

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE DİĞER BAZI
ALANLARIN ÖĞRETMENLİK BÖLÜMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI ETKİLEYEN BAZI
FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ender ŞENEL

Ankara
Aralık, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE DİĞER
ALANLARIN ÖĞRETMENLİK BÖLÜMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI ETKİLEYEN BAZI
FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ender ŞENEL

Danışman: Prof. Dr. Kemal TAMER

Ankara
Aralık, 2013

Ender Şenel'in "Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi" başlıklı tezi 27.12.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Özbay GÜVEN

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Kemal TAMER

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hakan SUNAY

.....

ÖNSÖZ

Beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel, zihinsel, ruhsal gelişimine katkı sağlayarak toplumun gelişim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu önemli rol içerisinde, bedeneğitimi ve spor öğretmenliği mesleği her alanda topluma yararlı bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminin değişmez bir parçasıdır. Beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersi dışındaki derslerin ağır yükünden kurtulabildiği, fiziksel aktiviteye katılarak kendini gerçekleştirebildiği, başarılı olarak kendi yapabileceklerinin farkına vardığı bir ders niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor dersleri öğrencilerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarını güçlendirebileceği, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabileceği, başarılı olmak için yeteneklerini kullanmayı öğrenebileceği, zayıf yönlerini geliştirip güçlü yönlerini başarı için kullanabileceği bir derstir. Bu araştırmada, öğrencilerin kendi yetenek ve kapasitelerinin farkında olmalarında yardımcı olabileceği düşünülen duygusal zekâ, akademik tükenmişlik, genel öz yeterlik ve akademik öz yeterlik gibi önemli faktörler kuramsal ve kavramsal bir çerçevede incelenmiştir.

Araştırmamda değerli yorum ve danışmanlığı ile bana yardımcı olan sayın Prof. Dr. Kemal TAMER'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma süreci boyunca çeşitli konularda verdiği tüm desteklerden dolayı başta Yrd. Doç. Dr. İlhan ADILOĞULLARI, Yrd. Doç. Dr. Kubilay ÖCAL ve Doç. Dr. Filiz ÇOLAKOĞLU olmak üzere, Doç. Dr. Özcan SAYGIN'a, Arş. Gör. Mehmet ULAŞ'a, Arş. Gör. Kemal GÖRAL'a, Ahmed Duran UYGUR'a teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca her şekilde yanımda olan, bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan aileme sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE DİĞER ALANLARIN ÖĞRETMENLİK BÖLÜMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ŞENEL, Ender

Yüksek Lisans, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal TAMER

Aralık, 2013, XIV+117

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesidir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümlerinden toplam 515 öğrenci katılmıştır.

Veriler, SPSS 16.0 paket programında one-wayANOVA, t-test ve Pearson Product Correlation testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca ölçeklerin örneklem grubuna uygunluğunun belirlenmesi için AMOS (Analysis of Moment Structure) programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Araştırmada, duygusal zeka alt boyutları, genel ve akademik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. Bu faktörler ile akademik tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve tükenme boyutları arasında negatif bulunmuştur. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler, pozitif duygusal yönetim, duyguların olumlu kullanımı, akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik boyutlarında matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek değerler ortaya koymuştur. Kadın öğrenciler duyarsızlaşma boyutunda erkek öğrencilere göre daha düşük değerler ortaya koymuştur. Sonuç olarak, duygusal zeka seviyesi, genel öz yeterlik ve akademik öz yeterlik inançları arttıkça akademik tükenmişliğin düştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca akademik öz yeterlik ve genel

öz yeterlik inancı artıkça genel akademik ortalamanın da arttığı; akademik tükenmişlik artıkça genel akademik ortalamanın düştüğü tespit edilmiştir. Araştırma öncesinde yapılan literatür taraması sonucunda bir yapısal eşitlik modeli hipotez edilmiştir. Hipotez edilen modelin uyum indekslerine bakarak duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik tükenmişliğinin düşeceği buna bağlı olarak akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik inançlarının arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Genel öz yeterlik inancı, duygusal zekâ, akademik öz yeterlik, akademik tükenmişlik.

ABSTRACT

EVALUATION OF SOME FACTORS AFFECTING SELF-EFFICACY BELIEFS OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHING DEPARTMENT AND STUDENTS IN THE SOME OTHER FIELDS OF TEACHER EDUCATION DEPARTMENTS

ŞENEL, Ender

Master Thesis, Department of Physical Education and Sports

Thesis Advisor: Prof. Dr. Kemal TAMER

December 2013, XIV+117

The aim of this study was to evaluate some factors affecting self-efficacy beliefs of students in physical education and sport teaching department and students in the other fields of teaching education departments. Total of 515 students from Physical Education and Sport Teaching, Science Teaching, Mathematics Teaching Education, Social Studies Teaching, Music Teaching and Art Teaching Departments at Gazi University Faculty of Education participated in the study.

Collected data was analyzed in SPSS 16.0 program by using one-way ANOVA, t-test and Pearson Product Correlation test. Confirmatory Factor Analysis (CFA) in AMOS (Analysis of Moment Structure) was done for the sample group conformity of scales.

In the study, positive correlation was found between sub-dimensions of emotional intelligence, general and academic self-efficacy beliefs. Negative correlation was found between these factors and desensitization and exhaustion sub-dimensions of academic burnout. Students in physical education and sports teaching department showed higher scores than mathematics teaching department in terms of positive regulation, positive utilization, academic self-efficacy and general self-efficacy. Female students showed lower values than male students in terms of desensitization. Consequently, it was found that when emotional intelligence level, general self-efficacy and academic self-efficacy beliefs increased, academic burnout decreased. It was also

found that when academic self-efficacy and general self-efficacy increased, general academic success averages also increased; when academic burnout increased, general academic success averages decreased. As a result of literature review made before study, a structural equation model was hypothesized. It can be concluded that having high level of emotional intelligence decreased academic burnout level of students and correspondingly academic and general self-efficacy beliefs were increased by examining the model fit indexes of hypothesized model.

Key Words: General self-efficacy, emotional intelligence, academic self-efficacy, academic burnout.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSETESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	7
2.2. Öz Yeterlik Kavramı.....	8
2.2.1.Öz Yeterliğin Kaynakları.....	13
2.2.1.1.Performans Başarıları.....	16
2.2.1.1.1.Ödül	20
2.2.1.1.2.Hedef Belirleme.....	21
2.2.1.2.Dolaylı Yaşantılar	23
2.2.1.2.1.Modelleme.....	25
2.2.1.3. Sözel İkna	32
2.2.1.3.1.Geribildirim.....	34
2.2.1.4. Duygusal Durum.....	37
2.2.2.Öz yeterliği harekete geçirme süreçleri.....	39
2.2.2.1. Bilişsel Süreçler	39
2.2.2.2. Motivasyonel Süreçler	40
2.2.2.3. Duygusal Süreçler.....	42
2.2.2.4. Seçim Süreçleri.....	44

2.2.3. Öz yeterlik inançlarının etkileri	44
2.2.4. Öz yeterlikle ilgili eğitime ilişkin uygulamalar	50
2.3. Duygusal Zekâ Kavramı	53
2.3.1. Duygusal zekâ modelleri	56
2.3.1.1. Mayer ve Salovey Yetenek Modeli.....	57
2.3.1.2. Bar-On Modeli.....	58
2.3.1.3. Cooper ve Sawaf Modeli.....	60
2.3.1.4. Goleman Modeli	61
2.4. Tükenmişlik Kavramı	62
2.4.1. Tükenmişliğin alt boyutları	64
2.4.2. Öğrencilerde tükenmişlik	65
3. YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli.....	67
3.2. Evren ve Örneklem	67
3.3. Verilerin Toplanması	67
3.4. Verilerin Analizi	69
3.5. Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İlgili Genel Bilgi	73
4. BULGULAR ve YORUM	75
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	99
5.1. Sonuç.....	99
5.2. Öneriler	100
KAYNAKLAR	101
EKLER	112

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Duygusal Zekâ Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri	70
Tablo 2 Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri	71
Tablo 3 Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri.....	72
Tablo 4 Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri	73
Tablo 5 Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler.....	74
Tablo 6 Araştırmaya katılan bölümlerin Duygusal Değerlendirme alt boyutu tanımlayıcı analizleri.....	75
Tablo 7 Duygusal Değerlendirme alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	75
Tablo 8 Araştırmaya katılan bölümlerin Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutu tanımlayıcı analizleri.....	76
Tablo 9 Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması.....	76
Tablo 10 Araştırmaya katılan bölümlerin Empatik Duyarlılık alt boyutu tanımlayıcı analizleri	77
Tablo 11 Empatik Duyarlılık alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	78
Tablo 12 Araştırmaya katılan bölümlerin Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutu tanımlayıcı analizleri.....	78
Tablo 13 Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması.....	79
Tablo 14 Araştırmaya katılan bölümlerin Tükenme alt boyutu tanımlayıcı analizleri	79
Tablo 15 Tükenme alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	80
Tablo 16 Araştırmaya katılan bölümlerin Duyarsızlaşma alt boyutu tanımlayıcı analizleri	80

Tablo 17 Duyarsızlaşma alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	81
Tablo 18 Araştırmaya katılan bölümlerin Yetenek alt boyutu tanımlayıcı analizleri	81
Tablo 19 Yetenek alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	82
Tablo 20 Araştırmaya katılan bölümlerin Akademik Öz Yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri	82
Tablo 21 Akademik Öz Yeterlik faktöründe Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	83
Tablo 22 Araştırmaya katılan bölümlerin Genel Öz Yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri	83
Tablo 23 Genel Öz Yeterlik faktöründe Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması	84
Tablo 24 Duygusal Zekâ, Akademik Tükenmişlik, Akademik Öz Yeterlik ve Genel Öz Yeterlik Boyutlarının Korelasyonu	85
Tablo 25 İncelenen Faktörlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları	88
Tablo 26 Duyarsızlaşma Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu	89
Tablo 27 Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Akademik Öz Yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri.....	89
Tablo 28 Akademik Öz Yeterlik faktöründe Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması	90
Tablo 29 Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Tükenme alt boyutu tanımlayıcı analizleri	91
Tablo 30 Tükenme alt boyutunda Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması.	91
Tablo 31 Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Duyarsızlaşma alt boyutu tanımlayıcı analizleri.....	92
Tablo 32 Duyarsızlaşma alt boyutunda Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması	93
Tablo 33 Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Yetenek alt boyutu tanımlayıcı analizleri.....	94
Tablo 34 Yetenek alt boyutunda Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması...	94
Tablo 35 Genel Akademik Ortalama ile Akademik Tükenmişlik ve Akademik Öz Yeterlik Faktörleri Arasındaki Korelasyon	95

Tablo 36 Genel Akademik Ortalama ile Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Genel Öz Yeterlik Faktörü Arasındaki Korelasyon	96
Tablo 37 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz Yeterlik Modeli Uyum İndeksleri.....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yeterlik bilgisinin ana kaynakları ve farklı davranış biçimleriyle faaliyet gösterdiği esas kaynaklar	16
Şekil 2: Bandura'nın Karşılıklı Etkileşim Modeli	45
Şekil 3: Öz Yeterliğin Rolünü Gösteren Kazanım Davranışları Modeli	47
Şekil 4: Duygusal Zekâ Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	70
Şekil 5: Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	71
Şekil 6: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi	72
Şekil 7: Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	73
Şekil 8: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz Yeterlik Modeli	97

KISALTMALAR LİSETESİ

NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
NNFI (TLI)	: Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
IFI	: Incremental Fit Index (Artırmalı Uyum İndeksi)
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
RMSA	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
GFI	: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
AGFI	: Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik bir toplumun gelişmesi, büyümesi, üretmesi için gereken insan gücünün yetişmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler eğitim ve öğretim dönemlerindeki kazanımları ile bireysel becerilerini birleştirerek insan gücünün yetişmesine katkı sağlarlar. Eğitim ve öğretimini tamamlayan bir öğretmen yalnızca öğrenim hayatında kazandığı bilgilerle değil bireysel yeterlilikleri ve yetenekleri ile meslek hayatlarına devam ederler.

Üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları meslekleri ile ilgili gerekli eğitimi alırken bireysel becerilerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Bu öğrenciler meslek hayatlarına başladıklarında farklı koşullar altında çalışmaktadırlar. Mesleğe başlamadan önce alınan eğitim ve öğretim birçok durumla başa çıkmakta yetersiz kalabilir. Bu durumda öğretmenin kişisel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, kişisel ve grup iletişimi içerisinde hem öğrencileri hem meslektaşları hem de aileler ile karşı karşıya gelecektir. Eğitim ve öğretimde bireysel farklılıklar göz önüne alındığında her bireyle farklı yollarla iletişim kurmak gerekecektir. Bu iletişim içerisinde öğretmenler iletişim kurduğu kişi ya da grupların duygularını anlayabilmeli ve onların istek ve beklentilerine karşılık verebilmelidir. Duygusal zekânın önemi işte bu süreç içerisinde ortaya çıkmaktadır. Mayer ve Salovey'e göre (1997) duygusal zekâ, doğru bir şekilde kavrama, duygulara değer biçme ve duyguları ifade etme yeteneği, düşünceleri rahatlattığında hislere erişme ve/veya onları oluşturma yeteneği, duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği, zekâ ve duygu gelişimini teşvik etmek için duyguları düzenleme yeteneğini içermektedir.

Duygusal zekâ kavramını anlamak için öncelikle onu oluşturan iki element incelenmelidir, zekâ ve duygu. Zekâ, kavramları birleştirme ve ayırma, yargılama ve sonuca varma ve soyut düşüncelerle ilgilenme gücüdür. Duygu ise duyguların kendisini, ruh durumlarını, değerlendirmeyi ve diğer yorgunluk ve enerjiyi içeren duygu durumları dâhil zihinsel işlevin bir bölümü olarak adlandırılır (Mayer, Salovey, 1997).

Duygusal zekânın yanı sıra öğretmenler problemlerle başa çıkmak, eğitim-öğretim sürecinde mesleklerini yeterli seviyede yapabilmek ve başarılı olabilmek için kendi yeterliliklerinin farkında olmalıdır. Bir öğretmenin neyi ne kadar yapabileceğini bilmesi önemlidir. Eksik ve yeterli yönlerin farkında olmak eğitim açısından oldukça

önemlidir. Bu noktada eğitim içerisinde öğretmenlerin genel öz yeterlik ve akademik öz yeterlikleri girmektedir.

Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Bir Sosyal Bilişsel Kuram adlı yayını ile Albert Bandura, insan adaptasyonunda ve değişiminde bilişsel, başkası ile yapılan, öz düzenleyici süreçlere uyan insanların faaliyet göstermeleri ile ilgili bir görüş ileri sürmüştür (Bandura, 1986 akt. Schunk ve Pajares, 2010). Bu sosyal bilişsel bakış açısından, insan düşünce ve eylemi, kişisel, davranışa yönelik ve çevresel etkiler arasındaki dinamik etkileşimlerin bir ürünü olarak görülmektedir (Schunk ve Pajares, 2010). Öz yeterlik kavramı bir kimsenin verilen kazanımları üretmesi için gerekli olan etkinlikleri uygulama ve organize etme becerilerine olan inancı ifade eder (Mulholland ve Wallace, 2001).

Öz yeterlik, akademik yeterlik ve duygusal zekânın yanı sıra düşük seviyede akademik tükenmişliğin de eğitim öğretim sürecini etkilediği düşünülebilir. Hayatın her alanında topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesinde etkin bir role sahip öğretmenlerin öz yeterliklerine etki eden faktörlerin belirlenerek öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesine yönelik programların geliştirilmesi etkili eğitim için faydalı olacağı düşünülebilir.

Genel öz yeterlik inancı, eğitim alanında çeşitli çalışmalarda araştırma konusu olmuştur. Öz yeterlik inancı Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile ortaya çıkmıştır. Albert Bandura dışında Dale Schunk, Frank Pajares ve Barry Zimmerman eğitim alanında öz yeterlikle ilgili birçok çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmalar öz yeterliğin eğitim alanında önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlik inancının yanı sıra, bu çalışmada incelenen diğer bir kavram olan duygusal zekâyla ilgili olarak çeşitli çalışmalar eğitim alanında mevcuttur. Duygusal zekâ kavramı ile ilgili olarak farklı modeller ortaya atılmıştır. Mayer ve Salovey yetenek modeli, Bar-On karma model, Cooper ve Sawaf modeli ve Goleman modeli duygusal zekâ modellerini oluşturmaktadır. Chan (2004, 2006) çalışmasında duygusal zekânın eğitim alanındaki önemini vurgulamıştır. Chan (2004) duygusal zekâ ile genel öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyerek eğitim alanında önemli kavramlar olduğunu belirtmiştir. Chan (2006) duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi de incelemiştir.

Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmenler yeterliliklerinin farkında olduklarında hem daha iyi bir eğitim verebilmek için yetenek ve bilgilerinden faydalanacak hem de eksikliklerini gidermek için çaba gösterecektir. Bireylerin öz yeterliklerinin yanı sıra

öğretmenin kendi becerileri doğrultusunda alanı ve mesleği ile ilgili yeterlilik inancına sahip olması gerekir. Akademik öz yeterlik, mesleğin gereklerini yerine getirmekte önemli bir etkidir.

Tüm faktörler göz önüne alındığında eğitim ve öğretim içerisinde önemli bir role sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyelerinin akademik tükenmişliğe nasıl etkilediğini inceleyerek, bu etkinin akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik inançları üzerinde ne yönde bir etki yaptığını tespit etmek faydalı olacaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak, araştırmada duygusal zekânın akademik tükenmişlik üzerindeki etkileri tespit edilerek, akademik tükenmişlik seviyesinin akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesi ile elde edilen sonuçlar temel alınarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri, genel öz yeterlikleri, akademik öz yeterlikleri, akademik tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bu araştırmanın hipotezi aşağıda verilmiştir.

Hipotez: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri, genel öz yeterlikleri, akademik öz yeterlikleri, akademik tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Alt Hipotez 1: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ile diğer alanların öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri arasında fark yoktur.

Alt Hipotez 2: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlikleri algıları ile diğer alanların öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin öz yeterlik algıları arasında fark yoktur.

Alt Hipotez 3: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ile diğer alanların öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin akademik öz yeterlikleri arasında fark yoktur.

Alt Hipotez 4: Duygusal zekâ seviyesi yüksek öğrencilerin öz yeterlikleri de yüksektir.

Alt Hipotez5: Duygusal zekâ seviyesi yüksek öğrencilerin akademik öz yeterlikleri de yüksektir.

Alt Hipotez 6: Akademik tükenmişlik seviyesi düşük olan öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri yüksektir.

Alt Hipotez 7: Öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik öz yeterlikleri de yüksektir.

1.3. Önem

Algılanan öz yeterlik davranışa yönelik ortamların seçimini etkilemektedir. Caydırıcı olabilecek durumlarla başa çıkma yeteneklerini muhakeme ettiklerinde aktivitelere katılırken, insanlar tehditkâr durumlardan korkar ve onlardan sakınma eğilimi gösterirler (Bandura, 1977).

Bandura öz yeterliğin dört kaynağı olduğunu ileri sürmektedir: (1) performans başarıları, (2) diğerleri ile karşılaştırma ya da başarılı modelleri izleme gibi çeşitli tecrübeler, (3) sözel ikna ya da değerlendirici geribildirim sosyale etkileri, başkalarının beklentileri, içsel konuşma ve olumlu imgeleme, (4) müsabaka için kafa olarak hazır olmak ya da sporcularda öz güvenin devam eden seviyelerini etkileyen yorgunluk ve bitkinlik gibi psikolojik ve etkili durumlar (Vealey, 2004).

Öz-yeterlik inançları insan başarılarını artırır. İnsanların yaptığı seçimlerin ve peşinde oldukları etkinliklerin üzerinde etkisi vardır. Bireyler rahat ve yeterli hissettikleri aktiviteleri ve görevleri seçme eğilimindedirler, fakat bunun tersi olduğu durumlardan sakınırlar. İnsanlar, etkinliklerinin arzu edilen sonuçlara ulaşacağına inanmazsa, bu etkinliklerle meşgul olmak için çok az isteğe sahip olmaktadır (Schunk, Pajares, 2010).

Öğretmen öz yeterliği ve genel öz yeterliğin yanı sıra yüksek seviye duygusal zekâyâ sahip olmak da önemlidir. Salovey ve Mayer'e göre (1990), duygusal zekâ, bir kimsenin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izlemek, bunlar arasında fark gözetmek bir kimsenin düşünce ve etkinliklerine rehberlik etmek için bu bilgiyi kullanmaktır.

Bu tanımlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin duygularını kullanarak, gerek meslektaşları gerekse öğrenci ve velileri ile iletişim içerisindeyken onların hislerini, beklentilerini, düşüncelerini anlayarak etkili bir iletişim içerisinde olması

beklenmektedir. Duygusal zekânın etkili iletişim kurmak için, öğretmenin, hem kendi düşünce ve duygularını hem de iletişim kurduğu kişi ya da topluluğun beklenti ve duygularını gözlemlemesine yardım edebileceği düşünülebilir.

Eğitim-öğretim içerisinde birebir iletişimin ön planda olduğu düşünülürse, öğretmenin kendi yeterliklerinin farkında olması, karşısındakilerin duygularını anlaması, kendi duygularını kontrol etmesi beklenir. Tüm bu beklentiler doğrultusunda öğretmen adaylarının yüksek duygusal zekâyâ, öz yeterlik algısı ve inancına, mesleki yeterliliğe sahip olması eğitim-öğretim hayatında etkili bir öğretmen olmasına yardım edecektir.

Bu bağlamda, farklı alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğretmenlerin duygusal zekâ, genel öz yeterlik ve akademik öz yeterliklerinin belirlenmesinin etkili öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada duygusal zekânın, akademik tükenmişlik seviyesi üzerine olan etkisi incelenerek, bu doğrultuda akademik tükenmişlik seviyesinin akademik öz yeterliği ve genel öz yeterliği nasıl etkilediğinin tespit edilmesi eğitim ve öğretimde etkili olabilecek nitelikli öğretmenler yetiştirmek için faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor amaçlar doğrultusunda eğitim ve öğretime hizmet edecek beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirmek için bu özelliklerin birbirleri üzerindeki etkilerinin, aynı zamanda bölümler arasındaki farklılıklarının belirlenmesi gelecekte hazırlanacak ve geliştirilecek beden eğitimi ve spor öğretimi programlarına katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Öğretmen adaylarının akademik performansları, öğrenim süreçlerindeki tükenme düzeyleri, duygusal zekâ seviyeleri ve duygusal zekâlarını kullanma düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının belirlenmesi kendi alanlarında başarılı öğretmenler yetiştirmek için yararlı olacaktır. Ayrıca böyle bir çalışmanın yapılmasının eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerin başarılı birer eğitimci olarak yetiştirilmesi için hazırlanacak program içerikleri için de faydalı olabileceği düşünülebilir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan deneklerin duygusal zekâ, öz yeterlik ve akademik öz yeterlik ölçeklerini gönüllü olarak doğru bir şekilde hiçbir etki altında kalmadan doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın gücü duygusal zekâ, akademik tükenmişlik, öz yeterlik ve akademik öz yeterlik ölçeklerinin ölçüm gücü ile sınırlıdır.

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümleri birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Yeterlik: Öz yeterlik kavramı bir kimsenin verilen kazanımları üretmesi için gerekli olan etkinlikleri uygulama ve organize etme becerilerine olan inancı ifade eder (Mulholland ve Wallace, 2001).

Duygusal Zekâ: Doğru bir şekilde kavrama, duygulara değer biçme ve duyguları ifade etme yeteneği, düşünceleri rahatlattığında hislere erişme ve/veya onları oluşturma yeteneği, duyguyu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği, zekâ ve duygu gelişimini teşvik etmek için duyguları düzenleme yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1997).

Tükenmişlik: Gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu (TDK [Türk Dil Kurumu], 2005).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın sosyal bilişsel kuram, insan zihninde, motivasyonunda ve davranışında öz inançların önemli rolünü vurgulamaktadır. Sosyal bilişsel kuram, bireylerin kendi düşünceleri, hisleri ve eylemleri üzerinde önemli bir kontrol sağlamalarını mümkün kılan öz sisteme önem vermektedir. Sosyal bilişsel kuram, bireylerin ya çevresel ya da biyolojik güçler tarafından kontrollü ya da tepkisel olmalarından çok, ileriye yönelik etkili ve öz düzenleyici olduğunu belirten psikolojik bir bakış açısıdır. İnsanların kendileri hakkındaki inançları, kontrol sağlanmada ve kişisel, kültürel ve sosyal kazanımlarının anahtar elementleridir. Bunun nedeni, kendi yetenekleri hakkındaki inançlarıdır (Schunk ve Pajares, 2010). Sosyal öğrenmenin büyük miktarı akranlar arasında gerçekleşir (Bandura, 1989, 1994).

Sosyal bilişsel kuramda, insanlar ne içsel güçler tarafından uyarılır ne de çevre tarafından otomatik şekilde şekillenirler ve kontrol edilirler. Karşılıklı etkileşim etkilerinin bir ağı içerisinde kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve gelişimlerine katkı sağlayanlar olarak işlev gösterirler. Kişiler, birkaç temel kabiliyet açısından bu teorik bakış açısı içerisinde karakterize olurlar. Bu, insanların ne yapacaklarını, aktivitelerde ne kadar çaba harcayacaklarını, engellerle ve başarısızlık tecrübeleri ile karşılaştığında ne kadar süre direneceğini seçtiği kişisel yeterlik yargılarının temeline dayanmaktadır (Bandura, 1989).

Sosyal öğrenme kuramı davranışa yönelik değişimin ortak bir mekanizmasını öne sürmektedir ki bunlar etkinin farklı biçimleridir. Bu kuram, yeterliğin öz algılarını oluşturarak ve güçlendirerek başa çıkma davranışlarını kısmen değiştirmektedir (Bandura, 1982). Pajares ve Schunk'a (2001) göre, öğrenme kuramcıları, dürtü azaltma ilkelerinin lehine, davranışçıların çağrışımçılık kavramını reddeden sosyal öğrenme görüşünü ilk kez önerdiklerinde, ilginç tepkilerin oluşumunu hesaba katılmamıştır (Pajares ve Schunk, 2001), çünkü sosyal öğrenme kuramı, hayvan denekleri üzerinde yapılan davranış deneylerinin insanlara uyarlanamayacağını, insan ve hayvanların birbirlerinden farklı organizmalara sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal öğrenmede gelişen şey, öğrencinin sosyal öğretimsel desteğin azalan seviyesi altında etkili bir şekilde bir görevi öğrenme ve yerine getirme yeteneğidir. Öz düzenleyici süreçlerin kullanımı ve kalitesinde mevcut olan, motivasyonun içselleştirilen formlarına karşı güvendedeki artışın, kişinin etkinliğini artırması

beklenmesine rağmen, diğer faktörler, zihinsel ve fiziksel yetenekler gibi performans sonuçlarını da etkilemektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Sosyal bilişsel kuram kavramsal odak olmasına rağmen, sosyal çevrenin öğrenme, motivasyon ve öz düzenleme üzerinde önemini belirten başka teoriler de bulunmaktadır. Harter'ın motivasyon etkisi teorisi, Deci'nin Öz Determinasyon Teorisi ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi ilgili bakış açılarıdır (Schunk, 1999).

2.2. Öz Yeterlik Kavramı

Algılanan öz yeterlik insanların, hayatlarını etkileyen olaylar üzerindeki etkiyi harekete geçiren tasarlanmış performans seviyelerini üretmek için kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik algısı, insanların kendi işlevselliği ve hayatlarını etkileyen olaylar üzerindeki kontrolü sağlamaları için kendi yeteneklerine olan inançları ile ilgilidir. (Bandura, 1994). Öz yeterlik inancı, insanların motivasyonu, bilişsel kaynakları ve görev talepleri üzerindeki kontrolü sağlamaları için gerekli eylem dizilerini harekete geçirmeleriyle alakalı inançlarla ilgilenmektedir. Yeterlilik algısı da benzer şekilde kişisel yeteneklere dair yargılarla ilgilidir. Yeterliğin öz inançları, birçok müdahil süreç aracılığıyla eylemi etkiler (Bandura, 1990). Öz yeterlik inançları bireylerin kendi kabiliyetleri hakkında barındırdıkları öz algılardır. Kişisel yeterliğin bu inançları, insan motivasyonu, iyi olma ve kişisel kazanım için temel sağlamaktadır. Bu nedenle insanlar, eylemlerinin arzu ettikleri sonuçları üreteceğine inanmazlarsa, zorluklarla karşılaştıklarında davranış sergilemek ya da devam etmek için çok az güdüye sahip olurlar. Öz yeterlik, bireylerin kendi düşüncelerini ve davranışlarını nasıl düzenleyecekleri hakkında önemli bir belirleyicidir. Özellikle psikoloji ve eğitimde, öz yeterliğin, diğer motivasyonel değişkenlere göre davranışa yönelik sonuçların daha istikrarlı bir tahmin edici olduğu kanıtlanmıştır (Schunk ve Pajares, 2010). Cinsiyete bakmaksızın, öz yeterlik ve önceki performans, daha sonraki performansın iyi bir tahmin unsurudur (Schunk, 1989).

Kavramsal kuramın amacı, davranışı değiştirdiği bilinen farklı etki biçimlerini kapsayabilen birleştirici bir kavramsal çerçeve sunmaktır. Verilen herhangi bir aktivitede, yeteneklerin uygun kullanımını garanti eden öz inançlar ve yetenekler başarılı eylemler içerisinde bulunmak için gereklidir. Öz yeterlik eksikse, ne yapılacağını bilseler bile, insanlar etkisiz şekilde davranma eğilimindedirler. Sosyal çevreler, insanların yapacaklarına kısıtlamalar koyar ya da uygun şekilde davranmalarına yardım eder. Uğraşlarının sosyal olarak desteklenmesi ya da

engellenmesi kısmen ne kadar yeterli olarak algılandıklarına bağlıdır. Yeterliğin kişiler arası yargıları için dürtü, bağımsız sonuçları içeren yakın ilişkiler içerisinde en güçlü halindedir. Bu yüzden, yeterliğin hatalı öz algılarına dayanan bir eş, tüm ilgili taraflar için zararlı sonuçlar üretebilir. Riskli eylemler değer verilen faydaları koruma anlamına geldiği için, yeterliğin gerçeğe uygun ortak yargıları, avantajlı çabaları artırmak ve kendi kendini ve başkalarını boş yere tehlikeye atmaya neden olanlardan caydırmak için güvenli bir temel sağlamaktadır. Karşılıklı yakın sosyal dayanışma altında, yeterlik algılarının eylem dizilerini nasıl etkilediğinin tamamen anlaşılması, etkileşime yönelik yeterlik belirleyicilerini analiz etmeyi gerektirmektedir (Bandura, 1982).

Öz yeterlik bir kimsenin yapabilecekleri hakkındaki inançlarını ifade eder. Öz yeterlik yetenekler hakkındaki yargılarla ilgilidir (Schunk ve Pajares, 2002). Ek olarak, öz yeterlik bilişsel ve öz düzenleyici işlemleri tahmin eder (Bong ve Skaalvik, 2003). Öz yeterlik inançları tek bir eğilim değildir, şeklen çok boyutludurlar ve işlev göstermenin etki alanına dayalı olarak farklılaşırlar. Örneğin, bir tarih testini yapma konusunda yeterlik inançları, bir biyoloji sınavı hakkındaki inançlardan farklı olabilir. Öz yeterlik yargıları, özellikle gelecekteki eyleme geçme halini ifade eder ve ilgili aktiviteleri öğrenciler sergilemeden önce ölçülür. Bu önde gelen özellikler, öz yeterlik yargılarını akademik motivasyonda önemli bir rol oynama durumuna getirir. Öz yeterlik inançları öğrencilere, hedef belirleme, kendi kendini izleme, kendi kendini değerlendirme ve strateji kullanımı gibi öz düzenleyici süreçlerin kullanımı sayesinde öğrenmelerini motive edecek etkinlik hissi de sağlar (Zimmerman, 2000). Öz yeterlik, benlik kavramı ya da öz saygı gibi yapılarla karıştırılmamalıdır. Bu yapılar, kişinin kendisini geniş şekilde değerlendirmesidir, bu gibi değerlendirmelere eşlik eden öz değer yargıları ile bir bütündür. Öz yeterlik inançları, "-ebilmek" eki etrafında dolaşır ("Bu denemeyi yazabilir miyim?" "Bu problemi çözebilir miyim?") (Schunk ve Pajares, 2010).

Öz yeterlik inançlarının, davranışa olan sebebe yönelik katkısının analizleri, nedensel süreç içerisindeki öne sürülmüş ikili bağlantıyı test etmektedir - dışsal etkiler, yeterlik aracısı ile dolayısıyla eylem ile ilişkilidir. Yeterlik-eylem bağlantısı, yeterliğin belli algıları ve uygun düşen eylemler arasındaki mikro seviye ilişkiler ya da yeterliğin bir araya getirilmiş algıları ve davranış kümeleri arasındaki makro seviye ilişkiler tarafından doğrulanmaktadır. Algılanan öz yeterlik, korelasyon oluşturmak yerine sistematik bir şekilde değişkenlik göstermektedir ki bu neden oluşturan etkenler hakkındaki anlam kargaşasını ortadan kaldırmaktadır. Öz yeterliğin etkisi, bilişsel,

duygusal ve davranışa yönelik eylemde bulunma halini içeren farklı sonuçlarla ilişki içerisinde ölçülmektedir (Bandura, 1990).

İnsanlar, başarı için gerekli olan dayanıklı çabayı muhafaza etmek için sağlam bir kişisel yeterlik hissine sahip olmalıdır (Bandura, 1994). Bu teoriye göre, farklı etkiler, algılanan öz yeterliği güçlendirerek davranışı değiştirmektedir. Öz yeterlik, belirsiz, tahmin edilemez ve stresli elementler içerebilen durumlarda, gerekli davranış biçimini kişinin ne kadar iyi organize ettiği ve uyguladığı ile ilgili yargılarıyla ilgilidir. Yeterlik algıları, zorluklarla karşılaştığı zaman aktivite seçimini, harcanan çabayı ve azmi etkileyebilir. Yeterlik bilgileri, hükmedici kazanımlar, sosyal olarak karşılaştırılmalı dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve fizyolojik değerlendirmeden kaynaklanan çıkarımlar aracılığı ile taşınabilir (Schunk, 1982).

Kişisel yeterlilik inançları aynı zamanda bir kimsenin beklediği sonuçları belirlemeye de yardım eder. Güveni olan bireyler başarılı sonuçlar umarlar. Güçlü bir yeterlik hissi sayısız şekilde insan başarılarını ve iyi olma hallerini artırır. Güvenli bireyler, zor görevlere sakınılması gereken tehditler yerine üstesinden gelinecek mücadeleler olarak yaklaşır. Bu bireylerin aktivitelere büyük ilgileri ve derin meşguliyetleri vardır, zorlayıcı hedeflere kendilerini hazırlarlar ve bunlara karşı güçlü bir bağlılık muhafaza ederler ve başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını artırır ve muhafaza ederler. Başarısızlıklardan ya da engellerden sonra güvenlerini çok daha hızlı toplarlar ve başarısızlığı, yetersiz çaba ya da elde edilebilir eksik bilgi ve beceriye bağlarlar. Yüksek öz yeterlik, zor görevlere ve aktivitelere yaklaşırken sakinlik duyguları oluşturmaya yardımcı olur. Zıt olarak, kabiliyetlerinden şüphesi olan insanlar olayların gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanırlar, stresi artıran bir inanç, depresyon ve problemleri en iyi şekilde çözmek için gereken bakış açısının darlığına sahiptirler. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, bir kimsenin akademik yeteneklerine olan güveni okul başarısının önemli bir bileşenidir (Pajares ve Schunk, 2001).

Yeterlik değerlendirmesi çıkarımlarda bulunan bir süreçtir: Kişiler, algılanan yetenek, görev zorluğu, harcanan çaba, alınan dışsal yardımın miktarı, görev sonuçları, başarı ve kayıpların modelleri, modele algılanan benzerlik ve ikna edici inandırıcılığı gibi kişi ve duruma ilişkin faktörlerin katkılarını tartar ve birleştirir (Schunk, 1989). Öğrenme için öz yeterliği değerlendirirken, öğrenciler ne öğrenmeleri gerektiği, yeni öğrenme için hangi bilgi ve becerilerin ön şartlar olduğu, hafızalarındaki ön şart bilgilerini nasıl hatırlayacakları, geçmişte benzer konuları ne kadar kolay öğrendikleri, öğretmenin dersine ne kadar iyi katılabilecekleri ve öğrenilen materyali nasıl prova

edecekleri ve anlama seviyelerini nasıl becerikli bir şekilde kaydedecekleri konusunda yargılarda bulunurlar. Öğrenme için öz yeterlik, öğrenme ortamında ne gerekli olacağını ve bir kimsenin yeni öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilgi ve becerileri ne kadar iyi kullanacağını içermektedir (Schunk,1989). Yeterlik değerlendirmesi, kişisel ve duruma ilişkin faktörlerin ilgili katkısına ağırlık vermeyi içeren çıkarımsal bir süreçtir. Geçmiş performanslardan oluşan bilgilere ek olarak, yeterlik değerlendirmesi görevin algılanan zorluğundan, harcanan çabanın miktarından, alınan dış yardım tipinden, performansın oluştuğu duruma yönelik şartlardan ve başarı ve başarısızlığın zamanla ilgili modellerinden etkilenmektedir (Schunk, 1983).Kişisel ve duruma ilişkin şartlar değiştirildiğinde insanlar bir görevi başarı ile yerine getirmek için kendi yeteneklerini değerlendirme eğilimindedirler. Öğrencilerin, gözden geçirme egzersizlerini başarmaktan daha çok yeni bir materyali öğrenmek için öz yeterliklerini değerlendirmeleri daha muhtemeldir (Schunk, 1989).

Yüksek notlara önem veren ve gayretli çalışmanın bu notları getireceğine inanan öğrenciler, etkili bir şekilde çalışmak için kendi yeteneklerinden şüphe duyarlarsa motive olamayacaklardır. Cevap-sonuç ihtimal inançları, davranış üzerinde önemli etkilerdir, fakat sonuçları elde etmede gerekli cevapları üretmek için yeteneklerdeki bireysel farklılıkları göz ardı etmektedirler. Bir davranışı sergilemek için gerekli beceriden yoksun olduğuna inanan insanlar bu davranışa katılma eğiliminde değildirler. Beceriler iyi bir şekilde oluşturulduğunda, cevap-sonuç ihtimal inançlarının belirlenen durumlarda insanların ne yapacakları konusunda daha iyi bir belirleyici olması gerekir (Schunk, 1989).

Öz yeterliğin gelişiminde önemli olan bir diğer faktör öğrencilerin okul ortamına karşı yaşadıkları bağlılık hissidir. Okullaşmadaki geçiş zamanları, öz yeterliği etkileyen ek faktörleri çalıştırmaya başlar (Schunk ve Pajares, 2002). Çocukların yaşamının önemli oluşum dönemi esnasında okul, bilişsel yeterliliklerin yetiştirilmesi ve sosyal geçerliği için başlıca ortamdır. Okul, çocukların bilişsel yeterliliklerini geliştirdikleri ve topluma etkili katılım için gerekli bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yerdir. Burada bilgi ve düşünme becerileri devamlı olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal olarak karşılaştırılır (Bandura, 1989, 1994). Çocuklar bilişsel becerilerini ustalaştırdıkça, büyüyen bir entelektüel yeterlik hissi geliştirirler. Formal öğretimden farklı, bilişsel becerilerin akran modellemesi, diğer öğrencilerin performansları ile sosyal karşılaştırma, hedefler ve olumlu teşvikler ile motivasyonel artış ve öğrencilerin yeteneklerinin uygun ya da uygun olmadığını yansıtan şekillerde

öğretmenlerin öğrencinin başarılarını ve başarısızlıklarını yorumlaması gibi birçok sosyal faktör de kendi zekâsına ilişkin yeterliklerinin çocuklar tarafından yargılanmasını etkilemektedir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik inançları, öğrenciler okul ile ilerledikçe azalma eğilimindedir. Bunun neden olarak, rekabete daha büyük vurgu, daha objektif not değerlendirmesi, bireysel öğrenci ilerleyişine daha az öğretmen dikkati ve okul değiştirme ile ilgili stres dâhil birkaç neden bulunmaktadır. Bu ve diğer okul uygulamaları, özellikle artan zorlu akademik görevlerle başa çıkma konusunda, akademik şekilde daha az hazırlıklı öğrenciler arasında, akademik öz yeterliği azaltır. Öğretimin kilit adım dizileri, becerileri kavramada başarısız olan ve giderek akranlarının gerisinde kalan bazı öğrencileri hayal kırıklığına uğratmaktadır. Çok fazla sosyal kıyaslamaya izin veren sınıflar, performanslarını akranlarından daha geride bulan öğrencilerin öz yeterliklerini azaltma eğilimindedir (Schunk ve Pajares, 2010).

Öğrenciler, gittikleri okul sayısı, sahip oldukları öğretmen tipleri ve çeşitli derslerde harcanan zamanın miktarı gibi önceki eğitimle ilgili tecrübelerine göre farklılık göstermektedirler. Yeteneklerin ve önceki tecrübelerin birbirlerine bağlı olduklarını söylemek gerekir (Schunk, 1985). Bireyler, bireysel şekilde olduğu kadar ortak şekilde faaliyet gösterdikleri için, öz yeterlik hem kişisel hem de sosyal bir yapıdır. Ortak sistemler, ortak yeterlik hissi oluşturur - bir grubun, hedeflere ulaşmak ve arzulanan görevleri başarmak için paylaştıkları inançlar. Örneğin, okullar, öğrencilerin öğrenmeleri için, öğretmenlerin öğretmeleri için yetenekleri hakkında kolektif inançlar geliştirir. Ortak yeterlik hissi güçlü olan organizasyonlar, bileşenleri üzerindeki güçlendirici ve canlandırıcı etkiyi sağlarlar (Schunk ve Pajares, 2010).

Birçok akademik veri tabanında öz yeterlik terimi için yapılan bir tarama, 2007'nin başında, yaklaşık 4000 makalenin bu önemli psikolojik yapı üzerinde yazıldığını ortaya koymaktadır. Google Internet taramasında, terim, 1 milyon web sayfası getirmiştir. Öz yeterlik, hayat boyu gelişim, eğitim, iş, sporcular, tıp ve sağlık, medya çalışmaları, sosyal politik değişiklik, ahlak gelişimi, psikoloji, psikiyatri, psikopatoloji ve uluslararası ilişkiler gibi çeşitli alanlarda araştırmalara dönüşmüştür. Öz yeterlik, akademik kazanım, başarı ve başarısızlık nitelikleri, hedef belirleme, sosyal kıyaslamalar, hafıza, problem çözme, kariyer gelişimi ve öğretme ve öğretmen eğitimi gibi eğitimle ilgili çalışmaların sonuçlarında özellikle öne çıkmıştır. Araştırmacılar, öz yeterlik inançlarının ve davranış sonuçlarının yüksek derecede ikili ilişki oluşturduğunu

ve öz yeterliğin akademik motivasyon ve performansın mükemmel bir tahmin edicisi olduğunu belirtmişlerdir (Schunk ve Pajares, 2010).

2.2.1. Öz Yeterliğin Kaynakları

Algılanan öz yeterliğin gelişimi, eylemlerin neden olduğu etkilerin basit şekilde üretiminden daha fazlasını gerektirmektedir. Bu eylemler kişinin bir parçası olarak algılanmalıdır. Öz, benzer olmayan tecrübeler sayesinde başkalarından farklı hale gelmektedir (Bandura, 1989). Öz yeterlik yargıları, doğru ya da yanlış, bilginin dört prensip kaynağını temel almaktadır. Bunlar performans uzmanlık tecrübeleri; diğerleri ile kıyaslamada yeteneklerin değerlendirilmesi için dolaylı tecrübeler; sözel ikna ve kişinin belli yeteneklere sahip olduğu sosyal etkilerin bağlaşik tipleri ve insanların muktedir olma, güç ve hassasiyetlerini kısmen değerlendirdiği fizyolojik durumlarını içermektedir (Bandura, 1982, 1989). Kişinin öz yeterlik yargısının etkilenmesi başarıları getirir ya da daha sonra uygulamalı yeterliliklerin kendi kendine tekrar değerlendirilmesi gerekliliğinde yanlış adım attırır (Bandura, 1989).

İlk yeterlik tecrübeleri aile merkezlidir, fakat olgunlaşan çocuğun sosyal dünyası hızlı bir şekilde genişler, akranlar, çocukların kendi yeteneklerinin öz bilgisini geliştirmesinde giderek önemli rol oynamaktadır. Sosyal karşılaştırma sürecinin daha güçlü bir şekilde etkili olmaya başlaması akran etkileşimi içeriğinde yer almaktadır. Başlangıçta, en yakın kıyaslanabilir akran kardeşlerdir. Aileler kardeş sayısına, yaş aralıkları ve cinsiyet dağılımlarına göre farklılaşır. Aile içerisindeki genişlikte, doğum sırasında, kardeş burç modellerinde yansıtıldığı üzere, farklı aile yapıları karşılaştırmalı öz yeterlik değerlendirmesi için farklı sosyal kaynaklar oluştururlar (Bandura, 1989). Akademik olarak teşvik edici ebeveynler sadece eğitime ilişkin aktiviteleri teşvik etmez, aynı zamanda akademik uğraşlara katılıma neden olan sosyal ve öz yönetimin gelişimini de teşvik eder. Bu gibi ailevi etkiler, çocukların sosyal ve öz düzenleyici yeterliklerine olan inançlarını artırır (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001).

Öz yeterliğin ilk kaynakları aile merkezine yerleştirilmiştir, fakat etki çift yönlüdür. Gençlerin merakını uyandıran bir çevre oluşturan ve ustalık tecrübelerine izin veren ebeveynler çocukların öz yeterliklerinin gelişmesine yardım ederler. Ortamlar, çocukların merakını uyaran ve karşılanabilecek mücadeleler sunan ilginç aktivitelerle zengin olduğunda, çocuklar aktiviteler üzerinde çalışmaya teşvik edilir ve böylece yeni beceri ve bilgileri öğrenebilirler. Ev ortamlarında çok daha fazla değişkenlik bulunmaktadır. Bazıları çocukları düşünmeye teşvik eden bilgisayar, kitaplar ve

bilmeceler gibi materyaller içerir. Çocuklarının bilişsel gelişimleri ile oldukça ilgili olan ebeveynler öğrenme konusunda onlarla zaman geçirebilirler. Başka aileler bu kaynaklara sahip değildirler ve yetişkinler çocuklarının eğitimlerine çok az zaman harcaabilirler. Çocuklarını yeterli akranlara yönlendiren aileler, ileride öz yeterliğin artırılması için dolaylı teşvikler sağlar (Schunk ve Pajares, 2002). Ebeveynler ve bakıcılar, çocuklara öz yeterlik inançlarını farklı şekilde etkileyen ilk tecrübeleri sağlar. Çocukların çevre ile etkili şekilde etkileşim kurmasına yardım eden bu ev etkileri, öz yeterliği olumlu şekilde etkiler. Ev ortamı, çocukların merakını uyaran ve karşılaşılabılır zorluklar sunan materyal ve aktiviteler açısından zengin olduğunda, çocuklar aktiviteler üzerinde çalışmak ve yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için motive olurlar. Sıcak, duyarlı ve destekleyici ev ortamı sağlayan ebeveynler, araştırmayı teşvik eder ve merak uyandırır, oyun ve öğrenme materyalleri sağlar, çocuklarının zekâ gelişimlerini hızlandırır (Schunk ve Pajares, 2010). Ergenler, avantajlı hayat olaylarıyla olduğu kadar, deneyimsiz oldukları potansiyel olarak zor konularla başarılı bir şekilde nasıl başa çıkacaklarını öğrenerek yeterlik hislerini genişletir ve güçlendirirler. Dirençli bir öz yeterliğin gelişimi, devamlı çabayla zorlukların üstesinden gelmede bazı tecrübeleri gerektirmektedir. Zorluklara karşı kazanılan zafer, zorluklarla karşılaşıldığında sabit güç sağlayan kişinin yeteneklerine dair güçlü bir inanç aşılır (Bandura, 1989).

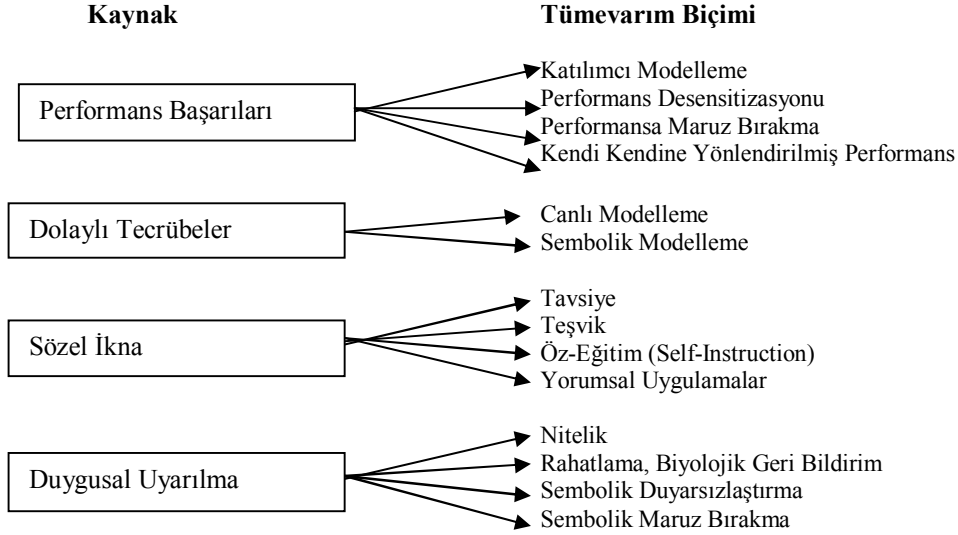
Yeterlik beklentileri, önemli performans etkilerine sahip olan birkaç boyuta göre değişmektedir. Büyüklük boyutuna göre farklılık gösterebilirler. Dolayısıyla, görevler zorluk seviyesinde sunulduğunda, farklı bireylerin yeterlik beklentileri daha basit görevlerle sınırlı olabilir, orta seviyede zor olanlara yayılmış olabilir ya da en zorlayıcı performansı içerebilir. Yeterlik beklentileri aynı zamanda genellik boyutunda da farklılık gösterebilir. Bazı tecrübeler, sınırlandırılmış ustalık beklentileri oluşturmaktadır. Başkaları, belli davranış şartlarının çok daha ötesine uzanan daha genelleştirilmiş bir yeterlik hissi aşılacaktır. Ek olarak, beklentiler *güç* boyutunda da farklılaşır. Güçlü bir ustalık beklentisine sahip bireyler yanlış olduğu ispatlanan tecrübelerle rağmen başa çıkma çabalarında dayanıklılık gösterirken, zayıf beklentiler, yanlış olduğu ispatlanmış tecrübeler tarafından kolaylıkla bastırılabilir özelliğindedir (Bandura, 1977).

Öğrenciler, asıl performanslarından, dolaylı (modellenen) tecrübelerinden, ikna formlarından ve fizyolojik tepkilerden öz yeterliklerini değerlendirmek için bilgi toplarlar (Schunk ve Zimmerman, 2007). Yeterliğin öz algısı, davranışın belli bir

basamağını üretmek için kişinin yeteneği hakkındaki yargıları ile ilgilidir (Schunk, 1981). Öz yeterlik indeksleri, dört tür tecrübe tarafından hâlihazırda etkilenen bilişsel inançlara odaklanmaktadır: hâkimiyet kazanımları, dolaylı tecrübeler, sözel ikna ve fizyolojik durum. *Dolaylı* etkiler, bir model tarafından kazanılan sonuçlar kadar gözlemcinin kendi kendini kıyaslamasına bağlıyken, kişisel tecrübelerin sonuçlarına dayalı oldukları için *hâkimiyet* tecrübeleri yeterlik inancının en etkili kaynağıdır. Bir model daha güçlü ya da yetenekli olarak görülürse, gözlemciler modelin performans sonuçlarının uygunluğunu kendileri için azaltacaktır. Sonuçlar açıklandığı, doğrudan şahitlik edilmediği ve böylece ikna edicinin inandırıcılığına bağlı olduğu için *sözel ikna* öğrencilerin öz yeterlikler üzerinde çok daha sınırlı etkiye sahiptir. Son olarak, öğrenciler öz yeterlik yargılarını, yorgunluk, stres ve fiziksel yetersizliğin göstergeleri olarak yorumlanan diğer duygular gibi algılanan *fizyolojik tepkilere* dayandırırılar. Zaman ve ortam içerisinde kişisel özellik gibi istikrara sahip olduğu varsayılan öz inançların aksine, öz yeterliğin, doğrudan, dolaylı, sözel ya da fizyolojik olarak yaşanıp kişisel ortam ve sonuçlar içerisindeki değişikliklere karşı hassas olduğu varsayılmaktadır (Zimmerman, 2000).

Öz yeterlik, asıl performans, model alma ve sistematik duyarsızlaştırma gibi farklı davranışlar aracılığıyla yönlendirilen bilgiler tarafından artırılmaktadır. Öz yeterliğin öz algısı sadece farklı davranışların sonucunda meydana gelen davranış değişikliği seviyesini değil aynı zamanda aynı tip davranışları alan kişiler tarafından ortaya koyulan başa çıkma davranışlarındaki değişkenlikleri ve hatta farklı görevlerdeki bireylerin belli performans kazanımlarını da tahmin etmektedir (Schunk, 1981).

İnsanların yeterliklerine olan inançları, etkinin dört ana kaynağı ile geliştirilmektedir. Ustalık tecrübeleri, benzer insanların başarılı şekilde görev taleplerini kendi başına yönettiğini görmek, belli aktivitelerde başarılı olmak için kişinin yeteneklere sahip olduğuna dair sosyal ikna ve kişisel güçler ve hassasiyetlerin göstergesi somatik ve duygusal durumlardan elde edilen çıkarımlar bu kaynaklardır (Bandura, 1982, 1994, 1997).



Şekil 1: Yeterlik bilgisinin ana kaynakları ve farklı davranış biçimleriyle faaliyet gösterdiği esas kaynaklar (Bandura, 1977)

Öz yeterlik bilgisinin kaynakları, yeterlilik yargılarına doğrudan çevrilmemektedir. Bireyler, olayların sonuçlarını yorumlamakta ve bu yorumlamalar yargıların dayandırıldığı bilgileri sağlar. İnsanların, yeterlik yargıları yapmak için denediği ve kullandığı bilgi tipleri ve bunları tartmak ve bütünleştirmek için kullandıkları kurallar bu yorumlamalar için temel oluşturur. Bilginin seçimi, bütünleştirilmesi, yorumlanması ve hatırlanması öz yeterlik yargılarını etkilemektedir. (Schunk ve Pajares, 2010).

2.2.1.1. Performans Başarıları

Güçlü bir yeterlik hissi oluşturmanın en etkili yolu ustalık tecrübeleri ile gerçekleşir. Başarılar kişinin kişisel yeterliğinde çok sağlam bir inanç inşa eder. Bir yeterlik hissi sağlam bir şekilde oluşturulmadan önce başarısızlık yaşandığında, başarısızlıklar öz yeterlik hissini zayıflatır. Güçlü dayanıklılık performans başarılarına katkı sağlar. (Bandura, 1994). Yeterlik bilgisinin bu kaynağı, kişisel ustalık tecrübelerine dayandığı için özellikle etkilidir. Aksilikler, özellikle olaylar dizisinin başlarında meydana gelirse, başarılar, ustalık tecrübelerini artırır; tekrar eden başarısızlıklar azaltır. Tekrarlı başarılar sayesinde güçlü yeterlik beklentileri geliştikten sonra, nadiren ortaya çıkan başarısızlıkların olumsuz etkisinin azalması muhtemeldir. Aslında, daha sonra belirlenen çaba ile üstesinden gelinen nadiren oluşan başarısızlıklar, kişi en zorlu engellerin bile sürekli çaba ile aşılabileceğini tecrübesiyle bulursa, kendi

kendine motive edilmiş dayanıklılığı güçlendirebilir. Başarısızlığın kişisel yeterlik üzerindeki etkisi, kısmen başarısızlığın meydana geldiği tecrübelerin toplam modelleri ve zamanlamasına bağlıdır (Bandura, 1977). Ustalık tecrübeleri, öz yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağı olduğu için, çocuklarının çeşitli ustalık tecrübelerini yaşamaları için düzenleme yapan ebeveynler, daha az fırsat sunan ailelere göre daha yeterli çocuklar yetiştirir. Bu gibi tecrübeler aktiviteler açısından zenginleştirilmiş ve çocuklara araştırma yapma özgürlüğü tanınan evlerde meydana gelir (Schunk ve Pajares, 2010).

Hâkimiyet sağlayıcı kazanımlar, özgün uzmanlık tecrübelerine dayandığı için, yeterlik bilgisinin en etkili kaynağını sağlamaktadır (Bandura, 1982). Bireylerin kendi performans başarılarının sonuçlarını nasıl yorumladığı çevreyi ve öz inançlarını bilgilendirir ve değiştirir ki bu dolayısıyla daha sonraki başarılarını da bilgilendirir ve etkiler (Pajares, 1996). Liew, McTigue, Barrois, Hughes (2008) yaptıkları çalışmada birinci sınıftaki uyumsal/çaba gerektiren kontrolün ikinci sınıftaki olumlu akademik öz yeterlik inançlarına katkı sağladığını tespit etmişlerdi ki bu bulgu geçmişteki tecrübelerin öz yeterlik inancı üzerindeki etkisini desteklemektedir.

En etkili kaynak, kişinin daha önceki performansının ya da ustalık tecrübelerinin yorumlanan sonuçlarıdır. Ustalık tecrübelerinden öz yeterlik inançlarının oluşturulma süreci basit ve içgüdüseldir: bireyler görev ve aktivitelere katılır, eylemlerinin sonuçlarını yorumlar, daha sonraki aktivitelere ya da görevlere katılım için yetenekleri hakkında inançları geliştirmede yorumlamaları kullanır ve oluşturulan inançlarla birlikte hareket eder. Başarılı olarak yorumlanan sonuçlar öz yeterliği artırır; başarısızlık olarak yorumlananlar azaltır (Schunk ve Pajares, 2010). Kişinin ustalık tecrübeleri, bilginin bilişsel işlenmesi sayesinde öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Kişi bu tecrübeleri tekrarlı şekilde başarılar olarak görürse, öz yeterlik inançları artacaktır; bu tecrübeler başarısızlık olarak görülürse öz yeterlik inançları azalacaktır (Feltz ve Lirgg, 2001). Yeterlik bilgisinin işlenmesinde, öğrenciler eğitime ilişkin uygulamalar tarafından dikkat çekici hale getirilen ipuçlarını hesaba katabilirler. Öğrenme yeterlikleri hakkında bu ipuçlarının bilgiyi öğrencilere ilettiği ölçüde, performans sonuçlarının etkilerinin ötesinde yeterlik değerlendirmelerini etkileyebilir (Schunk, 1985).

Yeterlilik gelişimi içeriğinde, öğrencilerin bir görev üzerinde çalıştıkça ve bazı başarıları yaşadıkça bir yeterlik hissi geliştirmeye başlamaları gerektiği belirtilmiştir. Bazı eğitime ilişkin uygulamalar, öğrencilerin daha kabiliyetli hale geldiğini açık bir şekilde belirterek bu yeterlik hissini geçerli kılabilir ki bu görev motivasyonunu

muhafaza etmeli ve daha ileride meydana gelecek öz yeterlik ve becerideki artışlara öncülük etmelidir. Diğer uygulamalar, öğrencilerin kabiliyetleri hakkında belirsiz bilgiler sunabilir ve hatta öğrencilerin özellikle beceriye sahip olmadığı bilgisini iletir. Bu daha sonraki durumlarda, öz yeterlik ve becerilerdeki artışlar, yeterlik doğrulayan uygulamalardan kaynaklanandan daha az olması gerekmektedir. Kısacası, eğitim uygulamaları, öğrencilerin yeterlik algıları üzerinde içeriğe ilişkin önemli bir etki teşkil etmektedir (Schunk, 1984a).

Öz yeterlik, aktivitenin özel bir alanındaki kabiliyetler hakkındaki performans beklentilerini ifade etmesine rağmen, daha kapsamlı kabiliyetler ve önceki tecrübeler öğrencinin yeni materyalleri öğrenmesi için öğrencilerin öz yeterliklerini etkileyebilir. Bir öğrenme çabasının başında, "öğrenme," bilgi kazanımı," "beceri gelişimi," materyaller konusunda uzmanlaşma" ve benzeri için öz yeterlik hakkında konuşulabilmektedir (Schunk, 1985).

Öğrencilerin akademik materyali bilişsel olarak ne kadar iyi işleyebildiklerine dair olan inancı öz yeterliklerini etkilemektedir. Öğrenilmesi zor olduğu düşünülen içerik, daha kolay gibi gözlemlenen materyale göre daha düşük bir öz yeterlik hissi oluşturabilir. Esas olarak bir iş üzerinde çalışırken, bilgiyi işlemede sorun yaşayan öğrenciler, düşük yeteneğe sahip olabilir ve öğrenme ve iyi performans sergileme hakkında daha yetersiz hissedebilirler. Sosyal bir durumda ya da sosyal davranışların öğrenilmesine katılımda, kişinin başlangıçtaki öz yeterliği, kişisel özelliklere ve önceki tecrübelerle bağlı olmalıdır. İçeriğe yönelik değişkenler, bireylerin sosyal davranışları ne kadar iyi öğrendiğini ve sergilediğini işaret eder. Bu işaretler (ipuçları), gelecekteki öğrenmeler ve sosyal performanslar için öz yeterliği değerlendirmeye yönelik olarak bireyler tarafından kullanılır (Schunk, 1989). Performans sonuçlarının öz yeterlik üzerine etkileri, görevin algılanan zorluğu tarafından hafifletilebilir. Bir görevde kolay olacağı düşünülen başarı, bir kimsenin beceri ve bilgisi hakkında, daha zor bir görevdeki başarıdan daha çok bilgiyi iletmesi gerekmektedir. Aynı şekilde, zor gibi görünen bir görevdeki başarısızlık, kolay olarak değerlendirilen bir görevdeki başarısızlıktan daha az beceri bilgisini aktarmaktadır (Schunk, 1985).

Performans sonuçlarının öz yeterlik üzerine etkileri eğitime ilişkin uygulamalardan türetilen ipuçları ile artırılabilir. Bir görevin zorlukta orta seviye olarak algılandığını varsayarak, büyük çaba ile elde edilen başarılar, en düşük çaba gerektiyse, öz yeterliği bundan daha fazla artırması gerekir, çünkü bu daha önceki becerilerin de gelişmediği anlamına gelmektedir. Yüksek çabaya rağmen başarısızlığın, yeteneklerin

en düşük çabayı takip eden başarısızlıktan daha eksik olduğunu iletmesinin daha muhtemel olması gerekmektedir (Schunk, 1985). Bireyler, güveni işaret eden durumlarda cesurca davranabilirler, fakat daha düşük güvenlikteki şartlarda değişmeyen öz şüphelerini muhafaza edebilirler (Bandura, 1977). İnsanlar sadece kolay başarılar yaşarsa hızlı sonuçlar beklemeye başlarlar ve kolaylıkla başarısızlık yüzünden hevesleri kırılır. Dirençli bir öz yeterlik hissi devamlı çaba sayesinde engellerin üstesinden gelinen tecrübeler gerektirmektedir. İnsanın uğraşlarındaki bazı aksaklıklar ve zorluklar, başarının genellikle devamlı çaba gerektirdiğini öğretmede önemli bir amaca hizmet eder. İnsanlar başarılı olmak için gereken şeye sahip olduklarına ikna olduktan sonra tersliklerle karşılaştıklarında dayanıklı olurlar ve aksaklıklardan daha kolay kurtulurlar. Zor zamanlarla işi sonuna kadar getirerek, zorluklara karşı daha güçlü olurlar (Bandura, 1994). Örneğin, yüksek çaba sayesinde başarılı olan öğrencilerin, kolaylıkla kazananlara göre kendilerini daha az yetenekli olarak yargılamaları daha muhtemeldir. Kolay olarak değerlendirilen bir başarı, zor bir görevdeki başarı kadar öz yeterliği artırmayacaktır. Öz yeterlik değerlendirmeleri, performansın meydana geldiği durumsal şartlar, başarıların sayısı ve modeli ve ikna edicinin inandırıcılığı gibi diğer faktörler kadar niteliksel faktörlere bağlıdır (Schunk, 1991).

Öz yeterlik önceki başarılarından etkilenmesine rağmen, yalnızca bu başarıların bir yansıması değildir (Schunk, 1984a, 1985, 1986). Performansın sonuçları nasıl etkilediği ile ilgili beklentiler, bu performansları üretmek için bir kimsenin kabiliyetini konu alan yargılardan ayrılmalıdır. Daha sonrakiler ne yapılabileceği ile ilgili içsel değerlendirmelerken, öncekiler eylemler ve sonuçlar arasındaki şartlar hakkındaki algıları yansıtır. Öğrenciler görevi yerine getirmek için yeteneklerinden şüphe duydukları için görev üzerinde isteksizce çalışabilirler (düşük öz yeterlik). Buna zıt olarak, yüksek şekilde yeterli olabilir fakat tatmin edici sonuçlar üretmek için yetkin bir performans beklemedikleri için vazgeçebilirler, öğretmenin kendilerinden hoşlanmadığını düşündükleri durumlar gibi (Schunk, 1985).

Kavramsal olarak öz yeterlikle benzer görünen başka motivasyon yapıları da bulunmaktadır. Sonuç beklentileri ve öz yeterlik genellikle bağlantılıdır, fakat eşanlı değildir; sonuç beklentileri, bir kimsenin ortaya koyduğu performansın beklenen sonuçları anlamına gelir. Bir derste iyi performans sergileyeceği konusunda kendini yeterli hisseden öğrenciler iyi bir sonuç almayı beklemeyebilir çünkü öğretmenin onlar gibi olmadığını düşünürler (Schunk ve Pajares, 2002). Yeterlik ve sonuç beklentileri öğrencilerin motivasyonlarını (çaba harcama ve devamlılık) etkilemektedir ki bunun

karşılığında görev başarısını ve beceri gelişimini etkilemektedir (Brophy, 1983, akt. Schunk, 1985).

Atıflar, gelecek başarı beklentilerini etkilemektedir. Öğrenme şartlarının aynı şekilde kalacağını beklendiğini varsayarak, faktörleri sabitlemek için daha önceki başarılarına geniş bir şekilde atıfta bulunan öğrenciler (örn; yüksek yetenek ya da kolay görev), daha sabit faktörleri vurgulayanlara göre başarı için daha yüksek beklentilere sahip olma eğilimindedirler (örn; yüksek çaba ya da iyi şans) (Schunk, 1991).

2.2.1.1.1. Ödül

Performans kazanımlarını temel alan ödülleri elde edebilecekleri söylenen çocuklar özenle çalışmaya daha motive olma eğilimindedirler. İlerleme için bir ödülün sunulması, çocuğu çaba ile gerçekleştirebilecek bir öz yeterlik hissine yönelir. Öz yeterlik algısı akabinde, çocuklar asıl ilerlemelerini gözlemlediğinde geçerli olmaktadır. Bunun aksine, çocuklara bir göreve basit bir şekilde katılım için bir ödül sunmak, sürecin önemli olmadığını iletebilir ve hatta çocuklar hiçbir performans başarısı sağlanmadığı için yetenekte düşük seviyede oldukları çıkarımına varırlarsa, yeterlik algıları sekteye uğrayabilir (Schunk, 1983). Bandura yaptığı çalışmada, performans koşullu ödüllerin önerilmesinin çocukların görev başarılarını, yeterlik algılarını ve beceri gelişimlerini etkilediği ortaya koymuştur. Buna zıt olarak, çocuklara sadece bilişsel bir öğrenme görevine basit bir şekilde katılım için ödül sunmak, sadece eğitim sağlamadan kaynaklananlarda bu sonuçları teşvik etmemektedir (Bandura, 1981).

Öğrenciler görev üzerinde çalıştıkça hangi davranışın başarılı sonuçlara götürdüğünü hangilerinin başarısızlıklarla sonuçladığını öğrenirler. Bu gibi bilgiler gelecek davranışlara rehberlik eder. Arzulanabilir sonuçları elde etme beklentisi öğrencileri devam etmeleri için motive eder. Öğrencilerin asıl başarılarına bağlandığında ve öğrencilerin öğrenmede ilerleme kaydettiklerini ilettiğinde ödüllerin, yeterliği artırması muhtemeldir. Ödülün alınması aynı zamanda ilerlemeyi sembolize eder. Ödüller sadece göreve katılım için sunulduğunda, öğrenciler aynı tip hedefe ilerleme bilgisini üretmezler (Schunk, 1989).

Bandura'ya (1986) göre, ödüller bilgilendirici ve motive edicidir. Öğrenciler görevler üzerinde çalıştıkça, hangi eylemlerin başarıya hangilerinin başarısızlığa yol açtığını öğrenir. Bu gibi bilgiler eylemlere rehberlik eder. Arzulanan sonuçların beklentisi öğrencileri devam etmeleri için motive eder. Öğrencilerin başarılarıyla

bağlantılı olduğunda ve öğrencilerin öğrenmede ilerleme kaydettiklerini iletğinde, ödüller yeterliği artırabilir. Ödül kazancı, aynı zamanda ilerlemeyi sembolize eder. Göreve katılım için sunulan ödüller aynı tip ilerleme bilgisini iletmez (Schunk, 1991). Öğrenciler bir görev üzerinde çalışırken ve ilerlemeyi not ederken, bu yeterlik hissi geçerli hale getirilir. Ödül kazanımı daha ileride öz yeterliği geçerli kılar, çünkü ilerlemeyi sembolize eder. Aksine, ödüller sadece göreve katılım için sunulduğunda, öğrenciler karşılaştırılabilir bir öğrenme öz yeterlik hissi yaşayamayabilirler. Bu gibi ödüller aslında olumsuz yeterlik bilgisi iletirler, gereken kabiliyete sahip olmadıkları için kendilerinden çok fazla öğrenmenin beklenmediği yargısına varabilirler (Schunk, 1985).

Schunk çalışmasında, performans şartlı ödüller ile yakın amaçların her iki işlemin kendi başlarına bulunması durumuna göre, birleştirilmesinin daha yüksek öz yeterlik ve ayrı performansa neden olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, düzenli olarak ödül hazırlayıp uygulayan öğretmenlerin kazanım davranışlarını en üst seviyeye çıkarmak için çocukların amaç kazanımlarına doğru ilerlemesiyle açık bir şekilde bağlantı oluşturmalarını sağlamaya yönelik tavsiyeler almaları gerekir (Schunk, 1984b).

2.2.1.1.2. Hedef Belirleme

Kişisel hedef belirleme yeteneklerin kendi kendine değerlendirilmesinden etkilenmektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa insanlar kendileri için o kadar yüksek hedef mücadeleleri belirler ve bu hedeflere adanmışlıkları o kadar dayanıklı olur. Hedefleri ya da kişisel standartları temel alan motivasyon iki tür öz etki ile yönetilirler. Bunlar, kişinin performansına, hedef kazanımı için algılanan öz yeterliğe ve kişinin ilerlemesini temel alan kişisel hedeflerin düzeltilmesine karşı kendi kendine tatmin sağlayan ya da sağlamayan tepkiler içermektedir. Öz yeterlik inançları, motivasyona birkaç yönden katkı sağlar: İnsanların kendileri için belirlediği hedefleri saptar; ne kadar çaba harcayacaklar belirler; zorluklarla karşılaştığında ne kadar uzun dayanacaklar; başarısızlığa karşı dirençlerini belirler (Bandura, 1994).

İnsanlar bir hedefe ulaşmak için denemede bulunmaya adanmışlık gösterdiği zaman, görev üzerinde çalıştıkça hedeflerle performanslarını kıyaslama eğilimindedirler. Sürecin kendi kendine değerlendirilmesi öz yeterliği artırır ve motivasyonu muhafaza eder. Performans ve hedef arasındaki algılanan bir çelişki tatminsizlik oluşturabilir ve çabayı artırabilir (Schunk, 2003).

Öğrencilere bir amaç verildiğinde ya da öğrenciler bir amaç seçtiklerinde, motive olmuş hissetme eğilimindedirler ve amaca ulaşmak için bir öz yeterlik hissi yaşarlar. Bu etkiler daha çok görev davranışında sonuçlanır. Öğrencilerin başlangıçta öz yeterlik hisleri, görev üzerinde çalıştıklarında ve amaca ilerleyişlerini gözlemlediklerinde gerçekleşir (Schunk, 1985).

Öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmeleri için, özellikle kendi başlarına güvenilir bilgiler türetemediklerinde hedef ilerleme geribildirim almaları gerekir. Öğrenciler yeterli ve azimli bir şekilde çalışarak gelişmeye devam ettikleri bilgisini ilettiğinde hedef ilerleme geribildirim öz yeterliği ve motivasyonu artırır (Schunk, 2003). Öğrenciler bir amaç belirlediğinde, bunu elde etmek için bir öz yeterlik hissi yaşarlar ki bu görev üzerinde çalıştıklarında ve amaca ilerleyişlerini gözlemlediklerinde doğrulanır. Amaç özellikleri - belirginlik, zorluk, yakınlık - özellikle önemlidir. Belli performans standartlarını içeren hedeflerin, genel hedeflere göre (örn; elinden gelenin en iyisini yap) öz yeterliği artırması daha muhtemeldir, çünkü belli amaca doğru ilerleyişi ölçmesi daha kolaydır. Daha kolay hedefleri takip etmek, beceri kazanımının erken basamaklarında öz yeterliği artırabilir fakat bir kez beceri gelişmeye başladığında zor hedefler yeterliği daha iyi artırır. Zor hedefler, kolay hedeflere göre öğrenme kabiliyeti hakkında daha çok bilgi verir. Yakın hedefler, uzak hedeflere göre kazanım sonuçlarını daha iyi artırır. Uzun süreli bir hedefe doğru ilerlemeyi değerlendirme genellikle zorken, öğrenciler hemen gerçekleşecek bir hedefe ilerlemeyi hâlihazırda değerlendirebilir (Schunk, 1989).

Öğrencilerin hedef belirlemelerine izin vermek hedefe bağlılığı artırabilir (Schunk, 1991). Muhtemelen kendi kendine belirlenen hedefler, hedefe adanmışlığı artırdığı için bireylerin hedefleri belirlemesine izin vermek öz yeterliği, motivasyonu ve performansı artırabilir (Schunk, 1995). Hedef belirleme ve öz-değerlendirme performansı artırmaya yardım eder ve gözlemci ve modeller arasındaki benzerlik davranış değişikliklerini artırır (Schunk, 1989).

Belirgin bir hedefe doğru giden süreci değerlendirme kısmen kolay olduğu için belli hedefler yeterliği artırır (Schunk, 2003). Yakın hedeflerin, uzak hedeflere göre performansı daha çok artırdığı öne sürülmüştür, çünkü daha sonrakine göre eskiye doğru süreci değerlendirmek daha kolaydır. Genel hedeflere göre (örn; elinden gelenin en iyisini yap), belli performans standartlarını birleştiren hedeflere doğru ilerlemeyi değerlendirmek de daha kolaydır. Daha kolay hedefleri takip etmek öz yeterliği ve motivasyonu beceri kazanımının erken basamaklarında artırabilir, fakat zor hedefler,

kabiliyetler hakkında daha fazla bilgi sunduğundan beceriler geliştikçe daha faydalı olacağı tahmin edilmektedir (Schunk, 1995). Hedefler, geleceğe ne kadar uzaklıkta olduğu ile ayrılabilir. Geçici bir şekilde uzak hedeflerle karşılaştırıldığında, yakın, kısa dönem hedefler elde etmeye daha yakındır, kolaylıkla kazanılır ve daha büyük motivasyon ve daha yüksek öz yeterlikle sonuçlanır. Yakın hedefler (örn; birkaç dakika içerisinde elde edilenler gibi) akıllarında uzak sonuçları tamamen barındırmayan genç çocuklarda özellikle etkilidir (Schunk, 2003). Uzak alt amaçlar, zaman içerisinde etkili bir şekilde çabayı harekete geçirmek ya da bir kimsenin şuan yaptığı şeyi yöneltmek için ortadan kaldırılması çok daha zorken, yakın alt amaçlar, performans için ani özendirme ve yol gösterme sağlamaktadır (Bandura ve Schunk, 1981).

Hedefler öz yeterliği etkiler ve ilerlemenin değerlendirmesine imkan sağlar; yakınlığın hedef özellikleri, belirginlik ve zorluk motivasyon için önemlidir; adanmışlık performansı etkilemede hedefler için gereklidir; son olarak kendi kendine belirlenmiş hedefler öz yeterliği ve performansı artırabilir. Hedefleri belirlemek, adanmışlığı teşvik ettiği için muhtemelen daha sonraki etki meydana gelir (Schunk, 1995). İnsanlar kolay hedeflere göre zor bir hedefe ulaşmak için daha büyük çaba harcadığı için zorluk önemlidir, fakat zorluğun faydaları sınırlıdır. İnsanlar imkânsız olduğuna inandığını elde etmeyi denemezler. Orta derece zor olarak algılanan hedefler motivasyonu artırır ve açık bir ilerleme hissi iletir ki bu yeterliği artırır. Öğretmenler öğrencilerin hedef belirleme ve kendi kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmelidir. Hedef belirleme üzerine doğrudan öğretim, öğrenciler kendileri için gerçekçi hedefler belirleyene kadar gerekli olabilir (Schunk, 2003).

2.2.1.2. Dolaylı Yaşantılar

Yeterliğin öz inançlarını oluşturmada ve güçlendirmede ikinci yol sosyal modellerden sağlanan dolaylı tecrübelerdir. Devamlı çabayla, kendine benzer özelliklerde olan kişilerin başarılı olduğunu görmek, gözlemcilerin başarılı olmak için kıyaslanabilir aktivitelerin üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip olduklarına dair inançlarını artırır. Benzer şekilde, yüksek çabaya rağmen başarısız olanları gözlemlemek kendi yeterliklerine dair gözlemcilerin yargılarını azaltır ve çabalarını zayıflatır. Model almanın algılanan öz yeterlik üzerinde etkisi modellere olan algılanan benzerlikten güçlü bir şekilde etkilenir. Varsayılan benzerlik ne kadar büyük olursa modellerin başarıları ve başarısızlıkları daha çok algılanabilir hale gelir. İnsanlar modelleri kendilerinden çok farklı görürlerse, algılanan öz yeterlik, modellerin

davranışlarından ve ürettiği sonuçlardan çok fazla etkilenmez (Bandura, 1994). Asıl performans başarıları öz yeterlik üzerinde güçlü etkiler kullanmasına rağmen, dolaylı ve ikna edici kaynaklar da etkilidir (Schunk, 2003). Dolaylı tecrübeler, sosyal kıyaslamalardan elde edilen çıkarımlara dayanarak, performans başarılarının direk delillerine göre, kişinin kendi yetenekleri hakkında daha az güvenilir bir bilgi kaynağıdır. Sadece modelleme ile teşvik edilen yeterlik beklentilerinin, daha zayıf ve değişime karşı daha hassas olması muhtemeldir. Farklı özelliklere sahip insanlar başarabilirse, o zaman gözlemciler kendi öz yeterlik hislerini artırmak için mantıklı bir temele sahip olurlar (Bandura, 1977).

Dolaylı olarak türetilen bilgiler, sosyal kıyaslamadan başka algılanan öz yeterliği değiştirmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, modelleme görüntüleri, çevresel olayların doğası ve tahmin edilebilirliği hakkında bilgi iletmektedir. Yeterli modeller, gözlemcilerle zorlu ve tehdit edici durumlarla başa çıkmayı da öğretirler (Bandura, 1982). İnsanlar, başkalarının görevleri sergilemesini gözlemlemenin dolaylı tecrübeleri aracılığıyla öz yeterlik inançlarını oluşturur. Bu tip öz yeterlik bilgisi, insanlar kendileri gibi benzer yeteneklere sahip olduğuna inandıkları modelleri gözlemlediklerinde özellikle güçlüdür. Bu gibi modellerin başarılarını gözlemlemek, gözlemcilerin kendi yeteneklerine olan inançlarına katkı sağlamaktadır (Eğer onlar yapabiliyorsa, ben de yapabilirim!). Buna zıt olarak, algılanan benzer yeteneklere sahip modellerin başarısız olduğunu izlemek, gözlemcilerin başarılı olmak için kendi yeteneklerine olan inançlarını azaltabilir. İnsanlar modellerin yeteneklerinin kendilerinkinden oldukça farklı olduklarını algıladığında, dolaylı tecrübelerin etkisi oldukça azalır. Belirtmek gerekir ki insanlar, takdir ettikleri kaliteye ve arzuladıkları yeteneklere sahip modeller ararlar. Kişinin hayatındaki önemli modeller, hayatın devam edeceği yönü etkileyecek öz inançları aşılama yardımı eder (Schunk ve Pajares, 2010).

Benzer bir akranı bir görevi yaparken gözlemlemek, gözlemcilerle görevi kendilerinin de başarabilecek yeteneğe sahip oldukları bilgisini iletir. Dolaylı bir şekilde elde edilen bilgiler öz yeterlik üzerinde performans temelli bilgiye göre daha az etkiye sahiptir, çünkü öz yeterlikteki dolaylı bir artış, daha sonraki başarısız performanslar tarafından kolaylıkla boşa çıkarılır (Schunk, 1985, 1989). Çocuklar, eğer akranları başarabiliyorsa kendilerinin de başarabileceğine inanmaya eğilimli olurlar. Çocuklar yeterli bir yetişkini gözlemleyerek aynı öz yeterlik hissini yaşayamayabilirler. Buna zıt olarak, benzer akranların gözlemlerin bir görevde zorluk yaşadığını

gözlemlemek, gözlemcilerin aynı zorluğu yaşabileceklerine inanmalarına neden olabilir ki bu öz yeterliği düşürebilir (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Dolaylı tecrübeler açısından, çocuklarına zorlukla başa çıkmak için farklı yollar öğreten, dayanıklılığı ve çabayı modelleyen ebeveynler çocuklarının öz yeterlik hislerini güçlendirirler. Çocuklarını, farklı aktiviteleri denemesi için cesaretlendiren ve çabalarını destekleyen ve teşvik eden ebeveynler, zorluklara göğüs germede daha yetenekli hisseden çocukların yetişmesine yardım eder (Schunk ve Pajares, 2010).

2.2.1.2.1. Modelleme

Modelleme (model alma) etkileri kişinin kendi kabiliyetlerini yargılamasına karşı sosyal bir standart sağlamaktan fazlasını yapmaktadır. İnsanlar, arzuladıkları yeterliğe sahip olan usta modeller ararlar. Davranış ve düşünceyi ifade etme yolları sayesinde, yeterli modeller bilgiyi aktarır ve çevresel talepleri yönetmek için gözlemcilere etkili beceriler ve stratejiler öğretir. Daha iyi anlamların kazanılması algılanan öz yeterliği artırır (Bandura, 1994). Çocukların yeterliği test eden tecrübeleri, daha büyük toplumlar içerisine girdikçe büyük ölçüde değişir. Yeteneklerinin öz bilgisini genişletmeleri ve ayırmaları akran ilişkileri içerisindedir. Akranlar birçok önemli yeterlik işlevi sunarlar. En tecrübeli ve yeterli olanlar düşünme davranışın etkili tarz modellerini sağlarlar. Sosyal öğrenmenin geniş bir miktarı akranlar arasında gerçekleşir. Ek olarak, yaşlılar karşılaştırmalı öz yeterliğin değerlendirilmesi ve doğrulanması için kaynağın en bilgilendirici noktalarını sağlar (Bandura, 1989, 1994).

Öz algıların doğruluğu, temel alınan bilgilerin geçerliğinden etkilenmektedir. Çocukların problem çözme stratejileri ve doğrulayıcı uygulamaları üzerine dikkatlerine odaklandığı için model alma ideal olarak bu amaca uymaktadır. Modellemenin faydalarının, göreve katılımda çaba niteliğinin etkilerinden kaynaklanan performans içerisindeki artışlar tarafından değeri artırılması ölçüsünde, kalite daha hızlı değerlendirmeye yönlendirmelidir. Zıt olarak, davranışın didaktik bir tipi tarafından sağlanan daha az açık bilgi ile birlikte, çaba niteliği nitelik yokluğu ile karşılaştırılan uyarımda hiçbir önemli avantaj sunmayabilir (Schunk, 1981).

Modelleme bilgilendirir ve motive eder. Modeller hangi eylemler dizinin başarıya yönelteceği ve hangi eylemlerin arzulanmayan sonuçlara sahip olduğu bilgisini sağlar. Aynı davranışa yönelik diziyi takip ederlerse kendilerinin de başarılı olacağına inanma eğiliminde olan gözlemciler arasında modeller yeterliği artırır. Modeller aynı zamanda gözlemcilerin de aynı davranışı kendi başlarına sergilemeleri için onları

motive eder ya da sakınmalarını sağlar. Model ve gözlemci arasındaki algılanan benzerlik, yaş, cinsiyet, etnik köken ve algılanan yeterlik gibi niteliklerde, davranışın uygunluğunun ölçülmesi ve sonuç beklentilerinin oluşturulması için önemli bir bilgi kaynağı olarak hipotez edilmektedir. Gözlemciler modele ne kadar çok benzerse, gözlemcilerin benzer eylemlerinin sosyal olarak uygunluk ve kıyaslanabilir sonuçlar üretme olasılığı daha büyüktür. Benzerlik, öğrenciler zorluklar yaşadığında ve iyi performans sergileme konusunda şüpheleri oluştuğunda oldukça etkilidir. Bu noktalar, akran modellerin belli şartlar altında, öğrenciler üzerinde öğretmen modellere göre daha arzulanan etkileri olabilir (Schunk, 2003).

Çocuklar, benzer ilgiler ve değerler paylaşan akranları seçme eğilimindedirler. Seçici akran ilişkisi, ortak ilgiler doğrultusunda, diğer potansiyelleri gelişimin altında bırakarak öz yeterliği artıracaktır. Akranlar öz yeterliğin gelişiminde ve geçerliğinde başlıca rol oynadığı için, kesintiye uğramış ya da zayıf akran ilişkileri kişisel yeterliğin gelişimini ters şekilde etkileyebilir. Dolayısıyla, düşük bir sosyal yeterlik hissi, uygun akran ilişkilerine içsel engeller oluşturur. Böylelikle, sosyal olarak kendilerini yetersiz sayan çocuklar sosyal olarak geri çekilir, akranları tarafından düşük kabul algılar ve düşük seviyede bir öz değere sahip olurlar. Sosyal olarak bağlanmanın yerine, yüksek seviyede bir öz yeterliğin sosyal olarak yabancılaştırabileceği bazı davranış formları da bulunmaktadır. Örneğin, saldırıya kolaylıkla başvuran çocuklar, saldırgan araçlar ile istediklerini almada oldukça yeterli olarak algılayabilirler (Bandura, 1994). Çocukları, daha az yeterli modellere benzetmekten çok, başarılı bir şekilde performans sergileyen modellerin davranışlarını kopyalama eğilimindedirler. Diğer bir deyişle, gözlemcilere yeterlilikte benzer olmayan modeller çocukların davranışları üzerinde daha güçlü etkiler kullanırlar. Yeterlilikteki benzerlik, çocukların halihazırda davranışın işlevsel değerinin farkına varmadığı ortamlarda daha önemli olabilir; örneğin, göreve aşinalık olmadığında, performans için objektif bir standardın olmadığı zamanlarda ya da modellenen eylemlerin nötr sonuçlar tarafından takip edildiğinde. Yeterlilikteki benzerlik aynı zamanda, özellikle çocukların görev aşinalığı olmadığında ve öz yeterlik yargılarına dayandırdığı az bir bilgiye sahip olduğunda, önemli bir öz yeterlik bilgi kaynağı olarak hizmet edebilir (Schunk, 1987).

Model almanın, algılanan öz yeterlik üzerinde etkisi modellere olan algılanan benzerlikten güçlü bir şekilde etkilenir. Varsayılan benzerlik ne kadar büyük olursa modellerin başarıları ve başarısızlıkları daha çok algılanabilir hale gelir. İnsanlar modelleri kendilerinden çok farklı görürlerse, algılanan öz yeterlik, modellerin

davranışlarından ve ürettiği sonuçlardan çok fazla etkilenmez (Bandura, 1994). Schunk ve Zimmerman'a göre (2007), modelleme içeren işlemlerin, öğrencilere öz düzenleyici becerileri etkili bir şekilde öğretebilmekte ve bunları uygulamak için öz yeterliği artırabilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Çocukların, modellerin yeterlilikler ve yargılarının uygunlarını göz önüne alan inançları, model yaşının herhangi bir etkisinden ağır basması gerekir. Yeterliliğin ya da uygunluk bilgisinin yokluğunda, çocuklar, yetişkinlerin ahlaki konularda daha bilgili olduğuna inandıkları ölçüde yetişkinlerin kurallarını belirleme eğiliminde olmaya yatkındırlar. Çocuklar modellenen davranışın cinsiyet uyumundan emin olmadıklarında, geçmişte de aynı şekilde yaparak sık sık ödül kazandıkları için aynı cinsiyetteki akranlarını model alacaktır (Schunk, 1987).

Çocuklar büyüdükçe, akranlar artarak önemli hale gelir. Çocuklarını yeterli akranlara yönelten ebeveynler, ileride öz yeterlikte dolaylı artışlar sağlamaktadır. Akranların kendileri çocukların öz yeterliklerini çeşitli şekillerde etkilemektedir. Bir araç model benzerliğidir. Gözlemciler benzeyen başkalarının başarılı olduğunu gözlemlemek gözlemcilerin öz yeterliklerini artırır ve kendilerinin de başarılı olabileceğine inanırlarsa görevi sergilemek için motive edebilir. Zıt olarak, başkalarının başarısız olduğunu gözlemlemek, öğrencilerin başarılı olmak için yeterliliğe sahip olmadığına inanmalarına neden olur ve birey göreve katılmaktan vazgeçer (Schunk ve Pajares, 2010). Benzer bir akranı gözlemleyerek yüksek öz yeterlik, öğretim programı esnasında, çocukların asıl başarıları ile gerçekleştirilmiştir ve daha sonraki yüksek becerilere neden olmuştur. Yetişkin bir modelin gözlemlenmesi, çocukların model kadar yeterli olup olmayacakları konusunda endişelenmeye başlamalarına yol açmış olabilir. Düşük kazanımlı çocuklarla birlikte, öğretmenler çocukların öğrenme için öz yeterliklerini artırmaya yardım etmek için düzenli öğretimlerini akran modeller tarafından ortaya konulan gösterilerle desteklemek isteyebilir (Schunk, 1987).

Modellenen uygulamaları sergileme yeteneğine sahip olduğunu gözlemciler dolaylı olarak iletmediği için modelleme aynı zamanda öz yeterliği de artırabilir (Schunk, 1984a). Schunk tarafından yapılan çalışma modellemenin bilişsel beceri kazanımı esnasında çocukların öz yeterlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu fikrini desteklemektedir. Bu yeterlik hissi, daha sonra çocuklar görevi başarılı bir şekilde sergilediklerinde doğrulanmaktadır (Schunk, 1985). Model ve gözlemcinin yaşlarının benzerliği, değerlendirmenin objektif standartlarının uygun olmadığı zamanlarda ve çocuklar görevi tanımadığı zamanlardaki gibi, çocuklar akranları için uygun olan şeyin

kendileri için de uygun olduğuna inandıklarında, çocukların kendi kendini ödüllendirme standartlarını benimsemesini etkileyebilir (Schunk, 1987).

Genç çocuklar modellenmiş etkinliklere uzun zaman dilimlerinde katılmakta zorluk yaşarlar ve uygun ipucu ile uygun olmayan ipucunu ayırt etmekte zorlanırlar. Bilgiyi etkili bir şekilde sürdürme yeteneği aynı zamanda gelişim ile birlikte artar. Çocuklar, yeni bilgileri kavramak için kendilerine yardım edecek daha yaygın bilgi tabanı geliştirirler ve hafıza stratejilerini kullanmak için daha yetenekli hale gelirler. Daha büyük çocuklar genellikle bilgiyi sembolik olarak (örn; dil) sunarken, genç çocuklar modellenen etkinliği fiziksel özellikler açısından kodlayabilir. Gözlem yolu ile elde edilen bilgiler çocuklar fiziksel olarak gerekli kabiliyetlere sahip değilse sergilenemez. Üretim aynı zamanda hafızada depolanan etkinlik bilgileri içerisinde tercüme edilmeyi, hafıza temsili ile performansı karşılaştırmayı ve gerekli olduğunda performansı düzeltmeyi gerektirir. Kişinin eylemlerini içsel düzenleme yeteneği, gelişimle birlikte artar. Eylem için motivasyonel teşvike göre, genç çocuklar eylemlerinin ani sonuçlarıyla yüksek derecede motive olmaktadır. Çocuklar olgunlaştıkça, kişisel olarak tatmin edici buldukları modellenmiş eylemleri sergilemeye daha eğilimli olmaktadır (Schunk, 1987).

Kendi kendini değerlendirmenin şekillendirilmesinde, çocuklar rutin bir şekilde kendi performanslarını sınıftaki akranları ile karşılaştırmaktadırlar. Yetenek konusunda benzer olduğu yargısını taşıdıkları akranlar ile yapılan sosyal karşılaştırma yüksek derecede motive edici olabilir. Model yaş ve yeterliği, mücadele ettiğinde (örn; aynı yaş ama farklı yeterlilik), çocuklar daha çok yeterlilik bilgisi tarafından saptırılırlar, bu durum gösterir ki öğretmenler daha genç çocukları, öğrenciler modellerin yeterli olduğuna inandığı müddetçe becerileri modellemek için kullanabilir. Daha genç çocuk modellerin kullanımını aynı zamanda öğrencilerin öz yeterliklerini artırabilir, çünkü eğer daha küçük çocuklar öğrenebiliyorsa kendilerinin de yapabileceğine inanırlar (Schunk, 1987). Schunk çalışmasında, karşılaştırmalı bilgiler sağlamanın, görev motivasyonunu arttırdığını, amaçların anlamlı bir şekilde öz yeterliği arttırdığını bulmuştur (Schunk, 1985). Buna rağmen, çok fazla sosyal karşılaştırmaya izin verilen sınıflar, akranlarına göre kendi performansını düşük bulan öğrencilerin öz yeterliğini düşürme eğilimindedir (Schunk ve Pajares, 2002).

Çocukların görev uygunluğu ile ilgili çok az bilgiye sahip oldukları şartlarda, birden fazla modelin kullanışlı olacağını beklenebilir. Aynı davranışı sergileyen birkaç akranı gözlemlemek, etkinlik içerisinde performans sergilemenin onlar içinde uygun

olduğu sonucuna varmalarını sağlayabilir (Schunk, 1987). Akranlarına göre yeterlilikte daha nde olduğuna inanan çocuklar öğrenme konusunda oldukça yetenekli olduklarını hissedebilirler, fakat algılanan yeterlikteki bu artış çocukların daha sonraki performansları ile daha önemli hale gelebilir. Akranlarına göre kendilerini daha geride gören çocuklar öğrenme konusunda kabiliyetlerinden Őphe edebilirler ve bu tarz Őphe görev performansını olumsuz Şekilde etkiler. ğrenme ortamlarında çocukların kendilerini modellerle karşılaştırılabilir olarak görmelerinden emin olmak için, öğretmenler sınıf modelleri olacak akranları mantıklı bir Şekilde Őemelidirler (Schunk ve Hanson, 1989).

Öğrenci modellemesi, sadece öğretmenin açıklama ve gösterme becerilerinin bir sonucu olarak değil, aynı zamanda öğrenciler kendi performanslarını sosyal olarak akranlarınınki ile karŐılaŐtırdıđında da ortaya çıkar. Benzer ya da yeterlilikte oldukça yüksek modeller bir kimsenin yeteneklerini değerlendirmek için en iyi bilgiyi sağlamaktadır. Benzer bir akranının bir görevi öğrendiğini gözlemleyen öğrenciler kendilerinin de öğrenebileceğine inanma eğiliminde olurlar. Öğretmenin yeterlilik seviyesini elde edebileceğine dair Şüpheleri olan düşük kazanımlı öğrenciler arasında akran modelleri ğretmen modellerinden daha çok öz yeterliği artırabilir (Schunk, 1989).

Modelleme ile ilgili yapılan bazı çalışma sonuçlarına göre, akran modellerinin gözlenmesi, yeterliği ve beceriyi ğretmen modeline ya da hiçbir modelin olmadığı gruba göre daha çok artırmıştır; ğretmen modelini izleyen öğrenciler hiçbir modeli izlemeyen öğrencilerden çok daha iyi performans sergilemiŐlerdir. Modelleri izleyen çocuklar, bir modeli gzlemlemeyen çocuklara göre ğretim esnasında daha yüksek motivasyon sergilemiŐlerdir (Schunk, 1991). Bir akranı gözlemlemek beceri ve öz yeterliği bir ğretmeni gözlemekten ya da hiçbir gözlem yapmayanlardan daha çok artırmıştır. Uсталık ve başa çıkma grupları arasında farklılık bulunamamıştır. Çocuklar farklılıklarından çok (ğrenme oranı, hata sayısı, kazanım inancı tipi) modellerle ortak noktaları (görev başarısı) zerine odaklanmış olabilirler (Schunk, 1989). Akranlar birçok yönden benzer olduğu ve bu gelişim çağındaki öğrenciler birçok göreve aşına olmadıkları için model benzerliği çocuklar ve ergenler arasında etkilidir. Oldukça motive olmuş gruplara katılan çocuklar olumlu Şekilde değerir; daha az motive gruplardakiler olumsuz yönde değerir. Akran grubu, akademik sosyalleŐme grubunun akademik öz yeterliğini ve motivasyonunu etkileyebilir (Schunk ve Pajares, 2002). Benzerlik, aynı zamanda öz yeterliğin değerlendirilmesinde kullanılan bir ipucudur.

Benzer kişilerin başarılı olduğunu gözlemlemek öz yeterliği artırır; benzer özelliklerdeki kişilerin zorluk yaşadıklarını gözlemlemek bunu azaltabilir (Schunk, 1999).

Schunk (1995) çalışmasında, bilişsel modelleme ve didaktik öğretim öz yeterliği eşit şekilde iyi artırdığını, ancak modelleme, bölme işleminde daha büyük kazanımlara ve çocukların öz yeterlik yargıları asıl performanslarına çok daha yakın bir şekilde karşılık geldikçe yeteneklerin çok daha doğru algılanmasına neden olduğunu tespit etmiştir. Didaktik denekler ne yapabileceklerini gözlerinde büyütmektedirler. İşlem şartlarına bakmaksızın, öz yeterlik devamlılık ve kazanımla pozitif korelasyon oluşturmuştur (Schunk, 1995).

Modeller, becerileri öğretirler ve öz yeterlik bilgisinin dolaylı kaynaklarıdır, modellere karşı algılanan benzerlik öz yeterliği ve motivasyonu etkiler. Daha sonraki etki, beceri kazanımında zorluk yaşayan öğrenciler arasında özellikle söylenebilir. Ek olarak, kişinin bir modelden daha yeterli olduğuna dair inancı yeterliği artırabilir (Schunk, 1995). Gözlemsel olarak öğrenmek için öğrenciler bir modele katılmalıdır, unutmamak için zihinsel olarak bilgiyi kodlamalı, modellenen eylemi üretebilmeli ve aynısını yapabilmek için motive olmalıdır (Schunk, 1999).

Modeller, aynı zamanda gözlemcileri motive eder. Modellenen davranışları ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek, insanlar eylemlerin muhtemel sonuçları hakkındaki sonuç beklentilerini formüle eder. Gözlemciler olumlu sonuçlarla biteceğine inandıkları şekilde hareket ederler (Schunk, 1999). Bir sonraki sınavdan yüksek not alırlarsa, öğrenciler, öğretmenlerinin mutlu olacağına inanabilirler (olumlu sonuç beklentisi), fakat sınavdaki materyalleri öğrenmede yeteneklerinden ciddi şekilde şüphe duyabilirler (düşük öz yeterlik). Bu, öz yeterlik ve sonuç beklentilerinin bağlantısız olduğu anlamına gelmez. Okulda öğrenme ve iyi performans sergileme konusunda yetenekli hisseden öğrenciler, yüksek performans ile orantılı sonuçlar bekler ve genellikle elde eder (örn; iyi notlar). Öz yeterlik ve sonuç beklentileri, sonuçların performans kalitesi ile zayıf bir şekilde bağlantılı olduğu durumlarda birbirinden ayrılabilir. (örn; öğretmen tüm öğrencilere performansa bakmaksızın yüksek not verir) (Schunk, 1991).

Modellenen sonuçların gözlemciler üzerindeki etkileri kısmen öz yeterliğe bağlıdır. Başkalarının başarılı olduğunu gözlemlemek gözlemcilerin öz yeterliğini artırır ve başkaları başarılı olabiliyorsa kendisinin de başarılı olabileceğini düşündüğü için bu durum gözlemcileri motive eder. Modeller zorluk yaşadıklarında, gözlemciler yeteneklerinden şüphe duyabilirler ve göreve katılmak için motive olamayabilirler

(Schunk, 1999). Görev benzerliğinden yoksun ve yeterliği yargılayacak çok az bilgiye sahip olduğunda ya da daha önce zorluklar yaşadığında ve iyi performans sergileme konusunda şüpheleri olduğundaki durumlarda, bireyler kabiliyetlerinden habersiz olduklarında benzerlik özellikle etkili olabilir (Schunk, 1995). Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, çocukların yeterli olarak algıladığı modeller en iyi öğretmeni oluşturur. Yetişkin modeller zayıf olduğunda, statü tarafından saptırılır ve çocuklar yetişkinin tamamen hatalı olmadığını varsayarlar. Okulda, özellikle çocuklar akranları tarafından modellenenden çok öğretmen tarafından gösterilen içeriğe daha az aşına ise, çocuklar öğretmenleri tarafından yapılandırılan çok akranları tarafından yapılan hataları tespit etme eğilimindedirler (Schunk, 1987).

Yeni beceriler ve kavramlar öğretirken öğretmenler genellikle bilişsel modelleme kullanırlar. Davranışın işlevsel değeri ya da modellenen eylemlerin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanıp sonuçlanmayacağı, ödül ya da ceza, gözlemci modellemesi üzerinde güçlü etkilere sahiptir. Ödül kazandırıcı sonuçlara yol açarsa modellenen davranışların sergilenmesi daha muhtemeldir fakat ceza ile sonuçlanırsa tam aksi olur (Schunk, 2003). Akran modelleri, öğretmen modeline ya da hiçbir modelin olmadığı duruma göre öğrenme için öz yeterliği, daha sonraki öz yeterlik ve beceriyi daha çok artırmaktadır; Schunk çalışmasında öğretmen-model öğrenci grubu hiçbir modelin olmadığı gruptan çok daha iyi performans sergilemiştir. Öğretim seansları esnasında çözülen problem sayısını temel alarak tüm model şartları hiçbir modelin olmadığı gruba göre daha yüksek motivasyon ortaya koymuştur (Schunk, 1995).

Modelleme, gözlemciler uygun çevresel olaylara katılmazsa oluşmayacaktır. Unutmama (ya da akılda tutma), bilişsel olarak organize etmek ve bilgiyi prova etmek kadar, hafızada depo etmek için modellenen bilginin zihinsel olarak gözlemcilerin kodlamasını ve iletmesini gerektirmektedir. Üretim, düşüncelerini yazılı cümlelere ve paragraflara çevirdiklerindeki gibi, gözlemcilerin modellenen olayların zihinsel kavramlarını asıl davranışlara çevirmelerini gerektirmektedir. Öğrenciler modellerin kullanışlı bir beceriye sahip olduklarına inandıklarında bu modellere katılmaları daha muhtemel olduğu ve öğrendiklerini devam ettirmeyi deneyecekleri için motivasyon gözlemsel öğrenmeyi etkilemektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Başarı ile sonuçlanan eylemlerin yeterli modeller tarafından sergilendiğini gözlemlemek, gözlemcilere başarılı olmak için kullanılacak eylemler dizisi hakkında bilgi iletmektedir. Modelleri izleyerek, gözlemciler eylemlerin beklenen sonuçları hakkında sonuç beklentilerini şekillendirirler. Gözlemcilerin başarılı olmuş ve

sonuçlarına değer verdikleri modellenen eylemleri yerine getirmesi daha muhtemeldir. Modeller aynı zamanda gözlemcilerin öz yeterliğini de etkileyebilir. Başarılı bir modeli görmek, gözlemcilerin model öğrenebiliyorsa kendilerinin de bunu yapabileceğine inanmasını sağlayabilir. Öğrenciler eylemleri sergiledikçe ve öğrenme süreçlerini not ettikçe öz yeterlik hisleri güçlenmektedir ki bu öğrenme için motivasyonlarını muhafaza etmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Benzer modellerin bir görevde başarılı olduğunu (ya da başarısız olduğunu) gözlemek gözlemcilerin öz yeterliğini artırabilir (ya da düşürebilir). Öz yeterlikteki dolaylı şekilde uyarılmış bu tarz değişikliklerin etkileri, gözlemcilerin daha sonraki performans sonuçları tarafından boşa çıkarılabilir (örn; gözlemciler, başarılı modelleri izledikten sonra görevi yerine getirmede başarısız olabilir) (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Model alma, öz yeterlik gelişiminde önemli bir etken olduğu için ve öğretmenler öğrenciler için model olduklarından, öğretmenler kendi yeterliklerinin farkında olmalıdır. Ayrıca ders esnasında modellemenin etkisini göz önüne alarak bu duruma uygun davranışlar sergilemelidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için Koparan, Şahin, Kuter (2010) dersler esnasında, beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri ile aynı kıyafetleri giymeleri ve becerileri ve teknikleri kendilerinin göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Koparan, Şahin, Kuter'e göre (2010) öğretmenler aktiviteye katılmalı ve başarılı olmalıdırlar. Aksi takdirde, öğrencilerin öğretmene güvenmesi ve saygılı olması beklenemez.

2.2.1.3. Sözel İkna

İnsan davranışlarını etkileme girişimlerinde, sözel ikna, hazır ve kolay mevcudiyetinden dolayı yaygın şekilde kullanılmaktadır. Tavsiyeler aracılığıyla, insanlar, geçmişte kendilerini rahatsız eden şeylerle başarılı bir şekilde başa çıkabileceğine dair inanca yönlendirilir. Özgün deneysel bir temel sağlamadıkları için, kişinin kendi başarılarından yükselenlere göre, bu tutum içerisinde tetiklenen yeterlik beklentilerinin daha zayıf olması muhtemeldir. Rahatsız edici tehditlerle karşılaşmada ve bunlarla başa çıkmadaki uzun süreli başarısızlıklarda, tavsiye ile tetiklenen ustalık tecrübeleri her ne olursa olsun rahatsız edici tecrübeler ile kolaylıkla köreltilbilir (Bandura, 1977).

Belli aktivitelerin üstesinden gelecek yeteneğe sahip olduklarına dair sözel olarak ikna edilen insanların, daha büyük çaba ortaya koymaları ve kendi kendilerine duydukları şüpheleri barındırır ve problemler ortaya çıktığında kişisel eksikleri üzerinde

çok düşünürlerse çabalarını muhafaza ederler. Algılanan öz yeterlikteki ikna edicilerin arttığı ölçüde beceri gelişimini ve kişisel yeterlik hissini teşvik ederler (Bandura, 1994).

Kişisel yeterlik inançlarını, sosyal ikna ile tek başına aşılacak zayıflatmaktan daha zordur. Yeterlikteki gerçekçi olmayan artışlar, kişi çabalarının hayal kırıklığı oluşturan sonuçlar ile çabucak boşa çıkarılır. Ancak kabiliyetlerden yoksun olduğu konusunda ikna edilen insanlar, olanakları artıran zorlu aktivitelerden sakınır ve zorluklarla karşılaştıklarında kolaylıkla vazgeçerler. Aktiviteleri kısıtlayarak ve motivasyonu düşürerek, kişinin kabiliyetlerine olan inançsızlıkları, kendi davranışa yönelik geçerliğini oluşturur (Bandura, 1994). Sosyal ikna, tek başına dayanıklı bir kişisel yeterlik hissi oluşturma açısından kesin sınırlıklara sahip olmasına rağmen, doğrulayıcı performans sayesinde kazanılan başarılarla katkı sağlayabilir. Yani, zor şartların üstesinden gelebileceğine dair sosyal olarak ikna edilmiş ve etkili eylem için geçici yardım sağlanan insanların, sadece performans yardımı alan insanlara göre daha büyük çabayı harekete geçirmesi muhtemeldir. Ancak, etkili performansı kolaylaştırmak için şartları ayarlamadan kişisel yeterliliğin ikna beklentileri ile artırılması, ikna edicileri gözden düşüren ve daha sonrasında alıcıların algılanan öz yeterliliklerini azaltan başarısızlıklara neden olması çok muhtemeldir (Bandura, 1977).

Öğretmenler, antrenörler bir beceriyi sergilemede iyi bir model oluşturabilir, buna bağlı olarak öğretmen ve antrenörler öğrencilerde sağlam bir yeterlik hissi oluşturabilir. Böylelikle öğretmen ve antrenörler için başarılı yeterlik kurucu kişiler tanımını yapmak doğru olacaktır. Bandura'ya (1994) göre başarılı yeterlik kurucuları olumlu değerlendirme iletmekten daha fazlasını yapmaktadırlar. İnsanların yeteneklerine olan inançlarını artırmaya ek olarak, başarı getiren şekillerde şartları yapılandırır ve genellikle başarısız olma ihtimalleri olan olgunlaşmamış şartlara insanları yerleştirmekten sakınırlar. Başarıyı, başkaları içerisinde kazanılan ödüller yerine kişisel gelişim açısından değerlendirirler (Bandura, 1994). Schunk, (1984b) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, çocukları "bunu yapabileceğiniz biliyorum" gibi ikna edici öz yeterlik bilgileri ile donatabileceğini ortaya koymuştur. Bu gibi bilgiler, çocukların görev tecrübesinden ve ne kadar iyi performans sergileyebilecekleri bilgisinden yoksun olduğu beceri kazanımının erken basamaklarında çok önemli olmaktadır (Schunk, 1984b).

Sözel iknada; öz yeterlikteki ikna edici teşvikler, başarılı olmak için yeteri kadar çok denemeye yönlendirdiği ölçüde, bu gibi etkiler beceri gelişimini ve kişisel yeterlik hissini artırır (Bandura, 1982). Bireyler, aynı zamanda

başkalarından aldıkları sosyal iknaların bir sonucu olarak öz yeterlik inançlarını geliştirirler. Bu iknalar, başkalarının sağladığı sözel yargılara maruz kalmayı gerektirir. İkna ediciler, kişinin öz inançlarının gelişiminde önemli bir rol oynar. Ancak, sosyal iknalar, düşünmeden yapılan övgüler ya da boş ilham verici vaazlarla karıştırılmamalıdır. Etkili ikna ediciler, eş zamanlı olarak gözde canlandırılan başarının elde edilebilir olduğunu temin ederken insanların yeteneklerine olan inançlarını geliştirmelidirler. Olumlu ikna, öz yeterlik inançlarını teşvik etmeye ve güçlendirmeye yarayabileceği gibi, olumsuz ikna, öz yeterlik inançlarını alt edebilir ve zayıflatabilir. Öz yeterlik inançlarını olumsuz değerlendirmelerle zayıflatmak bu inançları olumlu teşvik ile güçlendirmekten genellikle daha kolaydır (Schunk ve Pajares, 2010).

Yeterlik bilgisi, ikna, öğrencilerin ikna edicinin inandırıcılığına dair algıları öz yeterliği etkileyebilir. Hâlihazırda daha az inandırıcı kaynakların tavsiyelerini azaltırken, öğrenciler, güvenilir bir kaynak (öğretmen gibi) tarafından yetenekli olduklarına dair ikna edilirse, yüksek derece öğrenme yeterliği hissi yaşayabilirler. İnandırıcılık ikna edicinin algılanan uzmanlığına ve güvenilirliğine bağlı olmasına rağmen, kaynağın tamamen görev taleplerinin doğasını (örn; öğrenciler için kavraması zor) ya da durumsal şartları (örn; çok fazla dikkat dağınıklığı) anlamadığına inanırlarsa, öğrenciler bir diğer inandırıcı kaynağın tavsiyesini azaltabilir (Schunk, 1985). Öğrenciler genellikle bir görevi yerine getirmek için yeteneklere sahip olduğuna dair ikna edici bilgiler alır (Örn; "Bunu yapabilirsin"). Olumlu ikna edici geribildirim, öz yeterliği artırmasına rağmen, bireylerin daha sonraki çabaları zayıf hale gelirse kısa ömürlü olma eğilimindedir (Schunk, 1989, 1991, 1995).

2.2.1.3.1. Geribildirim

Çocuklar problem çözdükçe, ilerleyişlerini gözlemler ve bir yeterlik hissi geliştirmeye başlarlar. Çabanın onların ilerleyişlerinin nedeni olduğunu söylemek ilerleme algılarını desteklemeli ve çabaları sayesinde yeteneklerini hayata geçirebilecekleri fikrini iletmelidir. Bu yaklaşım yeterlik algısını, görev ilerleyişini ve beceri gelişimini teşvik etmektedir. Diğer bir yandan, özellikle diğer çocukların ne kadar iyi iş ortaya koydukları ile ilgili örnek oluşturan bilgiler verilmediğinde, daha çok çalışmaları gerektiği söylendiğinde, iyi gitmediklerine inanabilirler. İlerleyişlerine rağmen görevde yeterli olmadıkları sonucuna varabilirler ve daha fazla çabanın ileride daha iyi sonuçlar üreteceğine inanmak için çok az sebepleri olabilir (Schunk, 1982).

Başlangıçta beceri gelişimini hedefleyen birçok çabaya, öğretmenin doğrulayıcı geribildirimini ya da diğer öğrencilerden destek ile yardım edilir. Bu gibi destekler beceri gelişiminin başlangıcında yardımcı olur, fakat öğrenciler gelişimlerini dışsal faktörlere dayandırır, öz yeterliği artırmak için çok az işe yarar. Görevi çok az yardım alarak ya da hiç yardım almadan tamamlayan öğrencilerin yetenek niteliklerini şekillendirmesi ve daha fazla destek verilenlerden daha yüksek öz yeterlik geliştirmeleri daha muhtemeldir (Schunk, 1985). Schunk çalışmasında, çaba ile elde edilen geçmiş kazanımlarla bağlantılı niteleyici geribildirim göreve katılımı, beceri gelişimini ve öz yeterlik algısını artırdığına dair bulgular ortaya koymuştur. Zıt olarak, çocuklara gelecek çabaların değerini vurgulamak, sadece eğitim sağlama sayesinde beklenebilecek kazanım davranışlarını teşvik etmemektedir (Schunk, 1982). Schunk'a (1982) göre bu çalışmanın sonuçları, çocukların yetenekleri ile ilgili algılarının daha sonraki kazanımları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu fikrini desteklemektedir.

Öğrenciler bazen öğretmenler gibi faktörlerden iyi bir performans sergileyebilme yeteneğine sahip olduğuna dair ikna edici bilgiler alabilirler (örn; bunu yapabilirsin). Olumlu ikna edici geribildirim öz yeterliği artırmasına rağmen, eğer öğrenciler daha sonra zayıf performans sergilerlerse bu artış kısa sürme eğilimindedir (Schunk, 1985). Öğretmenler ve ebeveynler ortak olarak öğrenme ve performanslarını teşvik etmek için çocukların niteleyici geribildirimlerini sözle ifade etmektedirler (Schunk, 1982). Öğretmenlerinden teşvik edici geribildirim alan öğrenciler kişisel olarak kendini daha yeterli hissedebilir ve başarılı olmak için daha çok çalışabilir (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Performans geribildiriminin, performans sonuçlarını ve modellerini vurgulayarak öz yeterliği etkilediği öne sürülmüştür. Öğrencilerin ilerleme kaydettikleri ile ilgili geribildirim (örneğin; "bu doğru" ve "çok iyi gidiyorsun") beceri ve bilgi kazandıklarını bildirmekte ki bu motivasyonu muhafaza eder ve öğrenme öz yeterliğini artırır. Öğrenciler aynı zamanda notlardan kabiliyet bilgileri kazanabilirler (Schunk, 1985). Yapılan çalışmada, göreve katılım esnasında performans geribildirim öz yeterliği etkilemediği bulunmuştur. Kendi kendini izleme ve dışsal izleme şartları, izleme olmayan şartla karşılaştırıldığında daha yüksek öz yeterlik ve beceriye neden olmuştur. İki süreç izleme şartları herhangi bir ölçümde farklılaşmamıştır. İzlemenin faydaları, öğretim seanslarında çocukların performansına bağlı olmamıştır, çünkü bu üç durum tamamlanan işin miktarında farklılık göstermemiştir. Sürecin izlenmesi, çocukların öğrenme süreci algılarını ve devam eden gelişim için yeterliklerini

artırmıştır. İzlemenin olmadığı durumlarda, çocuklar ne kadar iyi öğrendiklerinden emin olmayabilirlerdi (Schunk, 1989).

Niteleyici geribildirim, sonuçlarla nasıl bağlantı oluşturduğuna bağlı olarak önemli bir şekilde farklı yeterlik bilgilerini iletebilir. Öğrencilere, çabanın geçmiş başarıların sorumlusu olduğunu söylemenin ilerleme algılarını desteklemesi gerekir ve çok çalışma ile iyi performans sergilemeye devam edecekleri bilgisini iletmelidir. Buna zıt olarak, çabayı gelecek başarılarla bağlamak iyi gitmedikleri bilgisini iletebilir. Görevde çok yetenekli olmadıkları sonucuna varabilirler ve daha çok çabanın daha iyi sonuçlar getireceğinden şüphe duyarlar (Schunk, 1985). Geribildirim zamanı da önemlidir (Schunk, 1989, 1991). Erken görev başarıları yetenek niteliklerini şekillendirmek için önemli bir ipucu oluşturmaktadır. Erken başarıyı yetenek ile bağlayan geribildirim (örn; "Çok doğru, bu işte gerçekten çok iyisin") öğrenme yeterliğini artırması gerekmektedir. Ancak, çoğu zaman, erken başarılar için çaba geribildirimini daha inandırıcı olabilir, çünkü öğrenciler becerilerden yoksun olduğunda başarılı olmak için gerçekçi bir şekilde çaba harcamalıdır. Öğrenciler beceri geliştirdikçe, yetenek geribildirimine dönmek öz yeterliği daha iyi artıracaktır (Schunk, 1989). Erken başarılar yüksek öğrenme yeteneğini işaret eder; erken başarılar için geribildirim öğrenme yeterliğini artırabilir. Erken başarılar için çaba geribildirimini, öğrencilerin başarmaları için çok çalışmaları gerektiği zamanlarda daha inandırıcı olmalıdır (Schunk, 1991). Niteleyici geribildirim, öz yeterlik bilgisinin ikna edici bir kaynağıdır. Bireylerin başarılı olmaları için çok çalışmaları gerektiğini varsayarak, başarıyı çaba ile bağlamak bireylerin ilerleme algılarını destekler, öz yeterliği artırır ve motivasyonu muhafaza eder. İnsanlar çok az çaba ile başarılı olduklarında yetenek geribildirimini daha inandırıcı görülebilir (Schunk, 1995).

Çevrenin düşünce üzerinde etkisi, öğretmenler öğrencilere geribildirim verdiğinde açığa çıkar (örn; doğru, bu işte gerçekten iyisin), bu öz yeterliği artırır ve öğrenme için motivasyonu muhafaza eder (Schunk, 2003). Öğretmen geribildirimini - özellikle ilkökul seviyesinde - çocukların neyi iyi yapabileceklerini teşvik etme ve vurgulama eğilimindedir. Çocuklar görev tecrübesi kazandıklarında ve akranlarla sosyal kıyaslamalara katıldıkça, yeterliklerini değerlendirmeleri de daha doğru hale gelmektedir (Schunk ve Pajares, 2002). Öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmeleri için, özellikle kendi başlarına güvenilir bilgiler türetemediklerinde hedef ilerleme geribildirimini almaları gerekir. Öğrenciler yeterli ve azimli bir şekilde

çalışarak gelişmeye devam ettikleri bilgisini iletildiğinde hedef ilerleme geribildirimini öz yeterliği ve motivasyonu artırır (Schunk, 2003).

Sözlü ifade, gözlem ve benzeme, öğrenme aşamasında modeller tarafından kullanılabilir. Öğrenenler sözel ifadeleri içselleştirdikçe, kendi kontrol etme ve öz düzenleme aşamalarındaki eylemlerine yön vermesi için bu ifadeleri oluştururlar. Sözel ifadenin öğrenme ve motivasyon üzerinde birçok faydası vardır. Öğrencilerin kurallara ve stratejilere odaklanmalarına ve dikkatlerini korumalarına yardım eder ki bu kod çözme ve unutmalarına yardımcı olur. Sözel ifade bir prova formudur, öğrenme üzerindeki etkiler iyi şekilde oluşturulmuştur. Öğrenmelerine yardımcı olacağına inandıkları bir stratejiyi kullandıklarında öğrenciler kişisel kontrol hissi oluşturur. Bu inanç öz yeterliği artırır ve öğrenme için motivasyonu muhafaza eder (Schunk, 1998, akt. Schunk, 1999).

Bireylerin iyi performans sergilediklerini ve ilerleme sağladıklarını belirten performans geribildirimini özellikle öğrenciler güvenilir bir şekilde kendi başlarına ilerlemeye karar veremediklerinde, öz yeterliği, motivasyonu ve performansı artırır (Schunk, 1995). Hedef süreç geribildirim, hedefe doğru giden ilerleme hakkında bilgi sağlamaktadır. Bu tarz geribildirim, kendi başlarına güvenilir bilgiler türetemediklerinde özellikle değerli olmaktadır. Bireylerin yeterli olduğu ve istekli bir şekilde çalışarak gelişmeye devam edebilecekleri bilgisi iletildiği ölçüde bu geribildirim öz yeterliği, motivasyonu ve performansı artırmalıdır. Yüksek yeterlik, insanlar devam eden çabayla hedeflerini elde edebileceklerine inandıkları motivasyonu muhafaza eder. Hedefler bir kez kazanıldığında, bireylerin yeni hedefleri benimsemeleri daha muhtemeldir (Schunk, 1989). Tek başına değerlendirildiğinde, geribildirim performanstan çok sürece odaklanırsa öz yeterliği artırmaktadır. Süreç geribildirim, kendi doğası gereği, öğrencilerin, başarılarını ve başarısızlıklarını anlamalarına yardım ettiği için bu beklenen bir etkidir (Panadero, Tapia ve Huertas, 2012).

2.2.1.4. Duygusal Durum

Stresli ve zorlayıcı durumlar, duruma bağlı olarak, kişisel yeterlilikle ilgili bilgilendirici değeri olabilecek duygusal uyarılmayı genellikle ortaya çıkarmaktadır. Üstelik duygusal uyarılma, tehdit edici durumlarla başa çıkmada algılanan öz yeterliği etkileyebilecek bilginin başka bir bileşen kaynağıdır (Bandura, 1977). Öğrenciler, fizyolojik indeksler sayesinde bazı yeterlik bilgilerini elde edebilirler. Örneğin, bir

sınavdan önce titreme ya da terleme gibi duygusal belirtiler öğrenciler tarafından iyi performans sergileme kabiliyetine sahip olmadıklarına yorumlanabilir (Schunk, 1984a).

İnsanlar aynı zamanda, kabiliyetlerini değerlendirmede bedensel ve duygusal durumlarına da güvenirlirler. Stres reaksiyonlarını ve gerginliği zayıf performansa karşı hassasiyetlik belirtileri olarak yorumlarlar. Güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde, insanlar yorgunluklarını, ağrılarını ve acılarını fiziksel güçsüzlükler olarak değerlendirirler. Ruh durumu da insanların kişisel yeterlik yargılarını etkilemektedir. Olumlu ruh durumu algılanan öz yeterliği artırır, umutsuz ruh hali azaltır. Yeterliğin öz inançlarını düzenlemenin dördüncü yolu insanların stres reaksiyonlarını azaltmak ve olumsuz duygusal eğilimlerinin değiştirilmesidir (Bandura, 1994). Fizyolojik durumlarda, insanlar yeteneklerini değerlendirmede fizyolojik durumlardan elde edilen bilgilere kısmen güvenmektedirler. Stresli ve zorlayıcı durumlarda, kendi içgüdüsel uyarılmalarını fonksiyon bozukluğuna karşı hassaslığın kaygı verici bir işareti olarak okurlar. Yüksek uyarılma performansı zayıflattığı için, insanlar, gergin ve içgüdüsel olarak tedirgin olmalarına göre, caydırıcı uyarılma etraflarını sarmadığında, başarılı olmayı beklemeye daha meyillidirler. Güç ve dayanıklılık içeren aktivitelerde, insanlar yorgunluklarını, ağrılarını ve acılarını fiziksel yetersizliğin belirticileri olarak okurlar (Bandura, 1982). Kaygı, stres, uyarılma ve ruh durumu gibi fizyolojik ve duygusal durumlar da yeterlik inançları hakkında bilgi sağlamaktadır. İnsanlar bir eylem için kafa yordukça yaşadıkları duygusal durumlar ile güven derecelerini ölçebilirler. Bir göreve karşı güçlü duygusal tepkiler, beklenen başarı ya da başarısızlık sonucu hakkında ipuçları sağlamaktadır. Yetenekleri hakkında olumsuz düşünce ve korkular yaşadıklarında, bu etkili reaksiyonlar öz yeterlik algılarını azaltabilir ve korktukları yetersiz sonuçları temin etmeye yardım eden ek stres ve endişeyi tetikler. Fiziksel ve duygusal iyi olma halini geliştirme ve olumsuz duygusal durumları azaltmak öz yeterlik inançlarını geliştirmek için bir yoldur. Bireyler, kendi düşüncelerini ve hislerini değiştirme yeteneğine sahip oldukça artan öz yeterlik inançları güçlü bir şekilde fizyolojik durumların kendisini etkileyecektir (Schunk ve Pajares, 2010).

Önemli olan sadece duygusal ve fiziksel reaksiyonların yoğunluğu değildir, bunları nasıl algıladıkları ve yorumladıklarıdır. Kendi kendinden şüphe duyan insanlar, uyarılmalarını bir güçsüzleştirici sayarken yüksek bir yeterlik hissine sahip insanların etkili uyarılma durumlarını performansın enerji veren bir kolaylaştırıcı olarak görmeleri muhtemeldir. Yeterliğin fizyolojik göstergeleri, sağlık işlevlerinde ve atletik ve diğer fiziksel aktivitelerde özellikle etkili rol oynamaktadır (Bandura, 1994).

Biyolojik sistemler oldukça birbirine bağı sistemlerdir. Stres unsurları üzerinde kontrolün sağlanması için zayıf bir yeterlik hissi otonom tepkileri, katekolamin salgılanmasını ve endojen opioidlerin salınımını aktif hale getirir. Bu biyolojik sistemler bağışıklık sisteminin düzenlenmesine dâhil edilirler. Başa çıkma yeteneklerinin kazanımı sürecinde aktif hale gelen stres, herhangi bir kendini koruyucu yeterliğin kazanımında hiçbir olasılık olmadan caydırıcı durumlarda yaşanan stresten farklı etkilere sahiptir. Duygusal etki alanındaki diğer yeterlik aktivite eden süreçler, sağlık fonksiyonlarını etkileyen biyolojik sistemler üzerinde algılanan başa çıkma öz yeterliğinin etkisi ile ilgilenmektedir. Stres, birçok fiziksel bozukluklara neden olan önemli bir faktör olarak belirtilmektedir. Kontrol edilebilirlik, bu stres etkilerinin doğası ile ilgili anahtar bir düzenleyici faktör gibi görünmektedir (Bandura, 1994).

Öğrenciler aynı zamanda kendi fizyolojik tepkimelerinden de bazı yeterlik bilgilerini kazanırlar. Örneğin, titreme ya da terleme gibi reaksiyonlar öğrenciler tarafından öğrenmeye dair yeterli kabiliyetlerinin olmadığına yorumlanabilir. Öğrenciler daha az tedirgin bir durumda tepki verdiklerinin farkına vardıklarında, görevi başarıyla yerine getirmede yüksek bir yeterlik hissi yaşayabilirler (Schunk, 1985; Schunk ve Zimmerman, 1997). Öğrenciler aynı zamanda fizyolojik indekslerden yeterlik bilgileri türetirler (örn; kalp atım hızı, terleme). Kaygıyı gösteren vücut belirtileri, bir kimsenin gerekli becerilerden yoksun olduğu olarak yorumlanabilir (Schunk, 1989, 1991, 1995; Schunk ve Zimmerman, 1997).

2.2.2. Öz yeterliği harekete geçirme süreçleri

2.2.2.1. Bilişsel Süreçler

Birçok aktivite, insanların olasılığa dayanan çevrelerdeki olayları tahmin ve kontrol etmesini mümkün kılan yargısal süreçleri içermektedir. Tahmine yönelik kuralların sezgisi, anlam kargaşası ve belirsizlikler içeren çok boyutlu bilgilerin bilişsel olarak etkili şekilde işlenmesini gerektirmektedir. Kişisel şüphelerle çevrelenmiş olanlar, analitik düşüncelerinde birden değişen bir ruh durumdadırlar. Analitik düşünmenin kalitesi performans başarılarını etkilemektedir (Bandura, 1990). Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli formlar almaktadır (Bandura, 1994, 1997).

Eylemin birçok yönü, başlangıçta düşüncede organize edilir. İnsanların yeterliklerine olan inançları, temelini oluşturduğu ve provasını yaptığı ileriye dönük senaryoların tiplerini şekillendirir. Yüksek bir yeterlik hissine sahip olanlar, olumlu

rehberlik ve performans için destek sunan başarı senaryolarını gözlerinde canlandırırlar. Yeterliklerinden şüphe duyanlar, başarı senaryoları canlandırırlar ve yanlış gidebilecek birçok şey üzerinde düşünürler. Kendi kendine duyulan şüphe ile savaşırken çok fazla kazanım elde etmek zordur. Düşüncenin başlıca işlevi, insanların olayları tahmin etmelerini ve hayatlarını etkileyenleri kontrol edecek yollar geliştirmelerini mümkün kılar. Bu tarz beceriler, birçok anlam kargaşası ve belirsizlikler içeren bilginin etkili bilişsel işlemini gerektirir. Tahmin edici ve düzenleyici kuralların öğrenilmesinde, insanlar bilgilerini seçeneklerin temelini oluşturmaya, öngörü faktörlerini tartmaya ve bütünleştirmeye, eylemlerin ani ve uzak sonuçlarına karşı yargılarını test etmeye ve gözden geçirmeye ve hangi faktörleri test ettiklerini ve ne kadar çok çalıştıklarını hatırlamaya yönlendirmelidir (Bandura, 1994, 1997).

Baskı oluşturan duruma yönelik taleplerle, başarısızlıklar ve önemli yankılara sahip aksaklıklarla karşılaşıldığında görev odaklı kalmak için güçlü bir yeterlik hissi gerekmektedir. Aslında, insanlar yorucu şartlar altında zor çevresel talepleri yönetme görevi ile karşılaştıklarında, yeterlikleri ile şüphelerle çevrelenmiş olanlar çözüme ilişkin düşünmede giderek daha fazla kararsız hale gelirler, arzularını azaltırlar ve performans kaliteleri kötüleşir. Buna zıt olarak, dirençli bir yeterlik hissi muhafaza edenler kendilerini zor hedeflere hazırlarlar ve performans başarısı ile sonuçlanan iyi bir çözüme ilişkin düşünme ortaya koyarlar (Bandura, 1994, 1997).

2.2.2.2. Motivasyonel Süreçler

Yeterliğin öz inançları motivasyonun öz düzenlemesinde anahtar bir rol oynar. Birçok insan motivasyonu bilişsel olarak üretilmektedir. İnsanlar kendilerini motive ederler ve ileriye dönük olarak sağduyunun kullanımı ile eylemlerini yönlendirirler. Yapabilecekleri ile ilgili inançlarını şekillendirirler. İleriye dönük eylemlerinin muhtemel sonuçlarını beklerler. Kendileri için hedefler belirler ve değer verilen geleceği gerçekleştirmek için tasarlanan eylemler dizilerini planlarlar (Bandura, 1994, 1997). Güçlü dayanıklılık genellikle performans başarısı verir. İnsanlar, başarılı olmak için gerekli olan devamlı çabayı muhafaza etmek için sağlam bir kişisel yeterlik hissine sahip olmalıdırlar. Kendi kendine şüphe biraz başarısızlık ve tersliklerden hemen sonra hızlanabilir. Burada önemli olan konu kendi kendine şüphe değildir ki bu doğal bir ani tepkidir, fakat burada önemli olan algılanan öz yeterliğin tekrar toparlanma hızıdır (Bandura, 1990).

Farklı teorilerin etrafına inşa edilmiş olan üç çeşit bilişsel motive edici bulunmaktadır. Bunlar sebebe yönelik yüklemeler, sonuç beklentileri ve kavranan hedeflerdir. İlgili teoriler sırasıyla yükleme teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorisi. Öz yeterlik inançları bu bilişsel motivasyon tiplerinin her birinin içerisinde faaliyet göstermektedir. Öz yeterlik inançları nedene ilişkin yüklemeyi etkilemektedir. Kendilerini oldukça yeterli sayan insanlar başarısızlıklarını yetersiz çabaya yüklerler, kendilerini yetersiz sayanlar ise başarısızlıklarını düşük yeteneğe yüklerler. Nedensel yüklemeler motivasyonu, performansı ve başlıca öz yeterlik inançları aracılığı ile etkili reaksiyonları etkiler (Bandura, 1994, 1997).

Beklenti-değer teorisinde, motivasyon belli bir dizi davranışın belli sonuçlar ve bu sonuçların değerlerini üreteceğine dair beklentiler ile düzenlenmektedir. Ancak, performansın muhtemel sonuçlarına olan inançları kadar ne yapabileceklerini de etkilemektedirler. İnsanların takip etmediği sayısız çekici seçenek bulunmaktadır, çünkü kendilerini yeteneklerden yoksun olarak yargırlar. Beklenti-değer teorisinin tahmin edebilirliği algılanan öz yeterliğin etkisi dahil edilerek artırılabilir. Hedef mücadeleleri ile öz etkiyi kullanma kapasitesi ve kişinin kendi kazanımlarına karşı değerlendirici reaksiyonu, motivasyonun bilişsel bir ana mekanizmasını ortaya koyar. Hedefler, motivasyonu ve eylemi doğrudan düzenlemek yerine öz etki süreçleri aracılığıyla daha çok faaliyet gösterir (Bandura, 1994, 1997).

Hedef belirlemeyi temel alan motivasyon, bilişsel bir kıyaslama işlemi içermektedir. Kendi kendine tatmini, benimsenen hedeflerin eşleştirilmesi şartına bağlayarak, insanlar davranışlarına yön verir ve hedeflerini yerine getirene kadar çabalarının devamı için teşvikler oluşturur. Değer verilen hedefleri yerine getirerek öz tatmin ararlar ve standart altında performansın neden olduğu hoşnutsuzluk ile çabalarını yoğunlaştırırlar. Engellerle ve başarısızlıklarla karşılaştığında, yetenekleri hakkında şüphe barındıran insanlar çabalarını azaltır ve çabucak vazgeçerler. Yeteneklerine güçlü bir inancı olanlar, bir mücadelenin üstesinden gelmede başarısız olduklarında daha büyük çaba harcarlar. Güçlü dayanıklılık performans başarılarına katkı sağlar (Bandura, 1994, 1997).

2.2.2.3. Duygusal Süreçler

Motivasyon düzeyleri kadar, insanların yeteneklerine olan inançları, tehdit unsuru oluşturan ve zorlayıcı şartlarda ne kadar stres ve depresyon yaşayacağını etkilemektedir. Bu gibi duygusal tepkiler, düşüncenin kalitesini ve dizisini değiştirerek eylemi hem doğrudan hem dolaylı olarak etkileyebilir (Bandura, 1990). İnsanların başa çıkma yeteneklerine olan inançları, motivasyon seviyeleri kadar, tehdit edici ya da zor durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını etkilemektedir. Stres verici etkenler üzerine kontrol sağlanması için algılanan öz yeterlik kaygı uyarılmasında merkez bir rol oynar. Tehditler üzerinde kontrolü sağlayabileceğine inanan insanlar, rahatsız edici düşünce modellerini akla getirmezler. Ancak, tehditleri yönetemeyeceğine inananlar yüksek seviye kaygı uyarılması yaşarlar. Başa çıkma eksiklikleri üzerine çok fazla düşünürler. Çevrelerinin birçok yönünü tehlikelerle dolu olarak görürler. Olağan tehditlerin şiddetini abartırlar ve nadiren olan şeyler hakkında endişelenirler. Bu gibi yetersiz düşünceyle, kendilerini sıkıntıya sokarlar ve işlev seviyelerine zarar verirler. Algılanan başa çıkma yeterliği, kaygı uyarılması kadar sakinleşme davranışlarını düzenler. Öz yeterlik hissi ne kadar güçlü olursa, zorlu ve endişe verici aktiviteleri üstlenmede insanlar o kadar cesur olurlar (Bandura, 1994, 1997).

İnsanlar, algılanan öz yeterlik genişlikleri içerisinde görevlerle başa çıktıkları zaman kaygı ve stres düzeyinin düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Kendi kendine şüpheler (öz şüpheler), öznel streste ve fizyolojik uyarılmada önemli derece artışa neden olmaktadır (Bandura, 1990). Kaygı uyarılması, sadece algılanan başa çıkma yeterliği tarafından etkilenmez aynı zamanda rahatsızlık verici düşünceleri kontrol etmek için algılanan yeterlik tarafından da etkilenir. Düşünce süreçlerini kontrol etmek için algılanan öz yeterlik stres ve depresyon üreten düşünceleri düzenlemede anahtar bir faktördür. Bu, sadece rahatsız edici düşüncelerin sıklığı değildir aynı zamanda sıkıntının ana kaynağı olanları kapatmak için algılanan yeteneksizliktir. Hem algılanan öz yeterlik hem de düşünce kontrol yeterliği, kaygı ve sakinleşme davranışlarını azaltmak için birlikte faaliyet gösterir (Bandura, 1994, 1997).

Korkulan aktiviteler, insanlara tehditlerle nasıl başa çıkacaklarını ve en kötü korkularının ne kadar yanlış olduğunu göstermek için ilk önce modellenmelidir. Başa çıkma görevleri kolaylıkla üstesinden gelinecek alt görevlere ayrılır. Terapistle birlikte korkulan aktiviteleri sergilemek fobisi olanların ileride kendi başlarına yapmaya karşı direndikleri şeyleri yapmalarını mümkün kılar. Direncin üstesinden gelmenin bir başka yolu kademeli zaman kullanmaktadır. Fobisi olanlar, uzun süre strese dayanırlarsa zorlu

görevleri reddedeceklerdir. Ancak kısa bir süreliğine kendilerini riske atacaklardır. Başa çıkma yeterlikleri arttıkça, aktiviteyi sergileme zamanları da genişleyecektir. Koruyucu yardım ve tehditlerin sertliğinin dozunu ayarlama da başa çıkma yeterlik hissini yenileyecek ve geliştirecektir (Bandura, 1994, 1997).

İşlev gösterme tamamen yenilendikten sonra, ustalık yardımları, başa çıkma başarılarının ustalık yardımları yerine kişisel yeterlikten kaynaklandığını doğrulamak için geri çekilmelidir. Kendi kendine yönlendirilmiş ustalık tecrübeleri, başa çıkma yeteneklerinin çeşitli doğrulayıcı testlerini ortaya koymak için tasarlanmış başa çıkma yeterlik hissini güçlendirmek ve genellemek için düzenlenir. İnsanlar bir kez sağlam bir yeterlik hissi geliştirdiğinde, yan etkiler olmadan zorluklara ve tersliklere karşı durabilirler (Bandura, 1994, 1997).

Kontrol sağlamada düşük bir yeterlik hissi kaygı kadar depresyonda üretmektedir. Bu, birçok farklı şekilde gerçekleşmektedir. Tamamlanmamış beklentiler depresyona götüren bir yoldur. Depresyona götüren ikinci bir yeterlik yolu düşük seviye sosyal yeterliktir. Kendisini sosyal olarak yeterli hisseden insanlar, zor şartları nasıl yöneteceklerini, kronik stres unsurlarının ters etkilerini nasıl azaltacaklarını ve insanların hayatına nasıl tatmin getireceklerini gösteren modeller sağlayacak sosyal ilişkiler ararlar ve geliştirirler. Tatmin edici ve destek verici ilişkiler geliştirmek için algılanan sosyal yetersizlik sosyal izolasyon ile depresyona olan hassasiyeti artırmaktadır. Birçok insan depresyonu, dalgın düşüncelerle kederlenerek bilişsel olarak üretilir. Dalgın düşünceler üzerinde kontrolü sağlamak için düşük bir öz yeterlik hissi depresyon dizilerinin oluşumuna, devamına ve tekrar ortaya çıkmasına neden olur (Bandura, 1994, 1997).

Öz yeterliğin, sağlığı artırmak için hizmet verdiği başka yollar da bulunmaktadır. Yaşam tarzı alışkanlıkları sağlığı iyileştirebilir ya da bozabilir. Bu, insanların yaşam zindelikleri ve kaliteleri üzerinde davranışa yönelik etkileri kullanmalarını mümkün kılar. Algılanan öz yeterlik kişisel değişimin her aşamasını etkilemektedir, insanların sağlık alışkanlıklarını değiştirmeyi düşünüp düşünmediğini, başarılı olmak için gerekli motivasyonu ve dayanıklılığı sağlayıp sağlamadığını ve kazandıkları alışkanlık değişikliklerini nasıl koruyacaklarını etkilemektedir. Algılanan öz düzenleyici yeterlik ne kadar güçlü olursa, sağlık bozucu alışkanlıkların azaltılmasında ve düzenli hayatlarına sağlık iyileştirici alışkanlıkları benimseme ve entegre etmede insanlar o kadar başarılı olurlar (Bandura, 1994, 1997).

2.2.2.4. Seçim Süreçleri

İnsanlar kendilerini ne kadar etkili olarak değerlendirirlerse, uygun olduğunu düşündükleri kariyer seçenekleri o kadar geniş olur ve kendilerini farklı mesleki uğraşlar için eğitime ilişkin olarak daha iyi hazırlarlar (Bandura, 1990). Buraya kadar yapılan açıklamalar, insanların faydalı çevreler oluşturmasını ve gün içinde ve dışında karşılaştıkları üzerinde kontrol sağlamalarını mümkün kılan öz yeterlik aktivite eden süreçlerin merkezine yeterleştirilmiştir. İnsanlar kısmen kendi çevrelerinin ürünleridir. Üstelik kişisel yeterlik inançları, insanların seçtiği çevreleri ve aktivite tiplerini etkileyerek yaşam sürecini şekillendirebilir. İnsanlar, başa çıkma yeteneklerini aştığına inandığı aktiviteler ve durumlardan sakınırlar. Ancak, üstesinden gelme konusunda kendilerini yetenekli olarak değerlendirdikleri durumları seçer ve zorlu aktivitelere kolaylıkla girerler. Yaptıkları seçimlerle, insanlar, yaşam süreçlerini belirleyen farklı yeterlilikler, ilgiler ve sosyal şebekeler geliştirirler. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünü ciddi olarak etkiler. Bunun nedeni, yeterlik karara ilişkin belirleyici başlangıç etkisini canlandırdıktan uzun bir süre sonra, seçilen çevre içerisinde faaliyet gösteren sosyal etkilerin belli yeterlilikleri, değerleri ve ilgileri artırmaya devam eder (Bandura, 1994).

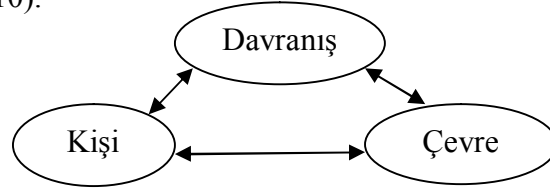
Kariyer seçimi ve gelişimi, seçim ilişkili süreçler sayesinde hayat yolunu etkilemek için öz yeterlik inançlarının gücüne sadece bir örnektir. İnsanların algıladıkları öz yeterlik seviyeleri ne kadar yüksek olursa, değerlendirdikleri kariyer seçenekleri o kadar geniş, bunlara ilgileri o kadar büyük, seçtikleri mesleki yol için eğitime ilişkin olarak kendilerini hazırlamaları o kadar iyi ve başarıları da o kadar büyük olur. Meslekler, insanların yaşamlarında iyi bir bölüm yapılandırır ve insanlara başlıca bir kişisel büyüme kaynağı sağlarlar (Bandura, 1994).

2.2.3. Öz yeterlik inançlarının etkileri

Öz yeterlik bir kimsenin davranışlarını ve etkileşimde bulunduğu çevreyi etkiler ve eylem ve şartlardan etkilenir (Schunk ve Pajares, 2002). Öz yeterlik inançları kişinin çevresini de etkilemektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). İnsanlar bir kez sağlam bir yeterlik hissi geliştirdiğinde, ters etkiler olmadan zorluklara ve tersliklere karşı durabilirler (Bandura, 1994). Öğrenme kabiliyetlerinden şüphe duyan öğrencilerle karşılaştırıldığında, bir beceri kazanımı ya da bir görevi yerine getirme konusunda yüksek öz yeterliğe sahip olanlar daha kolay katılım gösterir, daha çok çalışır ve

zorlukla karşılaştıklarında daha uzun dayanırlar ve daha yüksek seviyede kazanım elde ederler (Schunk ve Zimmerman, 1997, 2007; Schunk, 2003).

İnsanlar, kendi eylemleri ile arzulanan sonuçları üretebileceğine inanmazsa, zorluklarla karşılaştıklarında davranış sergilemek ya da dayanmak için çok az güdüye sahip olur (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001). Elbette, insan işlevselliği birçok faktörden etkilenmektedir. İnsanlar, hayatlarını oluşturan sayısız göreve katıldıkça yaşadıkları başarılar ve başarısızlıklar, doğal olarak vermek zorunda oldukları birçok kararı etkilemektedir. Ek olarak, sahip oldukları bilgi ve beceriler, yapmayı seçtiklerinde önemli bir rol oynar. Ancak, geçmiş kazanımlar, bilgi ve beceriler kişiler tarafından yorumlandığı için bu, sonraki yetenekler hakkında geliştirilen inançlar için temel oluşturan yorumlardır. Sonuç olarak insanların başarıları genel olarak, öz yeterlik inançlarıyla, önceki kazanımları, bilgi ya da becerilerinden daha iyi tahmin edilir (Schunk ve Pajares, 2010).



Şekil 2: Bandura'nın Karşılıklı Etkileşim Modeli (Schunk ve Zimmerman, 2007)

Kişinin kendi performansı öz yeterliğin ölçümü için güvenilir rehberlik sunar. Genellikle başarılar öz yeterliği artırır ve başarısızlıklar düşürür, buna rağmen birçok başarı/başarısızlıktan sonra ara sıra meydana gelen başarı/başarısızlık çok etkiye sahip olmayabilir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Yüksek öz yeterlik motivasyonu muhafaza eder ve beceri gelişimini artırır (Schunk, 1991). Öz yeterlik, yeni etki alanının önceki beceriler üzerine kurulduğu ölçüde genelleştirilebilir (örn; çıkarma ve çarpma için öz yeterlik uzun bölme işlemine de aktarılabilir) (Schunk ve Pajares, 2002).

Öz yeterlik inançları insanların nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler. Güçlü bir yeterlik hissi birçok yönden insan başarılarını ve kişisel iyi olma halini artırır. Kabiliyetlerinden oldukça emin olan insanlar zor görevlere kaçınılması gereken görevler yerine üstesinden gelinmesi gereken mücadeleler olarak yaklaşırlar. Bu tarz bir yeterli bakış aktivitelere olan esas ilgiyi ve derin meşguliyeti teşvik eder. Kendilerine zorlu hedefler belirlerler ve görevlere karşı güçlü adanmışlık taşırlar. Başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını artırır ve muhafaza ederler. Başarısızlıklar ve aksaklıklar sonrasında yeterlik hislerini çabuk bir şekilde toplarlar. Başarısızlığı yetersiz çaba ya da daha sonra kazanılabilir eksik bilgi ve beceri olarak nitelendirirler. Tehdit edici durumlara, bu

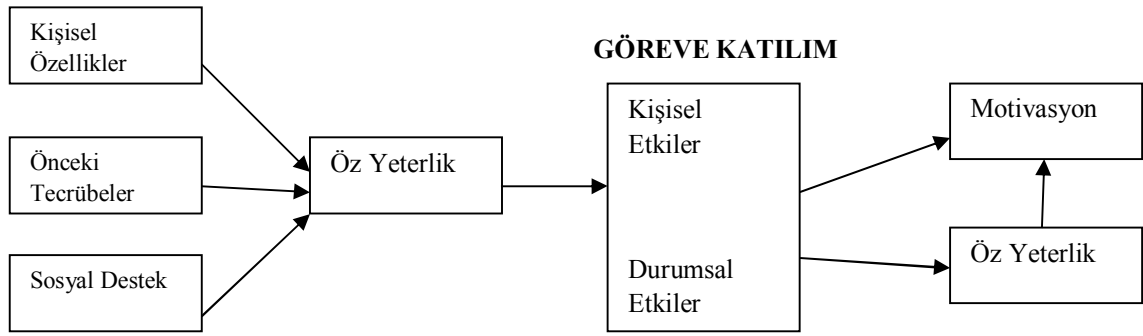
durumlar üzerinde kontrolü sağlayabileceğine dair bir güvenle yaklaşmaktadırlar. Bu gibi etkili bir akış açısı kişisel kazanımları artırır, depresyona karşı hassasiyeti ve stresi azaltır. Bunun aksine, yeteneklerinden şüphe duyan insanlar kişisel tehditler olarak gördükleri zor görevlerden sakınırlar. İzlemek için seçtiklere görevlere karşı düşük ilham ve zayıf adanmışlıkları vardır. Zorluklarla karşılaştıklarında, kişisel eksiklikler, karşılaşılabilecekleri engeller ve başarılı bir şekilde performans sergilemeye yoğunlaşmak yerine tüm zıt sonuçlar üzerinde düşünürler. Zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını azaltırlar ve çabucak vazgeçerler. Daha sonraki başarısızlık ya da engeller sonucunda yeterlik hislerini toparlamakta yavaşlırlar. Yetersiz performansı eksik yetenek olarak gördükleri için kabiliyetlerine olan inançlarını kaybetmeleri için çok fazla başarısızlığa gerek yoktur. Stres ve depresyona çok çabuk kurban olurlar (Bandura, 1994).

Öz yeterlik inançları, öğrencinin davranışlarını birçok yönden etkilemektedir. Birincisi, öğrencilerin seçimlerini etkilemektedir: öğrenciler kendilerine güvendikleri göreve katılır, güvenmediklerinden kaçınırlar. Okullaşmanın daha alt seviyelerinde, öğrenciler genellikle katılmak zorunda oldukları aktiviteler üzerinde çok az seçime sahip oldukları için bu konu tartışılabilir. Ancak, öğrenciler büyüdükçe, ders ve aktivite seçimi üzerinde daha büyük kontrole sahip olurlar ve güvenleri kararlarını etkiler. Öz yeterlik inançları aynı zamanda öğrencinin aktivitede ne kadar enerji harcayacağına ve ne kadar süre dayanacaklarına karar vermede yardımcı olur - ne kadar yüksek yeterlik hissi o kadar büyük çaba ve dayanıklılık - düşük öz yeterlikle ilgili pes etme güvenin artırılması için potansiyeli sınırlarken, yüksek öz yeterlikle ilişkili dayanıklılığın artan performansa yönelmesi için ki bu yeterlik hissini artırır, öz yeterlik inancının bu işlevi kendini gerçekleştiren bir kehanet tarzının oluşturulmasına yardım eder. Öz yeterlik inançları aynı zamanda öğrencilerin duygusal reaksiyonlarını da etkileyerek davranışı etkilemektedir. Düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler olayların aslında olduğundan daha zor olduğunu düşünmeye başlarlar, kaygıyı, stresi artıran inanca ve problemi en iyi çözüme dar bir bakış açısına sahip olurlar. Diğer yandan yüksek öz yeterlik, zor görevlere yaklaşımda dinginlik hisleri oluşturur, iyimserliği artırır, kaygıyı azaltır, öz saygıyı artırır ve dayanıklılığı teşvik eder (Pajares ve Schunk, 2002).

Öz yeterlik inançları, insan başarılarını ve iyi olma halini sayısız yönden artırmaktadır. İnsanların yaptığı seçimleri ve uğraştıkları eylem dizilerini etkilemektedir. Bireyler, yeterli ve güvenli hissettikleri aktiviteleri ve görevleri seçme, güvenli ve yeterli hissetmediklerinden sakınma eğilimindedirler. Davranışı etkilemek

için faaliyet gösteren faktörlere bakmaksızın, kişinin bir davranışı başarma yeteneğine sahip olduğuna dair çekirdek inanç içerisine kadar uzanmaktadır (Schunk ve Pajares, 2010).

Güçlü bir yeterlik hissi, insan başarılarını ve kişisel iyi olma halini artırır. Kendine güvenen öğrenciler için başarısızlık, daha çok çalışmalarını gerektiğini hatırlatan sağlıklı bir hatırlatıcıdır. Buna zıt olarak, düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler olayların gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanırlar, bu stresi, depresyonu artıran bir inançtır. Öğrenciler kabiliyetlerine güvenmediklerinde, başarısızlıklarını düşük yetenek olarak nitelendirirler ki bunu doğuştan gelen, kalıcı ve kazanılamaz olarak algırlar. Onlar için başarısızlık yeteneksiz olduklarını hatırlatan başka bir hatırlatıcıdır. Akademik yeteneğinden şüphe duyan öğrenciler, sınava bile başlamadan önce düşük notları göz önüne getirirler (Pajares ve Schunk, 2002; Schunk ve Pajares, 2010).



Şekil 3: Öz Yeterliğin Rolünü Gösteren Kazanım Davranışları Modeli (Schunk, 1995).

Öz yeterliğin motivasyonel etkisinin olduğu varsayıldığı için, özellikle çocukların kazanım davranışları ile ilişki gibi görünmektedir. Verilen bir konuda güçlü yeterlik hissine sahip çocuklardan güçlü kazanım çabaları göstermesi beklenebilir. Buna zıt olarak, kendilerini yetersiz olarak algılayan çocuklar, kazanım görevlerinden sakınma ya da isteksiz olma, göreve dâhil olma ve engellerle karşılaştığında kolaylıkla vazgeçme eğiliminde olabilirler. Bu durum öz yeterliği artırmak için tasarlanan deneylerin dayanıklılık ve becerikli performansı da artırması gerektiği teorisini takip etmektedir (Schunk, 1981).

Kendi kendini değerlendirme açısından, öğrencilere öğrenmedeki ilerleme ve kabiliyetlerini değerlendirmek, daha yeterli hale geldiklerini ortaya çıkarmaktadır, bu algılar öz yeterliği artırmaktadır ve öğrencilerin üretken bir şekilde çalışmalarını sağlar. Öğrenciler doğru bir kendi kendini değerlendirme yapabilmelidirler; zayıf değerlendirmeler, mükemmel ilerleme kaydetmeler bile, motivasyonu ve öğrenmeyi

geciktirebilir (Schunk, 1996). Öğrencilerin davranışları yeterlik inançlarını değiştirir. Öğrenciler görevler üzerinde çalıştıkça, hedeflerine doğru ilerleyişlerini not ederler. Hedef ilerleyişi ve başarısı öğrencilere iyi performans sergilemede yetenekli olduklarını iletir ki bu devam eden öğrenmede öz yeterliği artırır. Öğrencilerin davranışları ve sınıf ortamları da ilişkilidir. "Şuna bakın" diyerek öğrencilerin dikkatlerini yönlendiren bir öğretmeni göz önüne getirin. Davranış üzerindeki çevresel etki bilinçli tanışma olmadan öğrenciler dikkatlerini yönlendirdiklerinde oluşur. Öğrencilerin davranışları çevrelerini de değiştirebilir. Öğrenciler sorulara yanlış cevap verdiklerinde öğretmen dersi orijinal materyalle öğretmekten çok farklı bir şekilde tekrar öğretebilir (Schunk, 2003).

Öğrenme yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme ya da bir görevi yerine getirme konusunda yeterli hissedenler kolaylıkla göreve katılır, daha çok çalışır ve zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre dayanırlar, daha yüksek bir seviye kazanırlar. Öğrenenler, asıl performanslarından, dolaylı (gözlemsel) tecrübelerden, ikna formlarından ve fizyolojik tepkilerden öz yeterliklerini değerlendirmek için bilgi toplarlar. Diğer kaynaklar daha değişken olurken öğrencinin kendi performansları, öz yeterliğin ölçülmesi için en güvenilir rehberleri sunar (Schunk ve Pajares, 2002).

Kişisel ve çevresel faktörler bir diğerini etkiler. İnançların çevreyi nasıl etkileyebildiğine bir örnek olarak, öğrenme için yüksek ve düşük öz yeterlikteki öğrencileri düşünülebilir. Yüksek yeterliğe sahip olanlar görevi bir mücadele olarak görür ve üstesinden gelmek için azimle çalışır, dolayısıyla bu üretken bir sınıf ortamı oluşturur. Düşük yeterliğe sahip öğrenciler görevden sakınır ki bu sınıfı aksatır (Schunk, 2003).

İnsanların öz yeterlik inançları, davranışlarının üreteceği sonuçların ya da sonuç beklentilerinin yargıları ile karıştırılmamalıdır. Genellikle, öz yeterlik inançları kişinin beklediği sonuçları belirlemeye yardım eder. Kendine güveni olan öğrenciler başarılı sonuçlar bekler. Akademik becerilerine güvenen öğrenciler sınavlardan yüksek not bekler ve ortaya koydukları işin kalitesinin kişisel ve mesleki fayda kazandırmasını bekler. Zıt olarak, akademik becerilerine güvenmeyen öğrenciler, bir sınava başlamadan ya da bir derse katılmadan önce düşük bir notu gözünde canlandırır. Hayal edilen bu performansın beklenen sonuçları farklı bir şekilde göz önüne getirilecektir: bir önceki için daha büyük akademik başarı ve akabinde kariyer seçenekleri, diğeri için kısıtlanmış akademik ihtimaller. Ancak, öz yeterlik inançları aynı zamanda, kişinin beklediği sonuçlarla tutarsız olabilir. Kişi aynı zamanda davranışa katılmanın sonuçlarının

arzulanmayan etkilere sahip olacağına inanırsa, yüksek bir yeterlik hissi, inançla tutarlı davranışla sonuçlanmayabilir; örneğin, akademik yeteneklerine oldukça yüksek öz yeterliği olan bir öğrenci, giriş şartları heves kırıcı nitelikte olan bir üniversiteye başvurmamayı seçebilir (Schunk ve Pajares, 2010).

Yüksek yeterlik algısı, hazırlayıcı çabayı ve performans çabasını farklı şekilde etkileyebilir, şöyle ki bazı kendi kendine duyulan şüpheler öğrenmeyi harekete geçirir fakat kazanılan yeteneklerin ustalıkla uygulanmasını engeller. Var olan becerilerin uygulanmasında güçlü öz yeterlik, uygun performans için gerekli olan çabayı pekiştirmekte ve muhafaza etmektedir ki bu, kişi kişisel şüphelerle çevrelendiyse hayal etmesi zor bir durumdur. Ancak, öğrenme görevlerine yaklaşımda, girişimde kendini öz yeterliği oldukça yüksek olarak algılayanlar, bu giriş içerisinde çok fazla hazırlayıcı çaba harcamaya çok az ihtiyaç duyar (Bandura, 1982).

Öz yeterlik, davranış üzerinde etkisi olan tek şey değildir. Yüksek öz yeterlik, gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olduğunda yeterli bir performans üretilemez. Öğrenme konusundaki öz yeterlik hissi, bireyleri yeterliliklerini artırmaları için motive ettiği için faydalıdır. Eylemlerin muhtemel sonuçlarını ilgilendiren sonuç beklentileri ya da inançları, insanlar olumlu sonuçlar için çabaladığından, önemlidir. Sonuç beklentileri ve öz yeterlik genellikle bağlantılıdır. Yeterli öğrenciler eylemleri için olumlu sonuçlar bekler ve genellikle elde ederler. Ancak bu ikisi arasında otomatik bir ilişki yoktur. Öğrenciler, bir testte ya da atletizm karşılaşmasında iyi performans sergilemenin bir sonucu olarak olumlu sonuçlar bekleyebilir, fakat yüksek seviyede bir performans elde etme konusundaki yeteneklerinden şüphe duyabilirler (Schunk, 1995). Daha yüksek öz yeterlik, her zaman daha büyük devamlılığa yöneltmez. Öğrenme aktivitesinin başında, öğretmen görev üzerinde tuttuğu için öğrenciler öğrenme için yüksek öz yeterliğe sahip mi değil mi bakmaksızın devam ederler. Beceriler geliştikçe, öz yeterliğin devamlılık ile olumludan daha çok olumsuz bir ilişki oluşturduğu beklenebilir; öğrencileri doğru bir şekilde sorulara cevap vermeye, problemleri çözmeye ve benzeri durumlara uzun süre ısrar etmemeleri gerektiğini belirtmiştir. (Schunk, 1989).

Sonuç olarak, sonuçların değerleri ya da başkaları ile ilişkili belli sonuçları bireylerin ne kadar hak ettiği, davranış etkiler, çünkü insanlar, kendi kendilerini tatmin edici sonuçlar vereceğine inandığı şekilde davranmaya motive olurlar (Schunk, 1995). Eğitime ilişkin bir aktivitenin başlangıcında, öğrenciler bilgileri elde etmek, becerileri sergilemek, materyal konusunda uzmanlaşmak ve benzeri gibi durumları yerine getirme yeteneği hakkındaki inançlarında farklılaşırlar. Başlangıçtaki bu öz yeterlik hissi önceki

eğitime ilişkin tecrübelerin bir fonksiyonu, yetenek ve tutum gibi kişisel özellikler olarak değişiklik gösterir. Öğrenme ortamı ile bağlantılı sosyal, öğretime ve diğer içeriklere yönelik değişkenler, akademik materyal ile bilişsel olarak ilgilenirlerken, öğrencileri etkilemektedir. Öğrenciler görevi ne kadar iyi bir şekilde ortaya koyduklarına dair ipuçları türetirler. Gelecekte oluşacak öğrenme ve performans için bu ipuçlarını yeterliliği ölçmede kullanırlar. İpuçları, performans sonuçlarını, sonuç modellerini, nitelikleri, sosyal karşılaştırmayı, ikna edicinin inandırıcılığını ve bedensel belirtileri içerir. Dolayısıyla, öz yeterlik motivasyon ve becerikli performansı etkiler (Schunk, 1989).

2.2.4. Öz yeterlikle ilgili eğitime ilişkin uygulamalar

Bilişsel gelişim becerilerinin gelişimine olanak sağlayan öğrenme ortamları oluşturma görevi, daha çok öğretmenlerin öz yeterlik ve yeteneklerine bağlıdır. Öğretme yetenekleri hakkında yüksek bir yeterlik hissine sahip olan öğretmenler öğrencilerini motive edebilirler ve bilişsel gelişimlerini arttırabilirler. Düşük bir öğretime ilgili yeterlik hissine sahip öğretmenler, öğrencileri çalışmaya sevk etmek için olumsuz yaptırımlara daha çok güvendiği emanet bir oryantasyonu tercih eder (Bandura, 1994).

Öğretmenler öğrencilerin hedef belirleme ve kendi kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmelidir. Hedef belirleme üzerine doğrudan öğretim öğrenciler kendileri için gerçekçi hedefler belirleyene kadar gerekli olabilir. Karmaşık öğrenme becerileri yavaşça oluşur ve genellikle yorucudur. Öğrenciler, görevi yerine getirmeye devam etmeleri için motive olmalarını sağlayacak stratejilere ihtiyaç duyarlar. Öğrenmedeki ilerleme algısı önemlidir. Öğrencilere öz düzenleyici bir strateji öğretilmesi gerekebilir; örneğin, öğrencilerden kendi ilerleyişlerini değerlendirdiği bir ölçek doldurmaları istenip daha sonra ölçeğe yönelik değerlendirmeler, geribildirim veren öğretmenle tartışarak yapılabilir (Schunk, 2003).

Öğretmenler, izole olanlar yerine etkileşimci sosyal bir sistem içerisinde ortaklaşa faaliyet gösterirler. Personellerin inanç sistemler, sosyal bir sistem olarak okulun ne kadar iyi işlev göstereceği konusu üzerinde hayataleştiren ya da moral bozan etkilere sahip okul kültürünü oluşturmaktadır. Personelin öğrencileri akademik başarı kazanmaya yönlendirmekte kendilerini ortaklaşa çalışma konusunda güçsüz olarak yargıladığı okullar, tüm okul yaşamın sarabilecek bir akademik gereksizlik hissi iletebilir. Personelin akademik başarıyı arttırabilme yeteneğine sahip olarak kendilerini

yargıladığı okullar, baskın şekilde avantajlı ya da avantajsız öğrencilere hizmet verip vermediklerine bakmaksızın akademik kazanımları teşvik eden gelişim için olumlu bir atmosferi okula aşırlar (Bandura, 1994).

Etkili öğretmenler, akademik katılım ve zekâya yönelik mücadelenin, bu mücadeleyi karşılamak ve akademik mükemmeliyet kazanmak için gerekli duygusal destek ve teşvik ile birlikte devam ettiği sınıf ortamları oluştururlar. Tüm öğretmenler, öğrencilerinin öz inançlarını pekiştirmede ciddi bir şekilde sorumluluk alma işini en iyi şekilde yapar, çünkü bu öz inançların faydalı ya da yıkıcı etkileri olabileceği çok açıktır. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde tek sorumlu olarak kendilerini gören öğretmenler ya da öğrencilerini genellikle kırılğan egolarını geliştirmenin amaçlarının ötesinde olduğuna inanan öğretmenler, öğretme görevlerini tekrar düşünür ve gençlerin eğitimcileri olarak bu görevleri doğal rollerine yansıtırlar (Pajares ve Shunk, 2001).

Öğrencilerin sınıf ortamındaki, güvenli ve üretken bir öğrenme ortamındaki eylemleri birçok okul için önemlidir ve öğretmenlerinin işinin zorlayıcı bir boyutu olabilir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini veren önemli bir boyuttur. Öz yeterlik, farklı endüstrilerde ve öğrencilerin buldukları çeşitli iş sahalarında üretkenlik ve insan eylemlerinin etkisi ile bağlantı oluşturmuştur. Bu verilerek, pozitif öz yeterlik sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini artıracak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacak eylemlere girişmeleri daha muhtemel olduğu varsayılmaktadır (OECD, 2009).

Öğretmenler için diğer bir konu ise öğrencilerin kendi kabiliyetlerini kendiliğinden değerlendirmemeleridir. Öğretmenlerin ilerlemeyi vurgulayabilecekleri diğer bir yol, beceri kazanımındaki kendi ilerlemelerini periyodik olarak öğrencileri değerlendirmektir. Performans gelişimleri dikkat çekici hale geldiğinde öğrenciler yeterli hissedecek ve öğrenmek için motive olacaklardır ve böylelikle daha iyi öğreneceklerdir. Kendi kendini değerlendirme konusunda usta olmayan öğrenciler için, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek ve hedefe ilerleyişlerini ölçmek için hızlı cevaplar vermesi gerekir (Schunk, 2003).

Sadece üretkenliğin yönlerinin değil aynı zamanda öğretmenlerin sınıfta nasıl davranacağıının da belirticisi olduğu için öğretmen öz yeterliğinin okul eğitiminde birçok etkisinin olduğu varsayılmaktadır. Çeşitli örgütsel faktörler üzerinde öz yeterliğin olumlu etkilerine dair bulgular verilerek, öğretmen öz yeterliği, okul kültürünü ve etkili okulların faaliyet göstermesini de etkilemelidir. Farklı çevrelerdeki yüksek bir öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, öğrencileri farklı çevrelerden gelen ya da

özel zorluklar sergileyen okullardaki dinamiklere adapte olmaları ve bunları yönetmeleri daha muhtemel olabilir (OECD, 2009).

Akademik aktivitelerin üstesinden gelmek için öğrencilerin yeteneklerine olan inançları, arzularını, akademik aktivitelere olan ilgi seviyelerini ve akademik kazanımlarını etkiler. Kötü hazırlanmışlar ya da daha az yetenekliler için, öğretimsel tecrübeleri yetersizlikteki eğitime çevirme eğiliminde birçok okul uygulaması bulunmaktadır. Bunlar, öğretimin kilit-adım dizilerini içermektedir ki bu birçok öğrenciyi süreç içerisinde kaybetmektedir; yetenek grupları bulunmaktadır ki bunlar daha sonra daha düşük seviyelerde bulunan algılanan öz yeterliği azaltmaktadır; birçok kişinin başarısızlığa mahkûm olduğu karşılaştırmalı uygulamalar da bunlara dâhildir (Bandura, 1994).

Öğrencilerin öğrenme sürecini ve başarıyı yaşamlarını sağlayarak, başarılı modelleri izleterek ve başarı ile doğrulanmış teşvik edici geribildirim sağlayarak öz yeterlik inşa etmektir. Öğrenme esnasında kullanmak için etkili stratejileri öğretmek, sosyal modeller kullanarak ve ilerleme geri bildirimini sağlayarak sınıfta yeterlik bilgisinin bu kaynakları birleştirilebilir ("çok iyi gidiyorsun") (Schunk, 2003). Akran modelleri bir hata yaptığında, öğrenciler önünde başa çıkma davranışlarına katılın ve düşük güven ve kazanım yansıtan duygusal ifadeleri sözle ifade edin, düşük kazanımlı öğrenciler, modelleri kendilerine çok daha benzer olarak algırlar ve daha büyük kazanım ve öz yeterlik yaşarlar. Sosyal bilişsel kuramcılar, öğretmenlerin etkili modelleme uygulamalarına dâhil olmalarını ve öğrenme ortamlarında öğrenciler kendilerini modellerle kıyaslanabilir olarak görsün diye sınıf modelleri için mantıklı bir şekilde akranları seçmelerini tavsiye etmiştir (Pajares ve Shunk, 2001).

Sınıf yapıları, zekâyla ilgili öz yeterliğin gelişimini etkilemektedir, geniş ölçüde, akraba vurgusu ile sosyal karşılaştırmayı kendi kendini kıyaslama değerlendirmesi karşısına yerleştirmektedirler. Daha az yeteneğe sahip öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesi, daha çok tüm grup aynı materyal üzerinde çalıştığında ve öğretmen sık karşılaştırmalı değerlendirme yaptığında kötü yönde etkilenir. Bu gibi tek parçalı yapılar altında, öğrenciler yüksek fikir birlikli kabiliyetlere göre kendilerini değerlendirirler. Bir kez oluştuğunda, saygınlık kolay kolay değiştirilmez. Kişiselleştirilen bir sınıf yapısında, öğrencilerin bilgi ve becerilerine uygun hale getirilmiş bireyselleştirilmiş öğretim, tümünün yeterliklerini genişletmelerini mümkün kılar ve sosyal kıyaslamayı demoralize eden daha az temel oluşturur. Sonuç olarak, öğrencilerin, başkalarının performansları yerine kendi kişisel standartları ile ilerleme

derecelerini karşılaştırmaları daha muhtemeldir. Kişiselleştirilmiş bir sınıftaki gelişimin kendi kendine kıyaslaması algılanan yeteneği artırır. Öğrencilerin birlikte çalıştığı ve bir diğerine yardım ettiği karşılaştırmalı öğrenme yapıları daha olumlu kendi kendine yetenek değerlendirmesini ve bireysel ya da karşılaştırmalı olanlarından yaptığına nazaran daha yüksek akademik kazanımı teşvik etme eğilimindedir (Bandura, 1994).

Genel olarak, öz yeterliğin, çeşitli seviyelerde akademik öz yeterlik inançlarını ve performansı tahmin etmede iyi işe yarayan hatta spesifiklikle ilgili teorik yönlendirmeler ve süreçlere sadık kalındığında çok daha iyi olan güçlü bir motivasyonel yapı olduğuna inanmak için çok neden bulunmaktadır (Pajares, 1996). Çocukların akademik öz yeterlikleri ve isteklendirmelerine, benzer şekilde toplum yanlılığı, akran kabulü, düşük bunalım, ahlaki çözümlenin reddi, düşük seviye duygusal ve davranışa yönelik problemler ve yüksek eğitsel kazanım eşlik eder. Zararlı davranış için akran baskısına direnmek için çocukların algılanan yeterlikleri, düşük bir seviye olmasına rağmen, psikososyal faktörler ve eğitsel kazanım ile de ilgilidir. Çocukların sosyal yeterliği, başlıca sosyal fonksiyonlar ve duygusal iyi olma halleriyle bağlantılıdır (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001).

2.3. Duygusal Zekâ Kavramı

Salovey ve Mayer (1990), duyguları, birçok psikolojik alt sistemlerin sınırlarını aşarak, fizyolojik, bilişsel, motivasyona yönelik ve deneysel sistemleri içeren, organize edilmiş tepkiler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Duygular genellikle birey için olumlu ya da olumsuz şekilde yüklü anlamı olan bir olaya karşı, hem içsel hem dışsal, tepki içerisinde yükselir. Duygular, içerisinde duyguların daha kısa ve genellikle daha yoğun olduğu daha yakın ilişkili ruh hali kavramından ayrılabilir.

Duygusal zekâ, kişiliğin iki ana bileşeni arasındaki kesiti işaret eder: bilişsel ve duygusal sistemler. Zekânın standartları en yaygın olarak bilişsel performansı kapsar ve uyum standartları da duygusal tepkileri kapsar (Mayer ve Salovey, 1995). Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâyı, duygusal ve zekâsal gelişimi artırmak için, düşünceye yardım etme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve yansıtıcı bir şekilde duyguları düzenlemek için duyguları algılama, duygulara ulaşma ve onları düzenleme olarak tanımlamıştır. Duygusal muhakeme, ilişkiler hakkındaki sorulara kadar uzanmaktadır. Örneğin, küçük düşürülmüş bir insan kızgın hissedebilir ya da kişi güvensiz ve iddiasız ise, utanç duyabilir, küçük düşürülmüş hissedebilir ya da bastırılmış öfke duyabilir. Bu tepkilerin tanımlanması zekânın bazı formlarını gerektirmektedir. Duygusal zekâ,

duyguları doğru şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; düşünceyi kolaylaştırdığında hislere ulaşma ve/veya onları meydana getirme yeteneği; duyguları ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği; duygusal ve zekâsal gelişimi artırmak için duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Kişinin duygusal zekâsı, o kişinin duygusal kazanımını belirtir. Yetişilen aile, kişiye öğretilen duygular hakkındaki dersler, kişinin karşılaştığı olaylar tüm bunlar duygular hakkında öğrenmede kişinin ne kadar kazandığını etkilemektedir.

Duygusal zekâ ile ilgili beceriler geliştirmiş insanlar, kendi duygularını anlar ve ifade eder, başkalarının duygularını tanımlar, etkiyi düzenler ve uyumsal davranışları motive etmek için ruh hallerini ve duyguları kullanır (Salovey ve Mayer, 1990). Bireyler kendilerindeki ve başkalarındaki duyguları doğru şekilde algılamalıdır (örneğin, mevcut duyguların tanımlanması ve kullanılması), duygusal anlamları anlamalı ve duyguları yönetmelidirler (Mayer ve Beltz, 1998). Duygusal bir insan başkalarına göre daha yoğun hissedebilir ve/veya davranabilir; duygusal olarak zeki olan kişi ise duyguları tanımlayabilen ve üretken bir şekilde kullanabilen kişidir (Ameriks, Wranik and Salovey, 2009).

Duygusal zekâ, zekânın yeni bir etki alanı ile paralel bir model göstermektedir. Duygusal zekâ, yetenekler dizisi olarak faaliyete geçirilebilir. Duygusal zekâ, diğerleri ile farklı olmayarak, başka zekâlarla ilişkili olduğunu belirterek sözel zekâ ölçümleri ile korelasyon oluşturmaktadır. Duygusal zekâ, empati, (geriye yönelik) ebeveynlik tarzı ve yaşam aktiviteleri gibi diğer özelliklerin tahmin edicisi olarak ümit vaat etmektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Mayer ve Salovey (1993), duygusal zekânın kapsamının, duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesini, başkalarında ve kendinde duyguların düzenlenmesini ve problem çözmede duygulardan faydalanılmasını içerdiğini belirtmiştir. Tüm duygusal zekâ yetenekleri, hangi bilişsel elementlerin her bir yetenekte oyunda olduğu becerinin yanı sıra, duygusal etki alanı içinde bir derece beceri gerektirmektedir (Goleman, 2000).

Standart bir zekâ için ana kriter, zihinsel yetenekleri içermesi, bu yeteneklerin belli ilişki kriterleri karşılaması ve yeteneklerin yaşla gelişmesidir. Duygusal zekâ yapılan testlerde tüm bu kriterleri karşılamıştır. İlk olarak, duygusal zekâ yetenekler dizisi olarak faaliyete geçirilebilir. İkincisi, bu yetenek testleri üzerindeki performans korelasyon oluşturmuş ve kısmen sözel zekâdan ayrılmıştır. Üçüncüsü, duygusal zekânın erken ergenlik döneminden genç yetişkinliğe kadar geliştiği ortaya konulmuştur (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Mayer, Caruso ve Salovey (2000) duygusal zekâyı

içeren bir genel zekânın önemli yaşam sonuçlarını tahmin etmede daha güçlü bir etken olacağını belirtmiştir.

Duygusal zekâ, her şeyden önce, genel olarak duyguların ve kendinin farkında olma, güçlü ve zayıf yönlerini anlama ve yıkıcı olmayan şekilde duyguları ifade edebilme yeteneğine dayanmaktadır. Üstelik duygusal ve sosyal olarak zeki olmak başkalarının duyguları ve ihtiyaçlarının farkında olabilmeyi ve işbirliğine dayalı, yapıcı ve ortak bir şekilde tatmin edici ilişkiler kurma ve muhafaza edebilmeyi gerektirmektedir. Duygusal olarak zeki insanlar kişisel, gerçekçi ve esnek şekilde ani durumlarla başa çıkarak ve kişiler arası doğanın problemlerini çözerek, sosyal ve çevresel değişimleri etkili şekilde yönetebilmektedirler. Bunu yapmak için, duyguları etkili şekilde yönetmeleri gerekir ve yeteri kadar iyimser, olumlu ve kendi kendine motive olmaları gerekmektedir (Bar-on, 2005).

Duygusal zekâ, hem kendimizde hem başka insanlarda, duyguları ve ruh durumlarını tanımlama, anlama ve yönetme becerisidir. Duygusal olarak zeki olmak için ilk olarak kişinin kendi duygularını ve ruh durumlarını tanımlayabilme ve bunların diğer insanları nasıl etkileyeceğini anlaması gerektiğini (öz farkındalık) ortaya koyulmuştur. Daha sonra bu duyguları değiştirme ve yararlı bir amaç belirleme gerekliliğini vurgulayarak kazanan ile kaybeden arasındaki farkın zihinsel durum olduğunu bilmek gerektiğini (öz yönlendirme) belirtilmiştir. Son olarak da diğer insanlarda duygusal durumları tanımlamak ve yönetmek gerektiğini vurgulanmıştır (kişilerarası anlayış) (Yeung, 2009).

Duygusal zekâ ile öğretme önceliklerde bir değişim teşkil etmektedir. Örneğin duygusal olarak zeki öğretmenler sadece içerik ve materyalde değil aynı zamanda tepki vermeye hazır olma ve esneklik durumlarında da güven amaçlamaktadırlar. Bu tarz öğretmenler, materyal ve yöntemlerin hazır hale getirmeye, aynı zamanda bu materyal ve yöntemleri öğrencilere tanıtımı aşamasında enerji harcarlar. Öğretmenler duygusal zekâyı etkin kullandıklarında öğrenenlerin algıları da değişebilir. Öğrenciler onlara karşı ilgi ve saygı gösterildiğini algıarlarsa bazı eylemleri farklı bir şekilde yorumlayabilirler. Örneğin, öğretmenleri ‘soruları her zaman dosdoğru anlamayan’ biri olmak yerine ‘söyledikleri her şeyi duymak için zaman ayıran biri’ olarak algılayabilirler (Mortiboys, 2005, s. 9).

Duygusal zekâ bakış açısına göre, bu yeteneklere sahip kişi, iyi ayarlanmış, duygusal olarak becerikli biri olarak değerlendirilir; bu yeteneklere sahip olmayanlar, duygusal ve sosyal fonksiyonlarda bozuk olabilir. Duygusal zekanın bir çekirdek yönü

de sağlıklı insanlarda, duyguları değerlendirme ve ifade etme, karar verme ve motivasyona yönelik amaçlar için bunları kullanma gibi becerilerle bağlantılıdır. Daha önce öngörüldüğü üzere, yüzlerden, renklerden ve hatta özet tasarımlardan duygusal bilgileri çıkarma yeteneği empati ile ilişkilidir (Mayer, Dipaolo ve Salovey, 1990). Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekânın bir yetenek olmasında genel zekâ ile muhtemelen ilişkili olduğunu, fakat duygusal zekânın mekanizmalar ve dışavurum açısından kendi farklılıkları olduğunu belirtmiştir. Mekanizmaları vurgulama, duygusallığı, duygusal yönetimi ve nörolojik alt katmanları içermektedir.

Çalışma sonuçları, duygusal zekâ yönlerinin, geleneksel anlamda, görevlerin kullanımı ile ölçülebilen yetenekler olarak görüldüğünü belirtmektedir. Empati gibi özelliklerin, sadece tutum ve duyarlılık yerine iyi tanımlanmış becerileri içeriğinin kabulü, kişiler arası iletişim konusunda zorluk yaşayan bireylerin, tutum problemlerinden değil, ölçülebilen ve iyileştirilebilen beceri eksikliklerinden muzdarip olabileceğini belirtmektedir (Mayer, Dipaolo ve Salovey, 1990).

2.3.1. Duygusal zekâ modelleri

Duygusal zekâ modelleri, kişinin duyguları tanıma ve gruplama becerisini tanımlayan dört hiyerarşik diziden oluşmaktadır. İlk aşamada, bireyler kendilerinin ve başkalarının duygularını belirlemeyi, aynı zamanda da duyguların dışa vuruluş biçimlerini ayırt etmeyi öğrenirler. İkinci aşamada, bireyler karar verme süreci içinde etkili olabilmeleri için duyguları kullanırlar. Üçüncü aşama, duygular yoluyla edinilmiş bilgiyi kullanma becerisini tanımlar. Duygularla/duygulanımlarla bir duygudan başka bir duyguya geçişler arasındaki ilişkileri tanıma becerisi bu aşamanın öğeleridir. Son olarak, dördüncü aşama ise duyguları bu duyguların taşıdığı bilgilerle ilişkili olan davranış yoluyla yönlendirme becerisi ile tanımlanır (Yaşarsoy, 2006).

Goleman, duygusal zekâ modelini öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal yeterlilik, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi olmak üzere beş alt bölüme ayırmıştır. Öz farkındalık, kendi duygularını okuma ve kararlara rehberlik etmek için "içgüdüsel hissi" kullanarak duyguların etkilerini tanımlamayı içeren duygusal öz-farkındalık, bir kimsenin gücünü ve sınırlılıklarını bilmesini ifade eden doğru öz-değerlendirme ve bir kimsenin öz-değeri ve yeteneklerinin sesini ifade eden öz-güven gibi boyutları kapsamaktadır. Öz yönetim rahatsız edici duyguları ve tepkileri kontrol altında tutmayı ifade eden duygusal öz-kontrol, dürüstlük, itimat ve güvenilirliği ifade eden şeffaflık, değişen durumlara ayak uydurma ya da engellerin üstesinden gelmede esneklik

anlamına gelen uyum sağlayabilirlik, mükemmelliğin içsel standartlarını karşılamak için performansı artırmaya çalışmak anlamına gelen kazanım, olayların iyi tarafını görmeyi ifade eden iyimserlik ve davranış sergilemeye hazır olma ve fırsatları yakalama anlamına gelen girişimcilik gibi boyutları içermektedir. Sosyal yeterlilik ilişkileri nasıl yöneteceğimize karar verme yeteneğini ifade etmektedir. Sosyal farkındalık, empati kurma, örgütsel farkındalık ve hizmet gibi boyutları kapsamaktadır. İlham verici liderlik, etki, başkalarının yeteneklerini geribildirim ve rehberlik ile geliştirmeyi ifade eden başkalarını geliştirme, girişimde bulunmak, yönetmek ve yeni bir doğrultuda yol göstermek anlamına gelen katalizörleri değiştirmek, çatışma yönetimi ve takım çalışması ve iş birliği gibi boyutlar da ilişki yönetimi içerisinde yer almaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2004). Petrides ve arkadaşları tarafından yayınlanan karakter modeli son modeldir. Bu model yetenek modelinden farklı olarak, insanların karakterlerinin bir parçası olarak, bir dizi duygusal öz-kavrama ve duygusal karaktere sahip olduğunu öne sürmektedir (McPheat, 2010). Petrides ve Furnham (2000a, 2000b, 2001) bu modelin kavramsal açıdan diğer modellerden ayrıldığını belirtmiştir.

2.3.1.1. Mayer ve Salovey Yetenek Modeli

Mayer ve Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla yetinmemiş bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temelini oluşturmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Mayer ve Salovey (1993) duygusal olarak zeki bireylerin kendisinin ve başkalarının duygularının daha çok farkında olabileceğini vurgulayarak "Duygusal olarak zeki bireyler içsel tecrübelerin olumlu ve olumsuz yönlerine daha açık, bunları sınıflandırmada daha iyi olabilirler ve uygun olduğunda onlarla iletişim kurabilirler" ifadesini kullanmışlardır.

- a) Duyguları Algılama:** Kişinin kendi duygularının farkında olabilme ve bu duygularını ve duygusal ihtiyaçlarını başkalarına anlatabilme yeteneğidir. Duyguları algılama aynı zamanda duyguların dürüst ve dürüst olmadığını ayırt etmeyi içermektedir (Yüksel, 2006). Yüz ve beden ifadelerinde duyguyu tanıma yeteneğidir. Duygunun, yüz, ses ve diğer iletişim kanallarıyla ifade edilmesini algılayabilmeyi içermektedir (Yan, 2008).
- b) Duyguyla, Düşünceyi Desteklemek:** Duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı bilmek, kişinin kararlarını yönlendirmesinde kullanılabilir. Problem

çözme tekniklerinden bazıları, duyguların kullanılmasıyla uygulanabilmektedir (Yan, 2008). Kişinin hissettiği farklı duyguları birbirinden ayırabilme ve tanımlayabilme yeteneğidir. Bu alanda güçlü yeteneklere sahip olan insanlar diğer birçok insana nazaran kendi duygularını hisseder ve onları tanımlar (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

- c) Duyguyu Anlamak:** Duyguları analiz etmek, onların zaman içindeki eğilimlerinin farkında olabilmek ve sonuçlarını anlayabilmektir (Yan, 2008). Genel ruh halini ve buna bağlı olarak duyguları anlayabilmek, ileri düzeyde duygusal zekâya sahip bireylerin özelliklerinden biridir (Doğan ve Şahin, 2007). Tıpkı iki duyguyu aynı anda hissetmek gibi karışık duyguları anlayabilme, birinden diğerine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).
- d) Duyguları yönetebilme:** Verilen durumlardan faydalı olmayan duygular ile bağlantı kurma ve kurmama yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Kişinin kendisindeki ve diğerlerindeki duyguları düzenleyebilmesi için, kişinin duygulara açık kalabilmesi, duyguları izleyebilmesi gerekmektedir.

2.3.1.2. Bar-On Modeli

Bar-on'un duygusal zekâ modelinde, kişisel yetenekler, kişiler arası yetenekler, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu boyutları ve boyutların altında yatan yetenek ve beceriler açıklanmıştır (Acar, 2001).

Bar-On modeli Duygusal Zekâ için teorik bir temel sağlamaktadır ki bu kavramsallaştırılmasını incelemenin yanı sıra bu yapının çeşitli yönlerini değerlendirmek için orijinal olarak geliştirilmiştir. Bu modele göre, duygusal-sosyal zekâ, bireyin kendini etkili şekilde nasıl anladığını ve ifade ettiğini, başkalarını nasıl etkili şekilde anladığını ve onlarla nasıl ilişki kuracağını ve günlük taleplerle etkili bir şekilde nasıl başa çıkacağını belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterliliklerin, becerilerin ve kolaylaştırıcıların bir kesitidir. Bu kavramsallaştırmada ifade edilen duygusal ve sosyal yeterlilikler, beceriler ve kolaylaştırıcılar beş anahtar bileşeni (a. duyguları ve hisleri tanımlama, anlama ve ifade etme yeteneği, b. başkalarının nasıl hissettiğini anlama ve onlarla ilişki kurma yeteneği, c. duyguları yönetme ve kontrol etme yeteneği, d. değişimi yönetme, kişisel ve kişiler arası bir doğanın problemlerini uyarılma ve çözme yeteneği, e. olumlu etkileri meydana getirmek ve kendi kendine motive olmak) içermektedir. Bu bileşenlerin her biri yakın

bir şekilde ilişkili birçok yeterlilikleri, becerileri ve kolaylaştırıcıları kapsamaktadır. Modelle paralel olarak, duygusal ve sosyal olarak zeki olmak, etkili şekilde kendini anlamak ve ifade etmek, başkalarını anlamak ve iyi ilişki kurmak ve günlük talepler, mücadeleler ve baskılarla başarılı şekilde başa çıkmak demektir (Bar-On, 2005).

Bar-On'un 1997 yılındaki modeli, beş boyuttan oluşmaktadır (Yan, 2008)

- a) **Kişisel Boyut:** Kendine saygı, duyguların farkında olma, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kendini ifade edebilme yeteneklerinden oluşmaktadır.
- b) **Kişiler Arası Boyut:** Sosyal sorumluluklar, insanlarla ilişkiler, empati yeteneklerinden oluşmaktadır.
- c) **Uyumluluk:** Problem çözme, öznel ve nesnel farkındalık, esneklik yetenekleridir.
- d) **Stresle Başa Çıkabilme:** Tepkilerini kontrol edebilmek, strese tolerans gösterebilmektir.
- e) **Genel Ruh Durumu:** Mutluluk ve iyimserliktir.

Bu boyutlar kısaca şu anlamları içermektedir:

Kişisel farkındalık boyutu, kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olması anlamına gelmektedir.

Kişilerarası ilişkiler boyutu, kişinin diğerleri ile ilişkilerinde empati kurabilmesi, sosyal sorumluluğa sahip olabilme ve kişiler arası iyi ilişkiler kurabilme becerisi bu boyutta yer alan davranışlardır.

Şartlara ve çevreye uyum boyutu, kişinin çevrenin talepleriyle başa çıkma, esnek olabilme ve problemleri çözebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır. Stres

Yönetimi boyutu, çalışma ortamında kişinin strese toleransı ve stresi kontrol altına alabilme becerilerini içermektedir.

Genel ruh hali boyutu, yaşam hakkındaki memnuniyet ve mutluluğu, iyimser olabilme becerileri bu boyut altındadır (Mumcuoğlu, 2002, akt. Gürbüz ve Yüksel, 2008).

2.3.1.3. Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'ın modeli, Bar-On'un modeli gibi zihinsel yetenekler ve bunların dışındaki bazı kavramları da içerdiğinden karma bir modeldir. Bu model, duygusal zekâyı, örgüt ortamında irdeleyerek, özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Bu model dört yapıtaşından oluşmaktadır (Yan, 2008). Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı yönetimde ve organizasyon içindeki etkiler açısından incelemektedir. Özellikle duygusal zekâ ve liderlik ilişkisini incelemektedir (Doğan ve Şahin, 2007).

- a) **Duyguları Öğrenmek:** İnsanın içindeki içsel gerçeği dinlemesi ve onunla uyumlu hareket etmesi olan duygusal dürüstlük, kendi enerjisi ve duyguları arasındaki bağı algılaması olan duygusal enerji, duyguları pratik olarak sezebilmesi olan pratik sezgi, duyguların verdiği mesajları algılaması olan duygusal geri bildirimine dayanmaktadır (Yan, 2008).
- b) **Duygusal Zindelik:** Bu yapıtaşının oluşması için, kişinin duygusal açıdan özvarlığına, oluşturduğu güven alanı olan güven çemberine, hoşnutsuzlukların yapıcı bilgi ve eylem kaynağına dönüştürülmesi olan yapıcı hoşnutsuzluğa, esneklik ve yenilenmeye gereksinimi vardır (Yan, 2008).
- c) **Duygusal Derinlik:**Bu boyut kişinin içsel amaçları tam olarak belirlemesi, bunlara kendini adanması ve bunu örgütün amaçları ile koordine etmesi, dürüstlüğü yaşaması ve insanlarda yetkisi olmadan etki uyandırması üzerine kuruludur (Çakar ve Arbak, 2004).
- d) **Duygusal Simya:**Bu boyut, duygusal zekânın kişinin yaratıcılığını ve potansiyelini artıran özelliğine yoğunlaşmıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Simya, “değerinin az olduğu düşünülen bir maddeyi, daha değerli bir şey haline dönüştürme işlemi ya da gücü” olarak tanımlanabilir. Duygusal simya, insanın geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı isteğine göre beyinde canlandırması anlamına gelen düşünsel zaman değişimi, fırsatları sezmek, geleceği yaratmak ve sezgisel akışı içermektedir. Sezgiler, belirsiz durumlarda karar vermeye ve başkalarının göremediğini görmeye yardımcı olmaktadır. Çok önemli olan sezgisel akış kavramı ise, kişinin, başkalarının göremediği fırsatları değerlendirip, en az çabayla en çok işi yapma ve bunu yaparken de farkında olmadığı bir verimlilik elde etme durumudur (Cooper ve Sawaf, 2000, akt. Yan, 2008).

2.3.1.4. Goleman Modeli

Goleman (2001), performansa dayalı bir duygusal zekâ kuramı ileri sürmektedir. Bu görüş, Salovey ve Mayer'in yaklaşımının tam tersidir (Yaşarsoy, 2006). Goleman modeli, Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirmiş, fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri (kişinin kendi duygularının farkında olması) ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren bir karma modeldir (Çakar ve Arbak, 2004).

Goleman duygusal zekâyı genel becerilerden oluşan 5 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Yaşarsoy, 2006).

- a) **Öz bilinç:** Bu boyut, kişinin kendi duygularını tanımlama ve adlandırmasında gelişimi, duyguların nedenlerinin daha iyi anlaşılmasını, duygular ve eylemler arasındaki farkın tanımlanmasını içermektedir (Goleman, 1996). Öz bilinç, yoğun duygularla abartılı bir tepki vermeye ya da algılanan durumu abartmaya yönelik bir dikkat hali değildir. Tam tersine fırtınalı duygular içinde bile kendi kendine yönelik olmayı sürdüren tarafsız bir haldir. Öz bilinç, kişinin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesidir (Yüksel, 2006). Kendi duygularını tanımak olan duygusal bilinç, kendi güçlü yanlarını ve sınırlarını bilmek olan öz değerlendirme, kendi yetenek ve değerlerini bilmek olan özgüvenden oluşmaktadır (Yan, 2008).
- b) **Duyguları Yönetmek:** İkinci boyut olan duyguların yönetimi, daha iyi bir hayal kırıklığı toleransı ve öfke yönetimini, öfkeyi uygun şekilde daha iyi ifade edebilmeyi içermektedir (Goleman, 1996). Dürtüler, duyguları yönlendirir. İnsanlar duygularını bir tarafa atıp onları yok sayamazlar. Ancak duygularını yönetmek için yapabilecekleri bir sürü şey vardır. Kendini yönetme, insanın duygularının esiri olmasının önüne geçer. Kendi duygularını iyi yönetebilen insanlar, herkes gibi duygusal dürtülerin etkisi altında olmalarına rağmen, onları yönetmenin, hatta olumlu yöne kaydırmanın bir yolunu bulurlar (Yüksel, 2006). Bu boyut, yıkıcı dürtüleri ve duyguları kontrol etmek olan özdenetim, kazanımların sorumluluğunu üstlenmek olan vicdanlılık, doğruluk ve dürüstlüğü korumak olan güvenilirlik, yeni fikirlere ve bilgilere açık olmak anlamında yenilikçilik ve değişime karşı esneklik anlamında uyumluluktan oluşmaktadır (Yan, 2008).

- c) **Kendini Motive Etmek:** Motivasyon, insanın hedeflere ulaşmasını sağlayan veya kolaylaştıran eğilimlerdir (Yan, 2008). Eldeki göreve daha iyi odaklanmayı ve dikkat vermeyi içermektedir (Goleman, 1996).
- d) **Empati:** Başkalarının bakış açısından bakabilmeyi, başkalarının hislerine karşı gelişmiş bir hassasiyet ve empatiyi, başkalarını dinlemede daha iyi olmayı içermektedir (Goleman, 1996). İnsanları etkileme, onlara yardımcı olma açısından empati hayati önem taşımaktadır. Başkalarının neler hissettiğini sezmeden ve buldukları konumu anlamadan, onlar üzerinde olumlu bir etki bırakmak zordur. Duygusal ipuçlarını okumakta başarısız, sosyal etkileşimlerde beceriksiz olan insanlar, etkileme açısından çok zayıftırlar (Yüksel, 2006).
- e) **İlişkileri Yönetmek:** ilişkileri anlamada ve analiz etmede yüksek yeteneği, çatışmaları çözmeye ve anlaşmazlıkların arasını bulmada daha iyi olmayı, ilişkilerdeki sorunları çözmeye daha iyi hale gelmeyi içermektedir (Goleman, 1996). İnsanlar, hedefe ulaşma sürecine etki eden duygusal eğilimleri ile motive olurlar. Başarı ya da başarıya ulaşma süreci insanı, gelişmeye çaba göstermeye ve sıfır hataya ulaşmayla motive eder. Motivasyon kitlenin amacına yönelik taahhütlerin yerine getirilmesiyle gerçekleşir (Yüksel, 2006).

2.4. Tükenmişlik Kavramı

Maslach ve Leiter (2005) tükenmişliğin üzgün olmak ya da kötü bir gün geçirmekten çok daha fazlası olduğunu vurgulayarak, tükenmişliğin işle uyum dışı olma ile ilgili kronik bir durum olduğunu ve kişinin hayatında önemli bir kriz olabileceğini belirtmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde tükenmişlik; "gücünü yitirmiş olma", "çaba göstermeme durumu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005).

Tükenmişlik, insanların ne oldukları ile aslında ne yapmak istekleri arasındaki bozulmanın dizinidir. Değerlerde ve istekte bir aşınma meydana gelir. Bu aşınma insan ruhunun aşınmasıdır. Bu durum, insanları iyileşmesi zor ruhsal bir çöküş içerisine sokarak zaman içerisinde kademeli bir şekilde artarak ve devam ederek yayılan bir hastalıktır (Maslach ve Leiter, 1997). Bu doğrultuda Maslach ve Leiter (2005) çalışmalarında tükenmişlikle ilgili şu ifadelerle yer vermiştir:

- *Tükenmişlik enerji kaybıdır.* Sürekli olarak ezilmiş, stresli ve bitkin olursunuz. İyi bir gece uykusunun gelmesi zordur ve hatta sonrasında bile tekrar bitkin

olursunuz. Bir süre bundan kurtulmayı deneyebilirsiniz, fakat tekrar döndüğünüzde daha önce olduğu kadar kötü halledir.

- *Tükenmişlik heves kaybıdır.* Asıl tutkunuz, olumsuz bir duyarsızlaşma ile yer değiştirir. İşle ilgili her şey sizi yanlış yola iter. İlişkilerinizle, uzmanlığınızla, yaratıcı fikirlerinizle ve hassaslığınızla birlikte getirdiğiniz özellikler zevkini kaybeder ve bayatlamış gibi görünür.
- *Tükenmişlik güven kaybıdır.* Ne kadar az etkisiz hissederseniz öz değeriniz hakkında o kadar fazla şüpheniz olur.

Vandenbergh ve Huberman (1999) "Tükenme" kavramının ilk kez 1970 yılında aşırı yorulmuş ve hayal kırıklığına uğraşım insan hizmetlerinde çalışanların bir krizi olarak incelendiğini belirtmiştir. Daha önce yapılan yorumlar mesleki hünerin çöküşüne dairdir, bu sektörlere giren insanlar muhtemelen eğitim ve genel kültür alt yapısına dayalı olarak gerçekçi olmayan beklentiler geliştirmişlerdir. Sendromun doğası insan hizmetleri değiştikçe değişim göstermiştir. Tükenmişlik, kişiler arası bir şekilde odaklanmış mesleklerde çalışan insanlar için stresle ilgili önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır. Bu mesleklerde, sağlayıcı ile alıcı arasındaki ilişki işin merkezindedir ve işin doğası (hizmet, tedavi ya da eğitim olsun) oldukça duygusaldır. Eğitim önemli bir örnektir. Öğrencilere duygusal, öğretime ilişkin ve ahlaki hizmetler sağlamak, hizmet sağlayanların üzerine duygusal talepler yüklemektedir.

Gold ve Roth (1993), yaptıkları çalışmada, tükenmişlik kavramı üzerine yaklaşık yirmi yıllık bir araştırma periyodu içerisinde birçok otorite tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığını belirtmiştir. Bu bireylerden çoğu tükenmişliği, kişinin fiziksel tükenme, çaresizlik, umutsuzluk, depresyon, kopma ve özellikle hayal kırıklığı hisleri ile ilişkili olarak tanımlamaktadır. Tükenmişliğin, tehdit edici olarak algılanan çeşitli şartlarla bireyin başa çıkmada başarısız girişimlerinin devamında son basamak olarak ortaya çıktığı sık sık söylenmiştir. Tükenmişliğin genellikle bireylerin dış destek almadıkları zaman dilimi içerisinde sıkıntıdan kaynaklandığı belirtilmektedir. Tükenmişlik adayları genellikle kapana kısılmış hisseden ve bu durumdan kaçış olmadığını düşünen kişiler olarak tarif edilmektedir. Toplam tükenmişlik içerisinde, sıkıntı ile başa çıkmada tamamen saf dışı hissetmekten dolayı bireyler iş ya da ilişkide işlev gösterememektedirler (Gold ve Roth, 1993). Casserley ve Megginson (2009) tükenmişliğin, zihinsel hastalığı belirten davranışları açıkça göstermeyen bireyler arasında uzun bir zaman dilimi içerisinde gelişen olumsuz bir psikolojik durum olduğundan bahsetmiştir. Maslach ve Leiter (1997) eğer tükenme oluşursa ne olur

sorusuna şöyle cevap vermektedir: "Kronik olarak bitkin hissetmeye başlırsınız, işinizi küçümseyen ve ondan kopmuş bir hale gelirsiniz ve işinizde giderek etkisiz olduğunuzu hissedersiniz" (s. 17). Bu rahatsızlığın da başka bir psikolojik rahatsızlık gibi belirtileri bulunmaktadır. Ana özellikler çok rahatsız edici bir yorgunluk; düş kırıklığı, kızgınlık ve duyarsızlaşma hisleri, etkisizlik ve başarısızlık hissidir. Bu durum hem kişisel hem sosyal fonksiyonları bozmaktadır (Goldberg ve Maslach, 1998).

Maslach ve Leiter (1997) tükenmişliğin ortaya çıkma sebepleri olarak şunları öne sürmektedir: "İnsanlar, karakterlerinde, davranışlarında ya da üretkenliklerinde kusurlarından kaynaklanan nedenlerden dolayı psikolojik olarak yıpranırlar... Biz, tükenmişliğin insanların kendi sorunları değil, onların çalıştığı *sosyal çevrenin* bir sorunu olduğunu düşünmekteyiz." Ayrıca tükenmeye neden olan etkenleri iş yükü, kontrol yoksunluğu, yetersiz ödül, toplum çöküşü, adil olma anlayışının yoksunluğu, değerlerin çatışması olarak sıralamıştır. İşi yapan kişi ile işin doğası arasında uyumsuzluk olduğunda tükenmişliğin ortaya çıkması daha muhtemeldir. İnsanı katılaştıran, çok çalışmaya ek olarak iyi çalışmak için kişiye ilham veren faktörlerin göz ardı edilmesi ya da önemsenmemesidir. Bu uyumsuz eşleşme birçok örgütsel alanda ortaya çıkmaktadır.

2.4.1. Tükenmişliğin alt boyutları

Duygusal tükenme, tükenmişliğin ilk alt boyutudur. İnsanlar duygusal olarak tükendiklerini hissettiklerinde, herhangi bir şey yapmak istemezler, hem duygusal hem de fiziksel olarak yorgun hissederler. Çalıştıkları ortamlarda bireyler farklı bir işle karşılaşmak, yeni bir işe başlamak istemezler (Maslach ve Leiter, 1997). Kişinin yaptığı iş nedeniyle aşırı yük almasından kaynaklanan "tüketilmiş olma duyguları" olarak tanımlanır. Bu olgu çalışan kişilerin kendilerini geçmişte olduğu gibi işlerine verememeleri, kendilerinden yardım isteyen kişilere karşı sorumluluk üstlenememeleri, iş yaparken engellenme ve gerginlik hissetmeleri anlamına gelmektedir. Duygusal tükenmede sık rastlanan belirti işe gitmek istememektir (Tantekin Çelik, Bağrıaçık ve Laptalı Oral, 2012).

Duyarsızlaşma, tükenme sendromunun bir başka alt boyutudur. Maslach ve Leiter'in (1997), sinizm olarak da tanımladıkları duyarsızlaşma meydana geldiğinde işe ve iş arkadaşlarına karşı soğuk ve uzak bir tutum takınır. Yeniliklere kapılı bir hal alan bireyler iş ideallerinden vazgeçer. Duyarsızlaşmaya bağlı olarak olumsuz tavırlar sergileyen kişilerin etkili çalışma yetenekleri ciddi bir şekilde zarar görebilir.

Duyarsızlaşma, Maslach tarafından, “ hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı, hatta insancıl olmayan bir yanıt” olarak tanımlanmıştır. İş stresi altında duyarsızlaşan kişi, hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun, katı, soğuk ve ilgisiz tutum ve davranışlar sergiler; işin yapılabilmesi için gerekli en az ilişkiyi kurar. Duyarsızlaşma, aslında duygusal tükenme yaşayan kişinin, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmeye güçsüz hissetmesi ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanması sonucunda ortaya çıkar (Tantekin Çelik, Bağrıaçık ve Laptalı Oral, 2012).

Kişisel başarıların azalması, tükenme sendromunun son alt boyutudur. Burada bireyler kendilerini etkisiz hisseder ve buna bağlı olarak artan bir yetersizlik hissi ortaya çıkar. Bireyler bu aşamada her yeni girişimlerine karşı dünyanın üzerlerine geldiğini hisseder. Farklılık yaratmak için yeteneklerin kullanılmasında güven kaybına yol açar (Maslach ve Leiter, 1997). Sosyal ya da iş ortamının, kişinin tükenmişliği üzerine etkisi ile ilgili Maslach ve Leiter (2007) şunu belirtmektedir: "Tükenme aşırı yorulma, duyarsızlaşma ve iş yerindeki yetersizlikten kaynaklanan psikolojik bir rahatsızlıktır. Karmaşık sosyal ilişkiler içerisinde bireyin yaşadığı stresli tecrübeler olarak düşünülmektedir. Bu boyut; kişinin işindeki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar. Düşük kişisel başarı hissi tükenmişliğin bir parçasını oluşturmaktadır. Yetersizlik, başarısızlık duygusu, düşük moral, iş verimliliğinde azalma, düşük üretkenlik, kişiler arası anlaşmazlık, sorunlarla başa çıkmada yetersiz kalma, benlik saygısında azalma gibi belirtilerle karakterize edilen kişisel başarısızlık duygusu en yalın haliyle kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder (Tantekin Çelik, Bağrıaçık ve Laptalı Oral, 2012). Noushad (2008) hem kavramsal hem de deneysel bir bakış açısından, tükenmişlik sendromundaki yetkinlik eksikliğinin rolü oldukça özgün olduğunu belirtmiştir.

2.4.2. Öğrencilerde tükenmişlik

Yang (2004), Yang ve Farn (2005), öğrenci tükenmişliğini, öğrenme sürecindeki öğrencilerde, ders stresi, ders yükü ya da diğer psikolojik faktörlerin, bir duygusal tükenme durumu, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük kişisel başarı hissine neden olması olarak tanımlamaktadır.

Türkiye'de eğitim, ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Bu nedenle, bu öğretim kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Orijinalinde işle ilgili bir fenomen olarak

ifade edilen, ancak öğrencilerde de görüldüğü rapor edilen tükenmişliğin Türk öğrencilerinde de var olması olası görünmektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Örneğin lise öğrencileri, onlar açısından çok önemli olan ve geleceklerini belirlemede büyük ölçüde etkili olacak olan, akademik yaşamlarıyla ilgili pek çok görevi ve sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi, bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirirken aynı zamanda mutlu olmayı başarabilmeleriyle mümkün olur. Aksi takdirde, akademik görevler ve sorumluluklar, onları bir süre sonra tükenmişliğe sürükleyebilir (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Üniversite öğrencileri arasındaki akademik tükenmişlik, çalışma talepleri nedeniyle bitkin hissetme (tükenme), kişinin okul işlerine karşı alaycı ve uzak bir tutuma sahip olması (duyarsızlaşma) ve öğrenciler olarak yetersiz hissetme (düşük yetkinlik) gibi unsurları ifade etmektedir (Schaufeli et al., 2002, akt. Zhang, Gan, Cham, 2007). Öğrenciler, işçi olmamalarına rağmen, psikolojik bir bakış açısından temeldeki aktiviteleri "iş" olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler, sınıf ortamındaki performansları ile ilgili değerlendirilmek ya da sınavları geçmek için sınıfa katılırlar ve görev alırlar. Dolayısıyla, çalışma talepleri yüzünden bitkin hissederek ve kişinin çalışmasına karşı alaycı ve kopuk bir tutuma sahip olarak tükenmişlik öğrencilerde kendisini göstermektedir (Schaufeli ve Taris, 2005). Tükenmişlik, stres ya da tükenmişlikle bağlantılı akademik ve öğrenci alanlardaki araştırmaların kapsamını artıran ciddi bir akademik konudur. Öğrencilerin stresi, sosyoekonomik alt yapıları, ailevi durumları, öğretmenlerin öğretim stilleri, okul ortamı, ebeveyn katılımı ve birçok başka kişisel özelliklerle ilişkili olabilir (Noushad, 2008). Ayrıca herhangi bir dersten başarısız olan öğrenciler yaz okulu uygulaması olan üniversitelerde ek ücret vererek dersi yaz döneminde alabilmektedirler. Bu da öğrenci ve ailelere maddi yük olmaktadır. Öğrencilerin okudukları bölümü normal süresinde bitirmemesi de her eklenen dönem için ekstra maddi yük getirmektedir. Maddi yönünün dışında ailenin ve çevrenin de öğrenciler üzerinde psikolojik etkisinin olduğu söylenebilir (Tantekin Çelik, Bağrıaçık ve Laptalı Oral, 2012).

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesidir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Gruplandırma ile belirlenen örneklem grubuna belirlenen ölçekler uygulanarak tarama yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini fen alanından Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği, sosyal alandan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, özel yetenek ile ilgili alandan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 515 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ, Genel Öz Yeterlik, Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Tükenmişlik ölçeklerinin uygulanması için Gazi Üniversitesi Rektörlüğünden izin alınmıştır. Ölçekler Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (n=86), Matematik Öğretmenliği (=94), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=81), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n=111), Müzik Öğretmenliği (n=53) ve Resim Öğretmenliği (n=90) bölümlerinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftan toplam 515 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya katılanların 367'si kadın 148'i erkektir. Ölçekler 2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde belirlenen bölümlerdeki öğrencilere uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin duygusal zekâ boyutlarının değerlendirilmesinde, Chan'ın (2004 ve 2006) tükenmişlikle duygusal zekâ arasındaki ilişki ve duygusal zekâ ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemede kullandığı ölçekten yararlanılmıştır. Ölçeğin orijinali, Schutte ve arkadaşlarının (1998) 33 maddelik çalışmasından Chan (2004) tarafından

geliştirilen 12 maddelik ölçektir. Aynı ölçek Aslan ve Özata (2008) tarafından da kullanılmıştır. Cevaplar 5'li likert tarzında (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir. Chan'ın araştırmasında bu ölçeğin güvenilirliği (Cronbach Alpha=0.82-0.86) yüksek bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarını Duygusal Değerlendirme, Empatik Duyarlılık, Pozitif Duygusal Yönetim, Duyguların Olumlu Kullanımı oluşturmaktadır. Madde 1, 3 ve 8 ortalaması Duygusal Değerlendirme boyutunu, madde 4, 6 ve 11 ortalaması Empatik Duyarlılık boyutunu, madde 2, 7 ve 9 ortalaması Pozitif Duygusal Yönetim boyutunu, madde 5, 10 ve 12 Duyguların Olumlu Kullanımı boyutunu ölçmektedir.

Öz yeterlik ölçeği olarak Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Yeşilay, Schwarzer ve Jerusalem (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (General Self Efficacy Scale) kullanılmıştır. Genel öz yeterlik ölçeği, hayatın tüm stresli olaylarını tecrübe ettikten sonra uyum sağlamak kadar, günlük yaşamın huzursuzlukları ile başa çıkma becerisinin tahmin edilmesi amacı ile algılanan genel öz yeterlik anlayışının değerlendirilmesi için oluşturulmuştur (<http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>). Ölçek 4 likertli (1=doğru değil, 2=biraz doğru, 3=daha doğru, 4=tümüyle doğru) 10 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme ölçekte yer alan 10 maddenin ortalaması alınarak yapılmıştır.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi için Jerusalem Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Yılmaz, Gürçay ve Ekinci (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Akademik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi için kullanılan Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve tek boyut içeren orijinal ölçek akademik öz yeterlik için anlamlı bir yapı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. (akt. Yılmaz, Gürçay ve Ekinci2007). Ölçek 4'lü likert tarzında (1=bana hiç uymuyor, 2=bana çok az uyuyor, 3=bana uyuyor, 4=bana tamamen uyuyor) derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan 7 maddenin ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır. İlk 6 madde pozitif, son madde negatif yönlü hesaplanmıştır.

Akademik tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi için Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Madde 1, 4, 6, 9 ve 11 ortalaması Tükenme boyutunu, madde 2, 5, 7 ve 10 ortalaması Duyarsızlaşma boyutunu, madde 3, 8, 12 ve 13 ortalaması Yetenek boyutunu ölçmektedir. Ölçek Akademik Tükenmişlik

için Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen Çarpi, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formunun orijinali hiçbir zaman, çok seyrek, nadiren, bazen, sıklıkla, çok sık, her zaman cevapları bulunan 7'li likert tipi ankettir. Bu ölçeğin Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmasında 5'li likert (1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=genellikle, 4=çoğu zaman, 5=her zaman) tipinde uyarlanmış ve 16 maddeden 13 maddeye düşmüştür (Çarpi, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Katılımcıların genel akademik not ortalamaları için, anket formunda "Genel Akademik Ortalamanız" bölümü oluşturularak(1) 2.00 altında, (2) 2.01 – 2.50 arasında, (3) 2.51 – 3.00 arasında ve (4) 3.01 – 4.00 arasında olmak üzere dört şıklı değerlendirme sistemi uygulanmıştır. Anketler, belirlenen bölümlerde öğrenim gören öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

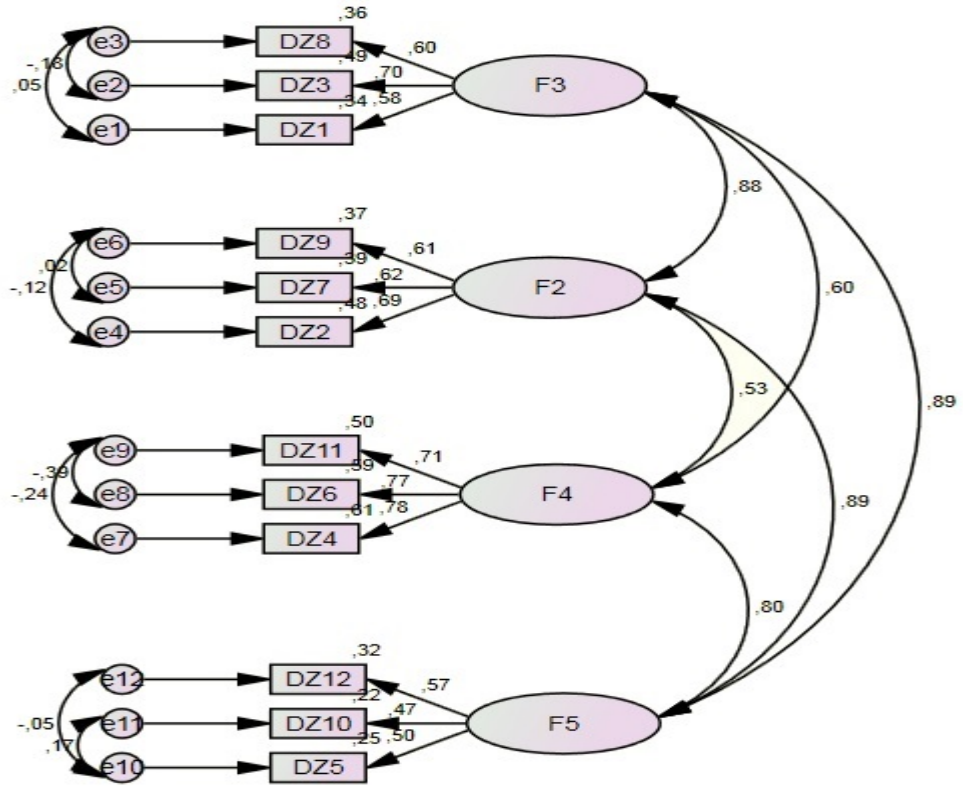
3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplam 515 anket toplanmıştır. Öncelikle anketlerin üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış anketlerin örnekleme uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra ortaya konulan model, Yapısal Eşitlik Modeli ile test edilmiştir. Bölümler arasındaki farklılıkların belirlenmesi için ise one-way ANOVA ve independent t-test kullanılmıştır. Ayrıca Duygusal Zekâ, Akademik Tükenmişlik, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Öz Yeterlik ölçekleri arasında Pearson Product Correlation testi yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin örneklem grubuna uygunluğunun test edilmesi için AMOS programında yapısal eşitlik modellemesi doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Şekil 4

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Doğrulatoryı Faktör Analizi



F3=Duygusal Değerlendirme, F2= Pozitif Duygusal Yönetim, F4=Empatik Duyarlılık, F5=Duyuların Olumlu Kullanımı

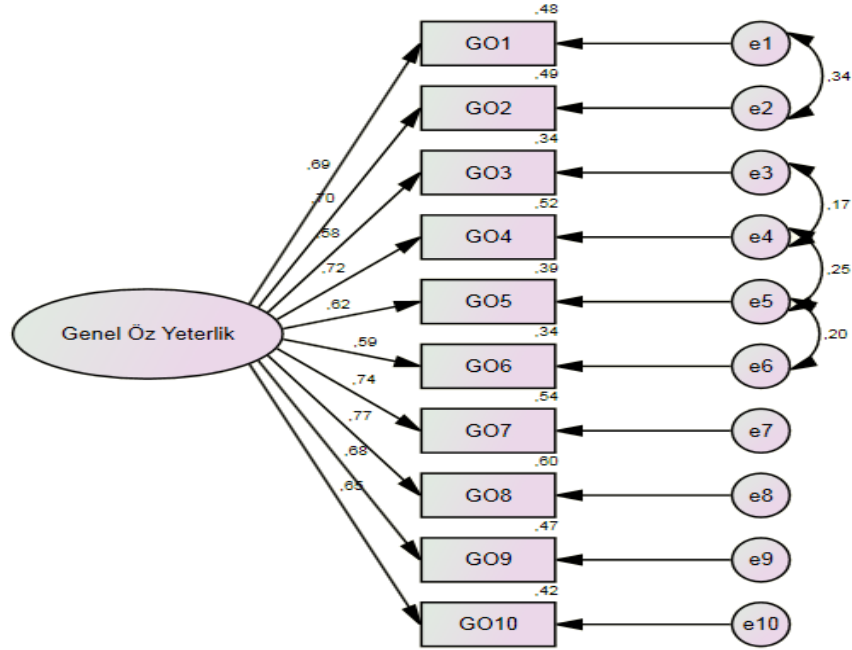
Tablo 1

Duygusal Zekâ Ölçeğinin Doğrulatoryı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	191,9	48	3,99	,905	,942	,889	,881	,913	0,076
Modifikasyondan Sonra	151,2	40	3,78	,909	,953	,912	,889	,933	0,074

Şekil 4'te Duygusal Zekâ ölçeğinin birincil düzey çok faktörlü modeli verilmiştir. Tablo 1'de Duygusal Zekâ ölçeğinin uyum indeksleri verilmiştir. Bu sonuçlara göre Duygusal Zekâ ölçeği örneklem grubuna uygundur.

Şekil 5
Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

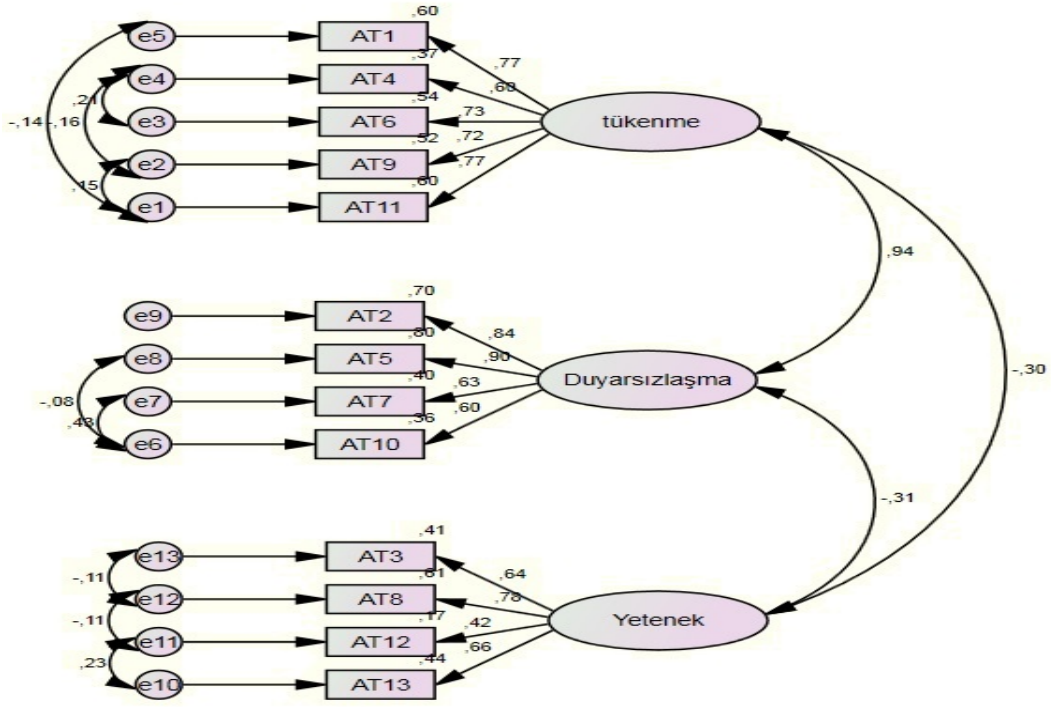


Tablo 2
Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	154,6	35	4,41	,912	,944	,932	,931	,946	0,08
Modifikasyondan Sonra	44,9	31	1,44	,969	,983	,980	,991	,994	0,03

Şekil 5'te Genel Öz Yeterlik ölçeğinin birincil düzey tek faktörlü modeli verilmiştir. Tablo 2'de Genel Öz Yeterlik ölçeğinin uyum indeksleri verilmiştir. Bu sonuçlara göre Genel Öz Yeterlik ölçeği örneklem grubuna uygundur.

Şekil 6
Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi

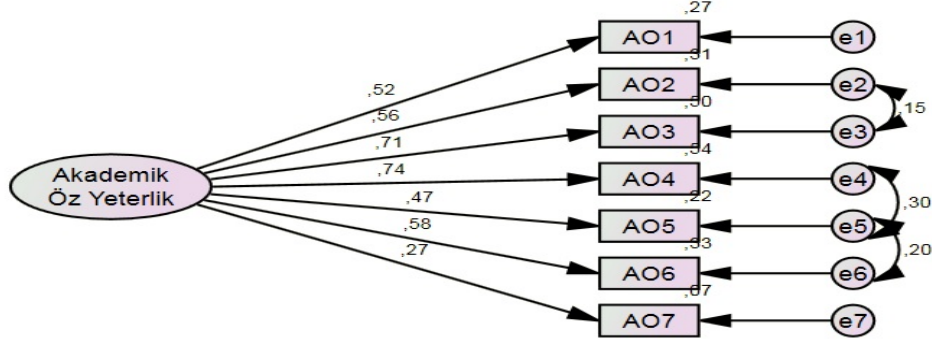


Tablo 3
Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	263,9	62	4,25	,888	,924	,898	,898	,919	0,08
Modifikasyondan Sonra	151,7	53	2,86	,925	,956	,952	,953	,968	0,06

Şekil 6'da Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formunun birincil düzey çok faktörlü modeli verilmiştir. Tablo 3'te Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formunun uyum indeksleri verilmiştir. Bu sonuçlara göre Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formunun örneklem grubuna uygundur.

Şekil 7
Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tablo 4
Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	63,2	14	4,51	,933	,966	,923	,908	,939	0,08
Modifikasyondan Sonra	16,7	11	1,51	,976	,991	,980	,986	,993	0,03

Şekil 7'de Akademik Öz Yeterlik ölçeğinin birincil düzey tek faktörlü modeli verilmiştir. Tablo 4'te Akademik Öz Yeterlik ölçeğinin uyum indeksleri verilmiştir. Bu sonuçlara göre Akademik Öz Yeterlik ölçeği örneklem grubuna uygundur.

3.5. Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İlgili Genel Bilgi

Yapısal eşitlik kavramı iki önemli özelliğe dikkat çekmektedir: Çalışılan süreç bir seri yapısal eşitlik (örneğin regresyon eşitlikleri) içermektedir ve oluşturulan bu yapısal eşitlikler, hipotezlerin daha kolay anlaşılabilmesi için görsel olarak çizimle gösterilebilmektedir. Bu iki temel özelliği gösteren yapısal eşitlik modellemesinin analizi, oluşturulan modelin görünen ve/veya görünmeyen tüm değişkenlerin birlikte test edilmesi ile elde edilen sonucun, eldeki verilerle ne derece uyumlu olduğunun ortaya konulmasıdır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Tablo 5 Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm (Uyum İstatistiği)	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
Genel Model Uyumunu		
χ^2 uyum testi	Anlamli olmaması	-
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri		
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,94-0,90$
NNFI (TLI)	$\geq 0,95$	$\geq 0,94-0,90$
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,94-0,90$
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
RMSA	$\leq 0,05$	$\leq 0,06-0,08$
Mutlak Uyum İndeksleri		
GFI	$\geq 0,90$	\geq
AGFI	$\geq 0,90$	\geq

(Klein, 1998; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schumaker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001'den yararlanarak hazırlanmıştır, akt. Meydan ve Şeşen, 2011).

Modelin test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri model ile veri arasında uyum olduğunu gösteriyorsa, yapısal olarak oluşturulan hipotezler kabul edilmekte; uyum indeksleri böyle bir uyum var olmadığını ortaya koyuyorsa hipotezler reddedilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011).

4. BULGULAR ve YORUM

Tablo 6

Araştırmaya katılan bölümlerin Duygusal Değerlendirme alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Duygusal Değerlendirme	Beden Eğitimi ve Spor	86	4,06	,727	,078	1,67	5,00
	Matematik	94	3,86	,568	,058	1,00	5,00
	Fen Bilgisi	81	4,11	,511	,056	3,00	5,00
	Müzik	53	4,08	,666	,091	1,67	5,00
	Sosyal Bilgiler	111	4,11	,595	,056	2,00	5,00
	Resim	90	4,24	,564	,059	2,33	5,00

Tablo 6’da araştırmaya katılan bölümlerin duygusal değerlendirme alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 4.06 ± 0.72 , matematik öğretmenliği 3.86 ± 0.56 , fen bilgisi öğretmenliği 4.11 ± 0.51 , müzik öğretmenliği 4.08 ± 0.66 , sosyal bilgiler öğretmenliği 4.11 ± 0.59 , resim öğretmenliği 4.24 ± 0.56 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 7

Duygusal Değerlendirme alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Duygusal Değerlendirme	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,196	,090	,250
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	-,057	,093	,990
		Müzik Öğretmenliği	-,019	,105	1,00
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-,055	,086	,988
		Resim Öğretmenliği	-,186	,091	,322

* $P < 0.05$

Tablo 7’de duygusal değerlendirme alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü duygusal değerlendirme boyutunda ikinci en düşük puana sahiptir, ancak bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü ile diğer bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bu sonuçlar, farklı öğretmen yetiştirme

programında öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekânın duygusal değerlendirme alt boyutunda benzer özelliklere sahip olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Tablo 8
Araştırmaya katılan bölümlerin Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Pozitif Duygusal Yönetim	Beden Eğitimi ve Spor	86	4,08	,576	,062	2,33	5,00
	Matematik	94	3,78	,653	,067	1,00	5,00
	Fen Bilgisi	81	3,97	,754	,083	1,00	5,00
	Müzik	53	3,98	,749	,102	1,67	5,00
	Sosyal Bilgiler	111	4,00	,651	,061	2,00	5,00
	Resim	90	4,02	,622	,065	2,33	5,00

Tablo 8’de araştırmaya katılan bölümlerin pozitif duygusal yönetim alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 4.08 ± 0.57 , matematik öğretmenliği 3.78 ± 0.65 , fen bilgisi öğretmenliği 3.97 ± 0.75 , müzik öğretmenliği 3.98 ± 0.74 , sosyal bilgiler öğretmenliği 4.00 ± 0.65 , resim öğretmenliği 4.02 ± 0.62 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 9
Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Pozitif Duygusal Yönetim	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,297	,098	,033*
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	,110	,102	,892
		Müzik Öğretmenliği	,100	,115	,954
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	,075	,095	,969
		Resim Öğretmenliği	,055	,100	,994

* $P < 0.05$

Tablo 9’da duygusal değerlendirme alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri pozitif duygusal yönetim alt boyutunda matematik öğretmenliğine göre daha yüksek puana sahiptir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Bu sonuçlar beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematik bölümü öğrencilerine göre kendi duygularını yönetme konusunda daha etkili olduğunu göstermektedir. Öfkeyi, stresi, hayal kırıklığını kontrol

etme konusunda beden eğitimi öğretmenliği bölümünün daha iyi olduğu söylenebilir. Bu boyutta elde edilen sonuçlarda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fen bilgisi, müzik, sosyal bilgiler ve resim öğretmenliğinden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir, fakat bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Pozitif duygusal yönetim alt boyutunda elde edilen sonuçlara gerekçe olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sporcu geçmişine sahip olması gösterilebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler çeşitli sportif müsabakalarda birçok duyguyu aynı anda ya da farklı zamanlarda çeşitli yoğunlukta yaşayabilmektedir. Zor şartlarda duyguların yönetimini sağlayarak öfke, hayal kırıklığı, stres, kaygı gibi olumsuz duyguların üstesinden gelebildiği söylenebilir.

Tablo 10

Araştırmaya katılan bölümlerin Empatik Duyarlılık alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Empatik Duyarlılık	Beden Eğitimi ve Spor	86	4,15	,677	,073	2,33	5,00
	Matematik	94	3,96	,601	,062	1,00	5,00
	Fen Bilgisi	81	4,24	,582	,064	2,33	5,00
	Müzik	53	4,19	,611	,083	2,67	5,00
	Sosyal Bilgiler	111	4,22	,628	,059	2,33	5,00
	Resim	90	4,20	,713	,075	2,00	5,00

Tablo 10’da araştırmaya katılan bölümlerin empatik duyarlılık alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 4.15 ± 0.67 , matematik öğretmenliği 3.96 ± 0.60 , fen bilgisi öğretmenliği 4.24 ± 0.58 , müzik öğretmenliği 4.19 ± 0.61 , sosyal bilgiler öğretmenliği 4.22 ± 0.62 , resim öğretmenliği 4.20 ± 0.71 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 11

Empatik Duyarlılık alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Empatik Duyarlılık	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,186	,095	,369
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	-,091	,098	,940
		Müzik Öğretmenliği	-,043	,111	,999
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-,071	,091	,972
		Resim Öğretmenliği	-,052	,096	,994

* $P < 0.05$

Tablo 11'de empatik duyarlılık alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü üçüncü en yüksek puana sahiptir, ancak bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bu sonuçlara göre, farklı öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrencilerin başkalarının duygularını anlama yeteneklerinin benzer olduğu söylenebilir. Farklı öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin empati kurma becerilerinin benzer seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 12

Araştırmaya katılan bölümlerin Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Duyguların Olumlu Kullanımı	Beden Eğitimi ve Spor	86	4,30	,614	,066	2,33	5,00
	Matematik	94	4,05	,593	,061	1,00	5,00
	Fen Bilgisi	81	4,32	,525	,058	2,67	5,00
	Müzik	53	4,33	,518	,071	3,00	5,00
	Sosyal Bilgiler	111	4,33	,441	,041	3,33	5,00
Resim	90	4,34	,537	,056	3,00	5,00	

Tablo 12'de araştırmaya katılan bölümlerin duyguların olumlu kullanımı alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 4.30 ± 0.61 , matematik öğretmenliği 4.05 ± 0.59 , fen bilgisi öğretmenliği 4.32 ± 0.52 , müzik öğretmenliği 4.33 ± 0.51 , sosyal bilgiler öğretmenliği 4.33 ± 0.44 , resim öğretmenliği 4.34 ± 0.53 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 13

Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Duyguların Olumlu Kullanımı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,249	,080	,025*
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	-,023	,083	1,00
		Müzik Öğretmenliği	-,027	,094	1,00
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-,024	,077	1,00
		Resim Öğretmenliği	-,041	,081	,996

* $P < 0.05$

Tablo 13'te duyguların olumlu kullanımı alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Duyguların olumlu kullanımı alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri ile matematik öğretmenliği öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Diğer alanlarla beden eğitimi ve spor öğretmenliği karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin puanları daha düşüktür. Bu sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematik öğretmenliği bölümüne göre duygularını olumlu kullanabildiği söylenebilir. Bunun dışında, anket maddelerine dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin olumlu bir ruh halindeyken daha sağlıklı karar verebildikleri, yeni fikirler üretebildiklerini ve başkaları üzerinde olumlu etkiler bırakabileceğine inandıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 14

Araştırmaya katılan bölümlerin Tükenme alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Tükenme	Beden Eğitimi ve Spor	86	2,77	,890	,096	1,20	5,00
	Matematik	94	2,76	,870	,089	1,00	5,00
	Fen Bilgisi	81	2,77	,935	,103	1,00	5,00
	Müzik	53	2,86	,787	,108	1,60	5,00
	Sosyal Bilgiler	111	2,72	,947	,089	1,00	5,00
	Resim	90	2,75	1,01	,107	1,00	5,00

Tablo 14'te araştırmaya katılan bölümlerin tükenme alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 2.77 ± 0.89 , matematik

öğretmenliği 2.76 ± 0.87 , fen bilgisi öğretmenliği 2.77 ± 0.93 , müzik öğretmenliği 2.86 ± 0.78 , sosyal bilgiler öğretmenliği 2.72 ± 0.94 , resim öğretmenliği 2.75 ± 1.01 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 15

Tükenme alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Tükenme	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,008	,137	1,00
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	,001	,142	1,00
		Müzik Öğretmenliği	-,085	,160	,99
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	,048	,132	,99
		Resim Öğretmenliği	,021	,138	1,00

* $P < 0.05$

Tablo 15'te tükenme alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Bu tabloya göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü en düşük ikinci puana sahiptir, ancak bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bu sonuçlara göre akademik tükenme boyutunda öğrencilerin benzer özellikler sergilediği söylenebilir. Farklı öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslere, okula ve akademik görevlere karşı birbirlerine yakın seviyede tükenme hissine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 16

Araştırmaya katılan bölümlerin Duyarsızlaşma alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Duyarsızlaşma	Beden Eğitimi ve Spor	86	2,79	,933	,100	1,00	5,00
	Matematik	94	2,72	,974	,100	1,00	5,00
	Fen Bilgisi	81	2,34	1,00	,111	1,00	5,00
	Müzik	53	2,54	,809	,111	1,00	4,50
	Sosyal Bilgiler	111	2,53	1,01	,096	1,00	5,00
	Resim	90	2,40	,917	,096	1,00	5,00

Tablo 16'da araştırmaya katılan bölümlerin duyarsızlaşma alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 2.79 ± 0.93 , matematik öğretmenliği 2.72 ± 0.97 , fen bilgisi öğretmenliği 2.34 ± 1.00 , müzik

öğretmenliği 2.54 ± 0.80 , sosyal bilgiler öğretmenliği 2.53 ± 1.01 , resim öğretmenliği 2.40 ± 0.91 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 17

Duyarsızlaşma alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Duyarsızlaşma	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,069	,142	,997
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	,445	,148	,033*
		Müzik Öğretmenliği	,248	,167	,674
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	,254	,137	,433
		Resim Öğretmenliği	,387	,144	,079

* $P < 0.05$

Tablo 17'de duyarsızlaşma alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile fen bilgisi Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu verilere göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerinin Duyarsızlaşma alt boyutundaki değerleri daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin, fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre, okula ve derslere karşı duyarsızlaştığı, derslere karşı katı, soğuk ve umursamaz bir tutum takındığı söylenebilir. Bu sonuçlar dışında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri duyarsızlaşma alt boyutunda diğer alanlara göre daha yüksek puanlara sahiptir.

Tablo 18

Araştırmaya katılan bölümlerin Yetenek alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Yetenek	Beden Eğitimi ve Spor	86	3,36	,820	,088	1,75	5,00
	Matematik	94	3,08	,743	,076	1,75	5,00
	Fen Bilgisi	81	3,34	,703	,078	2,00	4,75
	Müzik	53	3,23	,693	,095	2,00	4,50
	Sosyal Bilgiler	111	3,23	,779	,073	1,25	5,00
	Resim	90	3,24	,823	,086	1,50	5,00

Tablo 18'de araştırmaya katılan bölümlerin yetenek alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 3.36 ± 0.82 , matematik öğretmenliği 3.08 ± 0.74 , fen bilgisi öğretmenliği 3.34 ± 0.70 , müzik öğretmenliği

3.23±0.69, sosyal bilgiler öğretmenliği 3.23±0.77, resim öğretmenliği 3.24±0.82 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 19

Yetenek alt boyutunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Yetenek	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,284	,114	,132
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	,020	,118	1,00
		Müzik Öğretmenliği	,138	,134	,908
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	,134	,110	,826
		Resim Öğretmenliği	,127	,115	,881

* P<0.05

Tablo 19'da duyarsızlaşma alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Bu tabloya göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği en yüksek puana sahip bölümdür, ancak bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05). Bu sonuçların, öğretmenlik eğitimi veren farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin akademik görevlere, ödevlere, ders ve sorumluluklara karşı olan yeterlik inançlarının benzer özellikte olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Tablo 20

Araştırmaya katılan bölümlerin Akademik Öz Yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri

Faktör	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Akademik Öz Yeterlik	Beden Eğitimi ve Spor	86	3,12	,538	,058	1,57	4,00
	Matematik	94	2,85	,436	,045	1,57	4,00
	Fen Bilgisi	81	2,96	,454	,050	1,71	4,00
	Müzik	53	2,95	,399	,054	1,86	3,86
	Sosyal Bilgiler	111	2,98	,481	,045	2,00	4,00
	Resim	90	2,97	,464	,048	2,14	4,00

Tablo 20'de araştırmaya katılan bölümlerin akademik öz yeterlik faktöründe tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 3.12±0.53, matematik öğretmenliği 2.85±0.43, fen bilgisi öğretmenliği 2.96±0.45, müzik öğretmenliği 2.95±0.39, sosyal bilgiler öğretmenliği 2.98±0.48, resim öğretmenliği 2.97±0.46 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 21

Akademik Öz Yeterlik faktöründe Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Faktör	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Akademik Öz Yeterlik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,272*	,069	,002
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	,166	,072	,197
		Müzik Öğretmenliği	,171	,081	,295
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	,144	,067	,265
		Resim Öğretmenliği	,154	,070	,244

* $P < 0.05$

Tablo 21'de akademik öz yeterlik faktöründe beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Akademik öz yeterlik faktörlerinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik puanları matematik öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksektir.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, diğer alanlarla karşılaştırıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri akademik öz yeterlik boyutunda en yüksek değerlere sahiptir. Akademik öz yeterlik inancı boyutunda elde edilen bulgular beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün akademik hayatta daha başarılı olabileceklerini düşündükleri, derslerde başarılı olmak için gerekenleri yerine getirebileceklerine dair inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 22

Araştırmaya katılan bölümlerin Genel Öz Yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Bölüm	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Genel Öz Yeterlik	Beden Eğitimi ve Spor	86	3,05	,611	,065	1,30	4,00
	Matematik	94	2,74	,502	,051	1,60	4,00
	Fen Bilgisi	81	2,89	,582	,064	1,50	4,00
	Müzik	53	2,92	,535	,073	1,50	4,00
	Sosyal Bilgiler	111	2,95	,489	,046	1,80	4,00
	Resim	90	3,02	,562	,059	1,90	4,00

Tablo 22'de araştırmaya katılan bölümlerin genel öz yeterlik faktöründe tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği 3.05 ± 0.61 , matematik öğretmenliği 2.74 ± 0.50 , fen bilgisi öğretmenliği 2.89 ± 0.58 , müzik

öğretmenliği 2.92 ± 0.53 , sosyal bilgiler öğretmenliği 2.95 ± 0.48 , resim öğretmenliği 3.02 ± 0.56 puan ortalamalarına sahiptir.

Tablo 23

Genel Öz Yeterlik faktöründe Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması

Alt Boyut	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Fark (I-J)	S.S.	P
Genel Öz Yeterlik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği	,303*	,081	,003
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	,159	,084	,409
		Müzik Öğretmenliği	,127	,095	,765
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	,099	,078	,802
		Resim Öğretmenliği	,023	,082	1,00

* $P < 0.05$

Tablo 23'te araştırmaya katılan bölümlerin genel öz yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün diğer bölümlerle karşılaştırılması verilmiştir. Genel öz yeterlik faktörlerinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin genel öz yeterlik puanları matematik öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre, kendi yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkında olma konusunda daha yeterli ve etkilidir denilebilir.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, diğer alanlarla karşılaştırıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri genel öz yeterlik boyutunda en yüksek değerlere sahiptir

Tablo 24

Duygusal Zekâ, Akademik Tükenmişlik, Akademik Öz Yeterlik ve Genel Öz Yeterlik Boyutlarının Korelasyonu

	Ort.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Duygusal Değerlendirme	r p	4,08 ,000	1 ,600** ,000	,462** ,000	,531** ,000	-,152** ,001	-,155** ,000	,303** ,000	,358** ,000	,474** ,000
2. Pozitif Duygusal Yönetim	r p	3,97 ,000	,600** ,000	1 ,418** ,000	,530** ,000	-,262** ,000	-,220** ,000	,415** ,000	,462** ,000	,510** ,000
3. Empatik Duyarlılık	r p	4,16 ,000	,462** ,000	,418** ,000	1 ,527** ,000	-,034 ,448	-,056 ,207	,256** ,000	,323** ,000	,408** ,000
4. Duyguların Olumlu Kullanımı	r p	4,27 ,000	,531** ,000	,530** ,000	,527** ,000	1 ,158** ,000	-,108* ,014	,380** ,000	,419** ,000	,519** ,000
5. Tükenme	r p	2,76 ,001	-,152** ,001	-,262** ,000	-,034 ,448	-,158** ,000	1 ,777** ,000	-,234** ,000	-,323** ,000	-,161** ,000
6. Duyarsızlaşma	r p	2,55 ,000	-,155** ,000	-,220** ,000	-,056 ,207	-,108* ,014	,777** ,000	1 ,256** ,000	-,261** ,000	-,132** ,003
7. Yetenek	r p	3,24 ,000	,303** ,000	,415** ,000	,256** ,000	,380** ,000	-,234** ,000	-,256** ,000	1 ,539** ,000	,547** ,000
8. Akademik Öz Yeterlik	R P	2,97 ,000	,358** ,000	,462** ,000	,323** ,000	,419** ,000	-,323** ,000	-,261** ,000	,539** ,000	1 ,580** ,000
9. Genel Öz Yeterlik	r p	2,93 ,000	,474** ,000	,510** ,000	,408** ,000	,519** ,000	-,161** ,000	-,132** ,003	,547** ,000	,580** ,000
	N	515	515	515	515	515	515	515	515	515

** P<0.01 *P<0.05

Tablo 24'te duygusal zekâ, akademik tükenmişlik, akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik faktörleri arasındaki korelasyon tablosu verilmiştir.

Korelasyon değerleri 0.35 ve altı zayıf seviye, 0.36 - 0.67 arası orta seviye, 0.68 – 1.00 arası güçlü korelasyon olarak değerlendirilmiştir (Taylor, 1990).

Duygusal Değerlendirme alt boyutu ile Tükenme alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = -0,152$, $p < 0,05$). Pozitif Duygusal Yönetim alt boyutu ile Tükenme alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = -0,262$, $p < 0,05$). Empatik Duyarlılık ile Tükenme alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur, fakat istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r = -0,034$, $p > 0,05$). Duyguların Olumlu Kullanımı ile Tükenme alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = -0,158$, $p < 0,05$).

Duygusal değerlendirme alt boyutu ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = -0,155$, $p < 0,05$). Pozitif duygusal

yönetim alt boyutu ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = -0,220$, $p < 0,05$). Empatik duyarlılık ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur, fakat istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r = -0,056$, $p > 0,05$). Duyguların olumlu kullanımı ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = -0,108$, $p < 0,05$).

Duygusal değerlendirme alt boyutu ile yetenek alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = 0,303$, $p < 0,05$). Pozitif duygusal yönetim alt boyutu ile yetenek alt boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r = 0,415$, $p < 0,05$). Empatik Duyarlılık ile Yetenek alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur. ($r = 0,256$, $p < 0,05$).

Duygusal zekâ ile akademik tükenmişlik arasındaki elde edilen ilişkilere göre, duygusal değerlendirme, pozitif duygusal yönetim, empatik duyarlılık ve duyguların olumlu kullanımı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin okul ve derslere yönelik tükenme hislerinin azalacağını söylemek mümkündür. Kendi duygularının farkında olan ve yaşadığı duyguların nedenini bilen, yaşadığı duyguları kontrol edebilen, başkalarının duygularını anlama konusunda yeterli ve güçlü empati yeteneğine sahip olan, yaşadığı duyguları olumlu kullanabilen, iyi bir ruh halinde daha verimli olabileceğine inanan öğrencilerin akademik görevlere, ödevlere, okula ve derse karşı daha düşük seviyede tükenme ve duyarsızlaşma hissi yaşayacağı, buna zıt olarak duygusal zekâ ile ilgili bu alt boyutlarda yüksek seviyede olanların akademik konularda kendilerini yeterli gördükleri ve daha başarılı olabileceklerine inandıkları söylenebilir.

Duyguların olumlu kullanımı ile akademik öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r = 0,380$, $p < 0,05$). Duygusal değerlendirme alt boyutu ile akademik öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r = 0,358$, $p < 0,05$). Pozitif duygusal yönetim alt boyutu ile akademik öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r = 0,462$, $p < 0,05$). Empatik duyarlılık ile akademik öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur. ($r = 0,323$, $p < 0,05$). Duyguların olumlu kullanımı ile akademik öz yeterlik boyutu arasında negatif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r = 0,419$, $p < 0,05$).

Duygusal zekâ ve akademik öz yeterlik arasında elde edilen ilişkiye göre, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik kazanıma yönelik yeterlik algılarının yüksek olacağı söylenebilir. Yaşadığı hislerin farkında olan, kendindeki ve başkalarındaki duyguları anlayabilen, empati yeteneği olan ve yaşadığı duyguları kendi

ve başkaları yararına kullanabilen öğrencilerin akademik görev, ders ve sorumlulukların üstesinden başarılı bir şekilde gelebileceklerine dair inançlarının yüksek olacağı söylenebilir.

Duygusal değerlendirme alt boyutu ile genel öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r= 0,474, p<0.05$). Pozitif duygusal yönetim alt boyutu ile genel öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r= 0,510, p<0.05$). Empatik duyarlılık ile genel öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur. ($r= 0,408, p<0.05$). Duyguların olumlu kullanımı ile genel öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r= 0,519, p<0.05$). Chan (2004) öz yeterlik inançlarının algılanan duygusal zekâ bileşenlerini tahmin etmede önemli role sahip olduğunu tespit etmiştir. Genel öz yeterlik inançları konusunda da bu öğrenciler güçlü hislere sahip olacağı belirtilebilir.

Tükenme alt boyutu ile akademik öz yeterlik boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ($r= -0,323, p<0.05$). Duyarsızlaşma alt boyutu ile akademik öz yeterlik boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ($r= -0,261, p<0.05$). Yetenek alt boyutu ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r= 0,539, p<0.05$). Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre, akademik görevlere, sınavlara ve derslere karşı tükenme ve duyarsızlaşma düzeyi düşük olan öğrencilerin, başarılı olma ve akademik kazanım elde etmeye dair inançlarının da yüksek olacağı söylenebilir. Tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri düşük olan öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarının da güçlü olacağı söylenebilir.

Tükenme alt boyutu ile genel öz yeterlik boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ($r= -0,161, p<0.05$). Duyarsızlaşma alt boyutu ile genel öz yeterlik boyutu arasında negatif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ($r= -0,132, p<0.05$). Yetenek alt boyutu ile genel öz yeterlik arasında pozitif yönlü orta seviye korelasyon bulunmuştur ($r= 0,547, p<0.05$). Çapri vd. (2012) yaptıkları çalışmalarında genel öz yeterlik inancı ile yetenek boyutu arasında pozitif yönlü ($r=0.38, p<0.05$) korelasyon tespit ederken, tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir.

Akademik öz yeterlik ile genel öz yeterlik boyutları arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur ($r= 0,580, p<0.05$). Ayrıca genel öz yeterlik inancı güçlü olan öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının da güçlü olacağı, derslere ve ödevlere

karşı daha olumlu bir tutum sergileyeceği, okul hayatında başarılı olmak için kendi yetenek ve kapasitelerine karşı güçlü bir yeterlik hissi geliştirebileceği söylenebilir.

Tablo 25
İncelenen Faktörlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S
Duygusal Değerlendirme	Kadın	367	4,08	,617
	Erkek	148	4,06	,606
Pozitif Duygusal Yönetim	Kadın	367	3,96	,672
	Erkek	148	3,99	,654
Empatik Duyarlılık	Kadın	367	4,18	,627
	Erkek	148	4,10	,679
Duyguların Olumlu Kullanımı	Kadın	367	4,26	,560
	Erkek	148	4,30	,513
Tükenme	Kadın	367	2,75	,912
	Erkek	148	2,80	,929
Duyarsızlaşma	Kadın	367	2,46	,941
	Erkek	148	2,80	,984
Yetenek	Kadın	367	3,26	,730
	Erkek	148	3,21	,862
Akademik Öz Yeterlik	Kadın	367	2,95	,456
	Erkek	148	3,03	,510
Genel Öz Yeterlik	Kadın	367	2,90	,541
	Erkek	148	3,00	,578

Tablo 25'te tüm faktörlerin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları verilmiştir. Duygusal değerlendirme, empatik duyarlılık ve yetenek boyutlarında kadınlar erkeklere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Pozitif duygusal yönetim, duyguların olumlu kullanımı, duyarsızlaşma, akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik boyutlarında erkeklerin puanları kadınlara göre daha yüksektir, ancak bu sonuçlardan sadece duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilirken ($p<0.05$), diğer boyutlarda anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 26

Duyarsızlaşma Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Duyarsızlaşma	Kadın	367	2,46	0,94	2,07	0,00*
	Erkek	142	2,80	0,98		

P<0.05*

Tablo 26’da duyarsızlaşma alt boyutunun cinsiyete göre durumu verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre erkekler kadınlara göre daha yüksek duyarsızlaşma puanına sahiptirler. Buna göre, erkeklerin derslere, okula ve diğer akademik konulara karşı kadınlara göre daha duyarsız tavır sergilediği söylenebilir.

Tablo 27

Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Akademik Öz Yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri

Faktör	Genel Akademik Ortalama	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Akademik Öz Yeterlik	2.00 altında	10	2,51	,639	,202	1,86	3,86
	2.01–2.50 arasında	77	2,78	,503	,057	1,57	4,00
	2.51–3.00 arasında	199	2,97	,442	,031	1,86	4,00
	3.01–4.00 arasında	229	3,06	,453	,030	1,57	4,00

Tablo 27’de araştırmaya katılan öğrencilerin genel akademik ortalamalarına göre akademik öz yeterlik faktörü tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin akademik öz yeterlik puan ortalaması 2.51 ± 0.63 , 2.01 – 2.50 arasında olanların 2.78 ± 0.50 , 2.51 – 3.00 arasında olanların 2.97 ± 0.44 , 3.01 – 4.00 arasında olanların 3.06 ± 0.45 olarak sıralanmıştır.

Tablo 28

Akademik Öz Yeterlik faktöründe Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması

Faktör	Genel Akademik Ortalama(I)	Genel Akademik Ortalama (J)	Fark (I-J)	S.S.	P
Akademik Öz Yeterlik	2.00 altında	2.01–2.50 arasında	-,270	,154	,301
		2.51–3.00 arasında	-,459	,149	,012*
		3.01–4.00 arasında	-,548	,148	,001*
	2.01–2.50 arasında	2.51–3.00 arasında	-,188	,061	,013*
		3.01–4.00 arasında	-,278	,060	,000*
	2.51–3.00 arasında	3.01–4.00 arasında	-,089	,044	,188

P<0.05*

Tablo 28'de akademik öz yeterlik faktöründe genel akademik ortalamaların karşılaştırılması verilmiştir. Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin not ortalaması 2.01 – 2.50 arasında olan öğrencilere göre akademik öz yeterlik puanları daha düşüktür, fakat bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). 2.00 altında genel not ortalaması olan öğrencilerin 2.51 – 3.00, 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olanlara göre akademik öz yeterlik puanları daha düşüktür ve bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.51 – 3.00 arasında olan öğrencilerin 2.51 – 3.00 ve 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre akademik öz yeterlik puanları daha düşüktür ve bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.51 – 3.00 arasında olan öğrencilerin 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre akademik öz yeterlik puanları daha düşüktür, fakat bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Araştırmada elde edilen bulgular literatürdeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Schunk (1989) bilişsel, sosyal, motor becerileri ve kariyer seçimlerine hitap eden öz yeterlik araştırmalarının, öğrencilerin kazanım ile ilgili performans ve öğrenmesini açıklamada öz yeterliğin önemli bir yapı olarak belirtildiğini ortaya koymuştur. Tenaw (2013) akademik kazanım ve öz yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü korelasyon tespit etmiştir ($r=0.385$, $p<0.05$). Lampert (2007) yaptığı çalışmada akademik öz yeterliğin not ortalaması tahmin etmede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur ($\beta=.294$; $p<0.05$). Bu çalışmada ayrıca öz yeterliğe göre not ortalamayı tahmin etmede akademik öz yeterliğin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Li (2012) akademik öz yeterlik ile akademik kazanım arasında pozitif yönlü korelasyon bulmuştur ($r=0.475$, $p<0.05$). Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons

(1992) akademik kazanım için yeterlik ile öğrencinin kişisel not hedefleri arasında pozitif yönlü korelasyon bulmuştur ($r=0.41$, $p<0.05$). Komarraju, ve Nadler (2013) öğrencilerin öz yeterlikleri ile not ortalamaları arasında pozitif yönlü korelasyon bulmuştur ($r=0.30$, $p<0.05$). Araştırmada elde edilen bu verilere göre, yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin akademik ortalamalarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 29

Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Tükenme alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Genel Akademik Ortalama	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Tükenme	2.00 altında	10	3,40	1,13	,357	1,00	4,60
	2.01–2.50 arasında	77	2,92	,936	,106	1,00	5,00
	2.51–3.00 arasında	199	2,88	,953	,067	1,40	5,00
	3.01–4.00 arasında	229	2,58	,831	,054	1,00	5,00

Tablo 29’da araştırmaya katılan öğrencilerin genel akademik ortalamalarına göre tükenme alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin tükenme puan ortalaması 3.40 ± 1.13 , 2.01 – 2.50 arasında olanların 2.92 ± 0.93 , 2.51 – 3.00 arasında olanların 2.88 ± 0.95 , 3.01 – 4.00 arasında olanların 2.58 ± 0.83 olarak sıralanmıştır.

Tablo 30

Tükenme alt boyutunda Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması

Alt Boyut	Genel Akademik Ortalama(I)	Genel Akademik Ortalama (J)	Fark (I-J)	S.S.	P
Tükenme	2.00 altında	2.01–2.50 arasında	,472	,303	,403
		2.51–3.00 arasında	,516	,292	,291
		3.01–4.00 arasında	,814	,291	,027*
	2.01–2.50 arasında	2.51–3.00 arasında	,043	,121	,984
		3.01–4.00 arasında	,342	,118	,022*
	2.51–3.00 arasında	3.01–4.00 arasında	,298	,087	,004*

P<0.05*

Tablo 30’da tükenme alt boyutunda genel akademik ortalamaların karşılaştırılması verilmiştir. Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin tükenme

puanları 2.01 – 2.50 ve 2.51 – 3.00 arasında not ortalaması olanlara göre daha yüksektir, fakat bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin tükenme puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.01 – 2.50 arasında not ortalaması olan öğrencilerin tükenme puanları 2.51 – 3.00 arasında olan öğrencilere göre daha yüksektir, fakat bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Genel not ortalaması 2.01 – 2.50 arasında olan öğrencilerin tükenme puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.51 – 3.00 arasında olan öğrencilerin tükenme puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olanlara göre daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 31

Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Duyarsızlaşma alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Alt Boyut	Genel Akademik Ortalama	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Duyarsızlaşma	2.00 altında	10	3,20	1,21	,385	1,00	5,00
	2.01–2.50 arasında	77	2,93	,970	,110	1,00	5,00
	2.51–3.00 arasında	199	2,67	,974	,069	1,00	5,00
	3.01–4.00 arasında	229	2,30	,870	,057	1,00	5,00

$P<0.05^*$

Tablo 31’de araştırmaya katılan öğrencilerin genel akademik ortalamalarına göre duyarsızlaşma alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin duyarsızlaşma puan ortalaması 3.20 ± 1.21 , 2.01 – 2.50 arasında olanların 2.93 ± 0.97 , 2.51 – 3.00 arasında olanların 2.67 ± 0.97 , 3.01 – 4.00 arasında olanların 2.30 ± 0.87 olarak sıralanmıştır.

Tablo 32

Duyarsızlaşma alt boyutunda Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması

Alt Boyut	Genel Akademik Ortalama(I)	Genel Akademik Ortalama (J)	Fark (I-J)	S.S.	P
Duyarsızlaşma	2.00 altında	2.01–2.50 arasında	,261	,314	,839
		2.51–3.00 arasında	,522	,302	,311
		3.01–4.00 arasında	,897	,301	,016*
	2.01–2.50 arasında	2.51–3.00 arasında	,261	,125	,160
		3.01–4.00 arasında	,635	,123	,000*
	2.51–3.00 arasında	3.01–4.00 arasında	,374	,090	,000*

P<0.05*

Tablo 32'de duyarsızlaşma alt boyutunda genel akademik ortalamaların karşılaştırılması verilmiştir. Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin duyarsızlaşma puanları, ortalaması 2.01 – 2.50 ve 2.51 – 3.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir, fakat bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin duyarsızlaşma puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir ve bu sonuç anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.01 – 2.50 arasında olan öğrencilerin duyarsızlaşma puanları 2.51 – 3.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir, fakat bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Genel not ortalaması 2.01 – 2.50 arasında olan öğrencilerin duyarsızlaşma puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.51 – 3.00 arasında olan öğrencilerin duyarsızlaşma puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha yüksektir ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 33

Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Akademik Ortalamalarına göre Yetenek alt boyutu tanımlayıcı analizleri

Faktör	Genel Akademik Ortalama	N	Ort.	S.S.	S. Hata	En Düşük	En Yüksek
Yetenek	2.00 altında	10	2,55	,872	,275	1,75	4,50
	2.01–2.50 arasında	77	2,90	,737	,084	1,25	4,75
	2.51–3.00 arasında	199	3,18	,751	,053	1,50	5,00
	3.01–4.00 arasında	229	3,44	,730	,048	2,00	5,00

Tablo 33'te araştırmaya katılan öğrencilerin genel akademik ortalamalarına göre yetenek alt boyutu tanımlayıcı analizleri verilmiştir. Ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin yetenek puan ortalaması 2.55 ± 0.87 , 2.01 – 2.50 arasında olanların 2.90 ± 0.73 , 2.51 – 3.00 arasında olanların 3.18 ± 0.75 , 3.01 – 4.00 arasında olanların 3.44 ± 0.73 olarak sıralanmıştır.

Tablo 34

Yetenek alt boyutunda Genel Akademik Ortalamaların karşılaştırılması

Faktör	Genel Akademik Ortalama(I)	Genel Akademik Ortalama (J)	Fark (I-J)	S.S.	P
Yetenek	2.00 altında	2.01–2.50 arasında	-,359	,249	,476
		2.51–3.00 arasında	-,639	,240	,040*
		3.01–4.00 arasında	-,894	,239	,001*
	2.01–2.50 arasında	2.51–3.00 arasında	-,280	,099	,026*
		3.01–4.00 arasında	-,535	,097	,000*
	2.51–3.00 arasında	3.01–4.00 arasında	-,254	,071	,002*

P<0.05*

Tablo 34'te yetenek alt boyutunda genel akademik ortalamaların karşılaştırılması verilmiştir. Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin yetenek puanları 2.01 – 2.50 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha düşüktür, fakat bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Genel not ortalaması 2.00 altında olan öğrencilerin yetenek puanları 2.51 – 3.00 ve 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha düşüktür ve bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Genel not ortalaması 2.01 – 2.50 arasında olan öğrencilerin yetenek puanları 2.51 – 3.00 ve 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha düşüktür

ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Genel not ortalaması 2.51 – 3.00 arasında olan öğrencilerin yetenek puanları 3.01 – 4.00 arasında not ortalaması olan öğrencilere göre daha düşüktür ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Tablo 35
Genel Akademik Ortalama ile Akademik Tükenmişlik ve Akademik Öz Yeterlik Faktörleri Arasındaki Korelasyon

Boyutlar		Genel Akademik Ortalama
Tükenme	r	-,182**
	p	,000
Duyarsızlaşma	r	-,261**
	p	,000
Yetenek	r	,275**
	p	,000
Akademik Öz Yeterlik	r	,231**
	p	,000
	N	515

* $P<0.05$ ** $P<0.01$

Tablo 35'te genel akademik ortalama ile akademik tükenmişlik ve akademik öz yeterlik faktörleri arasındaki korelasyon analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Tükenme alt boyutu ile genel akademik ortalama arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmaktadır ($r= -0,182$, $p<0.05$). Duyarsızlaşma alt boyutu ile genel akademik ortalama arasında negatif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r= -0,261$, $p<0.05$). Yetenek alt boyutu ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r= 0,275$, $p<0.05$). Akademik öz yeterlik boyutu ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur ($r= 0,231$, $p<0.05$).

Durán vd. (2006) genel öz yeterlik ile yetenek arasında pozitif korelasyon ($r=0.33$ $p<0.05$) bulmuştur. Yetenek ile duyarsızlaşma ve tükenme arasında negatif korelasyon bulmuştur ($r= -0.52$, $r= -0.29$, $p<0.05$, sırasıyla). Genel öz yeterlik ile duyarsızlaşma ve tükenme boyutları arasında negatif yönlü korelasyon bulunmuştur ($r= -0.18$, $r= -0.19$, $p<0.05$). Yang ve Farn (2005) öz yeterlik ile tükenmişlik arasında negatif yönlü korelasyon tespit etmiştir ($r= -0.495$, $p<0.05$). Schaufeli vd. (2002) farklı kültürlerde yaptıkları çalışmalarında (İspanya, Portekiz, Hollanda) akademik başarı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma arasında negatif yönlü korelasyon tespit etmişlerdir.

Bu bulgular akademik tükenme ve duyarsızlaşma arttıkça genel akademik ortalamının düştüğünü, akademik öz yeterlik ve akademik yetenek inançları arttıkça genel akademik ortalamının arttığını göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak, üniversite eğitim ve öğretiminde derslere, okula, ödev ve sınavlara karşı öğrencilerin yaşadığı yüksek seviye duyarsızlaşma ve tükenmenin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilerken, öğrencilerin yaşadığı yüksek ve güçlü akademik öz yeterlik inancı ve akademik yetenek hissi başarı ve kazanımlarını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 36

Genel Akademik Ortalama ile Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve Genel Öz Yeterlik Faktörü Arasındaki Korelasyon

Boyutlar		Genel Akademik Ortalama
Duygusal Değerlendirme	r	,085
	p	,054
Pozitif Duygusal Yönetim	r	,093*
	p	,035
Empatik Duyarlılık	r	,094*
	p	,034
Duyguların Olumlu Kullanımı	r	,102*
	p	,020
Genel Öz Yeterlik	R	,042
	p	,346
	N	515

P<0.05

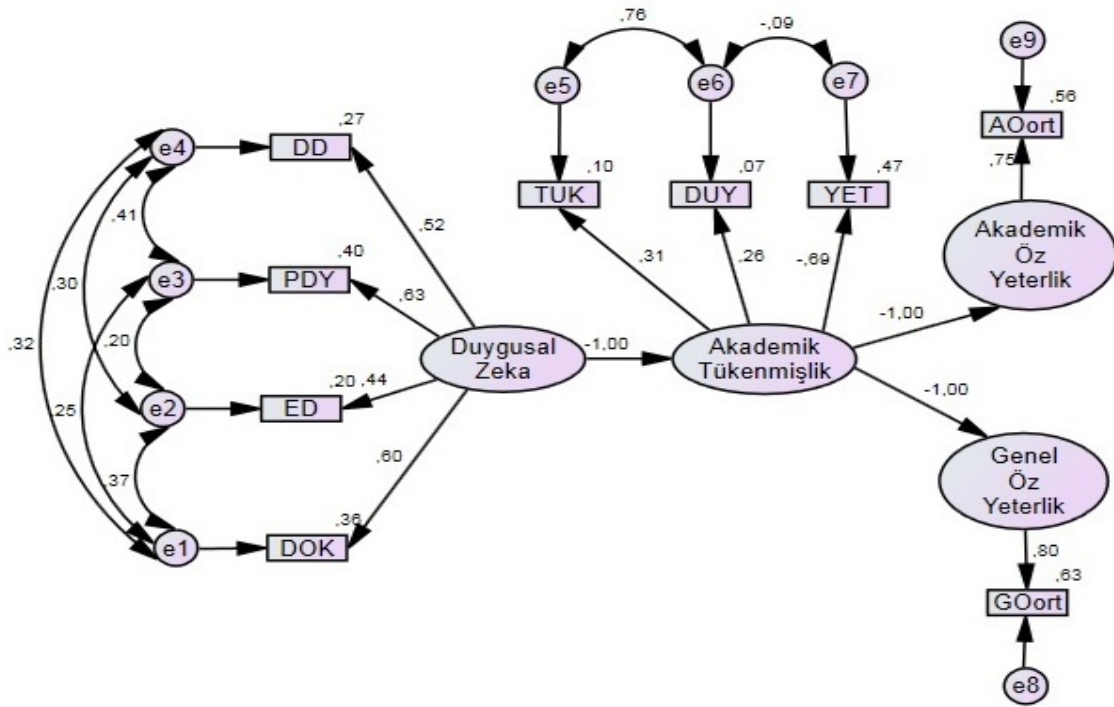
Tablo 36'da genel akademik ortalama ile duygusal zekâ alt boyutları ve genel öz yeterlik faktörü arasındaki korelasyon analiz sonuçları verilmiştir. Duygusal Değerlendirme alt boyutu ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon bulunmuştur fakat sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r= 0,085$, $p>0.05$). Pozitif Duygusal Yönetim ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır ($r= 0,093$, $p<0.05$). Empatik Duyarlılık ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($r= 0,094$, $p<0.05$). Duyguların Olumlu Kullanımı alt boyutu ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir ve sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($r= 0,102$, $p<0.05$). Genel Öz Yeterlik faktörü ile genel akademik ortalama arasında pozitif yönlü zayıf korelasyon tespit edilmiştir, fakat bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r= 0,042$, $p>0.05$).

Shipley, Jackson ve Segrest (2010) karakter duygusal zekâ ile not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu çalışmada kullanılan model karma model duygusal zekâdır. Bunun nedeni olarak duygusal zekâ modelleri arasındaki fark gösterilebilir. Ogundokun ve Adeyemo (2010) duygusal zekâ ile akademik kazanım arasında pozitif yönlü korelasyon bulmuştur ($r=.736$, $p<0.05$). Aremu, Adeyinka Tella ve Adedeji Tella (2006) duygusal zekâ ile akademik kazanım arasında pozitif yönlü korelasyon bulmuştur. Vela (2003), akademik kazanımlarında, potansiyel sorun alanlarında bulunan öğrencilere göre yüksek seviye duygusal zekâyâ sahip olan öğrencilerin daha başarılı olma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bulgulara göre duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının da artacağı, derslerinde daha başarılı olacağı söylenebilir.

Şekil 8

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz Yeterlik Modeli



Tablo 37

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinde Öz Yeterlik Modeli Uyum İndeksleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	AGFI	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	648,8	27	24	,672	,803	,670	,570	,677	,212
Modifikasyondan Sonra	62,6	19	3,29	,936	,973	,968	,957	,977	0,06

Şekil 8'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerinde hipotez edilen öz yeterlik modeli verilmiştir. Tablo 37'de hipotez edilen modele ilişkin uyum indeksleri bulunmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerinde öz yeterlik modeli uyum indeksleri AGFI = .93, GFI= .97, NFI= .96, TLI = .95, CFI = .97 ve RMSA=0.03'tür. $\chi^2 = 62,6$ ve $df = 19$ olarak bulunmuştur ve sonuçlar anlamlıdır ($\chi^2/df < 4$). χ^2/df işleminin sonucu, modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu modelde akademik tükenmişlik aracı değişken görevi görmektedir. Hipotez edilen model incelendiğinde duygusal zekâ seviyesi akademik tükenmişlik aracılığıyla genel öz yeterlik ve akademik öz yeterlik inancını etkilemektedir. Buna göre, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik tükenmişlik düzeyleri düşeceği, akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik düzeylerinin artacağı söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan Duygusal Zekâ, Genel Öz Yeterlik, Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu ve Akademik Öz Yeterlik ölçekleri sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Duygusal zekânın "Pozitif Duygusal Yönetim" alt boyutu ve "Duyguların Olumlu Kullanımı" alt boyutunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile matematik öğretmenliği bölümü arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre alt hipotez 1 reddedilmiştir.

Genel öz yeterlik faktörlerinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre alt hipotez 2 reddedilmiştir.

Akademik öz yeterlik faktörlerinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre alt hipotez 3 reddedilmiştir.

Duygusal zekâ alt boyutları ile genel öz yeterlik inancı arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Bu bulguya göre alt hipotez 4 kabul edilmiştir.

Duygusal zekâ alt boyutları ile akademik öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Buna göre alt hipotez 5 kabul edilmiştir.

Duygusal zekâ alt boyutları ile akademik tükenmişlik alt boyutları arasında negatif yönlü korelasyon bulunmuştur. Bu bulgulara göre alt hipotez 6 kabul edilmiştir.

Genel öz yeterlik ile akademik öz yeterlik inancı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu bulguya göre hipotez 7 kabul edilmiştir.

Kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük seviyede akademik duyarsızlaşmaya sahip olduğu bulunmuştur. Duyarsızlaşma boyutu dışında diğer faktörlerde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmada hipotez edilen model uyum indeksleri incelendiğinde hipotez edilen model kabul edilmiştir.

5.2. Öneriler

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörler değerlendirilmek amacıyla yapılan bu çalışmanın önerileri şöyledir:

- 1) Kullanılacak ölçekler daha geniş bir örneklem grubuna uygulanmalıdır.
- 2) Bu araştırmaya beden eğitimi ve spor öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik öğretmenliği, müzik öğretmenliği ve resim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Yapılacak çalışmalarda, bu bölümler dışında farklı öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrenciler örneklem grubuna dâhil edilmelidir.
- 3) Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik ölçekler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ameriks, J., Wranik, T., Salovey, P. (2009) *Emotional intelligence and investor behavior*. Research Foundation of CFA Institute. ISBN 978-1-934667-22-4.
- Aremu, O., A., Tella, A., Tella, A.(2006). Relationship among emotional intelligence, parental involvement and academic achievement of secondary school students in Ibadan, Nigeria. *Essay in Education*, 18.
- Aslan, Ş., Özata, M. (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 77–97.
- Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school students' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181–199. ISSN: 1309–2707.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191 – 215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich,CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence Considered* (315 - 262). New Haven, CT: Yale University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Albert Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (1 -46), Cambridge: Cambridge University Press.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206 – 1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 186 – 206.
- Bandura, A., Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In Reuven Bar-On, J.G. Maree and Maurice Jesse Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. London: Praeger.
- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Casserley, T., Megginson, D. (2009). *Learning from burnout: Developing sustainable leaders and avoiding career derailment*. Oxford: Elsevier. ISBN 978-0-7506-8387-6
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042–1054.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.
- Çakar, U., Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 35- 42.

- Çapri, B., Gündüz, B., Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (mte-öf) Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 134–147.
- Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B., Karakuş, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 968 – 973. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.765.
- Doğan, S., Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 235, 240.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, F., Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158–164.
- Feltz, D. L., Lirgg, C. D. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*, (Second Edition), (pp. 340–361). New York: John Wiley & Sons.
- Gold, Y., Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Goldberg, J., Maslach, C. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63–74.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ?* London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In Cary Cherniss & Daniel Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Josey-Bass.
- Gürbüz, S., Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174–190.

- Komarraju, M., Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67 – 72. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>.
- Koparan, Ş., Şahin, E., Kuter, F. (2010). A comparison on of self-efficacy perception and social physical anxiety levels of teacher candidates at Physical Education Department. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3932–3937. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.619.
- Lackrit, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713–729. DOI: 10.1016/j.tate.2004.07.002.
- Lampert, J., N. (2007). *The relationship of self-efficacy and self-concept to academic performance in a college sample: testing competing models and measures*, Unpublished Master Thesis, Pacific University, Retrieved from: <http://commons.pacificu.edu/spp/86>
- Law, D. (2010). A measure of burnout for business students. *Journal of Education for Business*, 85(4), 195-202. DOI: 10.1080/08832320903218133.
- Li, L. K. Y. (2012). A study of the attitude, self-efficacy, effort and academic achievement of CityU students towards research methods and statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1, 154 – 183.
- Liew, J., McTigue, E., Barrois, L., Hughes, J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: a longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Child Res Q.*, 23(4), 515–526. doi:10.1016/j.ecresq.2008.07.003.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2005) *Banishing burnout six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2007). *Burnout*. In George Fink (Ed) *Encyclopedia of Stress* (Second Edition) (358 – 361), New York: Academic Press

- Mayer, J. D., Dipaolo, M., Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3 – 4), 772 – 781.
- Mayer, J. D., Beltz, C. M. (1998). Socialization, society's "emotional contract," and emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 9, 300 – 303.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267 – 298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197–208.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Develeopment and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- McPheat, S. (2010). *Emotional intelligence*. MTD Training anf Ventus Publishing ApS. ISBN: 978-87-7681-600-1
- Meydan, C. H., Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with emotional intelligence a step-by-step guide for higher and further education professionals*. London and New York:Routledge.
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Noushad, P. P. (2008). From teacher burnout to student burnout.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED502150.pdf> (15 Temmuz 2013 tarihinde saat 17:30'da erişim sağlandı).

- OECD, (2009). Key factors in developing effective learning environments: classroom disciplinary climate and teachers' self- efficacy. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-9-en>
- Ogundokun, M., O., Adeyemo, D., A. (2010). Emotional intelligence and academic achievement: The moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium: An Online Journal Of African Educational Research Network*, 10(2), 127 – 141.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, F., Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., Schunk, D. H. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective*. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement*, New York: Academic Press.
- Pala, A. (2012). The burnout level among faculty of education students at Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1766 – 1774. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.126
- Panadero, E., Tapia, J. A., Huertas, J. A. (2012) Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449–461.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.

- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185 – 211.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3): 256–262
- Shipley, N., L., Jackson, M., Jo., Segrest, S. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1–18.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93–105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548–556.
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511–518.
- Schunk, D. H. (1984a). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19,48–58.
- Schunk, D. H. (1984b). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78,29–34.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208–223.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1,173–208.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Schunk, D., H. (1995): Self-efficacy, motivation, and performance, *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. Doi:10.1080/10413209508406961
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior, *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227. Doi: 10.1207/s15326985ep3404_3.
- Schunk, D. H. (2003): Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172. Doi: 10.1080/10573560308219
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247–258.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238-244.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313–322.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54–61.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Influence of peer-model attributes on children's beliefs and learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 431-434.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. In Sana Järvelä (Ed.) *Social and Emotional Aspects of Learning* (2011, 668-672). Oxford: Elsevier: Academic Press.

- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1997): Social origins of self-regulatory competence, *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. Doi: 10.1207/s15326985ep3204_1
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25.
Doi:10.1080/10573560600837578.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4).
- Tantekin Çelik, G., Bağrıaçık, R., Laptalı Oral, E. (2012). Mimarlık bölümü öğrencilerinin akademik tükenmişlikleri. *NWSA-Engineering Sciences*, 7(1), 358–367. ISSN:1306-3111.
- Taylor, R. (1990). Interpretation of the correlation coefficient: A basic review. *JDMS*, 1, 35 - 39.
- TDK [Türk Dil Kurumu], (2005). *Türkçe Sözlük* (Onuncu Baskı). Ankara.
- Tenaw, Y., A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos College of teacher education. *AJCE*, 3(1), 3 – 28. ISSN 2227–5835.
- Tschannen-Moran, M., Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751–761.
- Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout a sourcebook of international research and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Vela, R. (2003). *The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M UniversityKingsville.

- Vealey, R. S. (2004). Self-confidence in athletes. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 361–368.
- Wyatt, M. (2010). An English teacher's developing self-efficacy beliefs in using groupwork. *System*, 38, 603–613. Doi: 10.1016/j.system.2010.09.012.
- Yan, İ. (2008). Duygusal zekâ ilişkisi ve duygusal zekânın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yang, H. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283–301. doi:10.1016/j.ijedudev.2003.12.001
- Yang, H., Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917–932. doi:10.1016/j.chb.2004.03.001
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeung, R. (2009). *Emotional intelligence: The new rules*. London: Marshall Cavendish Limited.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 253–259.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi, Atatürk Üniversitesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zhang, Y., Gan, Y. Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82 – 91. Doi: 10.1006/ceps.1999.1016.

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

- <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> (25.07.2013 tarihinde saat 23.50'de erişim sağlandı).

- <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm> (29.07.2013 tarihinde saat 14.50'de erişim sağlandı).

EKLER

EK 1

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Sınıf: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

Cinsiyet: E () K ()

Yaş:

Genel Akademik Ortalamanız: () 2.00 Altında () 2.01 – 2.50 Arasında

() 2.51 – 3.00 Arasında () 3.01 – 4.00 Arasında

Bölüm: Öğrenim gördüğünüz bölümün karşısındaki boşluğa (X) işareti koyunuz.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ()

Matematik Öğretmenliği ()

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ()

Fen Bilgisi Öğretmenliği ()

Resim Öğretmenliği ()

Müzik Öğretmenliği ()

Açıklama

Bu çalışma bilimsel bir araştırma için yapılmaktadır. Lütfen olması gereken durum yerine mevcut durumu değerlendiriniz. Aşağıdaki bazı durumlar ile ilgili ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra lütfen size en yakın olan şıkkı işaretleyiniz. İfadelerin doğru veya yanlışlığı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzun iyi yansıtan olacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ender ŞENEL

EK 2
AKADEMİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

		Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok Az Uyuyor	Bana Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
1.	Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2.	Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
3.	İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	1	2	3	4
4.	Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4
5.	Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	1	2	3	4
6.	Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	1	2	3	4
7.	Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkınam gerektiğini genellikle bilemem	1	2	3	4

EK 3

DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Kesinlikle Katılmıyorum
Katılmıyorum
Kararsızım
Katılıyorum
Tamamen Katılıyorum

1.	Duygularımın yaşarken farkındayım.	1	2	3	4	5
2.	İyi şeylerin olacağını umut ederim.	1	2	3	4	5
3.	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle karşılaştığım ve onların üstesinden geldiğim zamanları hatırlarım.	1	2	3	4	5
4.	İnsanların yüz ifadelerinden duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
5.	Olumlu ruh halindeyken, daha iyi problem çözebilirim.	1	2	3	4	5
6.	Başkalarının ses tonlarından ne hissettiklerini anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7.	Üstlendiğim bir işin iyi sonucunu hayal ederek kendi kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
8.	Duygularımın değişme nedenlerini bilirim.	1	2	3	4	5
9.	Engellerle karşılaştığımda, kendimi korumada iyi ruh halimi kullanırım.	1	2	3	4	5
10.	Olumlu ruh halindeyken yeni fikirler üretebilirim.	1	2	3	4	5
11.	Başkalarının gönderdiği sözsüz mesajların farkındayım.	1	2	3	4	5
12.	İnsanlar üzerinde iyi etki bırakabilirim.	1	2	3	4	5

EK 4

MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

ÖĞRENCİ FORMU

		Hiçbir Zaman	Bazen	Genellikle	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum	1	2	3	4	5
2.	Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı	1	2	3	4	5
3.	Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim	1	2	3	4	5
4.	Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum	1	2	3	4	5
5.	Derslerime ilişkin isteğim azaldı	1	2	3	4	5
6.	Sabah kalkıp yeni bir okul gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum	1	2	3	4	5
7.	Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum	1	2	3	4	5
8.	Bana göre iyi bir öğrenciyim	1	2	3	4	5
9.	Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yükür	1	2	3	4	5
10.	Derslerimin öneminden kuşkuluyum	1	2	3	4	5
11.	Derslerden tükendiğimi hissediyorum	1	2	3	4	5
12.	Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim	1	2	3	4	5
13.	Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim	1	2	3	4	5

EK 4

GENEL ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1. Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4
2. Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	1	2	3	4
3. Bana karşı çıktığımda kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.	1	2	3	4
4. Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.	1	2	3	4
5. Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	1	2	3	4
6. Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	1	2	3	4
7. Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim var.	1	2	3	4
8. Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	1	2	3	4
9. Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.	1	2	3	4
10. Her sorun için bir çözümüm vardır.	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ender ŞENEL

Doğum Tarihi: 21.12.1987

Cinsiyet: Erkek

Medeni Durum: Bekar

E-Posta Adresi: endersenel@gmail.com



EĞİTİM BİLGİLERİ

Yüksek Lisans Bilgileri:

Okul Adı: Gazi Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (2011-2013)

Tez Adı: BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ İLE DİĞER BAZI ALANLARIN ÖĞRETMENLİK BÖLÜMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Şehir: Ankara

Ülke: Türkiye

Lisans Bilgileri:

Okul Adı: Gazi Üniversitesi – Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Bölüm: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (2007-2011)

Şehir: Ankara

Ülke: Türkiye

İŞ BİLGİLERİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Araştırma Görevlisi
(2012-halen devam ediyor)