

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİK
ALGI PUANLARININ CİNSİYETE, ALANLARA VE FARKLI
DÜZEYLERE GÖRE İNGİLİZCE BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ**

Burcu AYKAÇ DUMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

İSTANBUL, 2007

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Burcu Aykaç DUMAN tarafından hazırlanmış ve sunulmuş “**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGI PUANLARININ CİNSİYETE, ALANLARA VE FARLI DÜZEYLERE GÖRE İNGİLİZCE BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ**” başlıklı tez Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Münire ERDEN

Doç. Dr. Seval FER

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN (Danışman)

Tez Savunma Tarihi: 16.02.2007

ÖNSÖZ

Bireyin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olan motivasyonel inançlardan öz yeterlik algısının akademik başarı üzerindeki yordama gücü bu çalışmanın kapsamı içinde ele alınmıştır.

Çalışmalarım süresince pek çok kişiden yardım aldım. Öncelikle; araştırmamın her aşamasında yardım ve desteğini aldığım, yapıcı yaklaşımlarıyla araştırma yapma heyecanımı arttıran, zorlandığım noktalarda sözel desteğiyle öz yeterlik algımı geliştiren; danışmanım Yard. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a teşekkür ederim. Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ders aldığım hocalarım Prof. Dr. Münire ERDEN'e, Doç Dr. Seval FER'e, Yard. Doç. Dr. Sema KARAKELLE'ye ve Prof. Dr. Ali BAYKAL'a, yüksek lisans sürecine başlamamda beni yüreklendiren Doç. Dr. Nesrin TOKSÖZ'e, çalışmasından örnek aldığım ve uyarladığı ölçekten yararlandığım Işıl ÜREDİ'ye, araştırmamı gerçekleştirebilmemdeki yardımlarından ötürü 50. Yıl Tahran Lisesi Müdürlüğü'ne, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi yüksek lisans çalışmam sürecinde de manevi desteklerini yanımda hissettiğim, çalışmam ilerledikçe gözlerinde gördüğüm mutluluktan güç aldığım sevgili babaannem Meftune AYKAÇ'a ve dedem Rüştü AYKAÇ'a; iyi ve kötü her anımda yanımda olup beni destekleyen sevgili ağbim Bora AYKAÇ'a; yoğunluğuma rağmen iyi bir abla olduğumu düşünen ve tezimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen sevgili kardeşlerim Çisel AYKAÇ'a ve Ecem GEREDİ'ye; bunaldığım zamanlarda beni bitmez tükenmez enerjisiyle motive eden halam H. Sezgin GEREDİ'ye teşekkür ederim.

Çalışmam süresince hayatımı kolaylaştırmak için çaba harcayan, sevgi ve anlayışıyla her zaman yanımda olan, çalışmalarım ile ilgili yönlendirici desteğini esirgemeyen, tezimi okuyarak yapıcı eleştirilerde bulunan sevgili eşim Selami DUMAN'a teşekkür ederim.

Burcu AYKAÇ DUMAN

Ocak, 2007

ÖZET

Bu araştırmada lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü araştırılmıştır.

Araştırmada üzerinde çalışılan gruba, 50. Yıl Tahran Lisesi, 9. ve 10. sınıflara devam edip İngilizce dersini alan toplam 317 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının belirlenmesi için Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, dilsel eş değerliliği Üredi (2005) tarafından yapılan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan “Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için, öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılı II. dönemi sonunda İngilizce dersinden aldıkları ders geçme notları esas alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, öz yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı alanlara göre öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordamasına ilişkin olarak, hem Türkçe – Matematik hem de Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Türkçe – Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak, öz yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, 9. sınıf öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik, İngilizce başarısı, cinsiyet, alan, düzey

ABSTRACT

The aim of this study is to explain whether the self efficacy beliefs of students about English have effect on their English performance due to gender, range and grade.

The study group of research is consisted of 317 English as a foreign language learner students, who are in the 9th and 10th grades of 50.Yıl Tahrán High School in İstanbul. To determine the self efficacy levels of students, “Self Efficacy Scale” ; which is stated at the motivational part of “Learning Based Motivational Strategies Scale” , of which developed by Pintrich and De Groot (1990); is used. To determine the students performance level, their English lesson marks in 2005-2006 second term are taken into account. To analyze the research datum, Pearson Correlation Analyze and Basic Regression Analyze methods are used.

In the end of the research, it was seen that high school students’ self efficacy beliefs have meaningful effect on their English performance. Self efficacy belief effects English performance for both males and females. Outcomes showed that; for English performance; female students’ self efficacy beliefs are more effective than male students’. Both for the Turkish-Maths (T-M) and Science-Maths (F-M) ranges; self efficacy belief is a meaningful factor to explain the English performance. Outcomes showed that; to explain the English performance; T-M class students’ self efficacy beliefs are more effective than F-M class students’. Lastly; it is apparent that self efficacy belief is a meaningful factor to explain the English performance of both 9th and 10th grade students of high school. Outcomes showed that; to explain the English performance; high school 9th grade students’ self efficacy beliefs are more effective than high school 10th grade students’.

Keywords: Self efficacy, English performance, gender, range, grade

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGE LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
I.1 Problem Durumu.....	1
I.2 Kavram Olarak Öz Yeterlik	4
I.3 Öz Yeterliğe Sahip Öğrenci Özellikleri	8
I.3.1 Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri	9
I.3.2 Düşük Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri	10
I.4 Öz Yeterlik İle İlgili Kavramlar	11
I.4.1 Öz Benlik	11
I.4.2 Öz Saygı	16
I.5 Öz Yeterliğin Dayandığı Kuramsal Temel	19
I.6 Öz Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler	27
I.6.1 Bilişsel Süreç	27
I.6.2 Motivasyonel Süreç	29
I.6.3 Duygusal Süreçler	32
I.6.4 Seçim Süreci	33
I.7 Öz Yeterliğin Kaynakları	34
I.7.1 Başarılı Deneyimler	35
I.7.2 Sosyal Modelden Gözlenen Deneyimler	38
I.7.3 Sözel İkna	40
I.7.4 Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar	41
I.8. İngilizce Dersi Öğretimi	42
I.9. İlgili Araştırmalar	45
I.9.1 Öz Yeterlik Algısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46

I.9.2 Öz Yeterlik Algısı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	65
I.10. Araştırmanın Önemi	68
Problem Cümlesi	68
Alt Problemler	69
Araştırmanın Sayıltıları	69
Araştırmanın Sınırlılıkları	69
Tanımlar	69

BÖLÜM II

YÖNTEM	71
II.1 Araştırmanın Yöntemi	71
II.2 Çalışma Grubu	71
II.3 Veri Toplama Araçları	72
II.3.1 Öz Yeterlik Algı Ölçeği	72
II.3.2 İngilizce Başarısı	74
II.3.3 Cinsiyet.....	74
II.3.4 Alan	74
II.3.5 Düzey	74
II.4 Verilerin Toplanması	74
II.5 Verilerin Analizi	75

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM	76
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	81

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER	83
Sonuç ve Tartışma	83

Araştırma Önerileri	89
1. Lise Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öneriler	89
2. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	89
KAYNAKÇA	91
EK	99
EK1: Öz Yeterlik Algı Ölçeği	100
ÖZGEÇMİŞ	102

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1: Öz Yeterlik Algısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrenci Özellikleri	11
Çizelge 2: Farklı Öz Yeterlik ve Sonuç Beklentisi Düzeylerine Göre Gösterilen Davranışsal ve Duygusal Tepkiler	31
Çizelge 3: Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Veriler	71
Çizelge 4: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Motivasyonel İnançlar Boyutunda Bulunan Öz Yeterlik Algısı Ölçek Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	73
Çizelge 5: Öğrencilerin Öz Yeterlik Algıları ve İngilizce Başarıları ile İlgili Dizi Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	76
Çizelge 6: Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	77
Çizelge 7: Öğrencilerin Öz Yeterlik Algılarına Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	77
Çizelge 8: Kız ve Erkek Öğrencilerde İngilizce Başarı Puanları ile Öz Yeterlik Algı Puanları Arasındaki Korelasyonlar	78
Çizelge 9: Cinsiyete Göre İngilizce Başarı Puanının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	79
Çizelge 10: Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin İngilizce Başarıları ile Öz Yeterlik Algı Puanları Arasındaki Korelasyonlar	79
Çizelge 11: Türkçe - Matematik ve Fen - Matematik Alanlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	80

Çizelge 12: 9. ve 10. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanları ile Öz Yeterlik Algı Puanları Arasındaki Korelasyonlar	81
---	----

Çizelge 13: Sınıflara Göre İngilizce Başarı Puanının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	82
---	----

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Karşılıklı Belirleyicilik Modeli	24
---	----

BÖLÜM I

Bu bölümde, problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltı, sınırlılık ve tanımlar yer almaktadır.

I.1 Problem Durumu

Günümüzde eğitimciler tarafından fark edilen önemli bir nokta bireylerin öğrenme ortamlarında birbirlerinden oldukça farklı olduklarıdır. Öğrenme ortamlarında gözlenen bu farklılıklardan biri, bazı bireylerin öğrenmede diğerlerinden daha istekli ve gayretli olmalarıdır. İstek ve gayret yönünden gözlenen bu farklılık, bireylerin kendilerine sunulan görevleri belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda bireyler, görevlerin çaba harcamaya değer olup olmadıkları konusunda inançlar geliştirirler ve bu inançlar doğrultusunda ne kadar çaba harcayacaklarını belirlerler.

Eğitimciler tarafından dikkat çekilen diğer önemli bir nokta, aynı öğrenme durumunda bireyden bireye farklılıklar gözlenebileceği gibi, aynı bireyin farklı öğrenme durumları karşısında farklı yaklaşımlar gösterebildikleridir. Bir öğrenci İngilizce dersinin bir bölümüne oldukça istekli ve aktif bir şekilde katılırken, başka bir bölümünde oldukça pasif ve kayıtsız olabilmektedir. Benzer şekilde, İngilizce dersinde oldukça katılımcı olan bir öğrenci farklı bir alan olan Matematik dersinde pasif kalabilmektedir.

Öğrenme ortamlarında gözlenen farklılıklardan bir diğeri, bireylerin davranışlarının sonuçlarını nelere bağladıklarıdır. Başarı ya da başarısızlıklara sebepler bulma insanın doğasında var olan bir eğilimdir ve bu eğilim sayesinde bireyler daha sonraki teşebbüslerine ilişkin tahminlerde bulunarak davranışlarını kontrol ederler. Başarı ya da başarısızlığa gösterilen sebepler, bireylerin beklentilerini, değerlerini, duygularını ve kendi kapasiteleri hakkındaki inançlarını etkiler (Weiner, 2000. Aktaran: Hsieh, 2004). Bu durum bireylerin farklı motivasyon seviyelerine sahip olmalarına yol açarak, öğrenme ortamlarında sunulan görevlere yaklaşma konusunda bireysel farklılıklara sebep olmaktadır.

Öğrenme durumlarının en elverişli şekilde düzenlenmesi için, çıkış noktasını bu gözlemlerden alan araştırmacılar, öğrenme sürecini etkileyen faktörleri ve yaşanan bireysel farklılıkların altında yatan temel sebepleri ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapmışlardır.

Pek çok faktör öğrenme sürecini etkilemektedir. Motivasyon genellikle başarılı sonuçların anahtar belirleyicisidir ve öğrenme süreci üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Hsieh, 2004). Bu yüzden motivasyon, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından en çok ilgilenilen faktörlerden biri olmuştur. Bireylerin akademik kapasiteleri hakkındaki inançları da, başarıyı sağlamada önemli bir faktör olan motivasyon üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Hsieh, 2004). İnançlar, bir kişinin doğru kabul ettiği bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Koballa, 1985. Aktaran: Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). İnançlar, tutumların oluşmasında önemli rol oynadıkları için davranışla da yakından ilişkilidirler (Bandura, 1982. Aktaran: Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Bu nedenle bireyin kendine yönelik kapasite inancı motivasyonuna ve dolayısıyla başarılı ya da başarısız olma durumuna etki etmektedir. Sonuç olarak, öz yeterlik algısı olarak alan yazına geçen bu kapasite inançları, eğitim araştırmalarında, giderek yükselen bir ilgiye sahip olmuştur ve bu çalışmalar özellikle akademik motivasyon üzerinde yoğunlaşmıştır (Pintrich ve Schunk, 1995. Aktaran: Pajares, 2005).

Sosyal psikoloji alanından geliştirilmiş bir kavram olan öz yeterliğin pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı görülmektedir (O'Leary, 1985; Schunk, 1985; Lev, 1997; Kear, 2000. Aktaran: Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Öz yeterlik ile ilgili çalışan araştırmacılar özellikle üç alana odaklanmıştır. Bunlardan ilkinde, öz yeterlik ve kariyer seçimi arasındaki ilişki araştırılmış ve bireylerin öz yeterlik algısının kariyer seçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etki özellikle fen ve matematik alanlarında görülmektedir (Hackett, 1995. Aktaran: Pajares, 2005). Araştırmalarda odaklanılan ikinci alan öğretmenlerin öz yeterlik algıları olmuştur. Bu alandan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, onların öğretimsel çalışmalarıyla ve öğrencilerinin akademik gelişimiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998. Aktaran: Pajares, 2005). Odaklanılan son alan ise, öz yeterlik algısı, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki olmuştur. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla, öğrencilerin öz yeterlik algıları ile onların motivasyon seviyeleri, performansları ve akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Huang ve Chang, 1996; Malpass ve arkadaşları, 1996; Mikulecky, 1996; Pajares, 1996a; Pajares ve Valiante,

1996; Hanlon ve Schneider, 1999; Sottile, Carter ve Carter, 2001; Teplin, Guile ve Okuma, 2001; Pajares, 2005).

Öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen araştırmaların oldukça fazla olduğu ve temel olarak fen, matematik ve gelişmeye başlayan spor alanlarına odaklandığı görülmektedir (Schunk, 1981; McAuley, 1992; Pajares ve Miller, 1994; Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Bond, Biddle ve Ntoumanis, 2001. Aktaran: Hsieh, 2004). Buna karşın, sosyal bilimler ve yabancı dil öğrenme alanlarında, akademik başarı ve motivasyon üzerinde önemli etkiye sahip olduğu düşünülen bireylerin kapasite inançlarına ilişkin çok az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kuramsal temeli sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanan öz yeterlik kavramı üzerine odaklanılarak, lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algısı; cinsiyet, alan ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir.

Öz yeterlik algısına yönelik yapılan çalışmalarda cinsiyet ve kültür değişkenlerinin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Konuya ilişkin olarak yapılan çalışmalarda, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öz yeterlik algısı seviyesinin değiştiği görülmüştür (Tippins, 1991; Johnson ve Pajares, 1995; Malpass ve arkadaşları, 1996; Pajares ve Valiante, 1996; Bong, 1998; Britner ve Pajares, 2001; Pajares ve Valiante, 2001; d'Ailly, 2002). Cinsiyete ilişkin algılar toplumdan topluma farklılık göstereceğinden, ülkemizdeki öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre İngilizce başarısını yordama gücünün belirlenmesi araştırmanın çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının incelenmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, 10. sınıf, Türkçe-Matematik ve Fen-Matematik alanlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama gücü incelenmiştir.

Yapılan araştırmalar, öz yeterlik ile akademik başarı arasındaki bağlantının, öğrencilerin okul gelişimi boyunca güçlenebileceğini göstermiştir. İngilizce öz yeterlik algısının, öğretim sürecinde geliştirilip geliştirilemeyeceğine ilişkin yapılan bir çalışma, öğretim sürecinde, öğrencilerin öz yeterlik algısının ve İngilizce yeteneklerinin geliştirilebileceğini desteklemektedir (Teplin, Guile ve Okuma, 2001). Alan yazında bulunan farklı çalışmalarda, öz yeterlik algı seviyesinin öğretim sürecinde yıllara göre farklılık gösterebileceği bulunmuştur (Multon, Brown ve Lent, 1991. Aktaran: Abak, Eryılmaz, Fakıoğlu, 2002;

Umay, 2002; Satow ve Schwarzer, 2003). Bu çalışmada, 9. ve 10. sınıf öğrencilerin öz yeterlik algı puanları hesaplanarak, okul gelişimi sürecinde öz yeterlik algısının düzeylere göre İngilizce başarısını ne derece yordadığı incelenmiştir.

Tüm bu dayanaklar ışığında, araştırmanın problemi, “Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanları cinsiyete, alanlara ve sınıflara göre İngilizce başarısını yormamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2 Kavram Olarak Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı motivasyondan türediği için bu bölümde öncelikle motivasyon kavramı, daha sonra ise öz yeterlik kavramı açıklanacaktır. Motivasyon genellikle başarılı sonuçların anahtar belirleyicisidir ve öğrenme süreci üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bu yüzden eğitimciler ve araştırmacılar tarafından en çok ilgilenilen faktörlerden biri olmuştur. Motivasyon genellikle bir hedefe yönelik davranışları yönlendiren ve harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1990. Aktaran: Hsieh, 2004). Motivasyonun öğrenmeyi pek çok açıdan etkilediği görülmektedir. Örneğin; bireyin amaca yönelik çalışmalarına rehberlik etme (Eccles ve Wigfield, 1985; Dweck ve Eliot, 1993; Maehar ve Meyer, 1997. Aktaran: Hsieh, 2004), bireylerin etkinliklerde yer alma ve zorlukla karşılaştıkça dayanmalarını destekleme gibi tepkilerini etkiler (Pintrich; 1993; Stipek, 1993. Aktaran: Hsieh, 2004). Araştırmalar göstermektedir ki başarı ve motivasyon arasında olumlu bir ilişki vardır (Ringness, 1965; Wang, Haertel, ve Walberg, 1993. Aktaran: Hsieh, 2004). Ancak, sadece öğrenmede motivasyonun önemini ve motivasyonun öğrenen davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamak öğrencilerin motivasyonunu nasıl geliştirdiklerini ve onları motive edebilmek için nasıl yardım edilebileceğini tam olarak anlamaya yetmez. Motivasyonu daha iyi anlamak ve açıklamak için öğrenmede motivasyonu sağlayan faktörleri de bilmek önemlidir. Bunun sonucunda da araştırmacılar ve eğitimciler bazı bireylerin neden diğerlerinden daha çok motive olduklarını ve bir görevi tamamlamak için bireysel motivasyonu nasıl geliştirdiklerini araştırmışlardır (Hsieh, 2004).

Bireylerin motivasyon seviyeleri, duygusal durumları ve hareketleri gerçekte olduğundan daha çok neye inandıklarına bağlıdır (Bandura, 1997). Motivasyonun nasıl oluştuğunu ve nasıl sürdürüldüğünü daha iyi anlamak için bu inançlar ağının incelenmesi gereklidir.

Motivasyona ilişkin yapılan araştırmalar arasında öğrencilerin inançlarını anlamaya yönelik en önemli değişkenlerden biri de öz yeterliktir (Hsieh, 2004). Yeteneklere ilişkin kişisel inançlar büyük önem taşımaktadır, fakat eğitimcilerin öğrenmeyi oluşturmaya yönelik teşebbüslerinde sıklıkla öğrencilerin kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını hesaba katmayı ihmal ettikleri görülmektedir (Bandura, 1989).

Öz yeterliğe teknik olarak “algılanan öz yeterlik” denmektedir (Senemoğlu, 2003: 235). İstenen etkiyi yaratan inançlar harekete geçmek için gereken dürtüyü sağlarlar. Öz yeterlik algısı böylece hareketin temel kaynağını oluşturur. Bireyin fonksiyonlarını etkileyen ve sosyal bilişsel öğrenmenin çekirdeğini oluşturan öz yeterlik algısı, bireyin tasarlanmış performanslara ulaşmak için gerekli olan eylemleri başarmak ve organize etmek üzere kendi yetenekleri hakkındaki yargıdır (Bandura, 1997: 3). Diğer bir değişle, öz yeterlik bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısıdır. Gelecekte karşılaşılacak güç durumlara örnek şunlar olabilir; Sınav olma, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. (Senemoğlu, 2003: 235).

Öz yeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir bütünüdür. Öz yeterlik bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2003: 235, 236).

Bandura’ya göre, başarı için gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir (Havard ve Atkinson, t.y. Aktaran: Kurbanoglu, 2004). Gawith’e (1995) göre, bir birey herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bu işi yapabileceği konusunda kapasitelerine inanmazsa, o işi yapma olasılığı zayıftır (Aktaran: Kurbanoglu, 2004).

Öz yeterlik, yapılan seçimler ve kurulan hedefler vasıtasıyla motivasyonu etkilemektedir. Aynı seviyede akademik becerileri olan öğrencilerden, öz yeterliği yüksek olan öğrencinin daha yüksek performanslar sergilediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Zimmerman, 1995. Aktaran: Woolfolk, 2004).

Öz yeterlik algısı, bireyin motivasyonuna, mutluluğunun sağlanmasına ve kişisel başarılar elde etmesine dayanak sağlar. Çünkü bireyler kendi hareketlerinin istedikleri sonuçları üretebileceğine inanmazlarsa harekete geçmek için daha az dürtüye sahip olurlar ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dayanıksız dururlar. Pek çok kuramsal kanıt Bandura'nın, "öz yeterlik algısı hemen hemen bireyin yaşamının tüm yönlerini etkilemektedir" iddiasını desteklemektedir (Bandura, 1997). Bandura (1997), öz yeterlik algısından etkilenen bu yönleri şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Bireyin peşinden gitmeyi seçtiği hedeflerin yönü,
- ✓ Verilen görevler için ne kadar çaba harcayacağı,
- ✓ Zorluklarla ve başarısızlıkla karşılaşınca ne kadar süre dayanacağı,
- ✓ Aksiliklere karşı esnekliği,
- ✓ Kendini engelleyen düşüncelere mi destekleyen düşüncelere mi sahip olacağı,
- ✓ Çevresel taleplerle uğraşırken ne kadar stres ve depresyon hissettiği,
- ✓ Geçekleştirdiği başarıların seviyesi.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre, öz yeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri ve ulaşmaya çalıştıkları rotayı etkiler (Schunk, 1981; Schunk ve Hanson, 1985; Shunk, Handson ve Cox, 1987. Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001). Bireyin karar almasında, etkinliklere katılmasında ve katıldığı etkinlikler için ne kadar çaba harcayacağını belirlemesinde öz yeterlik algısı önemli bir rol oynamaktadır (Hsieh, 2004). Buna bağlı olarak, öz yeterlik algısı motivasyonu doğrudan etkilemektedir. Bireyler, kendilerini yeterli ve güvenli gördükleri görevlerle uğraşmaya, yapamadıklarından ise kaçınmaya meyillidirler. Öz yeterlik algısı, bireylerin engellerle karşılaştıklarında ne kadar dayanacaklarını ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl çabuk toparlayabileceklerini belirlemelerine yardım eder (Schunk, 1981; Schunk ve Hanson, 1985; Schunk, Handson ve Cox, 1987. Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001). Öz yeterlik algısı ne kadar yüksekse, çaba, sebat ve zorluklar karşısında kendini toplama o kadar büyüktür. Öz yeterlik algısı ayrıca, bireylerin bir etkinlik ile uğraşırken bireysel olarak tecrübe ettikleri stres ve endişe miktarını etkiler (Pajares ve Miller, 1994. Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001). Bu özellikler dikkate alındığında görülmektedir ki,

öz yeterlik algısı, bireyin elde ettiği başarı derecesi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Pajares ve Schunk, 2001).

Öz yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesini etkileyen faktörler vardır. Schunk’a (1991) göre, olumlu geçmiş yaşantılara sahip olan bireyler, olumsuz yaşantılara sahip olan bireylere oranla daha yüksek öz yeterlik algısı geliştirmeye meyillidirler (Aktaran: Hsieh, 2004). Ayrıca, öğrenenler model aldıkları arkadaşlarının başarılı performanslarını gözlemleyerek daha yüksek öz yeterlik algısı geliştirmektedirler. Otorite sahibi bir birey tarafından bir işi yapabileceklerine ikna edilen bireyler, kendilerini daha yeterli görmeye eğilimlidirler ve böylece yüksek öz yeterlik algısı geliştirirler. Paralel olarak, bir görevi yerine getirirken daha düşük endişe seviyesine sahip olan öğrencilerin, yüksek seviyede endişeye sahip öğrencilere oranla, kapasitelerine yönelik algılarını daha olumlu olarak yargıladıkları görülmektedir. Genel olarak; başarı öz yeterliği yükseltmekte, başarısızlık ise düşürmektedir. Öz yeterlik algısının düşük olması motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Ancak birey sağlam bir öz yeterlik algısı geliştirirse, karşılaştığı bir ya da birkaç başarısızlık durumu, onun motivasyonu ve öz yeterlik algısı üzerinde fazla olumsuz bir etkiye neden olmamaktadır (Borich ve Tombari, 1995. Aktaran: Hsieh, 2004).

Farklı araştırmacıların “öz yeterlik” kavramı ile ilgili yaptıkları tanımlar incelendiğinde;

Öz yeterliğin sözlükte geçen tanımının; “istenilen sonuç ya da etkileri üretme kapasitesi” şeklinde olduğu görülmektedir (the Random House Dictionary of English Language, 1987. Aktaran: Walkley, 1997). Öz; bireyin doğası, özellikleri (Oxford Wordpower Dictionary for Learners of English, 2001), nasıl bir birey olduğu, karakteri, tipik davranışları (Longman Dictionary of Contemporary English, 2001) olarak tanımlanırken, yeterlik; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevini yerine getirme gücü ve niyet edilen sonuçları üretebilme özelliği (Longman Dictionary of Contemporary English, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Pajares’e (1997: 19) göre öz yeterlik, belirli bir görevi yerine getirmek için yeteneklerin duruma özel değerlendirilmesidir (Aktaran: Woolfolk, 2004).

Zimmerman (1995) da benzer bir tanım yaparak, öz yeterliğin “bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği” konusundaki yargılarını içerdiğini vurgulamıştır (Aktaran: Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Öz yeterlik bir çalışma alanını isteyerek seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon hissetme, çaba gösterme ve o çalışma üzerinde

zaman harcama gibi sonuçları doğurmaktadır. Öz yeterlik bireyin sadece belli bir alan veya davranış grubu ile ilgilidir. Başka bir deyişle, birey herhangi bir alanda, örneğin; ikinci dil öğrenmede, yüksek bir öz yeterlik algısına sahipken, başka bir alanda, örneğin; futbol oynamada, düşük bir öz yeterlik algısına sahip olabilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Ancak, Bandura (1977), bireyin kapasitesine ilişkin algısının başarılı bir yaşantı sonucu yükselmesinin, o iş ile paralel olan diğer alanlardaki öz yeterlik algısının da yükselmesini sağlayabileceği üzerinde durmaktadır (Aktaran: Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Mager'da (1997) benzer bir tanım yaparak, öz yeterliğin, bireylerin belirli bir hareketi icra etmede, özel durumlara ilişkin kendi kapasiteleri hakkındaki yargıları olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik algısına ilişkin yargıya; “sınıf önünde konuşma yapabilirim” ifadesi örnek olabilir. Öz yeterlik algısı, bireylerin sahip oldukları gerçek becerileriyle ilgili olmaktan ziyade, bireylerin bu becerilerle neler yapabileceklerine ilişkin yargılarıdır.

Alan yazında öz yeterlik ile ilgili yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere, öz yeterlik; bireyin, belirli bir hareketi başarıyla sergilemesinde ya da durumları kontrol etmesinde, kendi yeteneklerine ilişkin algısı ya da yargısı olarak ele alınmaktadır. Bandura, araştırma sonuçlarına dayanarak, algılanan öz yeterliğin, becerilerin altında yatan ve kısmen bağımsız işleyen, performansın önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmiştir (Walkley, 1997). Öz yeterlik algısını davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanmasının yanı sıra; Bandura'nın çalışmaları, bireyin becerileri konusundaki algılarının, sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001: 3. Aktaran: Kurbanoglu, 2004).

1.3 Öz Yeterliğe Sahip Öğrenci Özellikleri

Öz yeterlik algısını inceleyen araştırmacılar, öz yeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasına bağlı olarak, bireylerin; kendilerine sunulan görevlere farklı yaklaştıklarını, farklı seviyelerde çaba harcadıklarını, başarı ya da başarısızlık durumlarını farklı sebeplere bağladıklarını ve başarısızlık ya da aksiliklerle karşılaştıklarında farklı tutumlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Öz yeterlik algısını daha iyi açıklamak için bu bölümde yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenci özellikleri ile düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenci özelliklerine yer verilecektir.

1.3.1 Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri

Yüksek seviyede öz yeterlik algısına sahip öğrenci özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Kendi yeterliklerine yüksek derecede güven duyan öğrenciler zor görevleri kaçılacak tehdit unsurları olarak görmezler, aksine mücadele ederek üstesinden gelinecek görevler olarak görürler. Bu şekilde etkili bir bakış açısı, öğrencilerin etkinliklere olan ilgilerini ve etkinlik içindeki var oluşlarını kuvvetlendirir (Bandura, 1994).
2. Kendilerine ilgi çekici, çaba harcamayı gerektiren hedefler koyarlar ve bunlara karşı sorumluluk duyguları yüksektir (Bandura, 1997).
3. Yaptıkları şeyler için çok çaba sarf ederler. Başarısızlıklarla ya da aksiliklerle karşılaştıklarında çabalarını arttırmaya ve muhafaza etmeye çalışırlar (Bandura, 1997).
4. Zorlukla karşılaştıklarında görev odaklı kalırlar ve stratejik düşünürler. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarlar. Başarısızlıklar ve aksilikler karşısında öz yeterlik algılarını çabucak toparlarlar (Bandura, 1997).
5. Potansiyel stres kaynaklarına, endişe verici durumlara güvenle yaklaşırlar ve onlar üzerinde kontrol oluştururlar. Bu şekildeki etkili bir bakış açısıyla kişisel başarılarını arttırdıkları gibi, strese ve depresyona olan eğilimlerini de zayıflatırlar (Bandura, 1994).

Bu bulgular göstermektedir ki, kişisel öz yeterlik algısı bireylerin yeteneklerine ilişkin durağan tahminler olmaktan ziyade, onlara katkıda bulunan inançlardır. Bireyler, davranışsal oluşumların pasif olarak gözlemcisi olmaktan ziyade, onların oluşması için çaba harcayan varlıklar olarak nitelendirilirler (Bandura, 1997).

Pajares ve Schunk (2001)'a göre de güçlü bir öz yeterlik algısı bireyin başarılarını ve esenliğini sayısız şekilde artırır. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler konulara daha fazla ilgi duyarlar ve etkinliklere daha derinlemesine katılırlar, kendilerine mücadelecilik hedefler koyar ve bunlara ilişkin güçlü bir sorumluluk duygusu taşırlar. Pajares ve Schunk (2001), Bandura'nın görüşlerine paralel olarak, öz yeterliği yüksek olan bireylerin, başarısızlığı yetersiz çabaya ya da elde edilebilecek bilgi ve beceri eksikliğine bağladıklarını ve

başarısızlık karşılaştıklarında ya da işlerin ters gitmesi durumunda kendilerine olan güvenlerini daha çabuk topladıklarını vurgulamaktadır.

1.3.2 Düşük Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci Özellikleri

Düşük seviyede öz yeterlik algısına sahip öğrenci özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Kendi kapasiteleri hakkında şüphe duyan öğrenciler, kişisel tehditler olarak gördükleri zor görevlerden kaçarlar. Performans göstermeye yönelik istekleri azdır ve peşinden koşmayı planladıkları amaçlar uğrunda sorumluluk duyguları zayıftır (Bandura, 1994; Pajares ve Schunk, 2001).
2. Zor bir görevle karşılaştıklarında, onu başarıyla nasıl yapacaklarına yoğunlaşmaktan ziyade, kendi kişisel eksiklikleri, karşılaşılabilecekleri muhtemel engeller, görevin ürkütücülüğü, başarısız olma ihtimali ve olabilecek her türlü aksi sonuçlar üzerinde dururlar (Bandura, 1994). Bu tedirgin düşünceler, çabalarını ve analitik düşünme becerilerini azaltır ve dikkatlerini “nasıl daha iyi bir performans çıkarırım” düşüncesinden kişisel eksikliklere ve olası felaketlere çevirir (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001).
3. Kendilerini motive etmekte zorlanırlar ve zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını azaltır ve çabucak vazgeçerler (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001).
4. Başarısızlıklar ve aksilikler karşısında öz yeterlik algılarını toparlamakta yavaşlırlar. Çünkü onlar yetersiz performansları yetenek eksikliği olarak tanımlamaya eğilimlidirler ve yeteneklerine olan inançlarını kaybetmek için bir sürü başarısızlıklarla sonuçlanan deneyim yaşamış olmalarına gerek yoktur. Kolaylıkla stres ve depresyonun kurbanı olurlar (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001).
5. Öz yeterliği düşük olan öğrenciler kendilerine sunulan etkinliklerde iyi performans sergilemeyi ummazlar ve sıklıkla bu olumsuz inançlarından ötürü yeteneklerine uygun seviyede performans gösteremezler. Kendilerine sunulan görevleri yapacak düzeyde yetenekleri olmadığına inanırlar ve böylece performans göstermeye teşebbüs etmezler (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001).

Çizelge 1’de öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenci özellikleri ile öz yeterlik algısı düşük olan öğrenci özellikleri özetlenerek verilmiştir.

Çizelge 1: Öz Yeterlik Algısı Yüksek ve Düşük Olan Öğrenci Özellikleri

Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Öğrenci	Düşük Öz yeterlik Algısına Sahip Öğrenci
Zor görevleri tehdit olarak değil, mücadele edilecek görevler olarak algılarlar.	Zor görevleri kişisel tehdit olarak algılarlar.
Kendilerine sunulan görevlere olan ilgileri yüksektir.	Kendilerine sunulan görevlere olan istekleri çok azdır.
Kendilerine ilgi çekici ve çaba harcamayı gerektiren hedefler belirlerler.	Kendilerine fazla çaba gerektirmeyen, çok küçük hedefler belirlerler.
Aksiliklerle karşılaşınca çabalarını arttırırlar.	Aksiliklerle karşılaşınca çabuk pes ederler.
Zorlukla karşılaşınca görev odaklı kalırlar ve stratejik düşünürler.	Zorlukla karşılaşınca aksilikler ve başarısız olma ihtimali üzerine yoğunlaşırlar.
Başarısızlıklarını yetersiz çabaya ve bilgi eksikliğine bağlarlar.	Başarısızlıklarını kişisel eksikliklere bağlarlar.
Başarısızlık karşısında öz yeterliklerini çabuk toparlarlar.	Başarısızlık karşısında öz yeterliklerini yeniden kazanmakta zorlanırlar.
Stres kaynaklarına güvenle yaklaşır ve onların üzerinde kontrol oluştururlar.	Kolaylıkla strese yenik düşerler.
Başarılı sonuçlar umarlar.	İyi performans sergilemeyi ummazlar, olumsuz inançlara sahip oldukları için yeteneklerine uygun seviyede performans gösteremezler.

I.4 Öz Yeterlik ile İlgili Kavramlar

Alan yazında öz yeterlik kavramıyla ilişkili ancak karıştırılan kavramlar vardır. Bunlar “öz benlik” (self concept) ve “öz saygı” (self esteem) kavramlarıdır. Bu bölümde söz konusu kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilecektir.

I.4.1 Öz Benlik

Öz yeterlik ile öz benlik kavramları birbiriyle ilişkili ancak farklı kavramlardır. Bu iki kavram arasındaki anlam farkının netleştirilmemesi sonucunda oluşan belirsizlik, bu iki kavramın eş anlamlı kavramlar gibi kullanılmasına yol açmıştır. Bu nedenle, bu bölümde öncelikle farklı yazarlar tarafında yapılan öz benlik tanımlarına yer verilecektir ve daha sonra da öz benlik ile öz yeterlik kavramlarını birbirinden ayıran noktalar üzerinde durulacaktır.

Öz benlik genel olarak, bireyin beklentiler ve tanımlara ilişkin yaptığı bilişsel değer biçme ve bireyin kendi benliğine ilişkin sahip olduğu düşünceler şeklinde tanımlanır (Hattie, 1992. Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001).

Coopersmith ve Feldman (1974) ise öz benliği, bireyin kendisi hakkında sahip olduğu inançların, hipotezlerin ve çıkarımların birleşimi olarak tanımlar (Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001). Diğer bir değişle öz benlik, bireyin kendisine olan bakış açısıdır. Bu bakış açısı, bireyin nasıl bir insan olduğuna ilişkin fikirlerinden, sahip olduğu özelliklerden, en önemli ve en belirgin kişisel özelliklerinden oluşturulur.

Combs'a (1962: 62) göre bireyin öz benliği, özünde bireyin ne olduğuna inandığıdır (Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001).

Son dönemlerde yapılan diğer bir tanıma göre ise; öz benlik, bireyin kendi benliğine yönelik tüm bilgilerinin betimlenmesidir (Pajares ve Schunk, 2001).

Yapılan bu farklı tanımlar incelendiğinde, tanımların ortak noktalarda buluştukları görülmektedir. Tanımların birleştiği noktalar, öz benliğin, bireyin kendi benliğiyle ilgili bir kavram olması, bireyin kendine yönelik inanç ve bilgilerden elde ettiği çıkarımlarını içermesi ve bireyin kişisel değer biçmeler vasıtasıyla nasıl biri olduğuna ilişkin bir bakış açısına sahip olmasıdır. Buradan hareketle; öz benlik, bireyin sahip olduğu tüm kişisel özelliklerini dikkate alarak kendine yönelik oluşturduğu bakış açısı olarak tanımlanabilir.

Öz benlik ve öz yeterlik kavramları arasındaki karışıklığı ortadan kaldırmak için öncelikle bu iki kavramın tanımları arasındaki bezerlikleri ortaya koymak ve daha sonra bunların ışığında bu iki kavramın farklı özelliklerini açıklamak gereklidir.

Genel olarak bakıldığında iki kavramın bazı yazarlar tarafından neredeyse aynı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Boekaerts'a (1991: 2) göre öz yeterlik; bireyin kendi kapasitesi ve yetenekleri hakkındaki bilgi, inanç ve hisleridir (Aktaran: Pajares, 1996b). Byrne'ın (1984: 428) yaptığı tanımına göre öz benlik; bireylerin kendi akademik yeterlikleri hakkındaki algılarıdır; özellikle bireylerin bu kapasite ve becerilere ilişkin oluşturduğu kendine yönelik bilgi ve hislerdir (Aktaran: Pajares, 1996b). Bu tanımlarda, iki kavram da bireyin kendi kapasiteleri hakkında algıladığı his olarak belirtilmiştir. Öz yeterlik ve öz benlik kavramlarına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, bu iki kavramın da, bireylerin kendilerine yönelik inançlarından oluştuğu noktalarında benzer oldukları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında,

Byrne'nın öz benlik tanımı doğrudur, ancak iki kavram arasındaki farkı ortaya çıkarmak açısından yetersizdir.

Ortak noktaları bulunmasına karşın, iki kavram arasındaki fark sadece görüntüsel değildir. Öz yeterlik, bir kimsenin kendi yeteneklerine olan güveninin yargılaması olarak tanımlanırken; öz benlik, bir kimsenin öz değerlerini değerlendirmesi sonucu, kendini nasıl algıladığını betimlemesidir (Pajares ve Schunk, 2001). Pajares ve Schunk'a (2002) göre öz yeterlik, bir görevi yerine getirmede bireyin kendi yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanırken, öz benlik ise, yeterlik değerlendirmelerine ve öz değere ilişkin hisleri içeren öz tanımlayıcı (self-descriptive) yargılar olarak tanımlamaktadırlar. Diğer bir deyişle, öz yeterlik bireyin kendine güveni hakkındaki yargılarıdır; öz benlik ise, öz değer yargılanması yoluyla bireyin kendine ilişkin algılarıdır (Pajares ve Schunk, 2002).

Bazı araştırmacılar öz benlik ve öz yeterlik kavramları arasındaki ayrılığı, bireyin kendini yargılamasındaki kaynağın farkı olarak tanımlar (Marsh, Walker, ve Debus, 1991. Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001). Bu görüşte, öz benlik yargılarının sosyal ve öz karşılaştırma temelli olduğu savunulur. Bir kimsenin kendi verimini başkalarınınkiyle karşılaştırması (ben matematikte birçok arkadaşımın daha iyiyim) ve bu alanlardaki performansını ilintili alanlarla karşılaştırması (Matematikte, İngilizcede olduğumdan daha iyiyim) sonucu kendine ilişkin bir öz benlik geliştirir (Pajares ve Schunk, 2001). Ancak öz yeterlik, kıyaslamaya gerek olmadan, belirli bir görevi başarıyla yerine getirmede yeteneklere odaklanılarak geliştirilir. Söz konusu olan, bireyin neleri yapıp neleri yapamayacağına ilişkin yargılarıdır ve diğerlerinin başardığı ya da başaramadığı durumlara ilişkin bir kıyaslama değildir (Woolfolk, 2004).

Öz yeterlik ve öz benlik bireyin kendi hakkındaki farklı görüşlerini temsil eder. Bireyler öz yeterlik ve öz benlik algılarına ilişkin olarak kendilerine birbirinden oldukça farklı sorular sorarlar. Öz yeterlik algısı, yeterlilik kavramı barındıran sorularla ilgilenirken (Güzel yazabilir miyim?, Araba kullanabilir miyim?, Bu problemi çözebilir miyim?); öz benlik algısı, 'varlık' ve 'his' kavramlarına ilişkin sorularla ilgilenir (Ben kimim?, Kendimi seviyor muyum?, Kendimi bir yazar olarak nasıl görüyorum?). Bireylerin kendilerine yönelttiği öz yeterlik sorularına verilen cevaplar bireyin söz konusu görevi bitirebilip bitiremeyeceğine ya da söz konusu faaliyette başarıyı yakalayıp yakalayamayacağına ilişkin kendine duyduğu güvenin derecesini açığa kavuşturur. Bunun yanında; öz benlik sorularına verilen cevaplar bireylerin

kendilerine olan bakış açılarının olumlu mu olumsuz mu olduğunu, ya da kendilerini söz konusu alanlarda nasıl hissettiklerini açığa kavuşturur. Tipik bir öz benlik algısı örneği olan “Kendini Matematikte nasıl buluyorsun?” (Marsh, 1992. Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001) soru cümlesi ile öz yeterlik algısı örneği olan ‘Bu problemi çözebileceğine dair kendine ne kadar güveniyorsun?’ soru cümlesi arasında oldukça fark vardır (Pajares ve Schunk, 2001).

Bir bireyin yapabilecekleri ya da yapamayacaklarına ilişkin algıları ile kendisi hakkında olumlu ya da olumsuz hislere sahip oluşu arasında değişmez bir ilişki olmadığı için öz yeterlik ve öz benlik algıları arasında da değişmez bir ilişki olması beklenemez. Bazı öğrenciler İngilizce dersine güvenle yaklaşırken, kendi öz değerlerine ilişkin olumsuz duygulara sahip olabilirler. Bunun nedeni bu alanda başarılı olmayı gurur verici bulmamaları olabilir. Aksi şekilde, bazı öğrenciler İngilizceye yönelik düşük bir öz yeterliğe sahipken, bu olumsuz yargılardan kaynaklanan olumsuz bir öz değer yargısına sahip olmayabilir. Bunun nedeni bu alan içinde öz benliklerini sorgulamalarıdır. Bireylerin yetersiz bir şekilde gerçekleştirdikleri, ancak kendileri hakkındaki hislerini olumsuz bir şekilde etkilemeyen birçok durum vardır. (Pajares ve Schunk, 2001). Örneğin; birey resim çizmede kendini yetersiz olarak algılayabilir. Resim çizme, bu bireyin hayatını önemli şekilde etkileyen bir durum değilse, yüksek ihtimalle bireyin kendisi hakkındaki hisleri olumsuz yönde etkilenmeyecektir. Ancak, güzel sanatlara hazırlanan bir öğrencinin, çizimlerinde kendini yetersiz bulması ve başarısız sonuçlar elde etmesi, kendisi hakkındaki hislerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öz yeterlik algısı öz benlik algısından daha karmaşık bir kavramdır. Bireyin kendisi hakkındaki birleşik görüşleri; yani öz benlik algısı, deneyimler ve diğer bireylerden alınan geribildirimler sayesinde şekillendirilir. Öz yeterlik algısı, alanlara göre çeşitlilik göstermektedir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik algısı söz konusu bir görev ya da etkinlik içerisinde bağlamsal farklılıklara da duyarlıdır. Öz yeterlik mekândan mekâna, zamandan zamana farklılık gösterebilir. Okulda, bir öğrencinin öz yeterliği yapması gereken ödevin konusuna göre değişiklik gösterebilir. Örneğin; öz yeterlik, şiir yazarken farklı, kompozisyon yazarken farklı ya da yaratıcı bir kısa hikaye yazarken farklı işleyebilir. Ayrıca, öz yeterlik, bireyin yerine getirmekle yükümlü olduğu görevin konusuna bağlı olarak değişebilir. Bireyler kendi yeterliklerini her hangi bir alan içindeki çok özel davranışlar için bile değerlendirebilirler. Örneğin; kimi mükemmel

yazarların yazı yazmaya ilişkin yeterliklerine olan güvenlerinin tam olduğu; ancak dilbilgisi, noktalama ya da yazım kuralları konusunda kendilerini yetersiz buldukları görülmektedir (Pajares ve Schunk, 2001). Ancak öz benlik, birey ile ilgili pek çok algıyı, hatta öz yeterlik algısını da içeren daha genel bir yapıdır (Woolfolk, 2004). Öz yeterlik algısı, durağan ve sabit olan öz benlik algısından daha dinamik, dalgalanan, değişebilen bir özellik taşımaktadır. Öz yeterlik algısı belirli bir görev içinde bile, bireyin o günkü hazırlığına, fiziksel durumuna (hastalık, yorgunluk), duygusal durumuna, dışsal koşullara, görevin doğasına (uzunluk, zorluk gibi) ve genel sınıf durumlarına bağlı olarak dalgalanmalar gösterebilmektedir. Bu nedenle, öz yeterlik algısı öz benlik algısından daha fazla duruma özel kabul edilir ve daha duruma özel, mikro analitik seviyede ölçülür (Pintrich ve Schunk, 1996).

Öz benlik algısı, öz değerlerin değerlendirilmesi anlamını içerdiğinden bu kavram özellikle kültürel ve sosyal yapının, bireyin öz değerlerini dayandığı nitelendirmelere yüklediği anlamlara bağlıdır. Bunun yanında öz yeterlik kavramı kültürel değerlendirmelerle bağlı tutulmaz (Pajares ve Schunk, 2001). Örneğin; bir öğrencinin ailesinin ve çevresinin İngilizce öğrenmeye önem vermesi, o öğrencinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algısı üzerinde ciddi bir etkiye sahip olmayabilir.

Bireysel kapasiteye duyulan güven, öz benlik yargılamalarının da önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, öz yeterlik algısı genelde öz benlik algısının oluşturulmasında zaruri yargılamalar olarak görülür. Anlaşıldığı üzere, kapasitelere ilişkin güvenin yargılanması; bireyin öz değerlerinin yargılanmasında ve bireyin öz anlayışında kritik bir bileşendir. Bireysel kapasiteye ilişkin yargılamalar ve öz değere ilişkin yargılamalar farklı işlevlere sahip olsalar ve bireylerin kendilerine farklı sorular sormalarını gerektirseler de birbirlerinin oluşumuna katkı sağlarlar (Pajares ve Schunk, 2001).

Sonuç olarak, öz yeterlik algısı, bireyin herhangi bir faaliyete ilişkin kendine duyduğu güven derecesini gösteren kapasiteleri hakkındaki yargılardır ve bu yargılar aynı alan içinde ya da alandan alana farklılık gösterebilir. Öz benlik ise, benliğe yönelik tüm bilgilerin yorumlanmasıdır ve pek çok algıyı içeren daha genel bir kavramdır.

1.4.2 Öz Saygı

Öz saygı kavramı; öz güven, öz yeterlik ve öz benlik kavramlarıyla karıştırılan kavramlardan biridir. Bu karışıklığı ortadan kaldırmak için öncelikle öz saygı kavramına ilişkin farklı

yazarlar tarafından yapılan tanımlara değinmek ve daha sonra da öz saygı kavramının öz güven, öz yeterlik ve öz benlik kavramlarından farklı olan yanlarını vurgulamak gereklidir.

James (1896/1958) öz saygı kavramını ilk kullanan yazarlardandır. James öz saygıyı “dönüp kendimize baktığımızda ne olduğumuz ve neleri yaptığımıza dayalı olarak geliştirdiğimiz öz duygu” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle bireyin kendisi hakkında ne hissettiği, başarmayı isteyip başardığı şeylere bağlıdır ve bu ilişki sonucunda elde edilen his öz saygıdır (Aktaran: Pajares ve Schunk, 2002). Genel olarak öz saygı, bireyin kendine ilişkin değer yargısıdır (Bandura, 1997).

Coopersmith’e (1967) göre öz saygı, uygun bulma ya da uygun bulmamaya ilişkin bir tutum içerir ve bireyin kendini yeterli, önemli, başarılı ve değerli bulma derecesini belirler. Kısaca, bireyin kendine yönelik sahip olduğu, bireysel tavırlarla ifade ettiği kişisel değerlilik yargılamasıdır (Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001).

Öz saygı, bireyin kendisiyle barışık olmasıdır. Bireyin kendini ve sınırlarını olduğu gibi kabul etmesi ve bundan hoşnut olmasıyla ilgilidir (Baltaş, 2006a). Bazı bireyler ulaşılması kolay olmayan standartlar benimseyerek benliklerini zor duruma sokarlar ve stres yaşarlar. Bazı bireyler ise, benliklerine aşırı yüklenmedikleri için ya da öz saygılarını kişisel başarılarının dışında başka kaynaklardan elde ettikleri için, yüksek öz saygılarının keyfini sürerler (Bandura, 1997). Sonuç olarak, öz saygısı yüksek olan bireyler daha az stres altında kalırlar ve hayatlarından daha memnundurlar (Baltaş, 2006a).

Öz saygının yüksek olması, bireyin hayatın her alanında kendi sorumluluğunu alabilme gücüne sahip olmasını sağlar. Yüksek öz saygı, bireye erken yaşlardan itibaren sınırları geniş tutulmuş ancak aynı zamanda iyi tanımlanmış sorumlulukların verilmesiyle ve bu tür davranışları için ödüllendirilerek kendini yeterli ve değerli hissettirilmesiyle sağlanabilir (Baltaş, 2006a).

Öz saygı ile karıştırılan kavramlardan biri öz güvendir. Bireyin kendine güven duymasının bireysel başarı ve ekip başarısı üzerindeki etkisi büyüktür. Ancak başarıyı devamlı kılmak ve iç huzuruna sahip olmak ancak kendine saygı ile mümkündür. Birbirine çok yakın gibi gözükse de bu iki kavram bazı noktalarda örtüşse bile gerçekte birbirinden farklıdır ve bu farkın çoğu kez göz ardı edildiği gözlemlenmektedir. Öz güven, hayata karşı yapıcı ve olumlu bir

bakış açısını ve kendi gücüne inanmayı gerektirir. Öz saygı ise; kendini, yeterliliklerini, sınırlarını bilmek ve kabul etmek, güçlü ve güçsüz yanlarıyla bir bütün olarak kendine değer vermektir (Baltaş, 2006b). Öz saygı bir anlamda gerçeklerle yüzleşmektir. Bireyin neyi yapabileceğini, neyi yapamayacağını, nerede iyi olduğunu, nerede yetersiz olduğunu başkalarının söylemesine gerek olmadan kendisinin bilmesidir (Baltaş, 2006a).

Gerçekçi bir öz güven, başkalarının bizimle ilgili değerlendirmelerine dayanır ve başarı ile desteklenmeye ihtiyaç gösterir. Bu başarının sağlandığı durumlarda güven gelişir ve bireyin kendisini daha iyi hissetmesine ve hedeflerini yükseltmesine yol açar. Bunun sonucu kendine güvenen bir birey, sahip olduğu bütün potansiyeli hayata yansıtma şansına sahip olur. Ancak başarılı olmak için her türlü doğru adımın atıldığı bazı durumlarda, görevin zorluğu veya rakibin üstünlüğü nedeniyle başarısız olmak da mümkündür (Baltaş, 2006a). Örneğin üniversite giriş sınavına hazırlanan bir öğrenci, yapabileceğinin en iyisini yapıp, kapasitesinin üst sınırına ulaşabilir ve buna rağmen hedeflediği üniversite ve bölüme giremeyebilir. Bu onun başarısız ve değersiz olduğunu değil, diğerlerinin ondan daha başarılı olduğunu ortaya koyar. Gösterdiği çabaya güvenen ve başarılı olacağına inanan bir bireyin öz güveni böyle bir sonuç karşısında sarsılabilir. Oysa yeteneklerini, birikimini ve koşulları gerçekçi ve isabetli bir şekilde değerlendirebilen bir birey, karşılaştığı bu sonucu, öz saygısını kaybetmeden kabullenecektir. Öz saygısı yüksek bireyler, olumsuz durumlar karşısında kendilerini değersiz hissetmezler, nesnel bir durum değerlendirmesi yaparlar, sonuçlardan ders çıkarırlar, durumu bir gelişme fırsatı olarak ele alırlar ve gelecekteki benzer durumlara daha güçlü hazırlanır (Baltaş, 2006b).

Öz saygı ile karıştırılan diğer önemli bir kavram öz yeterliktir. Öz saygı ve öz yeterlik kavramları sıklıkla, aynı olguyu ifade etmiş gibi birbirlerinin yerine kullanılırlar. Gerçekte, bu kavramlar tamamen farklı şeyleri ifade ederler (Bandura, 1997). Öz saygı bireylerin kendi değerleri ve önemleri hakkında nasıl hissettiklerini yansıtır. Öz yeterlik ise, bireyin belirli bir etkinliği sergileyebilme hakkındaki yargısıdır. Öz saygıdan farklı olarak, öz yeterlik bireylerin belirli bir görevi sergilemek için yeteneklerine ne derece güvendiklerini yansıtır. Bu durumda, algılanan öz yeterlik, benlik hakkındaki yargılarla değil, kişisel yeterlikler hakkındaki yargılarla ilgiliyken; öz saygı kavramı, öz değer (self-worth) hakkındaki yargılarla ilgilidir (Bandura, 1997). Örneğin, öz yeterlikte bireyin “İngilizce konuşabilirim” ya da “İngilizce konuşamam” şeklindeki kapasitesine ilişkin yargısı söz konusudur; öz saygı da ise söz konusu olan, bireyin İngilizce konuşma yeterliğinde kendini nasıl gördüğü değil, genel olarak bu

alandaki başarılı ya da başarısız olma durumunda kişisel değerliliğini nasıl yargıladığıdır. Bireyin İngilizce konuşma becerisinde zayıf olduğunu düşünmesi kendisini değersiz hissetmesine yol açabilir. Ancak tam tersi şekilde, birey İngilizce konuşma becerisinde zayıf olduğunu düşünse bile bu durumu kabullenebilir ve bu durumu varlığını tehdit edici bir unsur olarak görmediğinden İngilizce konuşmak konusunda kendini stres altına sokmayabilir.

Bireyin yeterlikleri hakkındaki algıları (öz yeterlik) ile kendisini sevmesi ya da sevmemesi (öz saygı) arasında değişmez bir ilişki yoktur. Bireyler verilen bir etkinlikte, kendilerini umutsuz şekilde yetersiz olarak değerlendirebilirler. Bu durum kendilerine ilişkin öz saygılarını da az olarak değerlendirecekleri anlamına gelmez, çünkü bu etkinlik için öz değerlerini sorgulamıyor olabilirler. Aksi şekilde bireyler bir etkinlik için kendilerini oldukça yeterli olarak değerlendirirken, onu iyi bir şekilde sergilemek için kendilerinde yeterli öz saygıyı bulamayabilirler (Bandura, 1997). Örneğin; şarkı söyleme öz yeterliği düşük olan bir bireyin öz saygısı bundan etkilenmeyebilir, çünkü yaşamını sürdürmede şarkı söyleme becerisi önemli bir etkiye sahip değildir. Fakat alanında kendini yeterli bulduğu halde, belirli bir sınıfta yaşadığı kötü deneyimlerin ardından, bir bireyin öğretmenlik öz yeterlik algısının düşmesi öz saygısını zedeleyebilir (Woolfolk, 2004).

Bireyler, başarıyı sağlamada gerekli çabayı sürdürebilmek için öz yeterliklerine değişmez bir şekilde güvenmeye ihtiyaç duyarlar. Böylece, yapılmakta olan bir görevde algılanan öz yeterlik bireylerin kendilerine koydukları hedefleri ve başarılarını etkiler. Halbuki öz saygı ne koyulan kişisel hedefleri ne de başarıları etkiler (Mone, Baker ve Jeffries, 1995. Aktaran: Bandura, 1997).

Sonuç olarak, öz saygı da öz benlik gibi öz yeterlikle ilişkili ancak farklı bir kavramdır. Öz saygı ve öz yeterlik, aynı olgu içinde bütün parça ilişkisi oluşturan iki kavram değildir, bir birinden farklı olgulardır. Diğer taraftan öz saygı, öz yeterliğin genellenmiş bir ifadesi de değildir. Öz yeterlik, yeteneklere ilişkin bireysel yargılardan oluşurken, öz saygı benliğe yönelik bilgilerden elde edilen tutumlardan oluşur. Öz saygı genel bir kavramdır, algılanan öz yeterlik ise alana özeldir.

Burada öz saygı ile öz benlik kavramları arasındaki ilişkinin belirtilmesi, öz saygı kavramının daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Daha önce de belirtildiği gibi, öz benlik bireyin kendisi hakkında sahip olduğu benlik bilgilerinin toplamıdır. Öz saygı ise öz benliğin değerlendirici unsurudur (Pajares ve Schunk, 2001). Öz benlik bireyin kendisi hakkındaki

birleşik görüşlerinden oluşurken, öz saygı bu bilgilerin değerlendirilmesiyle elde edilen benliğe yönelik tutumlardan oluşur. Bu tanımlar dikkate alındığında, öz saygı ile öz yeterlik iki farklı olgu olarak değerlendirilirken, öz saygının öz benliğin bir parçası olarak değerlendirilebileceği görülmektedir.

Özetle; öz yeterlik ve diğer öz algılar, bireylerin yeterlilikleri hakkında algıladıkları inançlarla ilgili olmaları bakımından ortaktır. Ancak öz yeterlik algısı, “belirli performanslara ulaşmada ve özel sonuçları elde etmede bireyin algıladığı yeterlikleri” olarak tanımlanması bakımından diğerlerinden farklıdır (Pajares, 1996b).

Öz yeterlik algısı, duygusal durum, davranış, değişen çevresel koşullar gibi bağlamsal durumlara da duyarlıdır. Öz yeterlik algısını oluşturan bireysel yargılar diğer öz algılardan farklı olarak hem göreve hem de duruma özeldir (Bandura, 1986, 1989; Pintrich ve Schunk, 1995. Aktaran: Pajares, 1996b) Sonuç olarak, daha genel algılar olan diğer öz algılar da alana özel olabilmesine rağmen, öz yeterlik daha mikro analitik seviyede incelenmektedir.

Öz yeterlik, öz benlik ve öz saygı kavramlarından daha önemli görülmektedir. Bunun nedeni ise, öz yeterlik algısının davranışların tahmin ediciliğinde diğerlerinden daha güçlü bir yere sahip olmasıdır (Woolfolk, 2004). Graham ve Weiner’ a (1996) göre de öz yeterlik, davranışsal sonuçlar için, diğer öz algılardan daha tutarlı bir tahmin edici olarak görülmektedir (Aktaran: Pajares, 2005).

1.5 Öz Yeterliğin Dayandığı Kuramsal Temel

Öz yeterlik kavramı temelini sosyal bilişsel kuramdan almaktadır. Sosyal bilişsel kuram ise, 1800’lerin sonlarına dayanan, zengin bir geçmişi olan sosyal öğrenme kuramından ortaya çıkmıştır (Stone, 1998). Bandura, sosyal öğrenme kuramı üzerinde oldukça yoğun çalışan bir araştırmacıdır. Bandura, sosyal öğrenme ile ilgili ilk çalışmalarını 1960’ların başlarında yapmaya başlamıştır. Bandura (1986: 15) davranışçılığı eleştirerek, düşüncelerin davranışları etkilediğini kabul etmeyen bir kuramın, karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını savunmuştur (Aktaran: Kurbanoglu, 2004). Onun sosyal öğrenme kuramı, bilişsel kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yaptığı bu çalışmalarla, kuramını davranışçı yaklaşımdan uzaklaştırmış ve 1986 yılında kuramını sosyal bilişsel kuram olarak adlandırmıştır (Bandura, 1997). Bandura, daha sonraları çalışmalarını öz yeterlik kavramı üzerinde yoğunlaştırmıştır (Stone, 1998). Bu bölümde, öz yeterlik kavramını daha iyi

açıklamak için, öz yeterlik algısının dayandığı kuram olan sosyal bilişsel kuram açıklanacaktır.

Sosyal bilişsel kuram, kökenini psikolojiden almaktadır, ilk kuruluşunda davranışçı ve sosyal psikologlarla paralellikler vardır. Sosyal öğrenme kuramı, insanların ve hayvanların davranış şekillerini, neden böyle davrandıklarını açıklamaya çalışan teoriler salkımı olan davranışçılık şemsiyesi altında gelişmiştir. 1913’de John Watson tarafından ortaya konan davranışçılık, insan davranışını anlamaya yönelik oldukça mekanik bir yaklaşımdır. Watson’a göre davranış, uyaran-tepki bağlarından oluşan, gözlenebilir hareketler olarak tanımlanmaktadır (Thomas, 1990; Crosbie-Brunette ve Lewis, 1993. Aktaran: Stone, 1998).

Davranışçı yaklaşımın merkezinde, uyaran-tepki bağlarının devamlılığının öğrenmeyi sağladığı görüşü hakimdir. Davranışçılar, bu uyaran-tepki bağları arasında herhangi bir aracı değişkenin olup olmadığı konusunda farklı görüşler sunmuşlardır. Davranışçılığın tarihi boyunca, uyaran-tepki bağlarına aracı olduğu düşünülen pek çok değişken önerilmiştir; William James’in “alışkanlık”, Freud’un “içgüdü” ve Tolman’ın “bilinç” olarak adlandırdığı pek çok aracı değişken önerilmiştir (Woodward, 1982. Aktaran: Stone, 1998).

Davranışçı psikologların yanı sıra, sosyal psikologlar da, sosyal öğrenme kuramının gelişimine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Crosbie-Brunette ve Lewis, 1993. Aktaran: Stone, 1998). Sosyal öğrenme kuramına ilişkin ilk bilgiler 1890’da William James tarafından yapılmıştır. Onun “sosyal benlik” kavramı, modern sosyal öğrenme kuramının ilkeleri ile paralellik göstermektedir. Kurt Lewin (1890-1947), sosyal benlik kavramını, psikolojinin odak noktasını bireysel ve bireyler arası olan süreçlere çekerek geliştirmiştir (Crosbie-Brunett ve Lewis, 1993. Aktaran: Stone, 1998)

Kişilik Kuramcısı Alfred Adler (1870-1937) bugün sosyal öğrenme kuramının desteklediği birçok kavram önermiştir. Adler’e göre bireyin davranışı amaçlıdır ve peşinden koşulan bir amaç için motive edilir. Bununla birlikte, bireyin algısının, buna ilişkin tavırlarının ve içinde bulunduğu çevrenin, davranışları üzerinde önemli etkiler yaratacak etkenler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca; Adler’in bireyin düşünceleri, duyguları, çevredeki fiziksel ve sosyal durumlarla ilgili tutumları konusundaki görüşleri, sosyal bilişsel kuramın anahtar yapılarından biri olan “karşılıklı belirleyicilik” kavramının gelişiminin ilk belirtileridir (Crosbie-Brunett ve Lewis, 1993. Aktaran: Stone, 1998).

1930’larda Tolman, gözlenemeyen değişkenlerin uyarıcı-tepki arasında aracı rol oynadığı fikrini ileri sürmüştür (Tolman, 1932. Aktaran: Stone, 1998) ve “beklenti” kavramını ortaya atmıştır. Böylece, davranışın ardındaki itici bir güç olan “bilinç” kavramı ortaya atılmış, bilinç ve çevrenin davranış üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Bu üç etki alanı açık olarak bu zamanlarda konuşulmaya başlanmış olup, ancak 1950’lerde sosyal öğrenme kuramı içine etraflıca yerleştirilmiştir (Stone, 1998).

Sosyal öğrenme kuramı ilk olarak, 1941 yılında, Miller ve Dollard tarafından ortaya konmuştur. Onların sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin; pekiştirme, ceza, sönme ve modeli taklit prensiplerini birleştirmiştir. İlk çalışmalarında, insanların ve hayvanların gözlenen davranışları nasıl model aldıklarını açıklamaya çalışmışlardır. İnsan davranışlarının sevk edicilerle motive edildiği ve bir organizmanın herhangi bir uyarıcıya verdiği tepkinin diğer organizmalar için de geçerli olabileceği görüşünü savunmuşlardır (Stone, 1998). Onlara göre, birey gözlediği davranışlardan pekiştirilenleri taklit ederken, sonucunun olumlu olmadığını gözlemledikleri davranışları ise taklit etmezler (Senemoğlu, 2003).

Bandura’ya göre ise, gözlem yoluyla öğrenme, bir bireyin diğer bireylerin pekiştirilen davranışlarını taklit etmesi kadar basit bir olgu değildir, çevredeki olayların bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirlerinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır (Senemoğlu, 2003: 223). Buna göre birey modeli taklit etmeden de gözlemleri sonucunda bir şeyler öğrenebilmektedir.

Bandura’ya (1977) göre, davranışçılık, davranışa neden olan ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklamada ve doğal ortamlarda meydana gelen öğrenmelerin nasıl oluştuğunu açıklamada yetersiz kalmaktadır (Aktaran: Senemoğlu, 2003). Bu sebeple kuramını davranışçılıktan uzaklaştırarak, bilişsel değişkenleri dikkate alan çalışmalar yapmaya odaklanmıştır. Davranışçılar, davranışı uyarıcılara verilen basit tepkiler olarak yorumlamakta ve uyarıcı tepki arasında tek yönlü bir etkileşim olduğundan bahsetmekteydiler. Ancak, sosyal öğrenme kuramı, uyarıcı-tepki bağlarına insan bilincinin aracılık ettiğini, etkileşimin karşılıklı olduğunu ve bireylerin kendi davranışları üzerinde bireysel kontrol sağlayabileceklerini vurgulamıştır. Ayrıca, sosyal öğrenme kuramında, klasik davranışçılardan farklı olarak,

bireyin, bireysel olarak bir işe katılıp öğrenmesinin yanı sıra, diğer bireyleri gözleyerek de öğrenebileceği ilkesi kabul edilmektedir (Stone, 1998).

Sosyal bilişsel kuram, bir yandan davranışçı yaklaşımın davranışa aracı olan uyarıcı-tepki fikrini desteklerken, diğer yandan da davranışın önceden gelen bilişsel süreçlerle önemli ölçüde şekillendiğini savunmaktadırlar. Bu yüzden, tepki sonucu oluşan davranış, davranışsal sonuçların beklentilerini şekillendirmektedir. Davranışlar yapılmadan önce, bireylere davranışlarının sonuçlarını tahmin etme yeteneği veren bu beklentileri şekillendirmek bir yetenektir (Stone, 1998).

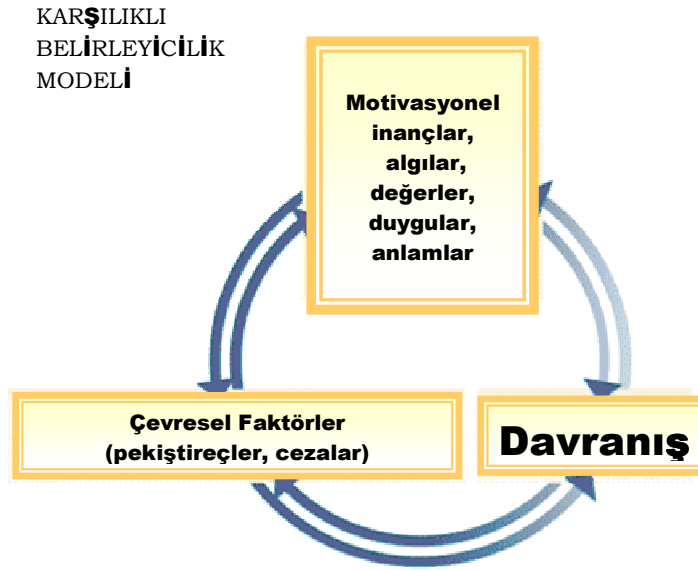
Bandura'yla birlikte sosyal öğrenme kuramına önemli katkılarda bulunan araştırmacılar vardır. Yapılan çalışmalarla sosyal öğrenme kuramına eklenen bilgiler, adım adım öz yeterlik kavramının temellerini oluşturmuştur. Çalışmalarını daha çok klinik psikolojisine odaklamış olan Julian Rotter, genelleştirilmiş pekiştirme beklentilerinden ve içsel ve dışsal kontrollerden öğrenme fikrini ortaya atmıştır (Rotter, 1954. Aktaran: Stone, 1998). Rotter'a göre, bir bireyin hayatındaki kişisel kontrol duygusunun geliştirilmesiyle sağlık durumları iyileştirilebilir. Rotter'ın bu çalışması, öz yeterlik kavramı için başlangıç noktası sayılabilecek kontrol ve bunun davranışa uygulanması üzerine bir dizi araştırma ve teori çalışmalarını harekete geçirmiştir. (Rotter, 1990, 1992. Aktaran: Stone, 1998).

Robert Sears'ın çalışmaları gözlem yoluyla öğrenmenin yaşamın bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Resmi olarak, bireyin davranışları ve çevre arasında karşılıklı etkileşim olduğunu tasdik eden ilk sosyal öğrenme kuramcıları arasındadır (Sears, 1951, 1953, 1965. Aktaran: Stone, 1998). Sears'ın vurgulamış olduğu karşılıklı etkileycilik hem sosyal öğrenme kuramının hem de kuramdan çıkan öz yeterlik algısının anahtar kavramlarından biri olmuştur.

Walter Mischel ise, sosyal öğrenme kuramı içinde bilişsel yapıların geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmuştur (Mischel, 1968, 1973, 1979. Aktaran: Stone, 1998). Özellikle; yeterlilik (yetenek), kodlama stratejileri, beklentiler, dürtüler ve öz düzenleme sistemleri gibi pek çok öğrenme teorisi kavramını destekleyerek, bireyi etkileyen değişkenlerin incelenmesi için olumlu bir bakış geliştirmiştir. Bunun yanı sıra Mischel, gözlem yoluyla öğrenme ve taklit üzerinde yoğunlaşarak, Sears'ın da vurgulamış olduğu, birey ile çevre arasındaki etkileşiminin önemi üzerinde durmuştur (Stone, 1998).

Ronald Akers'ın sosyal öğrenme kuramında, Sutherland'ın “Farklılaştırılmış Çağrışım” kuramı ile Skinner'in “Edimsel Koşullanma” ve Bandura'nın “sosyal öğrenme” kuramını birleştirmektedir. Onun teorisine göre; sosyal davranışlar, farklılaştırılmış çağrışım, farklılaştırılmış pekiştirme ve bilişsel tanımları içeren bir dizi süreç sonucunda şekillenirler (Akers, 1979, 1985, 1989, 1996; Akers ve Lee, 1996. Aktaran: Stone, 1998).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının anahtar kavramlarından biri olan “karşılıklı belirleyicilik” (reciprocal determinism) bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal Bilişsel kurama göre, bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir (Senemoğlu, 2003: 228). Bandura bunu “üçlü karşılıklı belirleyicilik” olarak adlandırmaktadır. Burada “karşılıklı” terimiyle, faktörler arasındaki karşılıklı etki kastedilmektedir. “Belirleyicilik” terimiyle ise, belirli faktörler tarafından çeşitli etkilerin üretilmesi kastedilmektedir (Walkley, 1997). Kişisel irade sosyal olarak üretildiği ve kültürel etkiler içinde işlediği için, bireyler hem çevrelerinin ürünüdürler hem de kendi çevrelerinin ve sosyal sistemlerinin üreticisidirler (Pajares, 1996b). Buna göre, davranış çevreyi, çevre de davranış değiştirebilmektedir. Aynı şekilde, çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi, bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir (Senemoğlu, 2003: 228). Ancak, karşılıklı etkileşimi oluşturan bu kaynakların hepsinin etkisinin eşit derecede olduğu söylenemez. Bu üç faktör arasındaki etkileşim bireye, davranışa ve davranışın olduğu özel durumlara bağlı olarak farklılık gösterir (Bandura, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Sonuç olarak, insan davranışlarının bu karmaşıklığı, düşünme süreci ve çevre arasındaki her etkileşimi aynı anda incelemeyi imkansız kılar. Bu nedenle, karşılıklı etkilerde bulunan bu kaynaklar incelenerek, öz yeterlik algısının oluşumuna etki eden bilişsel, kişisel ve çevresel faktörlerin etkileri daha net olarak açıklanabilir (Walkley, 1997). Bandura'nın “Karşılıklı Belirleyicilik Modeli” şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: “Karşılıklı Belirleyicilik Modeli” (www.des.emory.edu/mfp/banreciprocal.html)

Sosyal bilişsel kurama göre, birey kendi motivasyonunu ve davranışını, karşılıklı etkiler ağı içinde geliştirmede aracılık görevi üstlenir. Sosyal bilişsel kurama göre, bireyler beş temel kapasite ile tanımlanırlar. Bunlar; sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir. Davranışın şekillenmesi, bireyin sahip olduğu bu kapasiteler sayesinde gerçekleştirilir (Stone, 1998; Senemoğlu, 2003). Bu kapasiteler, aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability)

Sosyal bilişsel kurama göre, pek çok dışsal faktör bilişsel süreçlerden geçerek davranışı etkiler (Bandura, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Bandura’ya göre, düşünce için hizmet eden mekanizma “semboller”dir. Sembollerin (imgeler ve kelimeler gibi) şekillendirilmesi sayesinde bireyler olaylara anlam verebilir, onları şekillendirebilir ve deneyimlerini sürdürebilirler (Stone, 1998). Henüz meydana gelmemiş olayları zihinlerinde canlandırabilir ve gelecekteki olası davranışları zihinlerinde sembolik olarak test edebilirler (Senemoğlu, 2003). Böylece, bireyler gerçek hayatta herhangi bir davranışı sergilemeden önce o davranışın sonuçları hakkında düşünebilirler (Bandura, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Bunun yanında sembolleştirme kapasitesi, gelecekteki davranışlara rehberlik etmek üzere bilgilerin hafızada

tutulmasını sağlar. Bu süreç sayesinde bireyler gözledikleri davranışları model alabilirler (Stone, 1998).

2. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)

Sosyal öğrenme kuramı, sembolleştirme kapasitesini kullanmanın yanı sıra, gelecek için planlar yapabilme kapasitesini de gerektirir (Senemoğlu, 2003). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, bireyin davranışları amaçlıdır ve öngörülere göre düzenlenir. Öngörü, bireyin kendini motive etme ve hareketlerine önceden rehberlik etme yeteneğidir (Bandura, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Önceki deneyimler, bir davranış sergilenmeden önce, sergilenen davranışın sonunda oluşacak sonuçlar hakkında beklentiler oluştururlar. Öngörüselsel davranış bireyin sembolleştirme kapasitesi sayesinde mümkündür (Stone, 1998). Sonuç olarak, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, öngörü kapasitesi bireyin ileriye düşünebilmesini, hedefler belirleyebilmesini, planlar yapabilmesini ve kestirimlerde bulunabilmesini sağlar (Senemoğlu, 2003).

3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability)

Dolaylı öğrenme kapasitesi, bireyin sadece doğrudan kendi deneyimleri yoluyla değil, ayrıca diğer bireylerin deneyimlerini gözlemleme yoluyla da öğrendiğine değinmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme bireye, gerçekte denemeden yeni davranışları nasıl geliştirebileceği konusunda bilgi verir (Bandura 1977a; 1986; 1989. Aktaran: Stone, 1998). Dolaylı öğrenme kapasitesi; bireylere, zaman, kaynak ve devinim kısıtlılıkları yüzünden ulaşılması güç olan durum ve etkinliklere ulaşma olanağı sağlar (Bandura, 1986. Aktaran: Stone, 1998).

4. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability)

Bandura, dışsal etkilere aracılık eden ve amaçlı eylemlere temel olan, bireylerin kendi düşüncelerini, duygularını, motivasyonlarını ve hareketlerini kontrol etmelerine izin veren bir öz düzenleme sistemi olduğunu ileri sürmektedir (Bandura, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Bandura, 1977. Aktaran: Senemoğlu, 2003: 236).

Diğer bir tanıma göre öz düzenleme; bir bireyin bilişsel, sosyal, motivasyonel ve davranışsal olarak problem çözme sürecinde (kendini gözlemleme, kendini yargılama ve öz yansıtmayı kullanarak) aktif bir şekilde bilgiye katılması; zamanı planlaması ve yönetmesi; bilgiyi yönlendirmesi, birleştirmesi ve organize etmesi; bilgiyi hatırlamak üzere kodlaması ve tekrarlaması; olumlu bir öz yeterlik algısını sürdürmesi; üretici bir çalışma ortamı kurması; sosyal kaynakları etkili şekilde kullanması ve yeni bilgilerin edinilmesinin potansiyel sonuçları hakkında olumlu beklentilere sahip olmasıdır (Schunk, 1989; Schunk ve Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1989; Zimmerman, 1995; Zimmerman, 2000. Aktaran; Schunk, 1996b).

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler; öğrenme ile ilgili olumlu inanca sahip, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, etkili bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanabilme özelliğine sahip öğrenenlerdendir (Radloff, 1990. Aktaran: Altun, 2005: 4). Bu özellikler öz düzenleme becerisini tanımlamaktadır. Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri, daha sonra kendi bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000: 453. Aktaran: Altun, 2005: 4).

Öz düzenleme kapasitesi algılanan öz yeterlik için önemlidir. Eğer bireyin algıladığı öz yeterlik, kendi gerçek yeterliğine uygun ise, öz düzenleme, yani bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi en üst düzeyde tutarlı olarak gerçekleşir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinden düşük ise bu sefer birey tembelliğe yönelebilir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğin çok üstünde ise, birey hep yeteneğinin çok üstünde olan şeyleri yapmaya çalışacağından başarısızlıklarla karşılaşır. Bu durum da, kızgınlığa, hayal kırıklıklarına ve hemen hemen her şeyden vazgeçmesine neden olabilir (Senemoğlu, 2003: 237).

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramına göre birey, kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçülerıyla karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışlarını düzenler. Kısaca, birey, başkalarının kontrolüne ihtiyaç duymadan, kendi davranışlarını etkili olarak kontrol edebilir (Senemoğlu, 2003:237, 238).

5. Öz Yargılama Kapasitesi (Self Reflecting Capability)

Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, bireylerin kendi kapasiteleri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip olmalarıdır

(Senemoğlu, 2003: 230). Öz yargılama kapasitesi, bireylere kendi deneyimlerini analiz etme, kendi düşünce süreçleri hakkında düşünme ve bunlara göre düşüncelerini değiştirme imkanı verir. En önemli öz yargılama türlerinden biri öz yeterlidir. Bandura öz yeterliğin, öz yargılamanın temel belirleyicisi olduğunu iddia etmektedir. Öz yeterlik, bireyin davranışlarını etkileyen bir çeşit öz yargılama düşüncesidir (Bandura, 1977b, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Öz yargılama kapasitesi sayesinde, birey herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirmektedir (Senemoğlu, 2003).

Sonuç olarak incelendiğinde; sosyal öğrenme kuramı, bireysel olarak sergilenen ya da grup içinde sergilenen davranışları anlamayı ve tahmin etmeyi, değiştirilebilen ve şekillendirilebilen davranışların yöntemlerini tanımayı, kişisel gelişim değişkenlerini açıklamayı amaçlamıştır (Stone, 1998). Sosyal bilişsel kuram ise, bireyin bilincinin davranışları üzerinde etkili olduğunu, bireyin davranışlarında aklın aktif bir güç olduğunu, seçici olarak bilgiyi işlediğini, bireyin değerler ve inançlar doğrultusunda davranış gösterdiğini ileri sürmektedir (Jones, 1989. Aktaran: Stone, 1998). Sosyal bilişsel kuram, davranışçı yaklaşımın davranışı açıklamada yetersiz kaldığı noktalara dikkat çekmiş ve davranışın şekillenmesinde bilincin önemini vurgulayarak bilişsel süreçler üzerinde durmuştur. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, bireylerin sahip olduğu bilişsel kapasitelere ilişkin açıklamalarıyla, öz yeterlik algısı üzerine odaklanılmasını sağlamıştır.

I.6 Öz Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler

Öz yeterlik algısı, bireylerin kendi yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanır. Öz yeterlik algısı, bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler. Öz yeterlik algısı, dört temel süreç sayesinde bu çeşitli etkileri üretir. Bu süreçler; bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duygusal süreç ve seçim sürecidir. Bu süreçler kendi kendilerine işlemektense genellikle birlik halinde işlerler (Bandura, 1994). Bu bölümde, öz yeterliği harekete geçiren sözü edilen süreçlerin özellikleri sırasıyla açıklanacaktır.

I.6.1 Bilişsel Süreç

Öz yeterlik algısı etkilerini bilişsel süreç sayesinde çeşitli şekillerde gerçekleştirir. Bireyin pek çok davranış amaçlıdır. Birey davranışlarını belirlediği kişisel amaçlara göre düzenler. Kişisel amaç belirleme, bireyin kendi kapasitesine biçtiği değerden yani öz yeterlik algısından

etkilenir (Bandura, 1994). Öz yeterlik algısı, düşünme süreçlerini etkileyerek, belirlenen amaçları gerçekleştirmeye yönelik sergilenecek performansları geliştiren ya da geriletken çeşitli şekiller alır (Bandura, 1997). Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse, bireyler kendilerine o kadar mücadele etmeyi gerektiren amaçlar belirlerler. Güçlü öz yeterliğe sahip olan bireyler için değişmeyen diğer bir unsur da, amaçlarına karşı duydukları güçlü sorumluluk duygusudur (Bandura, 1994). Öz yeterlik, bilişsel süreçte işlenerek bireyin belirleyeceği amaçların niteliğini ve niceliği etkiler. Sosyal bilişsel kurama göre, bilişin davranışı meydana getirmede aracı bir süreç olduğu düşünüldüğünde, öz yeterliğe aracılık eden süreçler içinde bilişsel sürecin önemi anlaşılmaktadır.

Bilişsel sürecin en temel işlevi, bireylerin olayları tahmin etmesini sağlamak ve kendi yaşamlarını etkileyen bu olayları kontrol etme yollarını geliştirmektir. Böyle bir beceri, karışıklık ve belirsizlik içeren bilgilerin, etkili bir bilişsel süreçten geçmesini gerektirir (Bandura, 1994). Birey, bilişsel sürecin süzgecinden geçirdiği bu bilgileri düzenleyerek kendi davranışlarının yakın ve uzak sonuçlarını tahmin eder. Bu tahminler bireyin harekete geçmesini sağlayabileceği gibi vazgeçmesine de yol açabilir. Sonuç olarak, bireyin verdiği bu kararlar, yaşamını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sağlamasına olanak tanır.

Bandura'ya göre, bireyin bir şeyi öğrenmek için harcayacağı çabanın miktarı, bu bireyin deneyimlerinden edindiği öz yeterlik miktarına bağlıdır. Öz yeterlik, kapasiteye duyulan şüphenin yok edilmesine yönelik bilişsel provalarla geliştirilebilir (Bandura, 2001). Özellikle, henüz sergilanmemiş performansların sonuçları hakkında duyulan şüphenin ortadan kaldırılmasıyla, öz yeterlik algısının performansa olumlu yönde etki etmesi sağlanabilir.

Başarısızlıklarla ve önemli yan etkileri olan aksiliklerle karşılaşınca görev odaklı kalmak yüksek öz yeterlik gerektirir. Öz yeterliğine ilişkin şüphe duyan bireyler, zorlu durumlarla karşılaştıklarında, analitik düşünme becerilerinde oldukça sebatlı olurlar, isteklilikleri azalır ve performanslarının kalitesi düşer. Aksi şekilde, yüksek öz yeterlik algısına sahip olanlar analitik düşünme becerilerini iyi kullanarak zorlu durumlar karşısında bile başarıya ulaşmaya çalışırlar (Bandura, 1994). Sonuç olarak, bilişsel süreç, öz yeterlik algısının etkilerini davranışa yansıtmada aracılık görevini yerine getirir.

I.6.2 Motivasyonel Süreç

Öz yeterlik algısı, motivasyonun öz düzenlenmesinde anahtar bir rol oynamaktadır. Bireyler, motivasyonlarını bilişsel olarak üretirler, kendilerini motive ederler ve öngörü kapasiteleri sayesinde tahmini olarak hareketlerine rehberlik ederler. Neler yapabileceklerine ilişkin inançlar şekillendirirler. Muhtemel hareketlerinin olası sonuçları hakkında tahminler yürütürler. Kendilerine hedefler belirlerler ve tasarlanmış hareketlerinin yönlerini planlarlar (Bandura, 1994).

Farklı teorilerden türeyen, üç farklı bilişsel motivasyon sağlama şekli vardır. Bunlar, bağlama teorisi (attribution theory), sonuç beklentisi teorisi (expectancy - value theory) ve hedef teorisi. Öz yeterlik, bu bilişsel motivasyon türlerinin her birini etkilemektedir (Bandura, 1994). Bu teoriler aşağıda kısaca açıklanmıştır;

1. Bağlama Teorisi

Bağlama teorisi, bireylerin başarı ya da başarısızlıklarına neleri sebep gösterdiklerine ilişkin inançlar sistemi üzerine kurulmuştur (Hsieh, 2004). Başarı ve başarısızlığa gösterilen sebepler motivasyonu etkiler. Algılanan öz yeterlik nedensel bağlamaların performans üzerindeki etkisine aracılık eder. Başarıyı yeteneğe bağlama, kişisel kapasitelere ilişkin yüksek inançları beraberinde getirir (Bandura, 1997). Kendilerinin yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu düşünen bireyler, başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarlar. Öz yeterlik algıları zayıf olan bireyler ise başarısızlıklarını yeteneksizliğe bağlarlar. Nedensel bağlamalar motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri öz yeterlik algısı vasıtasıyla etkiler.

2. Sonuç beklentisi Teorisi

Motivasyonu sağlamada diğer bir etken sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi teorisinde motivasyon, bir davranışın sonuçlarına ve bu sonuçların değerine ilişkin beklentilere bağlı olarak düzenlenir. Fakat bireyler, performansın olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanı sıra, neyi yapabileceklerine ilişkin inançları doğrultusunda da hareket ederler. Böylece, sonuç beklentisinin motivasyona olan etkisi kısmen öz yeterlik algısı tarafından yönetilir. Bireylerin, kendilerini yapacak kapasitede görmedikleri için, peşinden gitmemeyi tercih ettikleri sayısız çekici seçenek vardır (Bandura, 1997).

Bireyler, kendilerine sunulan görevleri yerine getirmede, yetenek, beceri ve bilgi yönünden kendilerini yeterli bulabilirler; ancak bunların yanı sıra, görevi tamamlayınca nasıl bir sonuçla karşılaşacaklarına ilişkin sahip oldukları sonuç beklentileri söz konusu göreve ilişkin tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öz yeterlik ile sonuç beklentileri genellikle olumlu yönde ilişkilidir. Ancak bireyin, bir görev için yüksek öz yeterlik algısına sahipken düşük sonuç beklentisine sahip olması da mümkündür. (Bandura, 1997). Örneğin; bir ders için sunum hazırlayan öğrencinin, “biliyorum ki bu ders için harika bir sunum yapacağım, ama aynı zamanda biliyorum ki bu dersi geçemeyeceğim” şeklinde bir inanca sahip olması, öz yeterlik algısı ile sonuç beklentilerinin birbirinden bağımsız şekilde de işleyebileceğinin göstergesidir (Bandura, 1997).

Bandura (1997), bireylerin sergileyecekleri herhangi bir davranışın belirli sonuçlar üreteceğine inanmadıkları durumlarda fazla çaba harcamamayı seçtiklerini, çaba harcasalar bile çabalarını sürdürmede ısrarcı olmadıklarını belirtmektedir. Örneğin; öğrenmenin etkili bir öğretimle sağlanabileceğini düşünen (sonuç beklentisi) ve kendi yetenekleriyle bunu yapabileceğine inanan (öz yeterlik algısı) bir öğretmenin, buna inanamayan bir öğretmene nazaran öğretim konusunda daha ısrarcı olacağı, sınıftaki zamanın çoğunu akademik çalışma yaparak geçireceği ve farklı geri bildirim türlerini kullanacağı düşünülebilir (Bıkmaz, 2002. Aktaran: İskender, Beşoluk, ve Demirtaş, 2005).

Sonuç olarak, bireyler sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri ve sonuç beklentilerine bağlı olarak, kendilerine sunulan görevlere farklı motivasyon seviyeleriyle yaklaşırlar. Çizelge 2’de bireylerin, farklı öz yeterlik ve sonuç beklentisi düzeylerine göre göstereceği davranışsal ve duygusal tepkiler gösterilmiştir (Pintrich ve Schunk, 1996).

3. Hedef teorisi

Motivasyonun sağlanmasında üçüncü olarak hedef teorisinden bahsedilmektedir. Pek çok kanıt göstermektedir ki, mücadeleci hedefler motivasyonu geliştirmekte ve sürdürmektedir. Hedef kurmaya dayalı motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma süreci içerir. Benimsenen hedeflerin kişisel memnuniyetle eşleşmesi, bireylerin davranışlarına yön verir ve amaca ulaşana kadar mücadele etmeyi sağlar (Bandura, 1994).

Çizelge 2: Farklı Öz Yeterlik ve Sonuç Beklentisi Düzeylerine Göre Gösterilen Davranışsal ve Duygusal Tepkiler

Öz Yeterlik	Sonuç Beklentisi	
	<i>Düşük Sonuç Beklentisi</i>	<i>Yüksek Sonuç Beklentisi</i>
<i>Yüksek Öz Yeterlik</i>	Sosyal aktiflik İtiraz Yakınma Ortam değişimi	Kendine güvenen, Uygun davranış Yüksek bilişsel uğraşı
<i>Düşük Öz Yeterlik</i>	Boyun eğme İlgisizlik Geri çekilme	Kişisel değer düşümü Depresyon

Hedefler, motivasyonu ve hareketi doğrudan düzenlemekten ziyade, içsel etkiler vasıtasıyla düzenler. Hedeflere bağlı motivasyonun oluşturulmasında üç tip içsel etki vardır. Bu etkiler; bireyin performansa ilişkin memnuniyeti, hedefe ulaşmak için algıladığı öz yeterlik ve bireyin gelişimine bağlı olarak kişisel hedeflerini yeniden düzenlenmesidir. Öz yeterlik algısı, motivasyona çeşitli şekillerde etki eder; öz yeterlik, bireylerin kendileri için kurdukları hedefleri, ne kadar çaba harcayacaklarını, zorlukla karşılaştıklarında ne kadar direneceklerini ve başarısızlık karşısında güçlerini ne kadar sürede toparlayacaklarını belirler (Bandura, 1994).

Elde edilen başarıların, öz yeterlik algısı ve kişisel hedef belirleme ile olan ilişkisi beklenenden daha karmaşık olabilmektedir. Azimli çabalar sonucunda istenen standartlara ulaşma, otomatik olarak öz yeterlik algısını güçlendirmeyebilir ve istekliliği arttırmayabilir. Bazı bireyler, başarılı deneyimlerinin sonucunda yüksek öz yeterlik algısı hissederler ve kendilerine başarmak için daha uğraştırıcı yeni hedefler belirlerler. Fakat bazıları, başarılı sonuçlar elde etmiş olmalarına rağmen, aynı seviyede zahmetli bir çabayı tekrar bir araya getirebilecekleri konusunda şüphe duyarlar ve daha kolay ulaşabileceklerini düşündükleri hedefler üzerine yoğunlaşırlar (Bandura, 1997).

Öz yeterliğin geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde hedeflerin uygun özelliklere sahip olması da önemli bir etkidir. Uygun hedef özellikleri şu şekilde sınıflandırılabilir (Bandura, 1997);

- ✓ *Hedefin kesinliği önemlidir*; net olan ve elde edilme olasılığı yüksek olan hedefler, net olmayan hedeflere oranla daha yüksek seviyede performans üretirler.
- ✓ *Hedefin uğraştırıcılığı motivasyonun sürdürülmesine katkı sağlar*; mücadele gerektiren hedefler, bireyin etkinliğe güçlü bir şekilde ilgi duymasını ve etkinlik içinde yer almasını sağlar. Seçilen hedefler ne kadar yüksekse bireyler onlara ulaşmak için o kadar çok çalışmaktadırlar. Ancak, hedeflerin ulaşılamayacak kadar yüksek olması sonucu yaşanan başarısızlıklar öz yeterlik algısını olumsuz yönde etkilemektedir.
- ✓ *Hedefin yakınlığı*; hedefin etkiliği daha çok ne kadar uzaktaki bir geleceğe kurulduğuna bağlıdır. Uzak hedefler, yapılan işleri ertelemeyi kolaylaştırır. Bireyler, yakın hedefleri olmadığında, çabalarını hedefe ulaşacak şekilde yoğunlaştıramazlar. Gereken adımları atmayı erteler ve uygun kaçışlar bularak çalışmalarını ağırdan alırlar. Kendini motive etmede ve motivasyonun devamlılığını sağlamada en iyi yol, hedefe ulaşmak için hiyerarşik olarak organize edilmiş, bir dizi yakın alt hedefler belirlemektir. Alt hedeflere adım adım ulaşıldığında, alt hedefler motivasyon sağlayıcıları olarak işlerler ve öz yeterlik algısının gelişimine olumlu yönde etki ederler.

Sonuç olarak, öz yeterlik algısı; hedeflerin ne seviyede kurulacağını, onlara karşı duyulan sorumluluk duygusunun gücünü, hangi stratejilerin kullanılacağını, harcanan çabanın miktarını ve başarıyı sağlamada yetersiz kalınan durumlarda nasıl bir yol izleneceğini etkiler (Bandura, 1997).

1.6.3 Duygusal Süreçler

Bireylerin kapasitelerine ilişkin algıları, zor bir durumla karşılaştıklarında ne kadar stres ve depresyon yaşayacaklarına da etki eder. Stres yaratan faktörlerin kontrolüne ilişkin öz yeterlik algısı, endişe uyarılmalarında temel bir rol oynar. Huzursuz edici unsurlar taşıyan durumlar üzerinde hakimiyet kurabileceğine inanan bireyler zihinlerinde olumsuz senaryolar canlandırmazlar. Ancak, zor durumların üstesinden gelmede kendini yetersiz bulan bireyler, böyle durumlar karşısında yüksek oranda endişe hissederler. Bu bireyler, duruma ilişkin çözüm aramaktan ziyade kendi eksikliklerine odaklanırlar ve çevrelerindeki pek çok durumu

tehlike unsuru olarak görürler. Bunun yanı sıra, kendilerini rahatsız eden durumları gözlerinde büyütürler ve nadiren karşılaşılabilecekleri durumlar için bile endişe duyarlar. Öz yeterlik algısı, bireylerin etkinliklere katılmasını ya da etkinliklerden kaçınmasını etkiler. Bireyin öz yeterlik algısı ne kadar güçlüyse, zorluk içeren etkinliklerde yer alma konusunda cesareti de o kadar fazladır (Bandura, 1994).

Öz yeterlik algısı duygusal deneyimlerin doğasını ve yoğunluğunu üç şekilde etkilemektedir. Öz yeterlik ilk olarak düşüncenin nasıl şekilleneceğini, ikinci olarak nelere dikkat harcanacağını ve son olarak da olayların iyimser bir şekilde mi, yoksa duygusal karmaşıklık yaratacak şekilde mi yorumlanacağını belirler (Bandura, 1997).

Bireyler kendi düşünme süreçlerini yönetecek kapasiteye sahiptirler. Bu sayede, ne düşündüklerini düzenleyebilir, ne hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını etkileyebilirler. Ancak, bazı bireylerin düşüncelerini kontrol edemedikleri ve kendilerini rahatsız edici duygulardan kurtaramadıkları görülmektedir. Düşünce kontrolünün sağlanması, duygusal durumların iyiliğinin korunmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Yaşanan birçok sıkıntı, bireyin kendi kişisel istekleri ve aşırı derecede zor olan hedefleri yerine getirmek için kendi kendini zorlaması yüzünden yaşanmaktadır (Bandura, 1997).

Sonuç olarak, sosyal durumları kontrol etmede kendini yetersiz hissetme; umutsuzluk ve endişenin yanı sıra faydasızlık hissi vererek bireyin hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Endişe, bireylerin kendilerini potansiyel sorunlarla baş etmede yetersiz bulmaları sonucunda oluşmaktadır (Bandura, 1997). Yüksek seviyede algılanan öz yeterlik, bireyin potansiyel sorunlarla baş etme kapasitesine olan inancını artırır. Zayıf seviyede algılanan öz yeterlik ise; bilişsel depresyon kaynaklarına olumsuz deneyimler işleyerek, bireyin olumlu duygulardan ziyade, yoğun şekilde stres ve endişe hissetmesine yol açmaktadır.

1.6.4 Seçim Süreci

Bandura'ya (1997) göre, bireyler çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisidirler. Bireyler içinde yer alacakları çevreyi seçerek kendi gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Öz yeterlik, seçim süreci vasıtasıyla bireylerin tercihlerine rehberlik eder. Bu sebeple, kişisel öz yeterlik algısı, bireyin yer alacağı etkinlik çeşitlerini ve seçtiği çevreyi etkileyerek, bir anlamda hayatının yönünü şekillendirmektedir. Bireyler, baş etme kapasitelerini aştığını düşündükleri

etkinlik ve durumlardan kaçınırlar. Kendi kapasitelerini yeterli gördükler durumları ise isteyerek seçerler. Bazen de, zor olduğunu düşündükleri etkinliklerde bile, çok istekli olmaları sebebiyle yer almaktan kaçınmazlar (Bandura, 1994).

Kariyer seçimi, öz yeterlik algısının gücüne bir örnektir. Bireyin algılanan öz yeterliği ne kadar yüksekse, kariyer seçeneklerini ciddiye alma oranı da o kadar geniştir. Buna paralel olarak, kariyer seçeneklerine olan ilgileri ne kadar genişse ve peşinden gitmeyi seçtikleri bu seçenekler için kendilerini eğitimsel olarak ne kadar iyi hazırlıyorlarsa, elde edecekleri başarıları oranı da o denli büyük olacaktır (Bandura, 1994).

Bireyler yaptıkları seçimlerle; farklı yeterlikler, ilgiler ve yaşam yönleri içeren sosyal ağlar edinirler. Yapılan seçimleri etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişim yönünü önemli derecede etkileyebilmektedir (Bandura, 1994). Bununla birlikte, hayata şekil veren dönemlerde yapılan seçimler özel önem taşımaktadır, çünkü istenen gelecek için ön koşul yapılar olacak deneyimlerin oluşturulmasını başlatırlar (Bandura, 1997). Erken yaşlardan itibaren öz yeterlik algısının geliştirilmesi, bireyin bu kritik dönemlerde daha çok kariyer seçeneğini dikkate almasını ve seçimlerine ulaşmak için gereken ön koşul deneyimleri oluşturulmak için daha çok çaba harcamasını sağlayacaktır.

1.7 Öz Yeterliğin Kaynakları

Bireylerin kendi kişisel öz yeterlikleri hakkındaki algıları, kendilerini tanımlarına ilişkin temel bir bakış açısı oluşturur (Bandura; 1997) . Bu bakış açısının, bireylerin ulaştıkları başarı seviyesinde kuvvetli bir belirleyici olduğu ve bireylerin davranışında anahtar bir rol üstlendiği söylenebilmektedir (Ergül, 2006). Bireyin davranışlarının şekillenmesinde oldukça önem taşıyan öz yeterlik algısının nasıl elde edildiğini bilmek, öz yeterlik algısının geliştirilmesi ve sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir.

Öz yeterlik algısı başlıca dört bilgi kaynağından elde edilmektedir. Bu kaynaklar (Bandura; 1997);

1. Başarılı deneyimler,
2. Sosyal modelden gözlenen deneyimler,
3. Sözel ikna,
4. Fizyolojik ve psikolojik durumlardır.

Bireyin öz yeterlik algısı, içinde bulunulan duruma bağlı olarak bu öz yeterlik algısı kaynaklarının biri ya da bir kaçı tarafından şekillenir.

Aşkar ve Umay (2001) ise bu dört kaynaktan: 1) bireyin kendi kişisel deneyimleri, 2) başkalarının deneyimleri, 3) sözel ikna (bir bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları ile ilgili aldığı öneriler) ve 4) duygusal durum (bir bireyin öz yeterliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesi) şeklinde söz etmektedir (Aktaran: Umay, 2002).

Öz yeterliğin bilişsel süreçleri iki farklı işlev içermektedir. Kişisel öz yeterliğin göstergeleri olarak birincisi, bireylerin dikkat ettiği ve kullandığı bilgi kaynaklarıdır. İkincisi ise bireylerin kişisel öz yeterlik algılarını farklı kaynaklardan yorumlamasında, öz yeterlik bilgilerini birleştirmek ve ölçmek için kullandığı kurallar ve buluşsal yöntemlerdir (Bandura, 1997).

Bu bölümde öz yeterlik algısının temel kaynakları ve öz yeterlik bilgilerinin kişisel yeterliğe değer biçilmesinde seçilmesini, yorumlanmasını ve birleştirilmesini yöneten süreçler incelenecektir.

1.7.1 Başarılı Deneyimler

Bireylerin öz yeterlik algıları, daha öncede sözü edildiği gibi, dört temel etki kaynağı tarafından geliştirilir. Öz yeterlik algısına ilişkin bilgilerin yorumlanmasında farklı kaynakların farklı seviyelerde etkiye bulundukları görülmektedir. Güçlü bir öz yeterlik algısı oluşturmada en etkili yol, başarıyla sonuçlanan deneyimlerdir (Bandura, 1994). Çünkü başarmak için gereken unsurların bir araya getirilip getirilemeyeceği konusunda en gerçekçi kanıtları başarılı deneyimler sağlamaktadır (Bandura, 1997). Başarılı deneyimler, yapılan işler ve erişilen hedeflerdir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, Soran, 2004).

Ergül (2006) de, öz yeterlik algısı kaynakları incelendiğinde, başarılı deneyimlerin, yeterlik bilgisinin en etkili kaynağı olduğunu ve kişisel öğrenme deneyimlerine dayandığını belirtmektedir. Başarı, bireyin kişisel yeterliğine ilişkin sağlam bir inanç geliştirmesini sağlar. Başarısızlık ise bu inancı geriletir (Bandura, 1994). Özellikle öğrenme deneyimlerinde yaşanan başarısızlıklar, bireyin öz yeterlik algısını geriletmektedir (Sewell ve St George, 1999). Bu gerileme en çok, başarısızlık sağlam bir öz yeterlik algısı kurulmadan önce gerçekleşmişse olmaktadır (Bandura, 1994). Bu durumda öz yeterlik açısından yaşanan deneyimlerin zamanlaması önemlidir. Genel olarak, güçlü bir öz yeterlik algısının

oluşturulmasında yaşanan başarılı deneyimler olumlu etkiye, başarısız deneyimler ise olumsuz etkiye sahiptir (Bandura, 1997).

Bireyler çeşitli eylemler gerçekleştirirler ve bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirirler. Değerlendirme sonuçlarını, benzer eylemleri gerçekleştirebilme konusunda bir öz yeterlik algısı geliştirmede kullanırlar ve geliştirdikleri algıya uygun şekilde hareket ederler (Bandura, 1986: 399; 1995: 3; Koul ve Rubba, 1999; Pajares, 2002. Aktaran: Kurbanoglu, 2004). Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra buna benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdelemektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, Soran, 2004). Bandura (1986: 389), güçlü öz yeterlik algısının zamanla başarılı deneyimler sayesinde geliştiğini, direncinin yüksek olduğunu ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan dolayı kolay etkilenmediğini belirtmektedir (Aktaran: Kurbanoglu, 2004).

Elde edilen başarıların, öz yeterlik algısını yükselttiğine, tekrarlanan başarısızlıkların ise öz yeterlik algısını düşürdüğüne ilişkin genel bir kanı olmasına rağmen, yaşanan başarı ya da başarısızlıkların öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi, bu deneyimlerin nasıl oluşturulduğuna da bağlıdır. Başarılı deneyimlerinin bireylerin öz yeterlik algısını değiştirmesi;

- ✓ Yeterliklere ilişkin kapasitenin önceden kavranmasına,
- ✓ Harcanan çabanın miktarına,
- ✓ Görevin zorluğunun algılanmasına,
- ✓ Dışsal yardımların miktarına,
- ✓ Performans sergilenirken içinde bulunulan koşullara,
- ✓ Geçici olarak başarılı ya da başarısız olma durumlarına,
- ✓ Deneyimlerin hafızada tutulmasına,
- ✓ Uygun durumlarda bu deneyimlerin yeniden oluşturulmasına bağlıdır (Bandura, 1997).

Başarılı deneyimler elde etme, kısmen, bireyin verilen bir görevi yerine getirmek için ne yoğunlukta çalıştığıyla belirlenir. Bunun için, bireyin harcadığı çabanın miktarı, kişisel kapasiteleri hakkındaki çıkarımlarını etkiler. Zorlu uğraşlara ve uygun koşullara rağmen başarısız olmak sınırlı kapasiteye işaret olarak görülür. Yetenek ve çaba performansın oluşturulmasında birbirine bağlı olarak işlediği için, harcanan çabanın miktarı ve elde edilen başarılarından ne kadar öz yeterlik algısı geliştirileceğini etkiler (Bandura, 1997).

Eğer bireyler sadece kolay ulaşılabilen başarılar elde ederlerse, her defasında kolay ulaşılabilen sonuçlar elde etmeyi ummaya başlarlar ve başarısızlık durumunda kolaylıkla cesaretlerini yitirirler. Başarısızlık ve aksilikler karşısında çabuk toparlanabilen bir öz yeterlik algısı elde etme, azimli çabalar sonucu üstesinden gelinmiş zorlukların tecrübe edilmesini gerektirir. Bu nedenle, bazı aksilik ve zorluklar, başarının genellikle sürdürülen çabalar sonucunda elde edilebileceğini öğreterek faydalı bir amaca hizmet ederler. Bireyler, başarıyı elde etmek için gerekli olan yeterliklere sahip oldukları inancını kazanırlarsa, zorlukla karşılaştıklarında daha dayanıklı olurlar ve aksilikler karşısında daha esnek olmaya başlarlar (Bandura, 1994). Esnek bir öz yeterlik algısına sahip olmak, öz yeterliğin sürdürülmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir ve ancak azimli çabalar sonucunda elde edilen başarılar sayesinde geliştirilir.

Elde edilen başarıların genel olarak, öz yeterlik algısını geliştirmesi beklenir ancak bazen görevin zorluğu algılanan öz yeterliğe olumsuz yönde etki eder. Mücadele gerektiren bir görevle karşılaştıklarında bireyler, görevin mücadele etme güçlerini sınırlayan, azaltan ve potansiyel olarak göz korkutucu görünen yönlerine odaklanırlarsa, başarılı performanslar sergileseler bile öz yeterliklerini düşük olarak algılayabilirler (Bandura, 1997). Zahmetli çabalardan sonra elde edilen başarılar bireylerin aynı seviyede bir çabayı tekrar toplamak için, öz yeterliklerine olan inançlarını azaltabilir. Elde ettikleri başarı, zayıf olan öz yeterlik algılarıyla çelişirse, başarılı olan deneyimlerin sağlayacağı olumlu değer yargısına inanmak yerine kendilerine olan olumsuz bakış açılarını sürdürürler.

İnsanlar kendilerine sunulan görevlere, kendileri ya da çevrelerindeki dünya hakkında herhangi bir görüşten yoksun olarak yaklaşmazlar. Aksine, daha önceden edindikleri deneyimler sayesinde geliştirdikleri, kendilerine ait hazır bir öz yapı ile yaklaşırlar. Kişisel öz yeterlik hakkında kurulan bu öz şemalar, bireylerin ne beklediklerini, öz yeterlik bilgilerini nasıl yorumladıklarını ve düzenlediklerini, son olarak da öz yeterlik yargılamalarını yaparken hafızalarından neleri geri getirmeyi seçtiklerini etkiler. Bireylerin yeni deneyimlere verdikleri değer ve bunları hafızalarında nasıl şekillendirdikleri, bu deneyimler ile bütünleştirdikleri öz yeterlik algısının doğasına ve gücüne bağlıdır. Öz yeterlik algısı, böylece, deneyimin hem ürünü hem de üreticisidir (Bandura, 1997).

Sonuç olarak, algılanan öz yeterlik sadece başarı ve başarısızlıkların nasıl yorumlandığından etkilenmez. Bireyin kendi performanslarına ilişkin kendilerini gözlemlemelerindeki

eğilimlerinden de etkilenir. Dikkat, fiziksel durum, duygusal durum ve düşünme süreçlerindeki bağlamsal etkiler, bireyin performansına ilişkin gözlemini etkilemektedir. Bireyin iyi ya da kötü deneyimleri hatırlama eğilimi, kendini seçici olarak gözlemesiyle ortaya çıkar (Bandura, 1997). Bireylerin başarılı olan deneyimleri hatırlamaya olan eğilimlerinin artırılması ve uygun durumlarda bu deneyimlerin yeniden oluşturmalarının sağlanması, yüksek öz yeterlik algısının oluşturulmasına kaynaklık eder.

1.7.2 Sosyal Modelden Gözlenen Deneyimler

Bireyler, kendi eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra, başkalarını gözleyerek de, başka bir deyişle, başkalarının deneyimlerinden yola çıkarak da öz yeterlik algısı geliştirirler (Kurbanoğlu, 2004). Öz yeterliği geliştirmenin ve güçlendirmenin ikinci yolu, sosyal modellerden gözlenen dolaylı deneyimlerdir (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler, kişisel deneyimlerden elde edilen bilgiler kadar etkili değildir. Ancak, söz konusu alanda deneyimlerinin olmaması veya çok sınırlı olması durumunda, bireyler başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenmektedirler (Kurbanoğlu, 2004). Alderman'a (1999) göre de başarılı bir modeli gözlemek, bireylerin kendi başarı deneyimleri kadar güçlü olmasa bile, özellikle yeni bir becerinin edinilmesinde yararlı olmaktadır (Aktaran: Ergül, 2006). Başka bireylerin başarılarını gözlemek, bireyin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, Soran, 2004).

Bireyler kendi kapasitelerini değerlendirirken, bazen kendi performanslarıyla diğer bireylerin performanslarını kıyaslayabilirler. Sosyal kıyaslamalar, dolaylı deneyimlerin edinilmesini sağlayan bir yoldur. Ancak, öz yeterliğe yönelik değer biçmeler, genellikle, deneyimlerin kıyaslanmasından ziyade, kişisel özelliklerin modele olan benzerliğinin değerlendirilmesine bağlı olarak yapılır (Suls ve Miller, 1977. Aktaran: Bandura, 1997). Bir birine benzer olan ya da yetenek bakımından çok küçük farklar taşıyan bireyler, kapasitenin değerlendirilmesi için en etkili kıyaslama bilgilerini sağlarlar. Genel olarak, model alınan kişinin başarılı olduğunu görmek gözlemcinin öz yeterlik algısını yükseltirken, başarısız olduğunu görmek gözlemcinin öz yeterlik algısını düşürmektedir (Bandura, 1997). Gözlemcinin, kendisine benzer olan bireylerin, çabalarını sürdürerek başarılı olabildiklerini görmesi, benzer bir başarıyı kendisinin de gösterebileceğine olan inancını artırır. Aynı şekilde, benzer bir modelin yüksek çabalarına rağmen başarısız olduğunu görmek, gözlemcinin kendi öz yeterliği hakkındaki algısını ve

çabasını azaltır. Buradan hareketle, gözlenen deneyimin öz yeterlik algısına yaratacağı etki, gözlenen model ile bireyin benzerliğine bağlıdır. Benzerlik ne kadar büyükse, modelin başarı ya da başarısızlığının bireyde yaratacağı etki o kadar fazla olmaktadır. Gözlenen modelin bireyden oldukça farklı olması durumunda, birey modelin davranışlarından ya da deneyimlerinden pek fazla etkilenmez (Bandura, 1994). Sonuç olarak, başkalarının deneyimleri, ancak birey kendisiyle deneyimlerini gözlediği, başka bir deyişle model aldığı birey arasında benzerlikler görüyorsa daha etkilidir (Kurbanoglu, 2004).

Daha öncede bahsedildiği gibi, nitelik benzerliği modellemenin etkileme gücünü arttırmaktadır. Bireyler, performans yeterliklerine ilişkin; yaş, cinsiyet, eğitim, sosyoekonomik seviye, ırk, etnik teşhisler gibi değişkenlere bağlı olarak ön yargılar oluştururlar. Oysa bu gruplardaki bireyler kapasiteleri açısından oldukça farklıdırlar. Bu tür ön yargılar, genellikle kültürel kalıpların ve aşırı derecede genellenmiş dikkat çeken deneyimlerin birleşiminden doğmaktadır. Performans yeterliklere ilişkin yargıları etkileyen değişkenler arasında en ağır yükü, sıklıkla yaş ve cinsiyet taşımaktadır. Örneğin; cinsiyet değişkeni dikkate alınır, atletik olmayan bir kadının gözlenmesi, diğer kadınların fiziksel öz yeterlik algısını ve adale dayanıklılığını yükseltir. Halbuki atletik olan bir erkek modeli, kadınların fiziksel öz yeterlik algısını yükseltmez (Gould ve Weiss, 1981. Aktaran: Bandura, 1997).

Gözlemlemenin etkisi, bir bireyin öz yeterlik algısı için sosyal standartlar sağlamaktan daha fazla sonuçlar doğurur. Bireyler, ulaşmak istedikleri yeterliklere sahip olan yetkin modeller bulmaya çalışırlar. Davranış ve düşüncelerini ifade etme şekilleri sayesinde, yetkin modeller bilgilerini aktarır ve gözlemcilerle çevresel talepleri idare etmek için gereken beceri ve stratejileri öğretirler. Böylece gözlenen model, öz yeterlik algısının gelişmesine yardım eder (Bandura, 1997). Creer ve Milklich'e (1970) göre, bir bireyin başarısını gözlemlemek sadece hedeflenen performansı geliştirmez, ayrıca bireylerin diğer günlük yaşam durumları üzerinde daha iyi kontrol sağlamalarına da önderlik eder (Aktaran: Bandura, 1997).

Sonuç olarak, bir bireyin performansını yükseltmeye çalışılırken, birey benzer modellerle kıyaslayabilir. Fakat bireyin aynı seviyede yeteneğe sahip olduğu söylenen bir modelin başarısız olduğunu görmesinin, onun öz yeterlik algısı üzerinde zedeleyici etkilerde bulunabileceği unutulmamalıdır. Bireylerin bir modelin başarısız olduğunu görmeleri, ancak onlara, gözlenen modelden biraz daha yüksek kapasiteye sahip olduklarının söylenmesi

durumunda öz yeterlik algısı açısından zedeleyici olmamaktadır (Bandura, 1994). Bununla birlikte, bireyler azimli çabalarla zorlukların üstesinden gelen modelleri izleyerek fayda sağlayabilirler. İşinin ehli olan modeller daha çok dikkat toplarlar ve daha büyük etki yaratırlar. Model alma yoluyla öz yeterlik algısına etkili bir şekilde kaynak sağlayabilmek için modelin yetkin özelliklere sahip olmasına dikkat etmek önemlidir.

1.7.3 Sözel İkna

Sözel ikna, bireylerin başarıyı sağlamak için ihtiyaç duydukları inançları güçlendirmede üçüncü yoldur (Bandura, 1994). Sözel ikna, başkalarının bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde yaptıkları sözlü değerlendirmeleri içerir (Pajares, 2002. Aktaran: Kurbanoglu, 2004). Olumlu ve olumsuz sözel mesajlar yeterlik beklentisini etkilemektedir. Örneğin, birisinin verilen durumun gerektirdiği becerilere sahip olduğu, ikna edici bir biçimde savunulduğunda öz yeterlik beklentileri artabilmektedir (Eysenck, 2000: 463. Aktaran: Ergül, 2006). Verilen bir etkinliği başarabilecek kapasiteye sahip olduğuna ikna edilen bireyler, daha çok çaba harcamaya eğilimlidirler. Bu bireyler, herhangi bir problem ortaya çıksa bile, kişisel eksikleri üzerinde durmadan ve yeterliklerinden şüphe duymadan çabalarını sürdürürler. Öz yeterlik algısında sözel ikna desteği, bireylerin başarıya ulaşmaya kadar çabalarını sürdürmesine önderlik eder ve kişisel yeterlik algısını geliştirmelerini destekler (Bandura, 1994).

İkna edici öz yeterlik bilgileri, değerlendirici geri bildirimlerle aktarılır. Değerlendirici geribildirim bireyin kapasitesini vurgulayarak öz yeterlik algısını yükseltir. Bireylerin çabalarının sonucunda aldığı olumlu geri bildirimler, öz yeterlik algısını geliştirir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik algısını, onu azaltmadan, sadece sözel ikna yoluyla geliştirmek oldukça zordur (Bandura, 1994). Sözel ikna ile yapılan gerçekçi olmayan yüreklendirmeler, bireyin başarısızlıkla karşılaşması durumunda çabucak etkisini yitirir. Bu tür sözel iknalar özellikle öğretmenler tarafından yapılır ve öz yeterliği yükseltmede en az etkili yoldur (Sewell ve St George, 1999). Öte yandan, kapasitelerinin yetersiz olduğuna ikna edilen bireyler, mücadele gerektiren etkinliklerden kaçınırlar ve zorluklarla karşılaştıklarında mücadele etmeyi çabucak bırakırlar. Bir bireyin kendi kapasitesine karşı inançsızlığı, katılabileceği etkinlik imkanlarını daraltarak ve motivasyonunu azaltarak kendi davranışsal geçerliğini yaratır (Bandura, 1994). Bandura (1986: 400) ve Pajares (2002), olumsuz değerlendirmelerle bireyin öz yeterlik

algısını zayıflatmanın, olumlu yüreklendirmelerle öz yeterlik algısını güçlendirmekten daha kolay olduğunu belirtir (Aktaran: Kurbanoglu, 2004).

Sözel iknanın etkisi, ikna eden bireyin kim olduğuna, bilgisinin ve güvenilirliğinin ne kadar olduğuna bağlı olarak değişir (Bandura, 1997). Başarılı öz yeterlik kurucuları, olumlu geri bildirimler aktarmaktan ya da fikir veren sıkıcı konuşmalar yapmaktan daha fazlasını yaparlar. Bireylerin yeteneklerine olan inançlarını artırırlar, etkinlikleri başarıyı getirecek şekilde düzenlerler ve bireylerin başarısız olma ihtimallerinin yüksek olduğu durumlarda yer almalarını engellerler. Bununla birlikte, başarıyı başkaları üzerinde zafer kazanma olarak değil, kişisel gelişim sağlama olarak görürler (Bandura, 1994).

Sözel ikna sağlayan sosyal değerlendirmelere karşın, kişisel değerlendirmeler de öz yeterlik üzerinde önemli etkiye sahiptir. Pek çok birey, kendisini ve kendi çıkmazlarını diğerlerinin bildiğinden daha iyi bildiğini düşünür. Bireyler kendi değerlendirmelerine diğerlerinin değerlendirmelerinden daha çok güvendiğinde, diğerlerinin onların kapasiteleri hakkında söylediklerinin bir etkisi yoktur. Sosyal değerlendirmelerle kişisel değerlendirmeler arasındaki farklılık az, ılımlı, ya da belirgin olabilir. (Bandura, 1997). Birey, bu farklılığın derecesini dikkate alarak kapasitesi hakkında hangi değerlendirme kaynağından yararlanacağını seçer.

1.7.4 Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar

Öz yeterlik kaynaklarından dördüncüsü fizyolojik ve psikolojik durumlardır. Fizyolojik ve psikolojik durumlar bireylerin kendi kapasitelerini değerlendirirken kullandıkları verilerdendir. Bireyler her hangi bir alandaki yeterliklerini yargılarken, o işi yaparken tecrübe ettikleri fizyolojik etkileri dikkate alırlar (Bandura, 1986, 1995. Aktaran: Kurbanoglu, 2004). Örneğin, güçlülük ve dayanıklılık gerektiren etkinliklerde, bireyler, bedensel olarak hissettikleri yorgunlukları, ağrıları ve acıları fiziksel kapasite zayıflığının bir işareti olarak değerlendirirler. Bandura'ya (1997) göre düşük öz yeterlik algısı vücut durumlarına olan hassasiyeti artırmaktadır. Bireylerin kendilerini yeterli ya da yetersiz olarak değerlendirmelerine etki eden diğer bir unsur, içinde bulundukları ruhsal ve duygusal durumdur (Bandura, 1994). Herhangi bir eyleme karşı bireyin tecrübe ettiği heyecan, stres, korku gibi güçlü duygusal etkiler, sonucun başarılı veya başarısız olacağı konusunda ipuçları sağlar. Genel olarak olumlu duygular, öz yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular

öz yeterlik algısını zayıflatır, daha fazla stres ve heyecan yaratır ki bu da sonuçta performansı olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986, 1995. Aktaran: Kurbanoglu, 2004).

Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler duygusal uyarılmalarını performansları için yardımcı bir enerji kaynağı olarak görürler. Aksi şekilde, yeterliklerinden şüphe duyan bireyler duygusal iniş çıkışlarını zayıflatıcı bir unsur olarak görürler (Bandura, 1994). Duygusal uyarıcıları kişisel yetersizlik olarak gören bireyler öz yeterliklerini düşürmeye meyillidirler. Bunları genel uyarıcılar olarak görenler ise bunlardan faydalanma eğilimindedirler. Böylece, önemli olan uyarıcının yoğunluğu ya da doğası değil, uyarıcının algılanma şeklidir (Bandura, 1997).

Sonuç olarak bedensel, ruhsal ve duygusal durumlar öz yeterlik üzerinde, genellenmiş etkilere sahiptir. Bunun için, öz yeterlik algısını arttırmanın dördüncü temel yolu; fiziksel durumu geliştirmek, stres seviyesini azaltmak, olumsuz duygusal eğilimiği azaltmak ve vücut durumuna ilişkin yanlış yorumlamaları düzeltmek olarak görülmektedir (Bandura, 1997). Bireylerin içinde bulundukları farklı psikolojik ve sosyal durumlar dikkate alındığında, öz yeterlik algısının alana özel olduğu kadar duruma da özel olduğu açıkça görülmektedir. Bu sebeple, duruma özel olarak dalgalanmalar gösterebilen öz yeterlik algısının incelenmesinde detaylı (mikro analitik seviyede) araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.8. İngilizce Dersi Öğretimi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 01.09.1993 tarih 411 nolu kararına göre İngilizce dersinin amacı; öğrencilerin öğrenimi ve yaşamı süresince öğrendiği yabancı dille, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelerini, ayrıca; bu dilde basılmış yayınları takip edebilme güç ve yeteneğini kazanabilmelerini sağlamaktır (M.E.B., 2005).

Programın genel hedefleri ise şu şekilde belirlenmiştir;

Bu programı başarı ile tamamlayan her öğrenci; öğrendiği yabancı dilde;

- ✓ Dinlediği bir konuşmayı anlayabilir,
- ✓ Sözlü iletişim kurabilir,
- ✓ Basılmış yayınları takip edebilir,
- ✓ Yazılı iletişim kurabilir,

- ✓ Dil-Kültür bağlamı içinde kültür değerlerini farkında olur,
- ✓ Sözlü-yazılı iletişim kurmaya ve basılı yayınları takip etmeye istekli olur,
- ✓ Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilir (M.E.B., 2005).

Bu amaçlar 9. ve 10. sınıflarda Türk Milli Eğitimi'nin ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılır. Amaçları gerçekleştirmede dilin dört temel becerisinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dört temel beceri ve bu becerilerin amaçları aşağıda belirtilmiştir (M.E.B., 2005);

• DİNLEME BECERİSİ

Dinleme öğretiminde amaç; öğrencilerin öğretilen dildeki sesleri tanıma, bir bağlam (context) içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmelerini ve en önemlisi de konuşmacının gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamalarını sağlamaktır.

• KONUŞMA BECERİSİ

Yabancı dil öğretiminde en önemli amaçlardan biri de öğrencinin öğrendiği dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir.

• OKUMA BECERİSİ

Gerçek bir okumada amaç; kelimeleri seslendirmek değil, okuduğundan anlam çıkarmaktır.

Okuma öğretiminin amacı; öğrencinin doğru, sürekli anlayarak okumasını; kelime hazinesini zenginleştirmesini sağlamaktır.

• YAZMA BECERİSİ

Yabancı dil öğretimi sırasında dilin dört temel becerisi öğrenciye kazandırılır. Ancak, yazma becerisi en son sırada yer almalıdır. Yazma becerisinin sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmasının amacı; onların aşağıdaki konularda yeterliliklerini geliştirmektir;

- Kelime ve kelimenin kullanılması,
- Yazım kurallarını, noktalama işaretlerini kullanma,
- Öğrenilen kelime ve yapıların doğru yazılması,
- Yazmada hız kazanma,
- Temiz ve intizamlı yazma,
- Bir fikri doğru biçimde anlatma,

- Paragraf başlarında anlatılmak istenilen konunun özünü belirleyen cümleleri yerleştirme,

- Bir konuyu, bir fikri, duygu ve düşüncüyü doğru biçimde anlama ve dile getirebilme.

Yukarıda yer alan amaçlar incelendiğinde İngilizce öğretimi ile öğrencilerin kısa vadede ders başarısını sağlamaları hedeflenirken uzun vadede de gerçek yaşantılarına edindikleri bilgileri aktarmaları hedeflenmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi yabancı dil başarısında motivasyonel faktörler anahtar bir rol oynamaktadır. Dulay ve Burt'a (1977) göre sadece dile maruz kalmak başarılı dil öğrenimini sağlamaya yeterli değildir (Aktaran: Hsieh, 2004). Olumlu duyuşsal özelliklere sahip bireylerin dil edinimine daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Motivasyonu yüksek bireyler, yabancı dil etkinliklerinde aktif roller üstlenmektedirler. Öğrencilerin motivasyonu ve öz yeterlik algıları, onların görevlere yaklaşımlarını etkilediği için, yabancı dil eğitiminde başarıyı sağlamak için öğretim ortamlarının bu özellikler dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir (Hsieh, 2004).

Öz yeterlik algısı, öğretmenlerin çalışmalarını planlarken dikkate almaları gereken önemli bir etkidir. Bireylerin sahip olduğu öz yeterlik algısı doğuştan getirilen bir algı olmaktan ziyade zamanla oluşan ve çeşitli kaynaklar tarafından geliştirilen ya da geriletilen bir algıdır. Bireylerin erken yaşlardan itibaren karşılaştıkları en önemli kaynaklardan biri olan eğitimcilerin tavırları, bireylerin öğrenilen bilgileri uygulama konusunda istekli ya da isteksiz olmalarına kaynaklık etmektedir. Eğitimciler, çalışmalar esnasında karşılaşılan ve her zaman destekleyici olmayan koşullar karşısında öğrencilerinin daha dayanıklı ya da daha dayanıksız olmalarına etkide bulunmaktadır (Mager, 1997).

Öğrenmenin sağlanmasında, bireylerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmaları temel bir koşuldur. Bu nedenle, bireyleri harekete geçiren, onları etkinliğe katılmaya istekli yapan ve etkinliğin gerekleri ne olursa olsun çabalarını sürdürmelerini sağlayan değişkenleri organize etmek önemlidir. Bu değişkenleri iyi organize edebilen eğitimciler, bireylerin benliklerine yönelik olumlu algılar geliştirmelerini sağlarlar ve öz yeterlik algılarını geliştirirler. Özellikle, motivasyonun ve aktif katılımın vazgeçilmez olduğu yabancı dil

öğreniminde başarıyı sağlamak için, öz yeterlik algısını geliştirecek nitelikte öğrenme ortamları düzenlemek son derece önemlidir (Mager, 1997).

İngilizce öz yeterlik algısını geliştirmek için izlenebilecek yöntemler; başarılı deneyimler oluşturma, istenen davranışa model olma, göreve yönelik geri bildirim verme, uygun davranışları pekiştirme, psikolojik bilgileri yorumlayarak bireyin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamı hazırlama; olarak örneklendirilebilir (Mager, 1997).

Yukarıda yapılan açıklamalarda belirtildiği gibi öz yeterlik algısı, İngilizce eğitiminin amaç ve hedeflerine en etkili şekilde ulaşılmasını sağlamada eğitimcilerin dikkate almaları gereken bir kavramdır. Yurt dışında öz yeterlik algısının yabancı dil başarısı üzerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise bu konuda yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu durum, yabancı dil eğitime yönelik çalışmalar planlanırken öz yeterlik algısının gerekli katkıyı sağlayamamasına yol açmaktadır. Öz yeterlik algısının İngilizce başarısı üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi ve bu bilgilerin İngilizce eğitime yansıtılması, bu konuda yapılacak yeni araştırmalarla sağlanabilir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, öz yeterlik algısının İngilizce başarısı üzerindeki etkisini incelemektir.

1.9 İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenler üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Öz yeterlik algısı da bu değişkenlerden biridir. Öz yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki farklı alanlarda incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmaların özellikle matematik öz yeterlik algısı, fizik öz yeterlik algısı, öğretmen öz yeterlik algısı alanlarında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Yabancı dil öğretiminde öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır. Öz yeterlik algısıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar sayıca çok azdır ve yabancı dil öğretiminde öz yeterlik algısı ile ilgili her hangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu bölümde öz yeterlik algısı, motivasyonel öğeler, başarı, cinsiyet, kültür, değişkenleri ile ilgili araştırmalar sırayla sunulacaktır.

Araştırmaların sunulmasında her başlıkla ilgili ulaşılan araştırmalar tarihsel bir gelişimde sıralanmıştır. Araştırmalar, öz yeterlik algısı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar ve Türkiye’de yapılan araştırmalar başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

1.9.1 Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öz yeterlik algısı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik algısı ve motivasyonel öğelerin akademik başarı ile ilişkilerini araştıran, bu öğelerin birbiriyle ilişkisini araştıran ve her bir değişkenin tek başına akademik başarıyla ilişkisini araştıran çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu ilişkilerin cinsiyet, kültür ve farklı düzey gibi değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

Aşağıda söz konusu araştırmalar sırasıyla verilmektedir.

Deborah J. Tippins (1991) yaptığı çalışmada, 9.sınıf öğrencilerinin seçmeli fen bilimleri kurslarına kayıt olma amaçlarının fen bilgisi öz yeterliği ile cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çıkış noktası, cinsiyet ve öz yeterlik değişkenlerinin 9. sınıf öğrencilerinin ders seçimine etkisi olduğu hipotezine dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Texas’ta 8 farklı lisede okuyan öğrencilerden seçilen 817 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, öğrencilere öncelikle öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. İkinci olarak da, daha genel akademik öğrenci öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Pearson Product Moment ilişki analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Cinsiyetler arasında fen bilgisi öz yeterliğinde küçük ama anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, erkek öğrencilerin fen bilgisi öz yeterlik algısının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılık amaç-hedef noktasında da geçerlidir.
2. Erkek öğrencilerin, öz yeterlik algıları daha yüksek olduğu için, fen bilimleri sınıflarına daha meyilli oldukları görülmüştür.
3. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da, fen bilgisi öz yeterlik algısının genel akademik öz yeterlik algısından farklı olabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Eric M. Anderman ve Carol Midgley (1992) yaptıkları başka bir çalışmada, görev hakimiyeti, yeteneğe bağlı öğrenme ve rekabetin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, iki farklı ortaokul düzeyinde okulun 15 sınıfından seçilen toplam 341 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla katılımcılara, demografik bilgi, öğrenci motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve sınıfın/okulun algılanması konularını içeren bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Hiyerarşik Linear modeli ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öz yeterliğin aşağıdaki bilişsel ve motivasyonel değişkenlerle anlamlı yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır;

1. Zekânın değişebilen bir doğası olduğu inancı,
2. Amaçlara odaklı öğrenmenin kişisel olarak benimsenmesi,
3. Derin bilişsel stratejilerin kullanımı.

Elde edilen diğer bir sonuca göre, akademik risk almaya cesaretlendirilen öğrencilerin, akademik risk almaya cesaretlendirilmeyen öğrencilere oranla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkarmıştır.

Julianne M. Smist (1993) yaptığı bu çalışmada, genel kimya ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, genel kimya ve anatomi/fizyoloji derslerine devam eden öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 17 ile 48 arasında değişen %53.3'ü kız, % 46.7'si erkek, toplam 430 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla katılımcılara, Lenp, Brown ve Larkin tarafından geliştirilen “Fen Bilgisine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek, genel kimya ve anatomi/fizyoloji derslerine katılan öğrencilere, derslerin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde t-test tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; derslerin sonunda öğrencilerin, daha öncesiyle kıyaslandığında, kendilerinden daha emin oldukları ve öz güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Kızların erkeklere göre deneysel çalışmalarda daha düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları ve daha az kendilerinden emin oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin laboratuvar ortamında kendilerine daha fazla güvendikleri gözlenmiştir. Derslerin alınmasının ardından, fen bilimleri alanlarının kendi içinde öz yeterlik algısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiş ve kimya öz yeterlik algısında bir değişim olmazken,

biyoloji öz yeterlik algısında düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak verilen eğitim, kimya öz yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahipken, biyoloji öz yeterlik algısı üzerinde olumsuz etki yaratmıştır.

Margaret Johnson ve Frank Pajares (1995) yaptıkları çalışmada, endişe ve doğal yeteneğin, deneme yazmaya ilişkin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, ABD'nin güneybatısında bir devlet okulunun 9. sınıfına devam eden 181 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, Shell tarafından geliştirilen “Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”; Daly ve Miller tarafından geliştirilen “Yazma Endişesi Ölçeği” ve Marsh tarafından geliştirilen “Benlik Tanımlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Manova istatistik tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Endişe, deneme yazmaya ilişkin öz yeterlik algısı ve genel anlamda yazmaya ilişkin öz yeterlik algısı üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Doğal yetenek ise öz yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
2. Yazmaya ilişkin öz yeterlik algısında, özgüven ve yeteneğin doğrudan etkisi söz konusudur.
3. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında endişe oranı pek fark göstermezken, kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha az özgüven olduğu tespit edilmiştir.
4. Kaygının, öz yeterlik algısı üzerinde büyük oranda doğrudan etkisi olduğu ortaya çıkmıştır, diğer taraftan doğal yeteneğin ise, dolaylı bir etkisi vardır. Kaygının başarı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmacılara göre, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Bandura'nın sosyal bilişsel teorisindeki öz yeterlik açıklamalarını destekleyici nitelikte çıkmıştır.

Frank Pajares ve John Kranzler'in (1995) gerçekleştirmiş olduğu bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin matematiksel problem çözmelerine ilişkin öz yeterlik algılarının, tahmin edici bir rol oynayıp oynamadığını incelemektir. Matematik öz yeterlik algısı ve problem çözme performanslarında zihinsel yeteneklerin etkisini araştırmak için, 9. sınıftan 100 öğrenci, 10. sınıftan 106 öğrenci, 11. sınıftan 81 öğrenci ve 12. sınıftan 43 öğrenci olmak üzere toplam 329 genel lise öğrencisi seçilmiştir. Katılımcıların % 45,4'i kız, % 54,5'i

erkektir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları iki ders süresinde uygulanmıştır. Birinci bölümde, Raven (1983) tarafından geliştirilen “Genel Zihinsel Yetenek Ölçeği” uygulanmıştır. İkinci bölümde ise ilk olarak, Dowling (1978) tarafından geliştirilen “Matematik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve ikinci olarak, Betz (1978) tarafından geliştirilen “Matematik Endişe Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçme araçları uygulanıp toplandıktan sonra, öğrencilere matematik başarısını belirleme testi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Pearson Product Moment ilişki analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Matematiğe yönelik öz yeterlik algısının, matematik endişesi ve matematik problem çözme performansı üzerinde güçlü doğrudan bir etkisi vardır (genel zihinsel yetenek değişkeni kontrol edilse bile). Bununla birlikte öğrencilerin pek çoğunun, problem çözme yetenekleri hakkında güvenli oldukları görülmüştür.
2. Öz yeterlik, matematik başarısında, yeteneğin etkisine ve daha önceden edinilen matematik deneyimlerinin etkisine aracılık etmektedir.
3. Cinsiyet ile yetenek, seviye ve matematik problem çözme performansı arasında ilişki bulunmamıştır. Kızların ve erkeklerin matematik öz yeterlik algılarında bir farklılık çıkmamıştır, buna karşın matematik endişesinde cinsiyete göre fark bulunmuştur (kızların matematik endişesi daha yüksektir).

Huang ve Chang (1996) yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin öz yeterlik algılarının başarıyla ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algısının en çok nelerden etkilendiği, öğrenenlerin öz yeterlik algılarının başarılarını nasıl etkilediği, aynı zamanda öğrenenlerin başarılarının öz yeterliği nasıl etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle, Indiana Üniversitesi yoğun İngilizce programına devam eden dört öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler üst seviye okuma – yazma sınıfından seçilmiştir. Araştırmaya katılan dört öğrenciden üçü kız (yaşları 24, 29, 24) ve biri erkektir (31 yaşında). Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla mülakat, gözlem, yazılı soru listesi, öğretmen mülakatı ve anket kullanılmıştır. İngilizce öğrenme tecrübeleri ve İngilizce öğrenirken algıladıkları öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan kişiler teyp kayıtlı bölümlerle mülakat edilmiştir. Araştırmacılar, katılımcıların performanslarını mülakatlardan sonra beş kez gözlemlemişler, öğrencilerin yazma etkinlikleri değerlendirmişler ve daha sonra iki farklı anket doldurmalarını

istemişlerdir. Bu anketlerin biri doğrudan dil becerilerini ölçen bir anket, diğeri ise “Yetişkinlere Yönelik Okuyup Yazma ve İkinci Dil Öğrenme Öz Yeterlik Anketi”dir. Bu araştırmada İngilizce öz yeterliğini ölçmek için niteliksel araştırma metodu ve katılımcıların öz yeterliklerinin altında yatan etkenleri sınamak ve başarıyla ilişkisini incelemek için ise niceliksel araştırma metodu kullanılmıştır. Bu amaçla öz yeterlik, yetenek algılama, etkinliği algılama, isteklilik ve azim olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Her katılımcı için sorular önce ayrı ayrı tanımlanmıştır ve daha sonra grup sonuçlarının kıyaslanmasıyla çıkarımlar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Katılımcıların öz yeterlik seviyeleri öğrenme başarılarıyla ilişkili değildir.
2. Katılımcıların başarıları yeteneklerini algılamalarıyla ilişkilidir.
3. Konuya olan ilgi katılımcıların öz yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir.
4. Katılımcıların öz yeterlik algılarını etkilemede öğretmen önemli rol oynamaktadır (olumlu ya da olumsuz olarak).
5. Uygun etkinliklerin verilmesinin, öğrencilerin azimli ve istekli olmalarının sağlanmasında ve öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde önemli rol oynadığı görülmüştür.
6. Öğrencilerin öz yeterliği üzerinde farklı faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur: Öğrenenin başarısı, diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, görevin zorluğu ve görev için harcanan çaba gibi faktörlerin öz yeterliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencinin kendisine sunulan görevi yerine getirebilmesi öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan diğer öğrencilerle kendini kıyasladığında daha düşük bir başarı gösterdiğini düşünen öğrencinin öz yeterlik algısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Son olarak da görevin karmaşık olması görev için harcanan çaba miktarını ve öz yeterlik algısını düşürmektedir.

Araştırmacılara göre bu çalışma, İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde öz yeterlik alanında daha derin araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Larry Mikulecky (1996) yaptığı çalışmada, ESL (ikinci dil olarak İngilizce) öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle, öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı öz yeterlik algılarını

değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından dört farklı çalışmadan uyarlanan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin oluşturulmasında, “Çocukların Tutum Ölçeği” (Lunn, 1972), “Locus of Control Ölçeği” (Strickland, 1973), “Öz Yeterlik Ölçeği” (Sherer ve Maddux, 1982), ve Akademik Başarı için Öz Yeterlik Ölçeği” (Zimmerman ve arkadaşları, 1992) çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini hesaplamak üzere pilot uygulaması yapıldıktan sonra son halini oluşturmak için 30 madde seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Indiana Üniversitesi’nde yoğunlaştırılmış İngilizce programına katılan orta (intermediate) seviyede 45 öğrenci ve Indianapolis’te temel yetişkin eğitimi yapan 2 farklı kurumdan 28 öğrenci olmak üzere toplam 73 öğrenci oluşturmaktadır. Pilot uygulamanın ardından son düzenlemeleri yapılan ölçek, yetişkin okuryazarlar ve ESL öğrencilerinde öz yeterliğin seviyesini belirlemek üzere uygulanmıştır. Sonuçlar, her iki grupta da öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerin başarı oranının da aynı şekilde düşük olduğunu; öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin ise başarı oranının da yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Frank Pajares ve Gio Valiante (1996) yaptıkları çalışmada, öz yeterlik algısının deneme yazma başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öz yeterlik kuramcılarına göre; bireyin başarabileceğine karşı oluşturduğu yargı, insan iradesinin temel şekillendiricisi ve davranışın en güçlü etkileyicilerindendir. Araştırmanın örneklemini, % 52,7’si kız, % 47,2’si erkek olmak üzere toplam 218 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yazma öz yeterliğine, yazma endişesine, yazma gerekliliğine olan inancın ve sahip olunan yazma yeteneğinin, deneme yazmaya olan etkisini değerlendirmek üzere, katılımcılara ölçekler uygulanmış ve deneme yazma uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın sorularına cevap bulmak amacıyla yapılan bu uygulamalar, bireysel dil sınıflarında, iki bölüm halinde yapılmıştır. İlk bölümde, öz yeterlik algısı, yazma gerekliliğe olan inanç ve endişe ölçekleri uygulanmıştır. İkinci bölümde ise 30 dakika süre verilerek öğrencilerden deneme yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri Path Analizi ve Manova istatistiksel teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öz yeterlik algısı, öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkiye sahiptir.
2. Öz yeterlik algısının, yetenek gibi başarıyı etkileyen diğer faktörler üzerinde de etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yeteneğin de öz yeterlik algısı üzerinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Öz yeterlik algısı, endişe ve yazma gerekliliğine olan inanç değişkenleri üzerinde de olumlu yönde etkiye sahiptir.

4. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazmada performans bakımından anlamlı bir fark göstermedikleri; ancak, kız öğrencilerin, öz yeterlik algısının erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu, yazmayı erkek öğrencilere oranla daha gerekli buldukları, yazmaya yönelik endişelerinin de erkeklere oranla daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

John R. Malpass ve arkadaşları (1996) yaptıkları çalışmada, öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin, öz yeterlik, öğrenme amaçları ile uyumluluğu ve endişenin matematik başarısı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmada, cinsiyet değişkeninin ve önceden edinilmiş başarıların matematik başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Güney California'daki 6 farklı devlet lisesinde, 10. ve 12. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden seçilen, matematiksel alanda kabiliyetli olan, % 45,8'i kız, % 54,1'i erkek olmak üzere, toplam 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 18'dir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından O'Neil'in öz düzenleme ölçeğinden yararlanılarak, öz düzenleme, öz yeterlik, amaç uyumluluğu ve endişe seviyesini ölçmek üzere bir ölçek hazırlanmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını incelemek için "Matematik Öğrenimine İlişkin Yetenek Testi" (M-SAT: Math Scholastic Aptitude Test) ve "İleri Yerleştirme Testi" (APX: Advanced Placement Exam) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Path analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öz yeterlik algısı, önceden edinilmiş başarılarla yüksek oranda ilişkilidir.
2. Amaç uyumluluğu ile öz düzenleme ile arasında olumlu yönde ilişki vardır.
3. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla çok açık bir farkla M-SAT'ı iyi yaparken, APX'te cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.
4. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha endişeli ve kaygılı oldukları, bununla birlikte, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Dale H. Schunk (1996a) yaptığı çalışmada Bandura'nın öz yeterlik teorisine ilişkin fikirlerine yer verilmiştir. Öz yeterlik ölçülerinin geçerliği ve güvenirliğine bakılmıştır. Deneysel yöntemlerle; öğrenme için öz yeterlik, performans için öz yeterlik, öğrenilenleri davranışa çevirmek için öz yeterlik, öz yeterlik ve motivasyon, öz yeterlik ve amaç uyumu, değer verme ve öz yeterlik arasındaki bağ konuları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla Guttman ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler zorluk seviyesine göre sıralanmıştır, her maddede geçti-kaldı şıkkı bulunmaktadır ve hata yapan öğrenci elenmektedir. Sonuçlar, öğrenme için öz yeterlik algısının anlamlı ve önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılara göre, öğrencilerin yapabileceklerine olan inançları kabiliyetleri hakkındaki düşünceleridir ve sonuç öz yeterliğin akademik motivasyonu ve öğrenmeyi etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Mimi Bong (1998) yaptığı çalışmada; bireysel farklılıkların akademik öz yeterlik algısını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Los Angeles'ta öğrenim görmekte olan ileri seviye ve normal seviyeden seçilen, İspanyol kökenli ve İspanyol kökenli olmayan öğrencilerden seçilen 588 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara, 6 dersten 7 örnek soru sorulmuş ve elde edilen sonuçlar, 6 dersin ortalamasına göre yorumlanmıştır. Bu 6 ders; İngilizce, İspanyolca, Amerikan Tarihi, Cebir, Geometri ve Kimya'dır. Cinsiyet farklılıklarını analiz etmek için kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra, ırksal farklılıklar da analiz edilmiştir. Ayrıca, başarı seviyesi yüksek ve düşük olan gruplar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri faktör analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, hem matematiksel hem de sözel alanda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
2. İspanyol kökenli öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla İspanyolca dersinde ve diğer sözel alanlarda daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.
3. Yüksek başarı seviyesine sahip sınıfta öğrenim gören öğrenciler, düşük başarı seviyesine sahip sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ellie H. Hanlon ve Yasemin Schneider (1999) yaptıkları çalışmada, öz yeterlik algısının geliştirilmesine yönelik verilen bir eğitimin, öğrencilerin matematik yeterlikleri üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, % 47,1'i kız, % 52,9'u erkeklerden oluşan toplam 17 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı lise öğrencileri, 5 haftalık bir yaz programı kursuna tabi tutulmuşlardır. Söz konusu öğrencilerin, öz yeterlikleri 10 adet günlük kısa sınavla ölçülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilere matematik becerilerini ölçen testler de uygulanmıştır. Tüm sınav sonuçları ayrıntılı olarak karşılaştırılıp incelenmiştir. Yapılan yazılı uygulamaların haricinde, öğrencilerle bireysel görüşmeler de yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğrencilere kısa vadede amaçlar verilmiş, kişisel formlar oluşturulmuştur ve her öğrenciye başarı istatistiğini gösteren matematik kartları verilmiştir. Öz yeterlik algısının geliştirilmesine yönelik eğitimden elde edilen sonuçlar Hiyerarşik Linear Modeli ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öz yeterlik algısını geliştirmeye yönelik verilen eğitimi alan öğrencilerin, matematik dersindeki başarılarında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz yeterlik algısını geliştirmeye yönelik eğitim alan öğrencilerin, normal öğrenim sürecine devam eden öğrencilere kıyasla, matematik dersinde daha yüksek başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Randolph Stephenson, Helene Poissont ve Marie-Odle Dade (1999) tarafından yürütülen bu çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi, öz yeterlik algısı ve öz düzenleme becerilerinin okul başarıları ile ilişkisini incelemek, ikincisi ise farklı etkinliklerin okul başarısına olan etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini orta üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğrenciler, okul başarı puanlarına göre, yüksek seviye grubu (N=10) ve düşük seviye grubu (N=10) olmak üzere 2 ayrı gruba ayrılmıştır. Bouffard-Bouchard (1987) tarafından geliştirilen benzer nitelikteki dört kavram şekillendirme etkinliği uygulanmıştır. Her etkinlikte, kısa bir paragrafta, 7 kez yer alan hayali bir kelimeyle, hedef seçilen özel bir kavramın keşfedilmesi hedeflenmektedir. Her etkinliğin öncesinde katılımcılara, verilen etkinlikte ne seviyede başarılı olmayı beklediklerini ölçmek üzere (5 dereceli likert tipi) bir ölçek uygulanmıştır. Uygulama sırasında, uygulayıcı tarafından katılımcıların zamanlama, planlama ve sebatlı olma öz düzenleme ölçümleri not alınmıştır. Her etkinliğin tamamlanmasının ardından katılımcıların etkinliklerde verdikleri cevapların doğruluğuna olan güven seviyelerini ölçmek üzere (5 dereceli likert tipi) bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öz düzenleme becerisi açısından grup farkları: Yüksek seviye grubunda bulunan öğrencilerin düşük seviye grubunda bulunan öğrencilere göre zamanlamada daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Planlama açısından yüksek seviye grubu ile düşük seviye grubu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sebatsız olma açısından da yüksek seviye ile düşük seviye grubu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.
2. Öz yeterlik algısı açısından grup farkları: Etkinliklerin yerine getirilmesi sırasında, yüksek seviye grup ile düşük seviye grup arasında öz yeterlik açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yüksek seviye grubunda bulunan öğrencilerin, etkinlik öncesinde başarılarını tahmininde kendilerinden daha emin oldukları ortaya çıkmıştır. Etkinliğin tamamlanmasının sonra verilen cevapların doğruluğundan emin olma seviyesinde yüksek seviye grubu ile düşük seviye grubu arasında fark çıkmamıştır.
3. Etkinliğin tamamlanmasının ardından, yüksek seviye grubunda bulunan öğrencilerin düşük seviye grubundaki öğrencilere oranla etkinliklerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.
4. Yüksek seviye grubunda bulunan öğrencilerin, düşük seviye grubunda bulunan öğrencilere oranla, farklı öz düzenleme becerilerini kullanmada daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Alison M. Sewell ve Alison M. St. George'un (1999) yaptıkları çalışmanın hipotezi; eğer yaratıcı problem çözme performansı başarılıysa, sosyal katılım için öz yeterlik algısı gelişmektedir şeklinde ifade edilmiştir. Bu hipotezi test etmek için deneysel bir çalışma tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 6 ile 8 arasında değişen, % 46,6'sı kız, % 53,3'ü erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Tüm öğrencilere, yaratıcı problem çözme eğitiminden önce, sosyal eğitimlerde öz yeterlik algısını ölçmeye yönelik, 11 maddeden oluşan, kendini değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından, Pereira-Laird ve Deane (1995) tarafından hazırlanan okuma öz yeterliği ölçeğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. İlk ölçümlerin ardından, iki haftalık, altı adımdan oluşan yaratıcı problem çözme konuları tüm sınıfa öğretilmiştir. Bu sürecin ardından, tüm öğrencilere aynı öz yeterlik ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen ön test - son test verileri Wilcoxon'nın signed rank testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ön test ve son test arasında, tüm sınıf için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, uygulanan yaratıcı problem çözme eğitiminin öz yeterlik algısını geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Frank Pajares ve Giovanni Valiente (1999) yaptıkları çalışmada, 1) Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının, bu öğrencilerin yazma başarısı üzerinde tek başına bir etkisi olup olmadığı, 2) Bilgi seviyesi ve cinsiyet değişkenlerinin yazma öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olup olmadığı problemlerine cevap aramışlardır. Araştırmanın örneklemini ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden 742 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, araştırmacılar tarafından, Dolly ve Miller'ın “Yazma Endişesi Ölçeği”nden yararlanılarak bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Çalışmada, önce “Yazma Endişesi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra ise, 30 dakika süre verilerek katılımcılardan deneme yazısı yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler Manova istatistik tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Kız öğrenciler yazmada, erkek öğrencilerden daha yeteneklidirler, ancak yazma öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.
2. Öğrencilere, arkadaşlarından daha iyi yazar olup olmadıkları sorulduğunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla, kendilerini sınıflarında ya da okullarında bulunan diğer erkek ve kız öğrencilerden daha iyi yazar olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin geleneksel öz yeterlik ölçeklerini cevaplarken farklı ölçüler kullanabildikleri şeklinde yorumlanmıştır.
3. Altıncı sınıftaki öğrencilerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ve 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere oranla yazmayı daha değerli buldukları ortaya çıkmıştır. Yedinci sınıftaki öğrencilerin, altıncı ve sekizinci sınıftaki öğrencilere oranla daha düşük yazmaya yönelik öz inançlara (self-beliefs) sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

National Capital Language Research Center (2000) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; lisede okuyan, Çince, Almanca, Rusça, Japonca ve İspanyolca yabancı dil eğitimi alan öğrencilerinin, dil öğrenme stratejilerini kullanma ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın problemi; “yabancı dil öğretiminde strateji kullanımı dil öğrenimine karşı öz yeterlik algısını arttırmakta mıdır?” sorusudur. Araştırmanın örneklemini, Çince sınıftan 21, Almanca sınıftan 15, Japonca sınıfta 49, Rusça sınıftan 27 ve İspanyolca sınıftan 23 olmak üzere toplam 135 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen, “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Language Learning Strategy Questionnaire) ve “Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği, her dil becerisi (okuma,

yazma, konuşma, dinleme) için kullanılan stratejileri içeren maddelerden oluşturulmuştur. Yabancı dil öğrenme stratejileri her dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) için; planlama, denetim, problem çözme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Öz Yeterlik Ölçeği ise, okuma, yazma, konuşma, dinleme dil becerilerinin her birine ilişkin dil etkinliklerini gerçekleştirmeye yönelik algıları belirleyen bir ölçektir. Likert tipi bu ölçeklerden elde edilen veriler korelasyon analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; her dil becerisi için, strateji kullanımı (planlama, denetim, problem çözme, değerlendirme) ile öz yeterlik arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, daha sıklıkla yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, yabancı dil öğrenmede kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerine olan güvenlerini geliştirmede bir yol olarak strateji kullanımından faydalanmalarını desteklemektedir.

Ahyoung Kim ve In-young Park (2000) tarafından yapılan çalışmanın iki temel amacı vardır. Birincisi, öz yeterlik algısının hiyerarşik yapısını genellik seviyesi bakımından incelemek; ikincisi ise konu odaklı öz yeterliğin izafi kudretini (örneğin; akademik başarıda akademik öz yeterlik algısının etkisini) incelemektir. Araştırmanın örneklemini, % 53'ü kız, % 47'si erkek olmak üzere toplam 761 Koreli 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kore Genel Öz Yeterlik Ölçeği”, “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Konu Odaklı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri covaryans analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında öz yeterlik algısında anlamlı bir fark yoktur.
2. Konu odaklı öz yeterlik algısı başarıya en çok etki eden kavramdır ve bir alandaki öz yeterlik beklentisi diğer alanlardaki akademik başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular, akademik öz yeterlik algısının, konu, bağlam odaklı öz yeterlik algısı kadar gerekli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Chang (2001) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğrenme öz yeterliği ile yabancı dil öğrenmede yeteneklilik inancı ve yabancı dil endişesi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Tayvan Üniversitesi İngilizce Kursu birinci sınıf öğrencilerinden % 51,5'i kız, % 48,4'ü erkek olmak üzere toplam 167 öğrenci

oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenciler Tayvan üniversitesinde, dört bölümden oluşan İngilizce kursuna tabi tutulmuştur. Öğrencilerin yaşları 17 ile 29 arasında değişmektedir. Araştırmının sorularına yanıt bulmak amacıyla araştırmacılar tarafından Çinceye uyarlanan “İngilizce Öğrenmeye İlişkin Endişe Ölçeği” (ECAS: English Classroom Anxiety Scale), “İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterliği Ölçeği” (ELSES: English Learning Self Efficacy Scale) ve “Yabancı Dil Öğrenmede Yetenekliliğe İlişkin İnanç Ölçeği” (BGFLLS: Belief in Giftedness for Foreign Language Learning Scale) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, Pearson ilişki analizi, Manova ve Anova farklılık analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin endişe seviyesi, yeteneklilik kanısı ile olumlu yönde ilişkilidir, ancak İngilizce öz yeterlik algısıyla olumsuz yönde ilişkilidir. Diğer bir deyişle, İngilizce ders kaygısı daha yüksek olan öğrencilerin, dil öğrenmeyi bir yetenek işi olarak görmeye daha meyilli oldukları ve kendi dil öğrenme öz yeterliklerine ilişkin daha düşük değerlendirmeler yapmaya meyilli oldukları ortaya çıkmıştır.

2. İngilizce öz yeterlik algısıyla yeteneklilik algısı arasında olumsuz bir ilişki vardır. Düşük İngilizce öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek İngilizce öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilere oranla, daha yüksek seviyede “yabancı dil öğrenmede İngilizcenin yeteneklilik gerektirdiği” kanısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, yüksek öz yeterlik algısına sahip olanlara kıyasla daha yüksek seviye İngilizce öğrenmeye ilişkin endişeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

A. Stephen Teplin, C. Timothy Guile ve Takanobu Okuma (2001) yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz yeterlik algılarının öz yeterlik kursu ile geliştirilmesi suretiyle İngilizce başarılarının ne derece etkilendiğini incelemişlerdir. Ayrıca araştırmada, hazırlanan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması da yapılmıştır. Araştırmının örneklemini Japonya’da bir kolejnin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçilen, yaş ortalamaları 18 olan toplam 293 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler Uluslar Arası Kültür Eğitimi, Bilgi ve İş sistemleri ve Turizm bölümlerinden seçilmiştir. İngilizce kursu haftada iki kez, bir buçuk saat sürede olan 15 haftalık bir kurs programı olarak düzenlenmiştir. Araştırmının sorularına yanıt bulmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce I testi (İngilizce olarak) ve 7 dereceli likert tipi öz yeterlik ölçeği (Japonca olarak) uygulanmıştır. Öz yeterlik ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği Cronbach alpha tekniğiyle analiz edilmiştir. İngilizce testinin geçerliği ve güvenirliği ise ön-test son-test

sonuçlarının KR-20 istatistik tekniği ile analiz edilmesiyle hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan her öğretmen İngilizce testinin yazma ve konuşma bölümlerini iki kez puanlamışlardır. Veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öz yeterlik anketi ile İngilizce testinin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, ön test son test sonuçları, öğretim sürecinde öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve İngilizce dil becerilerinin olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

J. Lindy Woodrow (2001) yaptığı çalışmayla, Avustralya’da akademik amaçlı İngilizce öğrenen (EAP- English for Academic Purposes) yetişkinler için uygun bir uyarlanabilir öğrenme modeli sunmuştur. Bu öğrenme modelinde, dil ediniminde, gözükmeyen değişkenlerin yüksek başarıya ulaşmayı etkilediği hipotez edilmiştir. Geliştirilen model motivasyon, öz yeterlik, dil öğrenme endişesi, dil öğrenme stratejileri ve sözlü performansları kapsamaktadır. Yapılan pilot çalışmayla öncelikle, araştırmada kullanılacak ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 17 ile 45 arasında değişen, % 55’i kız, % 45’i erkek, toplam 249 EAP öğrencisi oluşturmaktadır. Yabancı dil konuşma endişesi, motivasyon hedefleri, yabancı dil öğrenme hedefleri, ve yabancı dil öğrenme stratejilerini ölçmek için, araştırmacılar tarafından uyarlanan, 5 dereceli likert tipi, alt ölçeklerden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Yabancı dil konuşma öz yeterliğini ölçmek için 1 – 100 “can-do” tipi ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi için Confirmatory Faktör Analizi kullanılmıştır. Bu modele dayalı olarak yapı geçerliği hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ölçeğin tüm alt ölçeklerinin, iç tutarlığı sağlamada yeterli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gözükmeyen değişkenlere yüklenme, tüm alt ölçeklerin geçerliğini bir noktada birleştirmek için kanıt sağlamıştır. Sonuç olarak anket geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Shari L. Britner ve Frank Pajares (2001) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ders motivasyonunda etnik köken, öz yeterlik algısı ve cinsiyet değişkeninin etkili olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri’nin güneydoğusundaki bir devlet okulunda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan, % 51,5’i kız, % 48,4’ü erkek olmak üzere toplam 262 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, akademik motivasyonun araştırılması için kullanılan ölçeklerden yararlanılarak hazırlanan likert tipi 6 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin dönem sonundaki notları ve not ortalamaları okul yönetiminden alınmıştır ve araştırmanın verileri Anova istatistiksel tekniği ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin ders

sürecindeki kişisel gelişimleri ve genel durumu hakkında öğretmenlerinden ve okul yönetiminden bilgi alınarak elde edilen bilgiler araştırmada kaynak olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha güçlü öz yeterliğe ve öz düzenlemeye sahip oldukları, bu nedenle fen bilimleri dersinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek not aldıkları ortaya çıkmıştır.
2. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla daha güçlü performans tabanlı hedefler geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.
3. Beyaz öğrencilerin daha güçlü öz yeterlik algısına sahip oldukları ve başarı elde ettikleri, Afrikalı Amerikalıların ise daha güçlü içsel hedefler kurdukları ortaya çıkmıştır.
4. Sonuçlar, fen bilimleri ders başarısında etkili olan motivasyon etkeninin öz yeterlik olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmacılara göre elde edilen sonuçlar Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına paralel nitelik taşımaktadır.

Rob Klassen (2001) yaptığı çalışmada, 6. ve 10. sınıf öğrencilerine yapılan, yazmaya yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için hazırlanmış 16 araştırmadan elde edilen sonuçları meta analiz tekniğiyle yorumlamıştır. Söz konusu çalışmada, daha önce yapılan araştırmalar incelenerek ve yorumlanarak anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yapılan araştırmalarda, öz yeterlik algısının, yazma becerisi için önemli bir etken olduğu görülmüştür. Rob Klassen tarafından meta analiz tekniğiyle yorumlanan araştırmalarda, özel konularda başarı farklılığı olduğu; cinsiyet etkeninin öz yeterlik algısına ilişkin fark yarattığı (erkeklerin daha iyi olduğu); seviye farklarından kaynaklanan öz yeterlik algısı eksiklikleri ve motivasyon farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yaşa bağlı farklılıkların da öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

James M. Sottile, William Carter ve Jennifer Carter (2001) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinde bireysel gelişim, fen bilgisi dersi başarısı ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 64 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğrenciler 2 kısa sınava tabi tutulmuştur. Bunların birincisi ön test, ikincisi ise son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, t-test istatistik tekniğiyle analiz

edilmiştir. Sonuçlar, ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akademik öz yeterlik algısı, başarı ve kariyer seçimi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin bireysel gelişimi, fen bilgisi dersi başarısı ve öz yeterlikleri arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ana Markopoulos Rotenberg (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, endişe, sınav kaygısı, yabancı dil endişesi, öz yeterlik algısı ve çevresel baskılardan etkilenme seviyelerinin, İngilizce yeterlik (proficiency) seviyelerinden etkilenip etkilenmediğini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 22 orta seviyede (second grade), anadili İngilizce olan (12'si Afrikalı Amerikan kökenli) ve anadili İngilizce olmayan (10'u İspanyol ve Viyetnam kökenli) öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamanın birinci haftasında standartlaştırılmış okuma testi uygulanmıştır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, Jinks ve Morgan (1999), Mallpas ve arkadaşları (1999), Mulvenon ve arkadaşları(2000) ve Onuegbuzie ve arkadaşları (2000) tarafından oluşturulan dört farklı ölçekten yararlanılarak hazırlanan, öz yeterlik algısı, sınav kaygısı, yabancı dil endişesi, çevre baskısının etkisini ölçmeye yönelik, evet-hayır cevaplarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Washington DC'de bir devlet okulunda bir hafta süren çalışmada endişenin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmanın verileri yüzde hesaplarıyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, başarı endişesinin, dil yeterliğinin edinilmesinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz yeterliği düşük olan öğrencilerin, öz yeterliği yüksek olan öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları ve anadilinde okuma yazma becerisi iyi olan, edebi yönden yetenekli olan öğrencilerin İngilizceyi diğer öğrencilerden daha hızlı öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Hsiao d'Ailly (2002) yaptığı bu çalışmada, kişisel seçim, kültür ve cinsiyet gibi değişkenlerin öz yeterlik algısı ve öğrenme üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Kanada'dan (% 63,5'i kız, % 36,4'ü erkek) 130 öğrenci ve Tayvan'dan (% 44,7'si kız, % 55,2'si erkek) 153 öğrenci olmak üzere toplam 283 beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması Kanadalı öğrenciler için 11.35, Çinli öğrenciler için 11.32'dir. Kanadalı çocuklar üç farklı okuldan Çinli çocuklar ise bir okuldan seçilmiştir. Bu çalışma için bilgisayar destekli yabancı dil öğrenme programı tasarlanmıştır. Bu program üç görev bölümünden oluşmaktadır; bunlar bireysel olarak her çocuğun öz yeterlik algısını, göreve ilişkin ilgi seviyelerini, kendini rapor etme süreciyle ölçmeye programlanmıştır. Aynı zamanda bireysel olarak her çocuğun harcayacağı çabayı ve öğrenme sonuçlarını objektif ölçümle değerlendirmek üzere programlanmıştır. Öğrencilerin,

yabancı dil öğrenme yeteneklerine ilişkin güven seviyelerini, 5 dereceli likert tipi ölçek ile derecelmeleri istenmiştir. Etkinliğe olan ilgi seviyelerini ölçmek için beş maddeli bir ölçek sunulmuştur. Öğrenme sürecince, öğrencilere seçimler yapma imkânı veren, istedikleri hızda gidebilecekleri görevler sunulmuştur ve öğrencilerin bunlar için harcadıkları zaman ölçülmüştür. Öğrenme sonuçlarını ölçmek için ayrı bir test uygulanmıştır. Verilen görevlerin birinden önce öğrencilere, ilgiye etkisi olup olmadığını ölçmek üzere, çalışmanın sonunda test uygulanmayacağı bildirilmiştir. Araştırmanın verileri, tüm bağımsız değişkenler için, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistik teknikleri kullanılarak hesaplanmıştır. Kültür (2) X cinsiyet (2) ilişkisini test etmek için iki yönlü Anova kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Kültür, çocukların ilgi, çaba ve öğrenme sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.
2. Kanadalı öğrenciler Çinli öğrencilerle öz yeterlik algılarında kıyaslanabilir olmalarına rağmen, Kanadalı öğrencilerin etkinliğe yönelik kendilerini daha ilgili olarak değerlendirdikleri, ancak görev esnasında daha az çabaladıkları ve daha düşük performanslar sergiledikleri görülmüştür.
3. Kanadalı erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla daha düşük öz yeterlik algısına sahiptirler ve tutarlı şekilde daha az ilgi ve çaba göstermektedirler.
4. Ancak cinsiyet farklılığı Çinli öğrenciler için geçerli değildir. Kanadalı öğrencilerin aksine, Çinli öğrencilerin çabaları öz yeterlik algısı ya da etkinliğe olan ilgileriyle ilişkili değildir.
5. Verilen etkinliğin sonunda test ile değerlendirme yapılmayacağı söylenince Çinli öğrencilerin görevi yaparken daha ilgili oldukları ancak Kanadalı öğrencilerin bu açıklamadan etkilenmediği görülmüştür.

L. Satow ve R. Schwarzer (2003) yaptıkları çalışmanın çıkış noktasını, okulda zorlu durumlara hâkim olma yeterliğine olan iyimser öz algıların, motive edilmiş öğrenme için ön koşul teşkil ettiği görüşünden almaktadır. Bu çalışmada, ergenlik çağında öğrencilerin alana özel öz yeterliği nasıl geliştirdikleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 7. ve 8. sınıfta okuyan toplam 921 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, her dönem arasında bir yıl uzaklık olan, üç farklı ölçme zamanı belirlenmiş boylamsal bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu

çalışmada sosyal ve akademik öz yeterlik ayrı ayrı ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öz yeterlik, cinsiyet ve sınıf iklimine bağlı olarak yıllara göre farklılık göstermektedir. Sonuçlar bireysel olarak algılanan atmosferin, toplam sınıf atmosferinden daha önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılara göre bu çalışma, öğrenci karakteristikleri değişimi ölçümlerindeki tartışmalara metodolojik katkı sağlamıştır.

Pei-Hsuan Hsieh (2004) yaptığı çalışmada, bağlama, öz yeterlik, genel dil öğrenme inancı ve yabancı dil derslerindeki başarı arasındaki ilişkiyi inlemiştir. Weiners'ın "bağlama teorisi"ni ve Bandura'nın "yabancı dil alanındaki öz yeterlik teorisi"ni değerlendirmek için niceliksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İspanyolca, Almanca ve Fransızca derslerine kayıtlı olan 500 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla, Horwitz tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Hakkında Düşünceler Ölçeği" (The Beliefs about Language Learning Inventory); Mc Auley, Duncan ve Russell (1992) tarafından geliştirilen "Nedensel Alan Ölçeği" (Casual Dimension Scale); Pintrich, Smith, Garcia, Mc Keachie tarafından geliştirilen "Dil Öğrencileri için Öz Yeterlik Ölçeği" (Self Efficacy Scale for Language Learners) uygulanmıştır. Ayrıca, "Dil Başarısı Yorma Ölçeği" (Language Achievement Attribution Scale) ve "Motivasyon Testi" (Motivation Test Battery) uygulanmıştır. Yabancı dil öğrenme inançları, özellikleri ve yabancı dil öğrenimine ilişkin motivasyonlarını ölçmek için 2. dönem ortası sınav notları alınmıştır. Araştırmanın verileri, Pearson Product Moment İlişki Analizi, Manova, Çoklu Regresyon ve betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öz yeterlik içsel ve kişisel özelliklerle olumlu yönde ilişkilidir ve dıştan gelen özelliklerle olumsuz yönde ilişkilidir.
2. Bunun yanı sıra öz yeterlik yetenek ve çaba nitelikleriyle olumlu yönde ilişkilidir.
3. Başarı için içsel ya da sabit bağlamalar yapan öğrenciler, başarısızlık için dışsal ya da değişken bağlamalar yapan öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir.
4. Başarısızlık için değişken ve içsel bağlamalar yapanlar ayrıca, değişken ve dışsal bağlamalar yapan öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Sonuç olarak, içsel bağlamalar yapan öğrenciler dışsal bağlamalar yapanlardan daha yüksek notlar almışlardır.

Luszcznska, B.Gutierrez-Dona ve R.Schwarzer'in (2004) yaptıkları çalışmada, öz yeterliğin sadece göreve özel bir doğası olmadığını incelemiş ve daha genel bir fonksiyon derecesinde tanımlanabileceği hipotezini test etmişlerdir. Bu çalışmanın diğer bir amacı, genel öz yeterlik algısı ile bir dizi başka psikolojik yapının ülkeler arasındaki ilişkisini açıklamaktır. Genel öz yeterlik ile kişisel iyi oluş, stres durumları, sosyal ilişkiler ve başarı arasındaki ilişki, yaşları 14 ile 77 arasında değişen, Kosta Rika, Almanya, Polonya, Türkiye ve Amerika'dan toplam 8,796 katılımcı arasında incelenmiştir. Öz yeterlik, R. Schwarzer tarafından geliştirilen Ülkeler çapında "Genel Öz yeterlik Algısı Ölçeği" (General Self Efficacy Scale Across the Countries) kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Algılanan genel öz yeterlik ile seçilen değişkenler arasında ilişkiye kanıt sağlanmıştır.
2. Yüksek olumlu yönde ilişki genel öz yeterlik ile iyimserlik, öz düzenleme ve kendine saygı arasında bulunmuştur.
3. Olumsuz yönde ilişki ise öz yeterlik ile depresyon ve endişe arasındadır.
4. Akademik performans, meslek memnuniyeti, stres algılamaları da hipotez edildiği gibi öz yeterlik ile ilişkilendirilmiştir.
5. Dillerden ve kültürlerden örnekler araştırma bulgularına manidarlık eklemiştir. Öz yeterlik ile diğer kişilik ölçümleri arasındaki ilişki kültürler ve örneklem arasında sabit kalmıştır. Böylece, algılanan genel öz yeterlik evrensel bir yapı olarak ve diğer psikolojik yapılarla manidar şekilde ilişkili bulunmuştur.

Esther Hoefnagels (2004) yaptığı çalışmada öz yeterlik algısının, yüksek ve orta seviye başarı düzeyinde bulunan öğrencilerin üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, üniversite 1. sınıf psikoloji bölümüne devam eden öğrenciler arasından seçilen 93 öğrenci oluşturmaktadır. Yaş ortalaması 20 olan katılımcıların %12.9'u erkek % 87.1'i kız öğrencidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla, çoktan seçmeli başarı testi ile öz yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerle, öz yeterlik algısı seviyesinin başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın verileri Manova ve t-test istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öz yeterlik algısı hem yüksek başarıyı hem de orta seviye başarıyı etkilemektedir.

2. Yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin, her zaman düşük öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerden daha başarılı oldukları bulunmuştur. Sonuçlar, bu başarı farkının, yüksek başarıda orta seviye başarıya oranla daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3. Öz yeterlik algısını etkileyen endişe ve bilişsel engelleyicilerin de başarıda olumsuz yönde dolaylı etkiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

1.9.2 Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Öz yeterlik algısıyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, sayıca oldukça az olan bu çalışmaların, matematik öz yeterlik algısı, fizik öz yeterlik algısı, bilgisayar öz yeterlik algısı ve öğretmen öz yeterlik algısı konularına odaklandığı görülmektedir. Alan yazında, Yabancı dil ediniminde öz yeterlik algısı ile ilgili her hangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Aşağıda söz konusu araştırmalar sırasıyla verilmiştir.

Aysun Umay (2002) yaptığı çalışmada, Hacettepe Üniversitesinde, yeni sisteme göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’na yeni başlamış olan birinci sınıf öğrencileri ile programı tamamlamakta olan son sınıf öğrencileri arasında matematiğe karşı öz yeterlik algıları bakımından bir fark oluşup oluşmadığını incelemiştir. Araştırmada cevap aranan sorular; Türkiye’nin her tarafında ortak bir program çerçevesinde uygulanmakta olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı, Hacettepe Üniversitesi’nde bu programa devam eden öğretmen adaylarının matematikte yeterli oldukları algısını anlamlı sayılabilecek düzeyde arttırabilmekte midir? Eğer programa yeni başlayanlar ve tamamlamakta olanların öz yeterlik algıları arasında bir fark varsa bu farkı arttıran faktörler hangileridir? sorularıdır. Yapılan çalışma bir deneysel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı’na yeni başlamış olan 1. sınıf öğrencileri ile programı tamamlamakta olan 4. sınıf öğrencileri arasında önemli sayılabilecek bir fark oluşup oluşmadığına bakılmaktadır. Eğer bir fark bulunursa bunun programın etkisi olduğunu iddia edebilmek için bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Kontrol grubu olarak, İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin özelliklerine oldukça yakın özellikler taşıyan, aynı tür puanla, sayısal puanla üniversiteye giren, ancak girdikten sonra normal sayılabilecek ölçülerde matematik dersi alan Eğitim Fakültesi öğrencileri seçilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Öz yeterlik Algısı

Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, Hacettepe Üniversitesi’nde İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin matematik konusunda kendi yeterliklerine olan algılarının oldukça yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yeni başladıklarında bile yüksek olan öz yeterlik algıları programa devam ettikleri süre içerisinde daha da artmış, özellikle “matematik benlik algısı” olarak bileşen için tavana yaklaşmıştır.

Almer Abak, Ali Eryılmaz, Turgut Fakioğlu (2002) yaptıkları çalışma ile olabildiğince fazla duyuşsal karakteristiği bir araya getirerek bu karakteristiklerin başarı ile arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu karakteristikler; fiziğe karşı tutum, fizik motivasyonu, fizik kaygısı, fizik öz yeterlik algısı ve fizik öz kavramıdır. Çalışmanın örneklemini 2001–2002 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Ankara’daki 3 devlet üniversitesinde temel fizik dersini alan 322 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 55 soruluk 5 dereceli likert tipi bir anket geliştirilmiştir. Anketin devamında ise öğrencilerle ilgili bazı bilgiler (cinsiyet, yaş, bölüm ve ÖSS puanları) istenilmiştir. Öğrencilerin fizik başarılarını ölçmek için fizik dersinin finalinde aldıkları notlar kullanılmıştır. İstatistik yöntemi olarak, Basit korelasyon ve çoklu regresyon ve korelasyon analizi (MRC) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Basit korelasyon analizlerinde, duruma bağlı ilgi ile başarı arasındaki korelasyonun diğer değişkenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine başarı motivasyonunun başarı ile diğer değişkenlere göre daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, MRC sonucunda duruma bağlı ilgi, fizik öz kavramı, kişisel ilgi, başarı motivasyonu ve fizik derslerinin öneminin başarıdaki varyansın %27’sini açıkladığı bulunmuştur.

Buket Akkoyunlu ve Feza Orhan (2003) yaptıkları çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik algıları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın cevap aranacak sorular; “1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş) dağılım bilgileri nelerdir? 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları okul türü ve bölüm tercih sıraları dağılım bilgileri nelerdir? 3. Bilgisayar kullanma öz yeterlik algısına ilişkin dağılım bilgileri nedir? 4. Bilgisayar kullanma öz yeterlik algısı yaşa, cinsiyete, mezun oldukları okul türüne, bölüm tercih sıralarına göre farklılık göstermekte midir?” sorulardır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir (40), Hacettepe (28), Dokuz Eylül (34), Karadeniz Teknik (35) ve Marmara (22) Üniversitelerinden, toplam 159 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi

Toplama Anketi ve Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. İstatistik yöntemi olarak yüzde hesapları, Varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

1. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü son sınıf öğrencilerinin bilgisayar konusunda kendi becerilerine olan inançları yüksektir.
2. Öğrencilerin, bilgisayar kullanma öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları cinsiyete göre incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar kullanma öz yeterlik algıları temel bilgisayar becerileri açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık bulunmazken, üst düzey bilgisayar becerileri açısından ele alındığında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Bilgisayar kullanma öz yeterlik algısı yaşa göre incelendiğinde ise öğrencilerin bilgisayar kullanma öz yeterlik algılarının yaşları büyüdükçe artış gösterdiği görülmüştür.
4. Bilgisayar kullanma öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen ortalamaların mezun oldukları okul türüne göre öğrencilerin Meslek Liselerinin Bilgisayar bölümünden ve Genel Liselerden mezun olan öğrencilerin lehine farklılık göstermiştir.

Öz yeterlik algısı ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların özellikle matematik, fen bilgisi ve yazma alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Sayısı fazla olmamakla birlikte, yurt dışında yapılan araştırmalarda, yabancı dil öğrenme alanında da öz yeterlik algısıyla ilgili çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Ancak, ülkemizde yabancı dil alanında öz yeterlik algısı ile ilgili her hangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Öz yeterlik algısı ile ilgili araştırmaların, öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırmalar olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, öz yeterlik algısı, cinsiyet, kültür, seviye gibi değişkenler açısından da ele alınmıştır.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde genel olarak, öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, başarıyı sağlamada öz yeterlik algısının önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple, eğitimciler tarafından öğrencilere, öz yeterlik algılarını geliştirmelerine olanak sağlayacak nitelikte öğrenme fırsatları sunulması faydalı olacaktır. Öte yandan, alan yazın incelendiğinde, ülkemizde öz yeterlik algısıyla ilgili

çalışmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir ve başarı üzerinde belirleyici rol oynadığı görülen öz yeterlik algısıyla ilgili yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

I.10 Araştırmanın Önemi

İngilizce dersi liselerde 9 ve 10. sınıfların alması gereken zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu dersin genel amacı, öğrencilerin İngilizce iletişim yeteneklerini arttırmak ve öğrencileri yeterli İngilizce bilgi seviyesine ulaştırmaktır. Bu nedenle bu dersi alan öğrencilerin kısa vadede ders başarısını sağlamaları hedeflenirken uzun vadede de gerçek yaşantılarına edindikleri bilgileri aktarmaları hedeflenmektedir. Yapılan çalışmalar, öz yeterlik algısı ve başarı arasında olumlu yönde ilişkinin önemini vurgulamaktadır. Yabancı dil eğitiminde de başarıyı yordayan en önemli motivasyonel faktörlerden biri öz yeterlik algısıdır (Hsieh, 2004).

Liselerde İngilizce dersini alan öğrenciler, cinsiyet, alan ve düzey gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahiptirler ve yapılan araştırmalar bu değişkenlerin başarı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla, hazırlanan öğretim tasarımlarında bu özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, öz yeterlik algısının geliştirildiği bir öğrenme ortamının oluşturulması ders başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin öz yeterlik algılarının İngilizce başarılarını ne derece yordadığını belirlemek ve sözü edilen değişkenler arasındaki etkileşimi incelemektir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, liselerde çalışan yabancı dil öğretmenlerine ve lise yönetimlerine, öğrenme ortamlarının öğrencilerin yabancı dil öz yeterlik algılarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve verilen yabancı dil eğitiminin daha etkili hale getirilebilmesi konularında yol gösterici olması hedeflenmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların ve ortaya çıkan ilişkilerin alanla ilgili yeni yaklaşımlara, yeni araştırmalara bir başlangıç noktası olması da beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanları cinsiyete, alanlara ve sınıflara göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?

Alt Problemler

1. Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları İngilizce başarısını yordamakta mıdır?
2. Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları cinsiyete göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?
3. Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları alanlara göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?
4. Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları sınıflara göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma, “Öğrenciler öz yeterlik algı ölçeğinde yer alan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.” sayıtlısına dayanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- 1- 2005–2006 Öğretim yılı, 50. Yıl Tahran Lisesine devam edip İngilizce dersini alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerle (öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla),
- 2- Pintrich ve De Groot tarafından geliştirilen öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin öz yeterlik algısı boyutuyla,
- 3- 2005–2006 Öğretim yılı, 50. Yıl Tahran Lisesine devam edip İngilizce dersini alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerin dönem sonu İngilizce başarı puanlarıyla,
- 4- Araştırma grubuna seçilen öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öz Yeterlik Algısı: Bireyin, tasarlanmış performanslara ulaşmak için gerekli olan eylemleri başarmak ve organize etmek üzere kendi yetenekleri hakkındaki yargılarıdır (Bandura, 1997: 3). Bu çalışmada öz yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin öz yeterlik algısı boyutlarından aldıkları toplam puandır.

İngilizce Başarısı: Dönem sonunda öğrencilerin aldıkları başarı puanlarıdır.

Lise: 50. Yıl Tahran Lisesi

Alan: Türkçe-Matematik, Fen-Matematik alanları.

Farklı Düzey: 9. ve 10. sınıflar.

Öğrenci: 50. Yıl Tahran Lisesi, 9. ve 10. sınıflarına devam edip İngilizce dersini alan öğrenciler.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma sürecinde izlenecek yol ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler açıklanacaktır.

II.1 Araştırmanın Yöntemi

50. Yıl Tahran Lisesine devam edip İngilizce dersini alan 9. ve 10. sınıf öğrencilerin, sahip oldukları öz yeterlik algılarının, İngilizce başarılarını ne derece yordadığına bakılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama türü araştırma, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1994, 81). İlişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma olmak üzere iki türlü yapılabilir. Bu araştırmada ilişkisel çözümlemenin ilişkisel modeli kullanılmıştır.

II.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bir 9. ve 10. sınıflarına devam edip İngilizce dersini alan 317 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin sayısal veriler çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3: Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Veriler

		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	155	48,9	317
	Erkek	162	51,1	
Düzy	9.sınıf	226	71,3	317
	10.sınıf	91	28,7	
Alanlar	Türkçe-Matematik	56	61,5	91
	Fen-Matematik	35	38,5	

Araştırmaya katılan 317 öğrencinin % 48,9’u kız öğrencilerden, % 51,1’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada üzerine çalışılan gruptaki 10. sınıf öğrencilerinin, % 61,5’i Türkçe-Matematik bölümüne, % 38,5’i Fen-Matematik, bölümüne devam etmektedir.

II.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemine cevap bulmak amacıyla “Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Diğer yandan, öğrencilerin dönem sonunda İngilizce dersinden aldıkları notlardan elde edilen başarı ortalamaları İngilizce başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

II.3.1 Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öz yeterlik algıları, Pintrich ve De Groot (1990. Aktaran: Üredi, 2005) tarafından geliştirilen 44 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)”nin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan “Öz Yeterlik Algı Ölçeği” (9 madde) aracılığıyla ölçülmüştür. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ölçektir. Sınıftaki akademik performansa ilişkin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanım düzeyini ve motivasyonel inançları ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme aracının Türkiye koşullarına adaptasyon çalışması Üredi (2005) tarafından geliştirilmiştir.

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutundan alınan “Öz yeterlik Algı Ölçeği”, sınıftaki performansa ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme aracı, eldeki araştırmada İngilizce dersine yönelik olarak kullanılmıştır. “Öz Yeterlik Algı Ölçeği” Ek-1’de sunulmuştur.

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin dilsel eşdeğerlik çalışması Üredi (2005) tarafından yapılmıştır. “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin; özgün formuna (Pintrich ve De Groot, 1990. Aktaran: Üredi, 2005) ilişkin cronbach alfa değeri ,89; Türkçe formuna (Üredi, 2005) ilişkin cronbach alfa değeri ,92’dir. Bu araştırma kapsamında 317 öğrenci üzerinde uygulanan forma ilişkin hesaplanan cronbach alfa değeri ise ,93 bulunmuştur.

“Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin motivasyonel inançlar boyutunda bulunan öz yeterlik algısı Türkçe formu ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri (Üredi, 2005) ve bu araştırmadaki çalışma grubu üzerinde elde edilen faktör yük değerleri çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Motivasyonel İnançlar Boyutunda Bulunan Öz Yeterlik Algısı Ölçek Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde	ÖZ YETERLİK	
	Türkçe Formuna İlişkin Yük Değerleri	Bu Araştırmadaki Çalışma Grubu Üzerinde Elde Edilen Yük Değerleri
11	,83	,82
16	,81	,81
18	,81	,81
9	,79	,78
8	,77	,84
13	,73	,83
2	,63	,75
19	,52	,78
6	,36	,80

Çizelge 4’te, motivasyonel inançlar boyutunda yer alan öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formundaki maddelerin faktör yüklerinin ,36 ile ,83 arasında değiştiği görülmektedir. Bu araştırmadaki çalışma grubu üzerinde elde edilen faktör yüklerinin ise ,80 ile ,82 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin faktör yükünün kendi ölçeğinin altında tespit edilmesi, motivasyonel inançlar boyutundaki maddelerin faktör yapısının orjinal ölçeğin faktör yapısına uygun olduğunu göstermektedir. Orjinal ölçeğin teorik yapısı ile adaptasyon çalışması sonucunda elde edilen yapı, faktör analizi sonrasında oluşturulan yapının birbirine uyumlu olması ölçme aracının yapı geçerliğinin olduğunu göstermektedir (Üredi, 2005).

II.3.2 İngilizce Başarısı

Öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılı II. dönemi sonunda İngilizce dersinden aldıkları ders geçme notu İngilizce başarı puanı olarak kabul edilmiştir.

II.3.3 Cinsiyet

Araştırmada kullanılan öz yeterlik algı ölçeğinin ilk bölümünde demografik bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler cinsiyet değişkeninin belirlenmesinde kullanılmıştır.

II.3.4 Alan

Araştırmada kullanılan öz yeterlik algı ölçeğinin ilk bölümünde bulunan demografik bilgilere ilişkin sorulara verilen cevaplar alan değişkeninin belirlenmesinde kullanılmıştır. 9. sınıflarda alan değişkeni olmadığı tespit edilmiştir, 10. sınıflarda ise Türkçe-Matematik ve Fen-Matematik alanları, alan değişkeni olarak kabul edilmiştir.

II.3.5 Düzey

Araştırmada kullanılan öz yeterlik algı ölçeğinin ilk bölümünde bulunan demografik bilgilere ilişkin sorulara verilen cevaplar düzey değişkeninin belirlenmesinde kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre düzey değişkeni 9.sınıf ve 10. sınıf olarak kabul edilmiştir.

II.4 Verilerin Toplanması

- 1- Araştırmacı tarafından öğrencilere, okul bilgilerinin belirlenmesine yönelik demografik bilgiler ölçeği ve “Öz Yeterlik Algı Ölçeği” aynı anda cevaplamaları için verilmiştir (Ek-1).
- 2- Araştırma kapsamında, öğrencilerin dönem sonu İngilizce başarı puanları okul idaresinden alınmıştır.

II.5 Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde kullanılan teknikler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin öz yeterlik algılarının, akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki etkileşimin cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre nasıl bir özellik gösterdiğini belirlemek amacıyla “Basit Regresyon Analizi” yapılmıştır. Regresyon analizi, bilinen bulgulardan, bilinmeyen gelecekteki olaylarla ilgili tahminler yapılmasına olanak sağlar. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayırımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır. Regresyon analizinde bağımlı değişken bir, bağımsız değişken bir ise, yönteme “Basit Regresyon Analizi” denmektedir (Büyüköztürk, 2006: 91). Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayım söz konusu bağımsız değişkenin bağımlı değişken olan İngilizce başarısı ile doğrusal bir ilişki göstermesidir. Bu nedenle regresyon analizinden önce öz yeterlik algısı (bağımsız) değişkeni ile İngilizce başarısı (bağımlı) değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Buna paralel olarak, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için cinsiyet, alan ve düzeye göre ayrı ayrı korelasyon analizleri yapılmış ve sonra bu değişkenler arasındaki etkileşimin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla her birine ilişkin regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmada hata payı 0,01 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 11.00 windows için istatistik paket programından yararlanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları İngilizce başarısını yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme cevap bulmak için, öncelikle ilgili değişkenlerin aritmetik ortalaması, standart sapması ve dizi genişliği puanları bulunmuştur. Bu verilere ilişkin sayısal değerler çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5: Öğrencilerin Öz Yeterlik Algıları ve İngilizce Başarıları İle İlgili Dizi Genişliği, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Değişkenler	N	D.G	Ort.	SS
Öz Yeterlik	317	9 – 63	44,3	12,3
İngilizce Başarısı	317	8 – 94	54,9	16,5

Çizelge 5 incelendiğinde, öz yeterlik alt boyutunun dizi genişliğinin “9 - 63 ” olduğu, ortalama değerinin “ $X= 44,3$ ” olduğu ve standart sapma puanının “ $X= 12,3$ ” olduğu; İngilizce başarısı alt boyutunun dizi genişliğinin “8 - 94” olduğu, ortalama değerinin “ $X=54,9$ ” olduğu ve standart sapma puanının “ $X=16,5$ ” olduğu görülmektedir.

Birinci alt probleme cevap bulmak için, bağımsız değişkenin (öz yeterlik algısı) bağımlı değişken (İngilizce başarısı) üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayım söz konusu bağımsız değişkenin bağımlı değişken olan İngilizce başarısı ile doğrusal bir ilişki göstermesidir. Bu nedenle regresyon analizinden önce bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6: Bağımlı Değişken ile Bağımsız Değişken Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	n	r	p
Öz Yeterlik ve İngilizce Başarısı	317	,54	.01

**p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 6’da bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki incelendiğinde; öz yeterlik algı puanları ile İngilizce başarı puanları arasında olumlu yönde $p<.01$ düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişki gösterildikten sonra, öğrencilerin İngilizce başarılarının öz yeterlik algıları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. İngilizce başarı puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7: Öğrencilerin Öz Yeterlik Algılarına Göre İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
	B	SH	β	t
Sabit	22,83	2,92		7,8
Öz Yeterlik ve İngilizce Başarısı	,72	,06	,54	11,43**

R= ,54 R^2 = ,29 F=130,67** **p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

R= Regresyon katsayısı. R^2 = Değişkenliği açıklama oranı. F= Anlamlılık.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce başarılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısını açıklamada anlamlı yordayıcısı olduğu göstermektedir. Bağımsız değişken olan öz yeterlik algısı değişkeni bağımlı değişken olan İngilizce başarısı üzerindeki değişkenliğin % 29’unu açıklamaktadır. Çizelge 7’de verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde bağımsız değişken öz yeterlik algısının ($t= 11,43$, $p<.01$) İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları cinsiyete göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken öncelikle kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik algı puanları ve

İngilizce başarı puanları arasındaki korelasyonlara ayrı ayrı bakılmış, daha sonra da her cinsiyet için İngilizce başarı puanlarının yordanmasına yönelik regresyon analizi yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algı puanları arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8: Kız ve Erkek Öğrencilerde İngilizce Başarı Puanları İle Öz Yeterlik Algı Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	n	Kız (İngilizce Başarısı)		Erkek (İngilizce Başarısı)	
		r	p*	r	p*
Öz Yeterlik Algısı	155+162	,58**	.01	,53**	.01

**p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 8 incelendiğinde, kız öğrenciler için İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler için de kız öğrencilerden elde edilen sonuçlara paralel olarak İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde ilişki elde edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerde İngilizce başarı puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9 incelendiğinde, öz yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($F_k = 78,73$, $p<.01$; $F_e = 64,71$, $p<.01$). Kız öğrencilerde öz yeterlik algısı İngilizce başarısı üzerindeki değişkenliğin % 34’ünü açıklamaktadır. Erkek öğrencilerde ise bu oran kız öğrencilerden daha düşük olup %28’dir. Çizelge 9’da verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde bağımsız değişken öz yeterlik algısının hem kız öğrenciler için ($t = 8,87$, $p<.01$) hem de erkek öğrenciler için ($t = 8,04$, $p<.01$) İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Çizelge 9: Cinsiyete Göre İngilizce Başarı Puanının Yordanmasına İlişkin

Regresyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
		β	SH	β	t
Kız	Sabit	29,13	3,56		8,18
	Öz Yeterlik Algısı	,68	,07	,58	8,87**
Erkek	Sabit	17,31	4,29		4,03
	Öz Yeterlik Algısı	,75	,09	,53	8,04**

$R_k = ,58$ $R^2_k = ,34$ $F_k = 78,73^{**}$ $R_e = ,53$ $R^2_e = ,28$ $F_e = 64,71^{**}$ $^{**}p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

R_k = Kızlar için regresyon katsayısı. R^2_k = Kızlar için değişkenliği açıklama oranı. F_k = Kızlar için anlamlılık.
 R_e = Erkekler için regresyon katsayısı. R^2_e = Erkekler için değişkenliği açıklama oranı. F_e = Erkekler için anlamlılık.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları alanlara göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken öncelikle farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz yeterlik algıları ile İngilizce başarı puanları arasındaki korelasyon ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra da her bir alan için bağımsız değişken tarafından bağımlı değişken olan İngilizce başarı puanının yordanmasına yönelik regresyon analizi yapılmıştır. Farklı alanlardaki öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algı puanları arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10: Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin İngilizce Başarıları ile Öz yeterlik Algı Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Alanlar	Türkçe - Matematik (İngilizce Başarısı)		Fen - Matematik (İngilizce Başarısı)		
		n	r	p*	r	p*
Öz Yeterlik Algısı	56+35		,60**	.01	,34*	.05

$^{**}p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. $^*p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 10 incelendiğinde farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce başarıları ile öz yeterlik algı puanları arasındaki korelasyonlarla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İngilizce başarı puanı ile öz yeterlik algısı arasında; Türkçe – Matematik alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler için olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

İngilizce başarı puanı ile öz yeterlik algısı arasında; Fen – Matematik alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler için olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerde İngilizce başarısının öz yeterlik algısı tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11: Türkçe – Matematik ve Fen – Matematik Alanlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Alanlar	Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
		β	SH	β	t
Türkçe - Matematik	Sabit	25,38	5,16		4,92
	Öz yeterlik algısı	,62	,11	,60	5,58**
Fen - Matematik	Sabit	42,03	8,36		5,02
	Öz-yeterlik algısı	,38	,18	,34	2,10**
$R_1 = ,60$ $R^2_1 = ,36$ $F_1 = 31,21^{**}$ $^{**}p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. $R_2 = ,34$ $R^2_2 = ,11$ $F_2 = 4,41^{**}$					
R_1 = T-M için regresyon katsayısı. R^2_1 = T-M için değişkenliği açıklama oranı. F_1 = T-M için anlamlılık. R_2 = F-M için regresyon katsayısı. R^2_2 = F-M için değişkenliği açıklama oranı. F_2 = F-M için anlamlılık.					

Çizelge 11 incelendiğinde, Türkçe – Matematik ve Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin, öz yeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($F_1 = 31,21$, $p < .01$; $F_2 = 4,41$, $p < .01$). Türkçe – Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerde öz yeterlik algısı İngilizce başarısı üzerindeki değişkenliğin % 36’sını, Fen – Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerde ise % 11’ini açıklamaktadır.

Çizelge 11’de verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde, Türkçe – Matematik alanında öğrenim gören öğrenciler için öz yeterlik algısı ($t= 5,58$, $p<.01$) ve Fen - Matematik alanında öğrenim gören öğrenciler için öz yeterlik algısı ($t= 2,10$, $p<.01$) İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısıdır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algı puanları sınıflara göre İngilizce başarısını yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap aranırken öncelikle 9. ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin öz yeterlik algı puanları ve İngilizce başarı puanları arasındaki korelasyonlara ayrı ayrı bakılmış, daha sonra da her düzey için İngilizce başarı puanlarının yordanmasına yönelik regresyon analizi yapılmıştır. 9. ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algı puanları arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12: 9. ve 10. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Başarı Puanları İle Öz Yeterlik Algı Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Düzy	9. sınıf (İngilizce Başarısı)		10. sınıf (İngilizce Başarısı)	
		n	r	p*	r
Öz Yeterlik Algısı	226+91	,56**	.01	,49**	.01

** $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 12 incelendiğinde, 9. sınıfa devam eden öğrenciler için İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. 10. sınıfa devam eden öğrenciler için de 9. sınıfa devam eden öğrencilerden elde edilen sonuçlara paralel olarak İngilizce başarı puanları ile öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde ilişki elde edilmiştir. 9. ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerde İngilizce başarı puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 13’de sunulmuştur.

Çizelge 13: Sınıflara Göre İngilizce Başarı Puanının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Düzey	Değişkenler	Standart Puanlar		Standartlaştırılmış Puanlar	
		β	SH	β	t
9.sınıf	Sabit	18,58	3,66		5,07
	Öz Yeterlik Algısı	,81	,08	,56	10,26**
10.sınıf	Sabit	31,78	4,62		6,87
	Öz Yeterlik Algısı	,53	,10	,49	5,30**
$R_I = ,56$ $R^2_I = ,32$ $F_I = 105,46^{**}$ $^{**}P < .01$ düzeyinde anlamlıdır. $R_{II} = ,49$ $R^2_{II} = ,24$ $F_{II} = 28,13^{**}$					
$R_I = 9.$ sınıf için regresyon katsayısı. $R^2_I = 9.$ sınıf için değişkenliği açıklama oranı. $F_I = 9.$ sınıf için anlamlılık. $R_{II} = 10.$ sınıf için regresyon katsayısı. $R^2_{II} = 10.$ sınıf için değişkenliği açıklama oranı. $F_{II} = 10.$ sınıf için anlamlılık.					

Çizelge 13 incelendiğinde, öz yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($F_I = 105,46$, $p < .01$; $F_{II} = 28,13$, $p < .01$). 9. sınıfa devam eden öğrencilerde öz yeterlik algısı İngilizce başarısı üzerindeki değişkenliğin % 32'sini açıklamaktadır. 10. sınıfa devam eden öğrencilerde ise bu oran 9. sınıfa devam eden öğrencilerden daha düşük olup %24'dür. Çizelge 13'de verilen regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde bağımsız değişken öz yeterlik algısının hem 9. sınıfa devam eden öğrenciler için ($t = 10,26$, $p < .01$) hem de 10. sınıfa devam eden öğrenciler için ($t = 5,30$, $p < .01$) İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, III. bölümde yer alan araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuç ve yorumlara yer verilmiştir. Daha sonra ise, elde edilen bulgulardan yola çıkarak geliştirilen araştırma önerileri sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan regresyon analizinin sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını açıklamada anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir derste başarılı olabilmenin temel koşullarından biri, bireyin o derste başarılı olacağına dair güçlü bir inanca sahip olmasıdır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin öğrenmeyi sağlamaya yönelik olarak daha çok caba harcadıkları (Zimmerman ve Martinez-pons, 1990. Aktaran: Sewell ve St George, 1999) ve öğrenme etkinliklerinde karşılaştıkları zorluklara karşı daha dayanıklı durdukları görülmektedir (Bandura, 1986; Shunk, 1991. Aktaran: Sewell ve St George, 1999). Bunun yanı sıra öz yeterlik kuramı, yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin öğrenme etkinliklerine daha fazla oranda ve daha istekli bir şekilde katıldıklarını bildirmektedir (Berry ve West, 1993. Aktaran: Sewell ve St George, 1999). Görüldüğü gibi bireyin sahip olduğu öz yeterlik algısının miktarı, kendisine sunulan görevlere nasıl yaklaşacağını etkilemekte ve buna paralel olarak ne kadar başarılı olacağını da belirlemektedir.

Öz yeterlik algısının tahmin edici ve aracı rolü çeşitli alanlarda yapılan birçok araştırma tarafından destek bulmuştur (Maddux, Norton, ve Stoltenberg, 1986; Multon, Brown, ve Lent, 1991. Aktaran: Johnson ve Pajares, 1995). Son yirmi yılda yapılan araştırmalar öz yeterlik algısı ve akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Lane ve Lane, 2001; Pajares ve Miller, 1994; Schunk, 1981, 1982, 1983, 1984, 1987; Wood ve Locke, 1987; Locke, 1987. Aktaran: Hsieh, 2004). Öğrencilerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesi halinde başarılarının da fark edilir derecede geliştiği görülmüştür (Lane ve Lane, 2001. Aktaran: Hsieh, 2004). Öz yeterlik algısının akademik başarıyla olumlu yönde ilişkili

olmasının yanı sıra motivasyon, karar verme ve çabayı sürdürme ile de olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, öz yeterlik algısının, akademik başarı ve öğrenme motivasyonunun güçlü bir tahmin edicisi olduğunu göstermektedir (Schunk, 1991. Aktaran: Sewell ve St George, 1999).

Öz yeterlik kavramına ilişkin bilgiler, öz yeterlik ve başarı arasındaki karşılıklı ilişkinin gelecekteki performanslara ilişkin öz yeterlik algısını etkilediğini göstermektedir (Bandura, 1997). Sergiledikleri çabalar sonucunda yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin, gelecekteki performanslara ilişkin olarak da yüksek öz yeterlik algısı geliştirmeye meyilli oldukları görülmüştür (Chase, 2001. Aktaran: Hsieh, 2004). Chemers, Hu ve Garcia (2001) da yaptıkları çalışmayla, öğrenci başarısını; geçmiş performanslar, psikolojik durum ve öz yeterlik algısı gibi pek çok değişkenin etkileyebileceğini ve öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (Aktaran: Hsieh, 2004). Malpass ve arkadaşları (1996) da yaptıkları çalışmayla, öz yeterlik algısının önceden edinilmiş başarılarla yüksek oranda ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Alan yazında öz yeterlik algısı ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik algısı ile başarı arasında olumlu yönde ilişki olduğu; yüksek öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin başarı oranının yüksek olduğu, düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin başarı oranının ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Mikulecky, 1996; Huang ve Chang, 1996; Teplin, Guile ve Okuma, 2001).

Huang ve Chang (1996) yaptıkları çalışmayla, İngilizce başarısını açıklamada anlamlı buldukları öz yeterlik algısını etkileyen değişkenleri incelemişlerdir. Öğrencilerin öz yeterlik algısının, konuya olan ilgi, uygun etkinliklerin verilmesi gibi değişkenlere bağlı olarak olumlu yönde; görevin zorluğu ve harcanan çabanın fazlalığı gibi değişkenlere bağlı olarak ise olumsuz yönde etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Teplin, Guile ve Okuma (2001) konuyla ilgili deneysel çalışmalarında öz yeterlik algısını geliştirmeye yönelik verilen bir eğitimin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini ve bu öğretim sürecinde öğrencilerin İngilizce başarılarının da olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır.

Alan yazında diğ er disiplinler ve öz yeterlik ilişkisini araştırmak için yapılan çalışmalar incelendiğinde, aynı şekilde ders başarısı ile öz yeterlik algısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Pajares ve Johnson, 1996. Aktaran: Hsieh, 2004; Pajares ve Valiante, 1996; Hanlon ve Schneider, 1999; Sottile, Carter ve Carter, 2001; Altun, 2005;  redi, 2005).

Pajares ve Johnson (1996),  z yeterlik algısı ile yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin sahip oldukları öz yeterlik algısının yazma başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu bulmuşlardır (Hsieh, 2004). Pajares ve Valiante (1996) de aynı konu ile ilgili ilköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada, diğ er araştırma sonucuna paralel olarak öz yeterlik algısı ile yazma başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Hanlon ve Schneider (1999) yaptıkları çalışmada, öz yeterlik algısının geliştirilmesine yönelik verilen bir eğitimin, öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalarında, öz yeterlik eğitimi alan öğrencilerin, normal öğrenim sürecine devam eden öğrencilere kıyasla, matematik dersinde daha yüksek başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sottile, Carter ve Carter (2001) tarafından fen bilgisi dersleri için yapılan çalışmada da, diğ er derslere ilişkin bulgulara paralel olarak, öz yeterlik algısı ile fen bilgisi dersi başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Eldeki araştırmadan elde edilen sonuçlar, öz yeterlik algısının İngilizce başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren yukarıdaki araştırmaları destekler niteliktedir.

Araştırmada ikinci olarak, lise  ğrencilerinin İngilizce  z yeterlilik algı puanlarının cinsiyete göre İngilizce başarısını yordama gücü incelenmiştir. Yapılan regresyon analizinin sonucunda, öz yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Verilere ilişkin bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerde öz yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, ülkemiz kültür yapısının kız ve erkek çocuğa ilişkin bakış açılarındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Bireylerin başarıyı sağlamak için ihtiyaç duydukları inançları güçlendirmede etkili yollardan biri sözel iknadır (Bandura, 1994). Başkalarının bireyin belli becerilere sahip olup olmadığı yönünde yaptıkları sözlü değerlendirmeler öz yeterlik beklentilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Ülkemizde genel olarak erkek öğrencilerin sayısal, kız öğrencilerin ise

sözel alanlara daha yatkın olduğu düşünülmektedir. Özellikle yabancı dil eğitiminde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yetenekli ve daha başarılı oldukları görüşü hakimdir. Bu durum, kız öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini daha yeterli bulmalarına, yani kız öğrencilerin öz yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısını açıklamada, erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir.

Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öz yeterlik algısının cinsiyete göre İngilizce başarısını yordamasına ilişkin her hangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Alan yazında diğer disiplinlerde cinsiyet değişkeni ve öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise farklı dersler için farklı sonuçlar bulunmuştur.

Johnson ve Pajares (1995) tarafından deneme yazmaya ilişkin olarak yapılan çalışmada, kız öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Pajares ve Valiante (1996) tarafından deneme yazmaya ilişkin olarak yapılan diğer bir çalışmada, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazmada başarı bakımından anlamlı bir fark göstermediklerini bulunmuştur. Ancak, Johnson ve Pajares'nin araştırma bulgusuna zıt şekilde, kız öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu, kız öğrencilerin yazmayı daha gerekli buldukları ve yazmaya yönelik endişelerinin de erkeklere oranla daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulguları, sözel bir ders olması ve kızlarda erkeklere oranla öz yeterlik algısının daha yüksek olması bakımından eldeki araştırmayla paralellik göstermektedir. Pajares ve Valiante (1999) tarafından daha sonraki yıllarda yapılan başka bir çalışmada, öğrencilere arkadaşlarından yazmada daha yetenekli olup olmadıkları sorulmuş; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla, kendilerini sınıflarında ya da okullarında bulunan diğer erkek ve kız öğrencilerden daha yetenekli olarak tanımladıkları, ancak yazma öz yeterlik algısında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Alan yazında matematik başarısı ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkeni açısından inceleyen başka bir araştırmada, kız öğrencilerin matematik dersinde erkek öğrencilere oranla daha endişeli ve kaygılı oldukları, aynı zamanda da daha düşük öz yeterlik algısına sahip olduklarını bulmuştur (Malpass ve arkadaşları, 1996). Bong (1998) tarafından konu ile ilgili yapılan diğer bir çalışmayla, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, hem matematiksel hem de sözel alanda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını ortaya çıkmıştır.

Diğer sayısal bir alan olan fen bilimlerinde, Britner ve Pajares (2001), ders motivasyonunda cinsiyete göre öz yeterlik algısının etkisini inceleyerek, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha güçlü öz yeterlik algısına ve öz düzenlemeye sahip olduklarını, bu nedenle fen bilimleri dersinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek not aldıkları ortaya çıkarmışlardır. Tippins (1991) tarafından konu ile ilgili yapılan diğer bir çalışmada ise, Britner ve Pajares'nin araştırma bulgusunun tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin fen bilgisi öz yeterlik algısının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin, öz yeterlik algıları daha yüksek olduğu için, fen bilimleri sınıflarına daha meyilli oldukları tespit edilmiştir. Ülkemizde yaygın olan, erkek öğrencilerin sayısal, kız öğrencilerin ise sözel alanlara daha yatkın olduğu görüşünün, elde edilen bu farklı araştırma sonuçları ışığında geçersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Öz yeterlik algısı ve başarı üzerinde, cinsiyet ve kültür değişkenlerinin etkisini inceleyen başka bir çalışmada, Kanadalı erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla daha düşük öz yeterlik algısına sahip olduklarını, ancak cinsiyet farklılığının Çinli öğrenciler için geçerli olmadığını tespit etmiştir (d'Ailly, 2002).

Alan yazında cinsiyete ilişkin farklılıkların tespit edildiği araştırmaların yanı sıra, akademik başarıda, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında öz yeterlik algısı açısından anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Kim ve Park, 2000; Pajares ve Valiente, 1999).

Eldeki araştırmadan elde edilen sonuçlar, öz yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre İngilizce başarısını açıklamada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu gösteren yukarıdaki araştırmaları destekler niteliktedir.

Araştırmada üçüncü olarak, lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik algı puanlarının alanlara göre İngilizce başarısını yordama gücü incelenmiştir. Yapılan regresyon analizinin sonucunda, Türkçe – Matematik ve Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin, öz yeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe – Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan bu sonuç, Türkçe- Matematik

bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine paralel olarak yabancı dil olan İngilizce dersine de ilgi duymalarından kaynaklanmış olabilir.

Alan yazında öz yeterlik algısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algılarının akademik başarılarını yordamasıyla ilgili her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada dördüncü olarak, lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik algı puanlarının sınıflara göre İngilizce başarısını yordama gücü incelenmiştir. Yapılan regresyon analizinin sonucunda, öz yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ancak 10. sınıf öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 9. sınıf öğrencilerine oranla daha düşük olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuç, 10. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin öz yeterlik algılarının, 9. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerden farklı olarak, başka değişkenlerden (üniversite kaygısı vs.) etkileniyor olmasından kaynaklanmış olabilir.

Alan yazında konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, İngilizce öz yeterlik algısının öğretim sürecinde geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bulgular, öğretim sürecinde, öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve İngilizce yeteneklerinin geliştirilebileceğini desteklemektedir (Teplin, Guile ve Okuma, 2001). Satow ve Schwarzer (2003) yaptıkları çalışmada öz yeterlik algısının, cinsiyet ve sınıf iklimine bağlı olarak yıllara göre farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Eldeki araştırmada, 10.sınıf öğrencilerinin 9.sınıf öğrencilerine oranla daha düşük seviyede öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenme süreçlerinin öz yeterlik algısını geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmamış olması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir.

Multon, Brown ve Lent (1991), öz yeterlik algısı ile akademik başarının ilişkisini bir meta-analiz çalışmasıyla incelemişler ve bu ilişkinin lise ve üniversite seviyesindeki öğrencilerde ilköğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Aktaran: Abak, Eryılmaz, Fakıoğlu, 2002). Umay (2002) Hacettepe Üniversitesinde yürüttüğü farklı bir çalışmada, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı'na yeni başlamış olan birinci sınıf öğrencileri ile programı tamamlamakta olan son sınıf öğrencileri arasında matematiğe karşı öz yeterlik algıları bakımından bir fark oluşup oluşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda,

İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin matematik konusunda kendi yeterliklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yeni başladıklarında bile yüksek olan öz yeterlik algılarının, programa devam ettikleri süre içerisinde daha da arttığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma benzer bulguları ortaya çıkartan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma Önerileri

Bu araştırmadan elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır;

1. Lise Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öneriler

- 1- Lisede eğitim veren öğretmenlere, öğretim ortamında öğrencilerin öz yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapmaları konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

2. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- 1- Bu araştırma kapsamında, İngilizce başarısının yordanmasında, motivasyonel inançlardan sadece öz yeterlik algısı değişkeni ele alınmıştır. Yeni yapılacak araştırmada, bu araştırma kapsamında ele alınmayan diğer motivasyonel inançlar ele alınarak İngilizce başarısını açıklanmadaki etkileri araştırılabilir.
- 2- Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- 3- Öğrencilerin öz yeterlik algıları farklı dersler ve farklı türde liseler göz önüne alınarak karşılaştırılabilir.
- 4- Öz yeterlik algısını geliştirmeye yönelik öğretim ortamı oluşturularak, öğrencilerin bu ortamda öz yeterlik algılarını nasıl geliştiği incelenebilir.

- 5- Öğrencilerin lisedeki öz yeterlik algıları incelenerek üniversitedeki İngilizce başarılarını ne derece yordadığına bakılabilir.
- 6- Eldeki çalışma kapsamında, öz yeterlik algısının farklı alanlara göre başarıyı yordamasında “Türkçe – Matematik” ve “Fen – Matematik” alanları ele alınmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda bu alanlarla birlikte liselerde bulunan diğer alanlar ilgili değişkenler açısından incelenebilir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalar eldeki araştırmanın bulgularını destekleyen ya da bu bulguyla karşılaştırılan yeni bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır.
- 7- Yapılacak yeni çalışmalarda bir öğretim kademesinin farklı düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının akademik başarılarını yordama gücünün incelenmesinin yanı sıra; ilköğretim, lise ve üniversite gibi farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrencilerin öz yeterlik algılarının incelenmesi, düzeylere ilişkin elde edilen bulgulara yeni kanıtlar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Abak, A., Eryılmaz, A. ve Fakioğlu, T., (2002). “Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri ile Fizik Başarılarının İlişkisi”. Ulaşım adresi: http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t101d.pdf. 11.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (3) 11

Altun, S., (2005). “Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerinin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejileri, Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Başarı Puanları Üzerindeki Etkisi”. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Anderman, E. M. ve Midgley, C., (1992). “Students Self Efficacy as a Function of Classroom Gola Orientations”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/0d/15.pdf. 15.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Baltaş, A., (2006a). “Özgüven mi, Özsaygı mı?” Ulaşım adresi: http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/m_2.htm. 10.09.2006 tarihinde alınmıştır.

Baltaş, A., (2006b). “Özgüven mi, Özsaygı mı?”. Ulaşım adresi: <http://www.yeniasya.com.tr/2006/06/03/kariyer/h4.htm>. 10.09.2006 tarihinde alınmıştır.

Bandura, A., (1989). “Social Cognitive Theory”. In R. Vasta (Ed.). *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development*. 6: 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A., (1994). “Self-Efficacy”. In V. S. Ramachauran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour*. 4: 71-81. New York: Akademik Press.

Bandura, A., (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*. 52: 1-26. Palo Alto: Annual Reviews, Inc.

Bong, M., (1998). "Personal Factors Effecting the Generality of Academic Self Efficacy Judgement: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/06/7d.pdf. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Britner, L. S. ve Pajares, F., (2001). "Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science". *University Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*. 7: 271-285.

Büyüköztürk, Ş., (2006). *Sosyal Bilgiler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chang, Y. S., (2001). "Learners' Beliefs and Second Language Anxiety". *Concentric: Studies in English Literature and Linguistic*. 27 (2): 75-90.

d'Ailly, H., (2002). "A Distinctive Cultural and Gender Difference in Children Interest and Effort in Learning: The Impact of Choice and Testing". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/e0/ea.pdf. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır

Ergül, H., (2006). "Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları". *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 5 (1) 13

Hanlon, E. H. ve Schneider, Y., (1999). "Improving Math Proficiency Through Self efficacy Training". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research

Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/6e/fc.pdf. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Hoefnagels, E., (2004). “Maximum and Typical Performance: The Effect of Self Efficacy on Maximum and Typical Performance”. Ulaşım adresi: <http://www.nsvp.nl/Downloads/Esther%20Hoefnagels.pdf>. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Hsieh, P., (2004). “How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement”. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Teksas Üniversitesi, Austin.

Huang, C. S. ve Chang, F. S., (1996). “Self Efficacy of English as a Second Language: An Example of Four Learner”. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/c2/ff.pdf. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır.

İskender, M., Beşoluk, Ş. ve Demirtaş, İ. Y., (2005). “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları”. Ulaşım adresi: <http://www.sbe.sakarya.edu.tr/kongree.php>. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Johnson, M. J. ve Pajares, F., (1995). “The Role of Self Efficacy Beliefs in the Writing Performance of Entering High School Students: A Path Analysis”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/d3/dc.pdf. 17.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N., (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kim, A. ve Park, I., (2000). “Hierarchical Structure of Self Efficacy in terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject- Specific Self-Efficacy”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/30/64.pdf. 25.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Klassen, R., (2001). "Writing in Early Adolescence: a Review of The Role of Self Efficacy Belifs". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/43/9d.pdf. 25.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Kurbanoglu, S. S., (2004). "Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi". *Bilgi Dünyası*. 5 (2): 137-152.

Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited Press, 2001.

Luszcznska, A., Gutierrez-Dona, B. ve Schwarzer, R., (2004). "General Self-efficacy in Varios Domains of Human Functioning: Evidence from Five Countries". *International Journal of Psychology*. Ulaşım adresi: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/preprint.htm>. 23.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Mager, R. F., (1997). "I Think I Can: The Importance of Self-Efficacy in Instruction". Ulaşım adresi: http://www.cepworldwide.com/newsletter/i_think.html. 23.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Malpass, J. R. ve arkadaşları, (1996). "Self Regulation, Goal Orientation, Self efficacy and Math Achievement". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/91/02.pdf. 24.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Mikulecky, L., (1996). "Adult and ESL Literacy Learning Self Efficacy Questionnaire". Ulaşım adresi: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/f6/78.pdf. 22.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Yabancı Dil Dersi Programı Kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S., (2004). "Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6: 62-71.

National Capital Language Research Center, (2000). "High School Foreign Language Student's Perceptions of Language Learning Stragies Use and Self Efficacy". National Capital Language Research Center, Washington, DC. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/00000000b/80/22/ed/03.pdf. 15.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Oxford Wordpower Dictionary for Learners of English. Oxford University Press, 2001.

Pajares, F. ve Kranzler, J., (1995). "Self-efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving". *Contemporary Educational Psychology*. 20: 426-443.

Pajares, F., (1996a). "Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students". *Contemporary Educational Psychology*. 21: 325–344.

Pajares, F., (1996b). "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings". *Review of Educational Research*. 66: 543-578.

Pajares, F. ve Valiante, G., (1996). "Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self Efficacy of Elemantary Students". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/00000000b/80/26/03/30.pdf. 22.01.2006 tarihinde alınmıştır.

Pajares, F. ve Valiente, G., (1999). "Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students". *Contemporary Educational Psychology*. 24: 390-405.

Pajares, F. ve Schunk D. H., (2001). "Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement". R. Riding & S. Rayner (Eds.). *Perception*: 239-266. London: Ablex Publishing.

Pajares, F. ve Valiante, G., (2001). "Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation?" *Contemporary Educational Psychology*. 26: 366–381.

Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). "Self and Self-Beliefs in Psychology and Education: An Historical Perspective". J. Aronson ve D. Cordova (Eds.). *Psychology of Education: Personal and interpersonal forces*. New York: Academic Press.

Pajares, F. (2005). "Gender Differences in Mathematics Self-Efficacy Beliefs". A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.). *Mind the gap: Gender differences in mathematics*. Boston, MA: Cambridge University Press.

Pintrich, P. ve Schunk, D., (1996). "The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs" *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Reciprocal Determinism. Ulaşım Adresi: www.des.emory.edu/mfp/banreciprocal.html. 23.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Rotenberg, A. M., (2002). "A Classroom Research Project: The Psychological Effects of Standardized Testing on Young English Language Learners at Different Language Proficiency Levels". Ulaşım adresi: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/28/21/bb.pdf. 16.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Satow, L. ve Schwarzer, R., (2003). "Deveelopment of Perceived Self Efficacy in Academic and Social Domains: An Analysis of Individual Growth Curves". *Psychologie in Erziehung Unterricht*. 50 (2): 168-181.

Schunk, D. H., (1996a). "Self Efficacy for Learning and Performance". Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Assosiation. Ulaşım adresi: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/35/0b.pdf. 08.09.2005 tarihinde alınmıştır.

Schunk, D. H., (1996b). "Self Evaluation and Self Regulated Learning". Paper presented at Graduate School and University Center. Ulaşım adresi: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/7a/da.pdf. 08.09.2005 tarihinde alınmıştır.

Senemoğlu, N., (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi kitapevi: Ankara.

Sewell, A.M. ve St. George, A.M. (1999). *Developing Efficacy Beliefs in the Classroom*. AARE - NZARE Conference Global Issues & Local Effects: The Challenge for Educational Research. Australia: Massey University Press.

Smist, M.J., (1993). “General Chemistry and Self Efficacy”. Paper presented at the National Meeting of the American Chemical Society. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/e6/5b.pdf. 16.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Sottile, J. M., Carter, W. ve Carter, J., (2001). “Science Achievement and Self Efficacy Among Middle Age Children as Related to Student Development”. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/8a/1c.pdf. 13.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Stephenson, R., Poissont, H. ve Dade, M., (1999). “Third Graders’ Self Regulation and Self Efficacy in a Concept Formation Task: Differences Between Low and High Achievers”. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/59/59.pdf. 13.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Stone, D., (1998). “Social Cognitive Theory”. Güney Florida Üniversitesi. Ulaşım adresi: hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.htm. 21.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Teplin, A. S., Guile C. T. ve Okuma, T., (2001). “Creating a Reliable and Valid Questionnaire and English Test to Raise Learner’s L2 Achievemen Via Raising Their Self Efficacy”. Paper presented at the Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/97/57.pdf. 21.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Walkley, R. H., (1997). “Self Efficacy in Health Related Behaviour Change”. Cornell Üniversitesi. Ulaşım adresi: [http:// socialresearchmethods.net/gallery/walkley/self-eff.htm](http://socialresearchmethods.net/gallery/walkley/self-eff.htm). 23.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Tippins, D. J., (1991). “The Relationship of Science Self Efficacy and Gender to Ninth Grade of Students’ Intentions to Enroll in Elective Science Courses”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/cc/bf.pdf. 15.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Umay, A., (2002). “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısına Etkisi”. Ulaşım adresi: <http://www.imo.hacettepe.edu.tr/AKADEMİK/AYSUN-WEB/makaleler/azerbaycan.doc>. 27.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Üredi, İ., (2005). “Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi”. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Woodrow, J. L., (2001). “Towards a Model of Adaptive Language Learning : A Pilot Study”. Sydney Üniversitesi. Ulaşım adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/74/e6.pdf. 10.11.2005 tarihinde alınmıştır.

Woolfolk H. A., (2004). “What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy?”. The Ohio State Üniversitesi. Ulaşım adresi: <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy>. 22.12.2005 tarihinde alınmıştır.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H., (2004). “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 58: 15-19.

EK

EK-I: “Öz Yeterlik Algı Ölçeği”

AÇIKLAMA

Bu ölçek, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, **sizlerin kişisel bilgilerinizi içeren sorular**, ikinci bölümde ise, **sizlerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algınızı belirlemeyi amaçlayan öz yeterlik maddeleri yer almaktadır**. Lütfen, iki bölümde de görüşünüzü yansıtacak seçeneği “x” simgesi ile işaretleyiniz.

Öğretim ortamı içinde bulunan sizlerin görüşleri, araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Ölçekten elde edilecek bilgilerin, belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir.

Ölçeğe ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Burcu Aykaç
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Adı Soyadı:.....

No:.....

Cinsiyet: Kız [] Erkek []

Yaş:.....

Sınıf 9.sınıf [] 10.sınıf [] 11.sınıf []

Bölüm: Türkçe-Matematik [] Fen-Matematik [] Türkçe-Sosyal [] Diğer

ÖZ-YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Aşağıda İngilizce dersi içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 9 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6	7
Bana hiç uymuyor						bana tamamen uyuyor

1.	Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum	1	2	3	4	5	6	7
2.	Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapabileceğimden eminim	1	2	3	4	5	6	7
6.	Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Bu ders ile ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	09.10.1981	
Doğum Yeri	İstanbul	
Lise	1995-1999	Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	1999-2003	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2003-2006	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim
Çalıştığı Kurumlar	2003-2004	Özel Doğa Koleji İlköğretim Okulu
	2004-2005	Sultanbeyli Gediktaş Lisesi
	2005-2006	Pendik Zübeyde Hanım İ.Ö.Okulu
	2006-2007	Çağrıbey Anadolu Lisesi