

## ÖZ-YETERLİK İNANCI VE İLKOKUMA YAZMAYA ETKİSİ

Cüneyt AKAR\*

### Özet

Bu çalışma, öğrencilerin öz-yeterlilik (self-efficacy) algılamalarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili literatür bulgularının derlenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmalar okuma yazma etkinliklerinde kendilerine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını, daha ısrarcı olduğunu ve daha fazla başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öz-yeterlilik hakkında bilgi sahibi olunması, öğrencileri okuma yazma etkinliklerine motive etmede önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma-yazma, öz-yeterlilik, motivasyon

### Abstract

#### Self-Efficacy Beliefs and Its Effects of Reading and Writing

The purpose of this study is to integrate literature and its findings related to effects of perceived self-efficacy on reading-writing achievement. Studies reveal that those who are high in self-efficacy tend to better at choice of task, effort, persistence and achievement. Therefore; improving self-efficacy of students will improve motivation in reading-writing activities.

**Key Words:** Reading-Writing, Self-Efficacy, Motivation

### Problem Durumu

Yapılan araştırmalar okuma yazma etkinliklerinde kendilerine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını, daha ısrarcı olduğunu ve daha fazla başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öz-yeterlilik hakkında bilgi sahibi olunması ve ilkökuma yazma üzerine etkilerinin belirlenmesi, öğrencileri okuma yazma etkinliklerine motive etmede önemli katkılar sağlayabilir.

### Yöntem

Bu çalışma literatüre dayalı bir derleme çalışmasıdır. Yapılan literatür taraması sonucunda konuyla doğrudan ilgili yerli bir kaynağa ulaşılamamıştır. Ulaşılan kaynaklardan okuma yazmada öz-yeterlilik ve motivasyon ile ilgili doğrudan ve dolaylı ilgisi olan kaynaklar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada doğrudan okuma yazma konusuyla ilgili olan kaynaklar ön planda tutulmuştur.

### Öz-Yeterlilik

Öz-yeterlilik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun

---

\* Yrd. Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder. Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlilik inançları, insanların belirli başarılarla ulaşmak için gerekli düzenleme ve uygulamaları gerçekleştirmede yapacakları işlere yönelik kendi yetenekleri hakkındaki yargılarıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bandura'ya göre, öğrenme yeteneği sadece beceriye değil, aynı zamanda öz-yeterlilik inançlarının etkili bir şekilde kullanılmasına gereksinim duymaktadır (Chapman&Tunmer, 2003).

Öz-yeterliliğe teknik olarak "algılanan öz-yeterlilik" denilmektedir. Öz-yeterlilik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 1997).

Bireyler kendi yeterlilik inançları hakkındaki bilgiyi, *kendi gerçek performansları, gözlenebilir yaşantıları, başkalarını ikna etme biçimleri ve psikolojik kanıtlardan* elde ederler. Bunu yanında bireyin kendi yeterliliğini karşılaştırmak için *model* aldığı kişilerin performansları önemli bilgi kaynaklarıdır (Schunk, Hanson ve Cox, 1987). Bireyin beklentileri hem davranışı başlatma hem de davranışın üstesinden gelmede ısrarlı olmasını sağlar. Bireyin kendi etkinlikleri sırasında kendi güçlerine olan inançları, yapılması istenen iş veya verilen durumla uğraşıp uğraşmayacağını etkiler. Bu düzeyde algılanan yeterlilik, davranışsal durumların seçimini etkiler. Bandura'ya göre sadece algılanan yeterlilik davranışsal durumların seçiminde doğrudan etkili değildir. Bunun yanında çaba, etkinlikler sonunda elde edilecek başarıya ulaşmada önemli bir faktördür. Algılanan öz-yeterlilik inancı ne kadar güçlü olursa, harcanacak çaba da o kadar artar. Bandura öz-yeterlilik inancını dört ana kaynağa bağlamaktadır (Senemoğlu, 1997: 236):

1. **Performans başarısı (performans accomplishments):** Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler.
2. **Başkalarının davranışlarını gözleme (vicarious experience):** Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinliği kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.
3. **Sözel ikna (verbal persuasion):** Bireyin başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçüde öz-yeterlilik inancını etkiler.
4. **Duygusal durum (emotional arousal):** Bireyin bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz-yeterlilik algısını etkiler.

Öz-yeterlilik inançları bireyin başarısını, bir etkinliği seçmesini, etkinlikte gösterdiği çabasını ve etkinlikte ısrar etmesini etkilemektedir (Shunk, 2003). Öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının desteklenmesi

öğrenme ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır (Shunk, 2003; Chapman&Tunmer, 2003).

Korkmaz (2002: 209), öz-yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini şu şekilde karşılaştırmıştır:

Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karmaşık olaylarla baş edebilme</li> <li>• Problemlerin üstesinden gelme</li> <li>• Başarmak için kendisine güvenme</li> <li>• Okulda daha başarılı olma</li> <li>• Meslek hayatlarında daha başarılı olma</li> <li>• Çalışmalarında sabırlı olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olaylarla baş edememe</li> <li>• Umutsuzluk ve mutsuzluk</li> <li>• Kendisine güvensizlik</li> <li>• Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma</li> <li>• Çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma</li> <li>• Sabırsızlık</li> </ul>

### Okuma Yazmada Öz-Yeterlilik

Okuma becerisi, okuldaki başarının bir ölçütü olarak kabul edilir. Hynd et. al (2000), okuma ve yazma becerisinin fen derslerine etkisini araştırmış ve okuma yazma becerisinin kazanılma düzeyinin öğrencilerin fen derslerindeki başarısını etkilediğini bulmuştur. Öğrenciler fen derslerinde kaynak kitapları okumak, not almak, diğer işleri yerine getirmek ve laboratuvar raporlarını yazmak zorundadırlar. Okuma yazma becerisi yeterli olmadığı zaman öğrenciler öğrenmeye yöreklendirilseler bile, yanlış anlamaların ve engellemelerin önüne geçilememektedir.

Okuma ve yazma becerisini yeterli düzeyde kazanamayan öğrenciler diğer alanlarda da zorluklar yaşamaktadırlar. A.B.D.'de yapılan bir araştırmaya göre (Lyon, 1998), okuma yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin yaklaşık % 75'i ileriki öğrenim hayatlarında da aynı sorunu yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin % 10-15'i okulu terk etmektedir. Yine bu araştırmaya göre, suç kayıtlarında yer alan gençlerin ve kötü madde kullanan gençlerin yarısı okuma yazma güçlüğü çeken insanlar olarak tespit edilmiştir (Chapman&Tunmer, 2003). Bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması son derece önemli görülmektedir.

Okuma yazma ile ilgili literatürde, bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılması ile öz-sistem (self-sistem) değişkenleri arasında bir ilişki

olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Chapman ve Tunmer (2003) bir çalışmada, olumsuz akademik benlik algısına sahip öğrencilerin okula başladıklarında olumlu akademik benlik algısına sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde fonetiksels duyarlılıklarında ve ismini yazmada daha zayıf olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu öğrencilerin okulun ilk yılının sonlarında ve üçüncü yılın ortalarına geldiklerinde sınıfta kitap okuma düzeyleri, kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri diğerlerine göre düşük bulunmuştur.

Okuma yazma başarısı ile öz güven duygusu ve akademik benlik algısının ilişkisi disleksililer üzerinde yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur. Başarılı oldukları kabul edilen disleksililerin öz güven sahibi oldukları, benlik algılarının olumlu olduğu, kim olduklarının ve nasıl düşündüklerinin farkında oldukları belirlenmiştir. Bu insanlar fikirlerinin ve yaklaşımlarının genelden değişik olduğunu fark ettiklerinde zihinsel becerilerinin yetersiz olduğu düşüncesinden vazgeçip, yaratıcılıklarını kullanma yönünde motive olmaktadırlar (Özer, <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/ogrenmebozuklugu.htm>).

Okuma ve motivasyon ilişkisini araştıran Wigfield, Guthre ve McCough; Motivating For Reading Questionnaire (MRQ) adını verdikleri bir okuma motivasyon anketi geliştirmişlerdir. Çalışmalarında 11 boyutu olan bir okuma motivasyonu çatısı ileri sürmüşlerdir (Wigfield, 1996). Daha sonra Wigfield ve Baker (Baker, 2003), bu çatıyı geliştirerek 3 kategori ve 11 boyutlu bir okuma motivasyonu teorisi ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin bu 11 boyutta yer alan özelliklere göre okumaya motive olduklarını ileri sürmektedirler. Bu teoriye göre birinci kategori yeterlilik inançlarını kapsamaktadır. Bu kategorinin üç boyutu vardır.

*Öz-yeterlilik (self-efficacy)*: Kişinin okuma konusunda başarılı olacağına dair inancı. 2. *Zoru başarma (challenge)*: Kişinin zor okuma materyallerini okumaya karşı istekli olması. 3. *Çalışmadan kaçınma (work avoidance)*: Kişinin okuma etkinliklerinden kaçınması. İkinci kategori, Öğrencilerin içsel ve dışsal olarak okuma konusundaki hedef ve amaçları ile ilgilidir. İçsel (öğrenme) ile ilgili üç boyut vardır: 1. *Merak (curiosity)*: İlginç konular hakkında okuma arzusu. 2. *Katılma (involvement)*: Bilgilendirici veya edebi türleri okurken elde ettiği deneyimden zevk alma. 3. *Önem (importance)*: Okuduğu materyalin önemli olduğuna inanma. Dışsal (performans) ile ilgili üç boyut vardır: 1. *Tanınma (recognition)*: Tanınmak amacıyla okuma. 2. *Not (grades)*: Öğretmenin gözüne girmek, takdirini kazanmak için okuma. 3. *Yarış (competition)*: Diğerlerinden daha iyi olmak için okuma. Üçüncü kategori ise sosyal çevre ile ilgilidir. Bu kategorinin iki boyutu vardır: 1. *Sosyal (social)*: Okuduklarından elde ettiği deneyimleri başkaları ile paylaşma. 2. *Uyma (compliance)*: Başkalarının beklentilerini karşılamak için okuma.

Yapılan birçok çalışmada, öz-yeterlilik inancı düşük olan öğrencilerin, okuma ve yazma etkinliklerinde daha yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma yazma becerisini kazanacağına dair kendi yeteneklerine olana inancı onun okuma becerisini kazanma düzeyini etkilemektedir. “Okuyabilirim”, “yapabilirim”, “üstesinden gelebilirim” düşüncesinde olup verilen bir işi başarabileceklerine inanan öğrenciler, aldıkları görevi yerine getirmede daha fazla çaba harcamakta, daha ısrarcı olmakta ve daha fazla başarılı olmaktadır. Araştırmacılar, okuma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin öz-yeterlilik inancı bakımından olumlu bir tutum içinde olmalarının, bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler (Shunk, 2003; Chapman&Tunmer, 2003; Walker, 2003; Baker, 2003; Pajares, 2003; Jinks&Lorsbach, 2003). Bu nedenle öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının geliştirilmesine dönük öğrenme ve öğretme ortamları hazırlanmalıdır.

#### **Okuma Yazmada Öz-Yeterliliğin Geliştirilmesi**

Eğer bir öğrencinin öz-yeterlilik inancı düşükse pek çok alanda başarısız olması doğaldır. Ancak öğrencilerin her konuda kendilerine aynı düzeyde güven duymaları söz konusu olmayabilir. Bir öğrenci matematik dersinin bazı konularında kendi yeteneklerine güvenirken, bazı konularında güven duymayabilir. Yine bazı derslerde yeteneklerine güvenen öğrenciler aynı güveni başka derslerde gösteremeyebilirler. Öğretmenler her alanda öğrencilerin kendi yeteneklerine güven duymalarına imkan tanıyan ortamlar hazırlamalıdır. Ancak daha önceden de belirtildiği gibi okuma yazma başarısı okul başarısının bir ölçütü kabul edilmektedir. Okuma yazma başarısı aynı zamanda öğrencilerin günlük hayatlarını normal olarak sürdürebilmeleri için de oldukça önemlidir. Bu nedenle okuma yazma becerilerinin kazandırılması ayrı bir önem taşımaktadır.

Literatürde öz-yeterliliğin geliştirilmesi amacıyla birtakım öneriler yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları genel, bazıları ise doğrudan okuma yazmaya yönelik olarak yapılmıştır. Bu öneriler; geri bildirim, hedef belirleme, model olma, strateji kullanımı, zor görevler verilmesi, olumlu yüksek beklenti, öğretim yöntemleri, başarılı öğrenme deneyimleri, seçim hakkı ve öğretmen tutumu başlıları altında birleştirilmeye çalışılmıştır.

#### **Geri Bildirim**

Öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının oldukça yüksek olmasını sağlanmalıdır. Fakat doğru öz-yeterlilik inançları olmasına özen gösterilmelidir. Araştırmalar göstermiştir ki, öğrenciler bir görevi başarabileceklerine inandıkları zaman, başarı ve göreve motive olmaktadır. Walker (2003), öz-yeterliliğin gelişmesi için öğretmenlerin ve ailelerin okuma yazma etkinliklerini yerine getiren öğrencilere olumlu sözel karşılıklar vermesi gerektiğini belirtmektedir. Üstesinden gelmesi zor bir görevi yerine getiren öğrenciye verilen olumlu sözel karşılık, öğrencinin öz-yeterliliğini geliştirmesine etki eder. Öz-yeterliliği iyi gelişmiş öğrenciler zor

bir görevle karşılaştıklarında alternatif stratejiler kullanabilirler. Ancak düşük öz-yeterliliğe sahip öğrenciler aynı durumda başarılı olamayacaklarına inandıkları için görevi bırakabilirler. Böyle öğrenciler kendilerine bir seçim tanındığında muhtemelen kolay görevleri tercih ederler ve öğrenmekten ziyade not gibi performans sonuçlarına bakarlar. Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine güvenlerini sağlamak için onlara doğru geri bildirim yapmaları gerekmektedir. Bu geri bildirimler spesifik olmalıdır. “İyi bir kağıt” ya da “iyi iş” gibi geniş geri bildirimlerden ziyade, “bölümler arası geçişler güzel, iyi organize edilmiş ve düşünceler iyi açıklanmış” gibi daha spesifik geri bildirimler yapılmalıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Geri bildirimlerin spesifik olması öğrencinin hangi konuda veya nerelerde eksikliği olduğunu, nerelerde yeterli olduğunu görmesine imkan sağlar. Bunu daha iyi yapabilmek için öğrenciler hakkında portfolyo hazırlanabilir. Öğrencilerin okuma yazma ile ilgili yapmış oldukları her etkinlik bir dosyada toplanabilir. Bu dosyada karalama kağıtları dahil olmak üzere öğrencinin aldığı notlar, kompozisyonlar, ödevler vs. her şey yer almalıdır. Böylece öğrenci hakkındaki tüm bilgiler rahatlıkla görülebilir. Öğrencinin de kendisini değerlendirmesi kolaylaşır.

#### **Hedef Belirleme**

Daha öncede belirtildiği gibi öğrencilere verilecek geri bildirimler çok spesifik olmalıdır. Bunu sağlayabilmek için okuma yazma ile ilgili hedeflerin olabildiğince ayrıntılı olması gerekmektedir. Schunk (2003), okuma yazmada hedeflerin her etkinlik için çok ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece etkinlikler esnasında ve sonunda öğrencilere spesifik geri bildirimler yapmak ve öğrencilerin yeterlilikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmak kolaylaşır.

Hedeflerin ayrıntılı olarak belirlenmesi, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri açısından da önem taşımaktadır. Çünkü öz-yeterliliğin geliştirilmesinde öz değerlendirme önemli görülmektedir (Shunk, 2003; Walker, 2003; Korkmaz, 2002; Senemoğlu, 1997).

#### **Model Olma**

Öğrenciler bir görevi yerine getiren başka öğrencileri gözlemlerler ve sosyal kıyaslamalar yaparlar. Öz yeterliliği düşük olan öğrenciler gözlemleri sonucunda böyle bir görevi gereği gibi yapamayacaklarına inanabilirler ve böylece bu işe girişmekten kaçınabilirler. Bu öğrenciler muhtemelen okuma yazma etkinliğinin kendi öz-değerlerine nasıl etkiler yapacağı ile motive olurlar ve kendi başarılarından şüphe duydukları için okuma yazma etkinliklerinden kaçınırlar. Başarısızlığın öz-değerlerini zedeleyebileceğini düşünür ve başarısız olmaktansa bu işe hiç girişmemeyi tercih ederler. Böylece başarısızlıktan kaçınarak öz-değerlerini korumuş olduklarına inanırlar. Başarısızlık inancı etkinliğe girişmede kaygı ve strese neden olabilir ve bu da öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkilere yol açar. Öğretmenler, bu öğrencilerin kendi haklarındaki yargılarını

değiştirebileceklerine inandırabilirler. Böylece öğrencinin öz-yeterliliği artırılabilir (Walker, 2003).

Schunk (2003), okuma etkinliklerinde öğrencilerin öz-yeterliliklerini geliştirmek için onlara model olunmasını ve iyi modeller sunulması gerektiğini belirtmektedir Krashen, (1993, 1994) okumaya karşı öğrencileri motive etmede dışsal ödüllendirmelerin yerine onlara okuma konusunda iyi modellerin sunulmasını ve okumak istedikleri kitapları rahatlıkla elde etmelerine imkan sağlanmasını önermektedir.

Kozanoğlu (1993), kendisi okumayan bir ailede veya kendisi okumayan bir öğretmenin olduğu bir sınıfta öğrencilerin okumayı karşı istekli olmalarının mümkün olamayacağını belirtmektedir. Öğretmen sınıf içinde okumayı örgütlemekten ziyade davranışlar sergilemeli, öğrencilerine okumayı teşvik etme konusunda model olmalıdır (Evcilioğlu 1995). Çünkü model olma öğrenmeyi destekleme ve motivasyonu sağlamada önemli bir yoldur (Shunk 2003).

Öğretmen ve ailelerin model oluşturmalarının yanında, sınıf içinde okuma yazma etkinliklerinde başarılı olan öğrenciler ödüllendirilerek diğer öğrencilere model olmalarını sağlanmalıdır. Öğretmen sınıf içinde sık sık okuduğu hikaye, kitap, dergi vs. den ve bunların ne kadar ilginç ve güzel olduğundan bahsetmelidir. Bir süre sonra öğretmenini model alan öğrenciler de okumaya karşı ilgi duyacaklardır.

Ardıç (1995), öğretmenlerin sınıfta kurulan kütüphanelere işlerlik kazandırması gerektiğini belirtmektedir. “Yapmak için denemek gerekir”. Eğer öğrencilere deneme fırsatı verilirse yapabileceklerini görebilir ve böylece yeteneklerine olan inançları gelişebilir. Bu nedenle sınıf kitaplığı her öğrencinin kolayca kullanabileceği ve ulaşabileceği şekilde yerleştirilmelidir. Ayrıca öğretmen kitaplıktan ilgi çekici bölümler okuyarak öğrencilerin bu kitapların devamını okumaları için onların okumaya karşı ilgilerini uyandırabilir, bunu yapan öğrencileri ödüllendirerek diğer öğrencileri teşvik edebilir.

### **Strateji Kullanımı**

Öz-yeterlilik inancının gelişmesinde öğrencilerin kendi stratejilerini kullanmaları önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, okuma etkinliklerinde öğrencilerin kendi stratejilerini kullanmalarına izin vermelidir. Kendi stratejisini kullanarak verilen bir problemi çözen öğrencinin duyacağı haz, öğretmenin gösterdiği yolla çözdüğünde duyacağı hazdan farklı olacaktır. Birisinde sonuç kendisinin ortaya koyduğu bir ürünken, diğerinde başkasının yardımıyla ortaya koyduğu bir ürün olacaktır. Ayrıca bu, öğrencinin özgüven duygusunun ve akademik benlik tasarımının gelişimine de yardımcı olacaktır. Böylece öz-yeterlilik inancının gelişmesine yardımcı olunabilir.

Truscott, (1996) araştırmasında motive olan öğrencilerin okuma etkinliklerinde kendi stratejilerini nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Okuma etkinliklerinde bazı öğrenciler, verilen bir metni öğrenmede kodlama ve

kavrama stratejilerini etkili olarak kullanmaktadırlar. Öğrenciler bu stratejiyi kullandıklarında okumaya motive olmaktadır. Öğrenciler, uyguladıkları stratejiler ile sonuçları arasındaki bağı olumlu olduğunu gördüklerinde, benzer durumlarda da benzer yaklaşımları kullanma eğiliminde olmaktadır.

### **Zor Görev**

Öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını geliştirmek için onlara basit ve kolay görevler vermek doğru değildir. Bunun yerine öğretmenler öğrencilere üstesinden gelmesi zor görevler vermeli ve doğru geri bildirimler sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler zor görevleri yerine getirmeye karşı daha fazla motive olmaktadır. Öğrenciler zor okuma materyallerine karşı cesaretlendirilmeli ve çalışmadan kaçınmalarını önlemek için değişik ortamlar hazırlanmalıdır (Wigfield, 1996; Baker, 2003). Öğretmenin öğrencilere kolayca okuyabilecekleri okuma parçalarını vermesi, öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını geliştirmeye yardımcı olmayacaktır. Bunun yerine daha zor okuma materyalleri vermesi onların yeterlilik inançlarını geliştirmeye daha fazla yardımcı olur (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Öz-yeterliliğin geliştirilebilmesi için öğrencilere zor görevlerin yapılması sürecinde bolca olumlu deneyimlerin sağlanması gerekir (Walker, 2003). Zor görevlerin her öğrencinin kendi kapasitesine uygun olarak verilmesine dikkat edilmelidir. Öğrencinin yapamayacağı türden görevler başarısızlıkla sonuçlanabilir ve öz-yeterliliğin azalmasına neden olabilir.

### **Olumlu Yüksek Beklenti**

Wigfield (1996) ve Baker (2003) öğretmenlerin öğrencileri okuma konusunda başarılı olacaklarına inandırmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun için öğrencilerde beceri ve yeteneğin değişebileceği ve gelişme yönünün kontrol edilebileceği inancı beslenmelidir.

Sınıfta bazı öğrenciler diğerlerinden geri kalabilirler. Ancak öğretmen her öğrenci için pozitif bir yüksek beklenti belirlemelidir. Eğer öğretmen düşük yetenekli öğrencilere sürekli kolay görevler verirse, bu öğrenciler öğretmenlerinin yalnızca kolay görevleri yapabileceklerine inandığını düşünebilirler. Daha kötüsü bu öğrenciler kendilerinin yetersiz olduklarına ve bunun kendilerinin bir niteliği olduğuna inanabilirler. Bu durum muhtemelen gelecekteki görevler için de yeterlilik inançlarının azalmasına neden olacaktır. Örneğin 1. sınıf öğrencisi 3. sınıf düzeyinde bir parçayı okumak istediğinde mevcut bilgileriyle bu parçayı okumada zorlanacaktır. Bu durumda öğretmen öğrenciye biraz büyüdüğünde bu parçayı kolaylıkla okuyabileceğine inandırabilir. Böylece öğrencinin kendi yeteneklerine karşı güveninin zarar görmesi engellenebilir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).



### **Öğretim Yöntemleri**

Senemoğlu (1997: 236-242), öğrencilerde öz-yeterlilik algısının geliştirilebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler her öğrencinin niteliklerine uygun çok çeşitli etkinliklere yer vermeli, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımları kullanılmalı ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı öğretim yaklaşımlarından kaçınılmalıdır. Öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmesi uygun değildir.

Öğrencilerin öz-yeterlilik ve öz düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğretmenler gurupla öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayacak önlemler almalıdırlar. Bu amaçla öğrencilerin kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine imkan tanıyan öğrenme-öğretme ortamları düzenlemelidir. Öğretmenler sınıfta tam öğrenme, işbirliğine dayalı yöntem vb. uygulayarak çocukların öz-yeterlilik ve öz düzenlemelerine yardım edebilir.

### **Başarılı Öğrenme Deneyimleri**

Chapman ve Tunmer (2003), okumayı öğrenmede elde edilen ilk deneyimin, öğrencinin sonradan elde edeceği başarıları ve okuma ile ilgili kendini algılamasını etkilediğini belirtmektedirler. Okumayı öğrenmede ilk deneyimi başarılı olan çocuklar zevk için olduğu kadar bilgi edinmek içinde okuyabilirler. Buna karşılık ilk okuma yazma deneyiminde zorlukla karşılaşanlar bu etkinliklere karşı olumsuz bakmaktadırlar. Walker (2003), öz-yeterliliğin geliştirilmesi için öğrencilerin başarılı öğrenme deneyimleri geçirmesinin önemine dikkat çekmektedir. Başarılı öğrenme deneyimleri öğrencinin bir görevi yerine getirmede gösterdiği çabayı ve ısrarı etkilemektedir. Bu da öğrencinin öz-yeterlilik inancını arttırmaktadır. Pajares'e (2003) göre yazma başarısında öğrencinin önceki deneyimleri ve öz-yeterlilik inancı önemli ölçüde etkili olmaktadır. Bu nedenle okuma yazma etkinliklerinde öğrencilerin ilk deneyimlerinin olumlu olması için özel bir çaba harcanmalıdır. Başarılı okuma yazma deneyimi becerinin yanında, güven duygusunun da gelişmesine yardımcı olur. Böylece öz-yeterlilikte gelişir.

Öğrencilerin okuyacakları materyallere karşı merakı sağlanmalı, okuduklarından zevk almaları için özendirilmeli ve okuduklarının kendileri için önemli olduğu duygusu uyandırılmalıdır. Bu onların içsel olarak motive olmalarına yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerinin öğretmen ve çevresinin beğenisini kazanması ve başkalarından iyi olma duygusundan faydalanarak onları okumaya karşı özendirmelidir. Tüm bunların bileşeni öğrencinin okumaya karşı motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Wigfield, 1996; Baker, 2003).

### **Seçim Hakkı**

Walker (2003), okuma yazmada öğrencilerin öz-yeterliliklerini geliştirmek için onlara ilgilerine göre seçim hakkı verilmesi gerektiğini

belirtmektedir. Her öğrencinin farklı ilgi alanı olabilir. Öğretmen kendi istediği türden okuma yazma materyalleri konusunda öğrencileri zorlamamalıdır. Öğrenciler ilgilerine göre istedikleri tüden materyalleri seçme hakkına sahip olmalıdır. Ancak seçtikleri materyallerin eğitim açısından değeri olmasına dikkat edilmelidir (Kozanoğlu,1993; Göktaş, 1952).

### **Öğretmen Tutumu**

Öğrencilerin öz-yeterliliğinin geliştirilmesinde önemli bir nokta da öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki tutumlarıdır. Öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki tutumu pozitif olmalıdır. James M. Palardy (1968), Dale L. Carter (1970), ve Robert Rosenthal ve Lenore Jacobson (1966), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki beklentilerinin öğrenci başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Palardy, 1. sınıf erkek ve kız çocuklarının başarısı üzerinde öğretmen tutumlarının etkisini araştırmıştır. Çalışmasında bir öğretmen erkek öğrencilerin kızlar kadar başarılı olamayacağına inanmış, diğer öğretmen ise erkeklerin de kızlar kadar başarılı olacağına inanmıştır. Sonuçta 1. öğretmenin erkek öğrencileri ikinci öğretmenin erkek öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha az başarılı olmuşlardır. Carter (1970), araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin öz-saygı ve akademik performansları üzerinde öğretmen beklentilerinin etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak öğretmen beklentilerinin öğrencilerin kendine güven düzeyini ve akademik potansiyelini etkilediğini bulmuştur. Rosenthal (1966) bir seri çalışmanın sonucunda öğretmen beklentilerinin öğrencilerin IQ ölçümünde de etkili olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğretmen beklentileri okuma güçlüğü çeken öğrencilerin benlik algısı ve tutumları üzerinde önemli bir faktördür (Ekwal&Shanker, 1988). Aynı şekilde öğretmenlerin öğrenci hakkındaki tutum ve beklentilerinin, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını etkilediği söylenebilir.

Motivasyonu sağlamada önemli bir konu da öğretmenin kendi motivasyonudur. Belton'a (1996) göre öğrencileri etkinliklere motive etmek isteyen öğretmen, öncelikle kendini öğretmeye motive etmelidir. Bu sağlandıktan sonra öğrenciler öğrenmeye istek duyacaklardır. Öğretmenin motivasyonu öğrenme durumlarını ya işler hale getirir ya da bütünüyle işlemez kılar. Eğer öğretmenin motivasyonu düşükse öğrenme gerçekleşmez ve istenmeyen davranışlar artar. Bazı öğretmenler geleneksel yöntemlere ve sadece içeriğin aktarılmasına saplanıp kaldıklarından öğrencilerin yapılan işlere karşı motivasyonları da azalmaktadır.

Okuma yazma dönemi öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca en çok zorlandıkları dönemlerden biridir. Bununla birlikte öğretmen çıtayı olabildiğince yüksek tutmalı ve her öğrenciyi kendi kapasitesi ölçüsünde zorlamalıdır. Ancak öğrencilerin gelişim özellikleri farklı olacağından, çıta her öğrencinin kendi gelişim özelliğine ve yeteneğine göre ayrı ayrı belirlenmelidir. Zorlama yapılırken öğretmenin öğrencilerin başarısından

kuşku duymaması ve onların yeteneklerine güvenmesi gerekir. Bu süreçte öğretmeninden duyacağı olumlu sözler ve yaklaşımlar öğrencinin kendine ve yeteneklerine olan inancını yükseltecektir. Ayrıca zor olan bir işi başaran öğrencinin duyacağı memnuniyet onun etkinliklere daha fazla ve içsel olarak motive olmasına katkı sağlar.

### Sonuç

Motivasyon araştırmaları, öğrencilerin “öz-yeterlilik inançları”nın okuma yazma becerilerinin kazanılması üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin içsel olarak motive olabilmeleri için kendi yeteneklerine güvenmeleri gerekir. Öz-yeterliliği yüksek olan, kendi yeteneklerine güvenen öğrenciler dışsal ödül ve özendiricilere fazlaca gerek duymadan okuma yazma etkinliklerine motive olabilirler. Bu nedenle okuma ve yazma etkinliklerinde gerek olmadıkça öğrencilere dışsal ödül ve özendiriciler verilmemelidir. Bunun yerine öğretmenler sınıf ortamlarında öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını geliştirerek okuma ve yazmaya karşı içsel olarak motive olmalarını sağlayabilirler.

Sonuç olarak okuma yazma etkinliklerinde öz-yeterlilik inancının artırılabilmesi için şunlar önerilebilir:

1. Okuma yazma etkinlikleri için belirlenen **hedefler** öğrencilerin yetenekleri göz önüne alınarak çok ayrıntılı bir şekilde hazırlanmalıdır.
2. Okuma yazma etkinliklerinde öğrencilerin geçireceği **ilk deneyimlerin** olumlu olmasına özen gösterilmeli, öğrenciye başarı duygusu tattırılmalıdır.
3. Öğrenciler farklı konulara ilgi duyabilirler. Bu nedenle öğrencilere istedikleri türden okuma yazma etkinlikleri yapabilme imkanları verilmeli, onlara bu konuda **seçim hakkı** tanınmalıdır.
4. Okuma yazma konusunda ana-baba ve öğretmenler öğrencilere **model** olmalıdırlar. Başarılı olan öğrenciler ödüllendirilerek diğerleri başarıya özendirilmelidir. Öğrenciler kendilerine söylenen nasihatlerle, uygulamalar arasında çelişki görmemeli, zor olan görevlerin bile çaba gösterilerek başarılabilceği model olma yoluyla gösterilmelidir.
5. Öğretmenin öğrenciler hakkındaki tutumu olumlu olmalıdır. Öğretmen her öğrenci için **olumlu ve yüksek bir beklenti** içinde olmalıdır. Bunu yaparken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
6. Okuma yazma etkinliklerinde her öğrencinin kapasitesine göre çaba harcayarak başarabilecekleri **zor olan işler** verilmelidir. Ancak üstesinden gelemeyecekleri işler yüklenmemelidir.

7. Öğrencilere etkinlikler esnasında sürekli olarak geri bildirimler yapılmalıdır. Geri bildirimler **spesifik, doğru ve olumlu** olmalıdır.
8. Etkinlikler esnasında öğrencilerin **kendi stratejilerini** kullanmalarına izin verilmelidir.
9. Neler yapabileceklerini görmeleri için öğrencilere **deneme fırsatı** verilmelidir. Bunun için öğrencilerin kullanacağı materyaller, öğrencinin rahatlıkla ulaşabileceği şekilde yerleştirilmelidir.
10. Etkinlikler sonunda öğrencilerin ortaya koydukları performansları **kendi kendilerinin değerlendirebileceği** etkinlikler yapılmalıdır.
11. Öğrencilerin kendilerini **planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine** imkan tanıyan öğrenme-öğretme ortamları düzenlemelidir.

### Kaynaklar

ARDIÇ Esin, *Okumayı Sevmek Ve Sevdirmek*, Eğitim Yönetimi, Güz 1995, C.1, S:3, s. 341-343.

BAKER L., *The Role Of Parents In Motivating Struggling Readers*, Reading&Writing Quartely, Apr2003, Vol: 19, p., 87-106

BELTON Lorien, *What Our Teachers Should Know And Be Able To Do: A Student's View*, Educational Leadership, 1996, Vol.54, p.66-68.

BRANDT R., *Punished By Rewards? A Conversation With Alfie Kohn*, Educational Leadership, 1995, Vol: 53, p.,13-16.

CHAPMAN W. J. & TUNMER E. W., *Reading Difficulties, Reading-Related Self-Perceptions, And Strategies For Overcoming Negative Self-Beliefs*, Reading&Writing Quartely, Apr2003, Vol: 19, p., 5-24

DAVİD L. Brunsma; Vladimir T. Khmelkov; Eileen E. McConnell; Amy J. Orr., *Increasing The Motivation Of Secondary School Students*, American Secondary Education, 1996, Vol: 25, p.,10-15.

EKWAL ELDO E. & SHANKER JAMES L., *Diagnosis And Remediation Of The Disabled Reader*, Allyn Bacon, Inc., Boston, (Third Edition), 1988, s. 27

EVCİLİOĞLU İsfendiyar, *Okuma İlgileri Güdüsü Ve Alışkanlığını Geliştirme*, Çağdaş Eğitim, C: 20, S. 216, (Aralık 1995), s. 42-43

GOTTFRIED A. E., *Intrinsic Motivation In Young Children*, Young Children, 1983, Vol: 39, 64-73.

GÖKTAN Hikmet, *Öğrencilerimize Devamlı Okuma Alışkanlığını Kazandıralım*, Yeni Okul, S: B 20, (Kasım 1952).

HYND C., HOLSCHUH J., NIST S., *Learning Complex Scientific Information: Motivation Theory And Its Relation The Student Perceptions*, Reading&Writing Quartely, 2000, 16, p., 23-57

JINKS J. And LORSBACH A., *Introduction: Motivation And Self-Efficacy Belief*, Reading&Writing Quartely, Apr2003, 19, p., 113-118

KORKMAZ İsa ve Diğerleri, *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*, PegemA Yay., Ankara, 2002

KOZANOĞLU Ali, *Okuma Becerisi Ve Alışkanlığı Kazandırma Yöntemleri*, Milli Eğitim Dergisi, S. 123, (Eylül 1993), s. 15-16

KRASHEN S., *The Power Of Reading Englewood*, CO: Libraries Unlimited. 1993

KRASHEN S., *The Pleasure Hypothesis*. In J. Alatis, (Ed.), Georgetown University Round Table On Languages And Linguistics, Washington, D.C., Georgetown University Press., 1994, p. 299-322

LINNENBRINK A.E. & PINTRICH R.P., *The Role Of Self Efficacy Beliefs In Student Engagement And Learning In The Classroom*, Reading&Writing Quartely, Apr2003, Vol: 19, p., 119-137

MAcCLENDON R.C., *Motivation and Cognition of Preservice Teachers: MSLQ*, *Journal of Instructional Psychology*, 1996, Vol: 23, p.216-220.

ÖZER Zuhul, *Öğrenme Bozukluğu (Disleksi)*, <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/ogrenmebozuklugu.htm>

PAJARES FRANK, *Self-Efficacy Beliefs, Motivation And Achievement In Writing: A Review Of The Literature*. Reading&Writing Quartely, Apr2003, Vol: 19, p. 139

SCHUNK D. H., *Self-Efficacy For Reading And Writing: Influence Of Modeling, Goal Setting And Self Evaluation*, Reading&Writing Quartely, Apr2003, 19: 159-172

SCHUNK D. H., *Introduction To The Special Section On Motivation And Efficacy*, Journal of Educational Psychology, 1990, Vol: 82, p., 3-6.

SCHUNK D.H., A.R. HANSON ve P.D.COX, *Peer-Model Atributions And Children's Achievement Behavior*, Journal Of Educational Psychology, 1987, Vol.79, No:1, 54-61.

SENEMOĞLU N., *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Spot Matbaacılık, Ankara, 1997

SLAVIN Robert E., *Educational Psychology: Theory into Practice*. London: Prentice-Hall. 1986

TRUSCOTT Daniel M., *Organize To Motivate*. The New England Reading Association Journal, 1996, Vol:32. No:2, .17-21.

ÜLGEN Gülten, *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara, Lazer Ofset Matbaa. 1994

WALKER J.B., *The Cultivation Of Student Self Efficacy In Reading And Writing*, Reading&Writing Quartely, Apr2003, 19: 173-187

WIGFIELD A., *Childens' Motivations For Reading, Involvement Reading, And Reading Performance*, Reading Today, June/July 1996, s. 19

WILSON D. R., & David, W. J., *Academic Intrinsic Motivation And Attitudes Toward School And Learning Of Learning Disabled Students*, Learning Disabilities Research And Practice, 1994, Vol:9, 148-156.