce yeni görevin özelliklerini zihinlerinde tartar; (2) görevi yerine getirmek için ne şekilde bilgi ve becerilere ihtiyaç olacağına karar verir; (3) geçmişteki benzer görevlerdeki performans düzeylerini düşünür; ve (4) yeni öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli uygun öğrenme stratejilerini ne kadar iyi kullanabileceklerine karar verir (Schunk, 1989a).

Yapılan pek çok araştırma öz-yeterlik algısının farklı gelişim düzeylerinde öğrencilerin hedef belirleme, devamlılık, direnç, çaba, strateji kullanımı ve akademik performans çıktıları üzerinde çok önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Alivernini ve Lucidi, 2011; Linenbrink ve Pintrich, 2003; Multon, Brown ve Lent, 1991; Özyürek, 2005; Pajares ve

Miller, 1994; Pintrich ve De Groot, 1990; Sakız, Pape ve Hoy; Zimmerman, 2000a; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Farklı öğrenme alanlarında yapılan pek çok araştırma özellikle akademik öz-yeterlik ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Pajares ve Miller, 1994; Pajares ve Valiante, 2001; Phan, 2012; Schunk, 1984; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Zimmerman, 2000b; Zimmerman ve Bandura, 1994).

Phan (2012) yaptığı çalışmada ilkokullarda fen ve matematik derslerindeki akademik başarının, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarıyla çok yakından ilişkili olduğunu, akademik öz-yeterliği yüksek olan ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğrenci başarısında çok önemli yeri olan öz-düzenleme becerilerinin sergilenebilmesi için de öz-yeterliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması daha çeşitli bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin kullanılmasını sağlamakta ve zor ve sıkıcı koşullar altında öğrencilerin çalışmaya dönük direnç düzeylerini yükseltmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990). Yüksek öz-yeterlik aynı zamanda öğrencilerin kendileri için yüksek hedefler belirlemelerine de vasıta olmaktadır (Bandura 1997; Schunk, 1990).

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları verilen göreve yükledikleri değer üzerinde de etkilidir. Pajares ve Valiante (2001) tarafından beşinci sınıf öğrencileri üzerinde kompozisyon derslerinde yapılan bir çalışma, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça, yazma ödevine verdikleri değer ve yazmanın faydalarına ilişkin algılarının da arttığını göstermiş, bunun sonucunda öğrencilerin yazma eğilimlerinin ve performanslarının yükseldiği gözlemlenmiştir.

Araştırmacılar ayrıca öğrencilerin yaş ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi de incelemiştirler. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) tarafından yapılan bir araştırma öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin yaşa bağlı olarak artma eğilimi gösterdiğini, 11. sınıfların öz-yeterliklerinin sekizinci sınıflardan, sekizinci sınıfların öz-yeterlik düzeylerinin ise beşinci sınıflardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan ilginç bir bulgu da öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri artarken, akademik başarıya ilişkin inançlarının azalmasıdır. Bu sonuç, yaş ilerledikçe öğrencilerin öğrenme ortamlarında daha az kontrol ve daha çok otonomi ihtiyacı içinde olmaları, bu durum gerçekleşmediğinde ise yeteneklerine güvenseler dahi başarabileceklerine dair beklenti ve inançlarının azalmasıyla açıklanabilir. Diğer taraftan, Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1990)

bulguları Stipek ve Daniels'ın (1988) savıyla çelişmektedir. Stipek ve Daniels (1988) yaş ilerledikçe öğrencilerin öz-yeterlik düzeyinin azaldığını savunmuştur. Stipek ve Daniels (1988) bu durumu sosyal karşılaştırmaya dönük öğretmen dönütlerinin öğrencilerin eğitim hayatlarının ilerleyen dönemlerinde artmasına bağlamaktadır. Bu durum, varoluşsal bakışa sahip (yetenek doğuştandır, sonradan kazanılamaz görüşü) öğrencilerin sayısında yaşa bağlı olarak artış görülmesiyle de açıklanabilir.

Kurbanoğlu ve Takunyacı'nın (2012) Türkiye'de yapmış oldukları araştırma, Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1990) bulgularını destekler şekilde sonuçlar ortaya koymuş; araştırmacılar, lise düzeyindeki öğrencilerde öğrencinin sınıf düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik düzeyinin de yükseldiğini tespit etmişlerdir. Diğer taraftan, Güngören (2009), gelişimle birlikte öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinde bir gerileme meydana geldiğini, fen derslerinde altıncı sınıf öğrencilerinin öz-yeterliklerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğunu saptamıştır. Karaarslan ve Sungur (2011) ise fen derslerinde öğrencilerin öz-yeterliklerinde gelişime bağlı bir farklılaşma meydana gelmediğini tespit etmiştir. Alanyazında öz-yeterlik ve yaş arasındaki ilişkinin tam netlik kazanmaması nedeniyle araştırmaların artırılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar, bir başka demografik özellik olan cinsiyet faktörünün de öz-yeterlikle anlamlı bir şekilde ilişkilendiğini ortaya koymaktadır. Huang (2013) yaptığı meta-analizde cinsiyet ve öz-yeterlik arasında etki gücü yüksek olmamakla birlikte erkekler lehine anlamlı bir ilişki saptamıştır. Huang (2013), erkek öğrencilerin matematik, sosyal bilimler ve bilgisayar alanlarında kız öğrencilere nazaran daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olduklarını, kız öğrencilerin de dil bilimlerinde erkek öğrencilere nazaran daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin dil bilgisi öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğuna ilişkin bulgu bazı araştırmalarda ise saptanamamıştır. Joët ve arkadaşları (2011) tarafından Fransa'da ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışma, kız öğrencilerin Fransızca derslerinde akademik performanslarının erkek öğrencilere nazaran yüksek olmasına rağmen öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerden düşük olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, erkek öğrencilerin hem matematik derslerindeki performanslarının hem de matematik öz-yeterliklerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumuna bakmaksızın kız öğrencilere nazaran daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Benzer bir sonuç Pajares (2003)

tarafından da lise düzeyi kız öğrenciler için kompozisyon dersleri için çıkarılmaktadır. Pajares'ın yaptığı araştırmada kız öğrenciler lise düzeyinde kompozisyon dersinde erkek öğrencilerden daha yüksek bir başarı sergilemelerine rağmen akademik öz-yeterlikleri erkek öğrencilerden düşük çıkmıştır. Pajares (2003), kız öğrencilerin yaşları ilerledikçe akademik yapabilirliklerine ilişkin algılarının ilköğretime nazaran düştüğünü de rapor etmektedir.

Ülkemizde, Uçak ve Bağ (2012), ortaokul düzeyinde fen ve teknoloji derslerinde öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012), lise öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlik algıları incelenirken, ders alanı, ders içeriği, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin üzerinde özellikle durulması gerekliliğini ve öz-yeterlik algılarının değişiminde kültürün de potansiyel bir etken olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılıklar öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerindeki farklılaşmalarda etkili bir faktör olabilir. Bu değişkenin rolü de incelenmelidir.

ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARININ GELİŞTİRİLMESİ

Öze dönük pek çok kişisel faktör baskın olarak içsel mekanizmalar tarafından düzenlenirken, öz-yeterlik dış kaynaklarca gözlemlenebilen ve etkilenebilen bir özelliğe sahiptir (Lorsbach ve Jinks, 1999). Bu nedenle, öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesine uygun şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin söylem, tutum ve davranışlarında ve uyguladıkları öğretim stratejilerinde öğrencilerin öz-yeterliklerini kuvvetlendirici yaklaşımlar izlemeleri gerekmektedir. İlgili alanyazının ışığı altında özellikle ilk, orta ve lise düzeyinde öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlere bazı önerilerde bulunulabilir. Öğretmenlerin bu önerileri dikkate alarak, öğrencilerine verdikleri sözlü ve/veya bedensel mesajlarda özenli ve bilinçli olmaları fayda sağlayacaktır. Önerilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilere hem çaba hem de beceriye dönük dönütler verin

Sözel ikna alt başlığı altında da işlendiği üzere öğretmenler öğrencilerine hem çaba hem de beceriye atf yapan dönütler vermelidirler. Akademik öz-yeterlik algısının geliştirilmesi için öğretmenler “çalışırsan başaramayacağın hiçbir şey yoktur” yönünde çabaya atf yapan dönütlerin yanında “sen bu konuda iyisin, kabiliyetlisin” türünde yeteneğe atıfta bulunan dönütler de vermelidirler. Bir öğrencinin başarısının ardından sürekli olarak “çok çalıştın ve başarılı oldun” cinsinden dönütlerin verilmesi öğrencide sahip olduğu becerilerin yetersiz olduğu, ancak çok çaba gösterirse başarılı olmaya devam edebileceği gibi yanlış bir algının oluşmasına neden olabilir (Schunk, 1985, 1989b). Bandura (1991), yüksek düzeyde çabanın öğrenciler tarafından düşük düzeyde yeteneğin bir göstergesi olarak algılanabileceğini belirtmektedir.

Diğer taraftan, eğer öğrenciler sürekli yeteneğe dönük dönütler alırlarsa bu da yeterince çaba göstermemelerine neden olacaktır. Çaba göstermeme neticesinde yaşanan başarısızlıklar, öğrenciler tarafından ödevin zorluğuna, şans faktörüne veya yeterince zeki ve yetenekli olmamaya yükleneyecektir. Bu durum öğrencilerin ileri dönemlerde başarısızlığı önlemek ve öz-saygılarını korumak adına verilen görevlerden kaçınma davranışları göstermelerine neden olacaktır. Bu tür olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını engellemek için öğretmenlerin sık sık öğrencilerine öğrenmenin bazen herkes için zorlaşabileceğini, fakat çabayla akademik başarının yükseltilebileceğini hatırlatması gerekir (Schunk, 1995). Böylece, başarısızlık durumlarında öğrencilerde “yeterince zeki değilim” gibi tehlikeli bir algı yerine “yeterince çalışmadım/doğru stratejileri kullanmadım, çalışırsam ve doğru stratejileri uygularsam başarılı olabilirim” algısı gelişecektir. Bu da öğrencilerin çalışma güdülerini arttıracaktır. Karsenti ve Thibert (1998), ilkökul öğretmenlerinin çabaya dönük dönütlerinin yeteneğe dönük olanlara kıyasla ilkökul öğrencilerinde daha yüksek güdülenmeye neden olduğunu saptamıştır. Bu bulgu, çocukların küçük yaşlarda becerilerin çabayla geliştirileceğine dair daha kuvvetli inançlara sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir (Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002). Ancak öğretmenler, öğrencilerinin sadece çalışkan değil aynı zamanda da zeki ve yetenekli olarak da bilinmek isteyeceklerini unutmamalıdır.

2. Dönütler verirken sosyal karşılaştırmalardan kaçının

Öğretmenler, dönütler verirken mümkün olduğunca sosyal karşılaştırmalardan sakınmalıdırlar. Yapılan araştırmalar, öğretmenler tarafından çok fazla sosyal karşılaştırma içeren değerlendirmelerin yapıldığı ortamlarda öğrencilerin bu durum ortadan kalksa dahi daha basit olan

etkinliklere yönelme davranışı gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Boggiano, Main ve Katz, 1988). Öğrencilerin yaşları ilerledikçe öz-yeterliklerinin azalmasının bir nedeni de üst sınıflara doğru gidildikçe performans dayalı sosyal karşılaştırmaların görülme sıklığının artış göstermesidir (Stipek ve Daniels, 1988). Bu karşılaştırmalar, öğrencilerin kendilerine olan inançlarını koruyabilmek için daha kolay olan görevlere yönelmelerine ve başarı ile yetenek arasındaki ilişkiye daha kuvvetle inanmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler birbirleriyle değil, kendileriyle yarışmayı öğrenmelidirler. Bu da ancak öğrenme odaklı dönütlerle gerçekleştirilebilir. Temel amacın sınavlardan yüksek puan almak değil, öğrenilmesi gereken her ne ise onun istenen düzeyde öğrenilmesi olduğu sıkça vurgulanmalıdır. Mümkün olduğunca olumlu geri bildirimlerde bulunulmalıdır. Geri bildirimlerde özellikli ve tutarlı olunmalı, öğrenci başarısının fark edildiğini gösterir şekilde ve çeşitlilik içeren geri bildirimlerde bulunmaya özen gösterilmelidir (Brophy, 1983).

3. Başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevleri tercih edin

Öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan ve başarısızlık beklentisi olan öğrenciler için hayal kırıklığına neden olacak ve kaygı düzeyini arttıracak görevler vermekten kaçınmalıdırlar (Margolis ve McCabe, 2004). Bu tarz ödevler öğrencilerde kaçınma davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu kaçınma davranışlarından bazıları ödevde başlamayı ya da tamamlamayı reddetme, işini ağırdan alma, oyalanma, karşılık verme ve yerinde durmamadır. McMahan, Wernsman ve Rose (2009) yaptıkları araştırmada özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ilkökul öğrencilerinin matematik ve fen alanlarında akademik öz-yeterliklerini kuvvetlendiren en önemli etkenin soruların zorluk düzeyi olduğunu saptamışlardır. Başlangıçta kolay sorularla başlamak öğrencilerin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin var olan duygusal ve bilişsel kapasitelerini aşmamaya özen göstererek zor görevlere öğrencileri alıştırarak, zor olanı sevdirmeye ve mücadele etme arzusu kazandırabilirler. Ancak başlangıç kolay, anlaşılır ve basit olmalı ve aşamalı bir zorlaştırma yoluna gidilerek öğrencilerin şevkinin kırılmaması ve öz-yeterlik inançlarının zayıflamaması sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin aşamalı artış bakışına inançlarını arttıracak şekilde dönütler verin

Aşamalı artış bakışına sahip bireyler yeteneğin geliştirilebilir, değiştirilebilir ve dinamik bir yapısı olduğuna, bunun için de çaba gösterilmesi gerektiğine inanırlar (Dweck ve Elliot, 1983). Bu inanç sistemi,

öz-yeterlik algısının yükselmesine yardımcı olur. Çocuklar küçük yaşlarda aşamalı artış bakışına inanarak başarının çabayla artacağını düşünürken, 12 yaşından itibaren bu inancı kaybetmeye ve çok çaba göstermekle yeteneklerin geliştirilemeyeceğine, yeteneğin doğuştan geldiğine ve değiştirilemeyeceğine (varoluşsal bakış) inanmaya başlarlar (Gaskill ve Woolfolk Hoy, 2002). Öğrencilerin aşamalı artış bakışını koruyabilmesi için ilk maddede sözü edilen dönütlerin dengeli bir şekilde verilmesi ve üçüncü maddede belirtilen kolaydan zora ilkesinin uygulanması gerekir. Ayrıca bazı sınıf-içi etkinliklerle bu bakış açısı desteklenebilir. Örneğin, yaşamlarında aşılması zor görünen maddi, manevi, fiziksel ve duygusal engeller karşısında, kendi yapabilirliklerine ve yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeden, azim ve çaba göstererek üstün başarılarla imza atmış büyük devlet adamları, sanatçılar, sporcular ve diğer toplum fertlerinin biyografilerinin bir proje kapsamında öğrenciler tarafından araştırılması istenebilir. Bu şekilde ortaya çıkan proje raporları sınıf içinde paylaşılarak tartışılabilir.

5. Yeni bir öğrenme davranışının başlangıcında öğrencilere benzer eski öğrenme başarılarını hatırlatın

Öğretmenler öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını yükseltmek için yeni görev durumlarında veya yeni bir konuya başlarken öğrencilerin geçmişte benzer durumlardaki başarı deneyimlerini hatırlatmalıdır. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendi çalışmalarını ve başarı düzeylerini değerlendirmelerinin öğretilmesi, başarılarını çaba, azim ve strateji kullanımı gibi kontrol edilebilir faktörlere yüklemelerinin öğretilmesi, başarılı çalışmaları incelemelerinin teşvik edilmesi ve gerçekçi, kısa vadeli ve görev temelli hedefler belirlemelerine yardımcı olunması öz-yeterlik inançlarını ve başarı düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir (Margolis ve McCabe, 2004).

6. Öğrenme ortamlarında kontrolü uygun koşulları sağlayarak mümkün olduğunca öğrencilere bırakın

Bireysel kontrol (human-agency) yani belirlenen hedeflere yönelik olarak kişinin düşüncelerinde, çaba ve eylemlerinde kendisinin aktif bir role sahip olduğunu bilmesi öz-yeterlik algısının gelişmesinde önemli bir yer tutar (Bandura, 1997). Kişinin eylemlerinde hiçbir kontrole sahip olmadığını düşünmesi bireyi herhangi bir eylemi gerçekleştirmekten alıkoymaz (Bandura, 1997). Başkaları tarafından gereğinden fazla kontrol altında tutulan öğrenciler özellikle kavramsal ve yaratıcı işlemler gerektiren karmaşık süreçlerde girişimcilik özelliklerini kaybederler ve daha az öğrenirler (Ryan ve Deci, 2000).

Amerika’da Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerle yapılan bir araştırma, öğretmen kontrolünün fazla olduğu anaokulu ortamlarında, öğrencilerin ödevlerle daha az ilgili göründüklerini ve sınıf öğretmenine daha fazla bağımlılık sergilediklerini göstermiştir (Gutman ve Sulzby, 2000). Oysa öğrencilerin bireysel kontrol düzeylerini arttıran bir öğretim sunulduğunda öğrencilerin daha yaratıcı ve daha yüksek kalitede iş görebilmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerine daha çok seçim hakkı tanınması, ortaokul öğrencilerinin de öz-yeterliliğinin yükselmesine ve verilen göreve daha fazla ilgi gösterip değer vermelerine neden olmaktadır (Pintrich, Roeser ve De Groot, 1994). Öğrenciye daha fazla kendi kontrolünün verildiği ortamlar, öğrencilerin öğrenmelerine ve uzmanlık kazanmalarına yardımcı olduğu gibi içsel güdülenmelerinin, başarı inançlarının ve zorluklarla mücadele etmeye ve daha zor görevlere ilişkin şevklerinin artmasına da yardımcı olmaktadır (Boggiano ve diğerleri, 1988; Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Öğrenme ortamlarında, öz-yeterliliği yüksek olan öğrenciler kendilerini eylemin merkezinde görürler ve performansları neticesinde elde edilen sonuçlardan doğrudan kendilerini sorumlu tutarlar (Bandura, 1997). Bu nedenle, öğrenme ortamlarında kontrol mümkün olduğu kadar küçük yaşlardan itibaren gerekli ortam koşulları sağlanarak çocuklara verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirecek etkinlikler arttırılmalı, grup çalışmaları veya bireysel projeler desteklenmeli ve proje ödevlerinde öğrencilere konu kapsamında seçim hakkı tanınmalıdır.

7. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirerek doğru zamanda doğru stratejileri kullanmalarını sağlayın

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin strateji kullanımı ile algılanan öz-yeterlilik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Su ve Duo, 2012). Öğrenme ortamlarında öğretmenler genellikle öğrencilerinin öğrenme stratejilerine sahip olduğu savıyla hareket ederler. Fakat çoğu zaman öğrenciler öğrenme stratejilerini ya bilmemekte ya da hangi durumlarda hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini kestirememektedirler. Örneğin, akademik yardım alma bir öğrenme stratejisi olmakla beraber öğrencilerin sürekli olarak öğretmenlerine, arkadaşlarına veya ailelerine sorular sorarak doğru cevaba ulaşma çabaları bu stratejiye hizmet etmemektedir. Öğrenciler, gerçekte ne zaman ve ne şekilde yardıma ihtiyaç duyduklarını ve gereksinim durumunda hangi kaynaklara başvurmaları gerektiğini (öğretmen, akran, uzman, kaynak kitap, kütüphane gibi) bilmelidirler. Bu nedenle, öğretmenler, basit ve anlaşılır biçimde öğrencilere öğrenme stratejilerini

öğretmeli ve bu stratejilerin yanlış kullanımını engellemek amacıyla hangi durumlarda hangi stratejilerin kullanılması gerektiğini açıklamalı, örnekler vermeli, uygulama fırsatları geliştirmeli ve bizzat kendi öğretimleri esnasında modellik yapmalıdırlar.

8. Öğrenme çıktılarını öğrenciler için değerli kılın

Bir performans sergilendiğinde elde edilen ürünün birey için önemli olması (*beklenti değeri*) öz-yeterliği etkiler. Eğer bir birey performansı neticesinde elde edilecek ürüne değer veriyorsa, o performansı sergilemek için istekli olacaktır; bu da öğrencinin öz-yeterliğini olumlu yönde etkileyecektir (Schunk, 1990). Bu nedenle, öğretmenler, öğrenme ortamlarında herhangi bir konunun işlenmesine geçmeden önce, öğrenme ürünlerinin öğrencilerin yaşamında hangi alanlarda kullanılabileceğine ve faydalarına ilişkin paylaşımlarda bulunmalıdırlar.

9. Öğrencilere yaptığımız akademik yardımın sınırlarını iyi çizin

Öğretmenler, öğrencilerine gereğinden fazla akademik yardımda bulunurlarsa, bu durum öğrenciler tarafından, “öğrenmenin her aşamasında yardıma ihtiyaç duyacak kadar kişisel yeterliklerinin zayıf olduğu” şeklinde algılanabilir. Bu nedenle öğrencilere yardımda bulunurken aşırıya kaçmamaya ve sadece ihtiyaç duyulduğu noktalarda destek vermeye özen gösterilmelidir (Margolis ve McCabe, 2004).

10. Öğrenciler için güvenli ve duygusal bakımdan doyurucu öğrenme ortamları hazırlayın

Abraham Maslow’un gereksinimler hiyerarşisine göre, başarıya duyulan ihtiyaç güvenlik ihtiyacının karşılanmadığı bir ortamda kendini gösteremez (Maslow, 1954). Özellikle ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde, öz-yeterliği geliştirmeye yönelik çabalar ancak öğrencilerin kendilerini güvende ve ait hissettikleri ve duygusal bakımdan desteklendikleri sınıflarda gerçeğe dönüşebilir (Margolis ve McCabe, 2004; McMahan ve diğerleri, 2009; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996; Sakız ve diğerleri, 2012). Öğrenciler kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda öğrenmeye hazır hale gelebilirler ve zor görevler için gönüllü olurlar (McTigue ve Liew, 2011). Bu nedenle, öğrencilerin birbirlerine saygı duydukları, alay, kıskançlık ve aşağılama gibi tavır ve tutumların yer olmadığı, bir arada gelişim için çaba sarf edilen, rekabet yerine işbirliğinin, paylaşımın ve takım çalışmasının desteklendiği ve katı kuralların olmadığı bir sınıf kültürü oluşturulmaya çalışılmalıdır. Böyle bir sınıf kültürünün oluşmasında öğrenciler aktif rol

almalı, öğretmen ve öğrenciler birlikte planlama yaparak kararlar almalı ve alınan kararların uygulama süreci bir arada denetlenmelidir.

Margolis ve McCabe'e (2004) göre, duygusal bakımdan doyurucu sınıfların öğretmenleri (1) öğrencilerine seçim hakkı tanır; (2) ilgi ve sevgi gösterirler; (3) öğrencilerinde merak duygusunu teşvik ederler; (4) gerçekçi ve anlaşılır beklentilere sahiptirler; (5) öğrenci başarısını diğer öğrencilerle değil öğrencilerin kendi geçmiş başarılarıyla karşılaştırır; (6) ihtiyaç duyulduğunda uygun biçimde ve utandırmadan yardımcı olurlar; (7) rekabet yerine işbirlikli öğrenme ve akran öğrenmeyi teşvik ederler; (8) farklı öğretim metodları kullanırlar; (9) müfredat ile öğrencilerin ilgilerini ve gündelik yaşamlarını ilişkilendirirler; (10) sınıflarını iyi yapılandırılmış bir düzen içinde yönetirler; ve (11) sık, zamanında ve özellikli geri bildirimlerde bulunurlar.

11. Öğrencilere kitap okuma ve bilimsel içerikli yayınları takip etme alışkanlığı kazandırın

Karaarslan ve Sungur (2011) evde bulunan kitap sayısı ve ailenin günlük gazete alma alışkanlığının ilkökul öğrencilerinin fen derslerine yönelik öz-yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde yükselttiğini tespit etmiştir. Bu araştırmayı destekler şekilde, Uçak ve Bağ (2012), bilimsel içerikli kitaplar okuyan ve belgeseller seyreden ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerinde zorluklarla mücadele etme, verilen ödevleri yerine getirme ve gereken performansı sergileme öz-yeterlik düzeylerinin bilimsel kitap okumayanlara ve belgesel seyretmeyenlere nazaran anlamlı şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin bilime duydukları ilgi ve meraklarının, bu yayınları takip etmeleri ve neticede öz-yeterlik algı düzeylerinin artması olarak açıklanabileceği gibi, bilimsel kitap ve belgesellerin takip edilmesi neticesinde ilgi ve merak düzeylerinin artması olarak da yorumlanabilir. Ülkemizde çeşitli bilimsel kurumlar tarafından yayımlanan ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre farklılaşan süreli ve süresiz yayınlar ve internet ortamında sunulan hizmetler ilgi ve merakın teşvik edilmesi açısından faydalı olacaktır (Örneğin, TÜBİTAK tarafından yürütülen Bilim Çocuk Portalı, <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/> ve TÜBA tarafından hazırlanan Bilim Eğitimi Portalı, <http://www.bilimegitimi.tv.tr/4-8-yas.html>).

12. Kız öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi üzerine biraz daha özenle eğilin

Yapılan araştırmalar, kız öğrencilerin akademik performansları yüksek dahi olsa öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir (Joët

ve diğerleri, 2011; Pajares, 2003). Finlandiya’da ailelerle yapılan bir çalışma, erkek çocuğa sahip olan ailelerin, çocuklarının matematik başarısını kız çocuğa sahip olan ailelere oranla daha yüksek algıladıklarını göstermektedir (Räty ve Kärkkäinen, 2011). Diğer bazı kültürlerde olduğu gibi, bizim kültürümüzde de erkek çocukların yapabilirliklerine ilişkin gerek aile gerekse toplumsal kaynaklı yoğun sosyal destek olmasına karşın kız çocuklar için bu destek aynı düzeyde gözlemlenmemektedir. Araştırmalarda kız öğrencilerin öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha düşük olmasının sebebi bu destek yetersizliği olabilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri kız öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmek için özel bir itina göstermelidirler. Pajares’e (2003) göre başarıya ilişkin doğrudan yaşantılar, kız öğrencilerin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu tesirlere sahiptir. Bu nedenle önceki başarıların hatırlatılmasından başlayarak bu bölümde sunulan öz-yeterliği geliştirmeye ilişkin diğer tüm uygulamalar kız öğrencilerle biraz daha artan yoğunluklarla uygulanmalıdır.

SONUÇ

Bu çalışmada, öz-yeterlik kavramı tanıtılarak, öz-yeterlikte etkili olan başlıca mekanizmalar ve öz-yeterlik kaynakları sunulmuş, öz-yeterliğin ilişkili diğer faktörlerle bağlantısı irdelenerek ilgili alanyazının ışığı altında eğitim ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Öz-yeterlik, özellikle öğrencilerin akademik çaba ve performans düzeyleri üzerinde son derece etkili, dinamik bir yapı olması nedeniyle öğrenme ortamlarında bilhassa üzerinde durulması gereken bir faktördür. Yaşamlarının önemli bir bölümünü sınavlarla geçiren öğrencilerin öz-yeterlik algılarının küçük yaşlardan itibaren kuvvetlendirilmesi son derece önemlidir. Küçük yaşlarda geliştirilmiş kuvvetli öz-yeterlik algısı, ilerleyen yaşlarda yaşanabilecek başarısızlık durumlarında öğrencilerin çok daha sağlıklı ve istikrarlı başa çıkabilme becerileri sergilemelerini sağlamaktadır.

Önemi bilinmekle beraber, ülkemizde öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla anket uygulamaları temelli nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak gerçekleştirilmesi nedeniyle öz-yeterlik algısının öğrenme ortamlarında nasıl yapılandığı konusu tam bir netliğe kavuşmamaktadır. Bu nedenle, öğrenme ortamlarında öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalar, gözlem, mülâkat, fokus grup ve vaka çalışmalarını içeren nitel araştırmalarla ve gelişimsel farklılaşmaları tespit edebilmek amacıyla da boylamsal çalışmalarla mutlaka desteklenmelidir. Ülkemizde

özellikle ilkokul ve ortaokul düzeylerinde öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmaların son derece kısıtlı olması (Arslan, 2012), bu gelişim düzeylerine yönelik nitelikli çalışmaların ortaya konması ihtiyacını doğurmaktadır. Ayrıca, uygulamalar kapsamında hizmet-içi eğitimler ve aile eğitimleri vasıtasıyla, öğretmenler, idareciler ve aileler, çocuklarda öz-yeterlik algısının önemi ve gelişimi konusunda bilinçlendirilmelidirler.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. 2006. Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 24-33.
- Alivernini, F., and Lucidi, F. 2011. Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241-252.
- Arslan, A. 2012. Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy beliefs on their self-efficacy beliefs for learning and performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 1915-1920.
- Aşkar, P. ve Umay, A. 2001. İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologists*, 28, 117-148.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html> adresinden 06.12.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. 1996. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. 2007. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 113-132.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., and Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 134-141.
- Bong, M. August, 2012. Toward conceptual clarity, empirical distinctiveness, and substantive significance of motivational constructs. *Keynote speech presented at the International Conference on Motivation*, Frankfurt, Germany.
- Bong, M., and Skaalvik, E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T. 1989. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Britner, S. L., and Pajares, F. 2006. Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Brophy, J. 1983. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Dweck, C. S., and Elliot, E. S. 1983. Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's manual of child psychology* (vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Lord, S., and Buchanan, C. M. 1996. School transitions in early adolescence: what are we doing to our young people? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, and A. C. Petersen (Eds.), *Transitions*

through adolescence (pp. 251-284). Westwood, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ferla, J., Valcke, M., and Cai, Y. 2009. Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Gaskill, P. J., and Woolfolk-Hoy, A. 2002. Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In J. Aronson and D. Cordova (Eds.), *Improving education: Classic and contemporary lessons from psychology* (pp.183-206). New York: Academic Press.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. 2006. Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 57-73.
- Gutman, L. M., and Sulzby, E. 2000. The role of autonomy-support versus control in the emergent writing behaviors of African-American kindergarten children. *Reading Research and Instruction*, 39, 170-184.
- Güngören, S. 2009. *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Huang, C. 2013. Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- Joët, G., Usher, E. L., and Bressoux, P. 2011. Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103, 649-663.
- Karaarslan, G. ve Sungur, S. 2011. Elementary students' self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International*, 22, 72-79.
- Karsenti, T. P., and Thibert, G. April, 1998. The interaction between teaching practices and the change in motivation of elementary-school children. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, San Diego: California.
- Kurbanoğlu, N. I. ve Takunyacı, M. 2012. Relationship between anxiety, attitude and self-efficacy beliefs of high schools students towards mathematics course. *International Journal of Human Sciences*, 9, 110-130.

- Linenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. 2002. Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Linenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lorsbach, A. W., and Jinks, J. L. 1999. Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Margolis, H., and McCabe, P. P. 2004. Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper and Row.
- McCombs, L. B. 2001. Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B.J. Zimmerman and H.S. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.)* (pp. 67-123). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., and Rose, D. S. 2009. The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109, 267-281.
- McTigue, E., and Liew, J. 2011. Building academic self-efficacy in middle grades language arts classrooms. *The Clearing House*, 84, 114-118.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. 2004. Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
- Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W. 1991. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Özyürek, R. 2005. Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.

- Pajares, F. 2003. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F., and Miller, M. D. 1994. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., and Valiante, G. 2001. Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F., Johnson, M. J., and Usher, E. L. 2007. Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Phan, H. P. 2012. Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology*, 32, 81-105.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D.H. 2002. *Motivation in education: Theory, research and application*. (2nd ed.) Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., and De Groot, E. A. M. 1994. Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Räty, H., and Kärkkäinen, R. 2011. Are parents' academic gender stereotypes and changes in them related to their perceptions of their child's mathematical competence?. *Educational Studies*, 37, 371-374.
- Reeve, J., Bolt, E., and Cai, Y. 1999. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Roeser, R. W., Midgley, C., and Urdan, T. C. 1996. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ryan R. M., and Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sakız, G., Pape, S. J., and Woolfolk-Hoy, A. 2012. Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology, 50*, 235-255.
- Schunk, D. H. 1984. Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologists, 19*, 48-58.
- Schunk, D. H. 1985. Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*, 208-223.
- Schunk, D. H. 1989a. Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames and R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (vol. 3, pp. 13-44). San Francisco, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. 1989b. Self-efficacy and academic behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173-207.
- Schunk, D. H. 1990. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologists, 25*, 71-86.
- Schunk, D. H. 1995. Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist, 30*, 213-216.
- Schunk, D. H., and Hanson, A. R. 1985. Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 313-322.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. 2005. İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 19*, 89-101.
- Shell, D. F., Colvin, C., and Bruning, R. H. 1995. Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*, 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., and Bruning, R. H. 1989. Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*, 91-100.
- Stipek, D. J., and Daniels, D. H. 1988. Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology, 80*, 352-356.

- Su, M. H., and Duo, P. C. 2012. EFL learners' language learning strategy use and perceived self-efficacy. *European Journal of Social Sciences*, 27, 335-345.
- Uçak, E. ve Bağ, H. 2012. Elementary school pupils' self-efficacy towards science and technology lesson. *Journal of Baltic Science Education*, 11, 204- 215.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. 2004. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 355-364.
- Zimmerman, B. J. 2000a. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. 2000b. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., and Bandura, A. 1994. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., and Martinez-Pons, M. 1992. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Başvuru: 6.02.2013

Yayına Kabul: 16.6.2013

