

161819

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNGİLİZCE BAŞARI  
DÜZEYİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**


**Uğur AKPUR**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Seval FER**

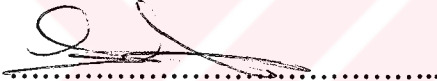
**İstanbul, 2005**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:   
Prof. Dr. Münire ERDEN

Üye:   
Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan

Üye:   
Yrd. Doç. Dr. Seval FER (Danışman)

20./09./2005

## ÖNSÖZ

İnsan topluluklarının sürekliliği, gelişimi, modern açılımlar edinmesi, yenilenmesi, çevreden gelen değişkenlere uyum sağlaması, toplumsal ilişkilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması gibi ortak amaçlarının gerçekleştirilmesinde yadsınamayan önemli unsurlardan biri de öğrenmedir. İnsanlar tarihleri boyunca öğrendikleri ya da edindikleri bilgi birikimini, bir diğer anlatımla kültürlerini kendilerinden sonra gelen kuşaklara aktarmak suretiyle medeniyetlerini korumayı başarmış ve onu daha da ilerlere taşıyabilmiştir. Hiç kuşkusuz söz konusu aktarımın veya iletişimin en güçlü aracı her zaman dil olmuş ve bu sayede insanlar ortak değerlerini ifade etme, aktarma şansı bulmuştur.

Toplumsal iletişimin en temel ögesi olan dilin başlı başına bir eğitim değeri taşıması onu, günümüzün hızla değişen, gelişen, karmaşıklaşan dünyasında önemi gittikçe artan bir konuma getirmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmenin fiziksel ve kültürel hayatı süratle değiştirmesi, gelişen iletişim imkânlarıyla birlikte kişiler ve uluslar arası ilişkilerin derinleşmesini sağlamış; bilim ve teknolojiyi daha iyi anlamak, analiz etmek, ona uyum sağlamak, yeni açılımlar kurgulamak gibi gerekçeler yeni dünya düzeninde yabancı dil öğrenimini neredeyse herkes için zorunlu hale getirmiştir.

İletişimin vazgeçilmez unsuru olmasının yanı sıra, bilgilerin aktarılması ve ifade edilmesi, etkin sosyal etkileşimler kurulması, bireysel ilişkileri daha da sağlamlaştırması gibi işlevlere de sahip olan dilin, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde nasıl edinildiği veya öğrenildiği psikologların ve dilbilimcilerin her zaman yakından ilgilendiği bir alan olmuştur. Küresel köy haline gelen yeni dünyada, dil öğrenimi ve öğretimi konusu ayrı bir önem kazanmış, bu alanda her geçen gün daha fazla araştırma yapılmaya başlanmış ve dil öğrenimini engelleyen ya da etkileyen faktörlerin varlığı gözler önüne serilmeye başlanmıştır.

Dil öğrenimini çeşitli yollarla etkileyen ya da etkilediği varsayılan faktörlerin ne derecede belirleyici olduğu fikrinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden öğrencilerin, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin

İngilizce Akademik Başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın kurgulanması, hazırlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Bu anlamda rehberlik ve eleştirileriyle beni aydınlatan sayın Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle'ye; veri düzenlenmesinde ve çözümlemesinde yardımcı olan sayın Öğr. Gör. Dr. Yusuf İnandı'ya; araştırmanın uygulama aşamasında yardım eden sayın Öğr. Gör. Aylın Alkaç'a; öğrenci grubuna yönelik veri temininde katkıları bulunan sayın Öğr. Gör. Nurgül Demirdöven ve sayın Mehtap Şentürk'e; ayrıca düzeltici eleştirilerde bulunarak bana destek veren sayın İlker Cırık'a teşekkür ediyorum.

Tüm bunların yanında bana destek olup yol gösteren ve güvenini esirgemeyen, çalışmanın her basamağında değerli katkılarda bulunan tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Seval Fer'e de teşekkürü borç biliyorum.

İstanbul, Ağustos 2005

Uğur AKPUR

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖNSÖZ .....	I
İÇİNDEKİLER .....	III
TABLolar LİSTESİ .....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	VIII
ÖZET .....	IX
ABSTRACT .....	X

## BÖLÜM

### I. GİRİŞ

PROBLEM DURUMU .....	1
1.Öğrenme Nedir? .....	2
1.1. Öğrenmeyi Açıklayan Temel Yaklaşımlar .....	3
1.2. Davranışçı Yaklaşım .....	4
1.3. Bilişsel Yaklaşım .....	6
1.4. Oluşturmacı Yaklaşım .....	10
1.4.1. Bilişsel Oluşturmacı Yaklaşım .....	15
1.4.2. Sosyo-Kültürel Oluşturmacı Yaklaşım .....	17
2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....	20
2.1. Bireysel Farklılıklar .....	20
2.1.1. Bilişsel Yetenekler .....	20
2.1.2. Zeka .....	21
2.1.3. Bilişbilgisi .....	22
2.1.4. Öğrenme Stratejileri .....	23
2.1.5. Öğrenme Stilleri .....	24
2.1.6. Hazır Bulunuşluk Düzeyi .....	24
2.2. GÜdü .....	25
2.3. Kültürel ve Sosyal Farklılıklar .....	26
2.4. Cinsiyet Farklılıkları .....	26
3. Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler .....	27
3.1. İçedönüklük-Dışadönüklük .....	27

	<b>Sayfa</b>
3.2. Risk Alma .....	28
3.3. Alan Bağımlılık ve Alan Bağımsızlık .....	29
3.4. Ayrıştırıcı ve Bütünleştirici Öğrenme .....	29
4. Öğrenmeyi Etkileyen Duyuşsal Faktörler .....	30
4.1. Dil Öğrenimini Etkileyen Duyuşsal Faktörler .....	37
5. Krashen'in Dil Edinim Hipotezi .....	44
5.1. Edinim-öğrenim Ayırımı .....	45
5.2. Doğal Sıra Hipotezi .....	46
5.3. Düzelti Hipotezi .....	46
5.4. Girdi Hipotezi .....	47
5.5. Duyuşsal Filtre Hipotezi .....	48
6. Öğrenilmiş Çaresizlik .....	51
7. Kaygı .....	63
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	73
1. Öğrenilmiş Çaresizlik .....	73
2. Kaygı .....	75
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	78
PROBLEM .....	80
ALT PROBLEMLER .....	80
SAYILTI .....	80
SINIRLILIKLAR .....	80
TANIMLAR .....	82

## **BÖLÜM**

### **II. YÖNTEM**

ARAŞTIRMA MODELİ .....	84
EVREN VE ÖRNEKLEM .....	85
VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI .....	90
İngilizce Akademik Başarı Testi .....	90
Öğrenilmiş Çaresizlik (Depresif Yükleme Biçimi) Ölçeği .....	90
Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri .....	93
VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI .....	97

VERİLERİN ANALİZİ .....	<b>Sayfa</b> 98
-------------------------	--------------------

**BÖLÜM**  
**III. BULGULAR VE YORUM**

Birinci Alt Problem .....	100
İkinci Alt Problem .....	103
Üçüncü Alt Problem .....	106

**BÖLÜM**  
**IV. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

SONUÇLAR .....	116
ÖNERİLER .....	117
KAYNAKÇA .....	120
EKLER .....	130
Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği .....	131
Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri .....	134

## TABLolar LİSTESİ

TABLO	Sayfa
1. Evrende ve Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Kurlara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları .....	87
2. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Kurlara Göre Dağılımları .....	88
3. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	88
4. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı .....	89
5. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı .....	89
6. A Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	100
7. A Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon .....	101
8. A Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi .....	102
9. B Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	103
10. B Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon .....	104
11. B Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi .....	105
12. C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	106



13. C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon .....	107
14. C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi .....	108
15. A, B ve C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	109
16. A, B ve C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon .....	110
17. A, B ve C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi .....	111

## ŒEKİLLER LİSTESİ

ŒEKİL	Sayfa
1. Oluşturmacı Yaklaşımın Temel Özellikleri .....	13
2. ‘Duyuşsal Filtre’ Süreci .....	50



## ÖZET

Bu araştırmada, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden öğrencilerin, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

Betimsel yöntem kullanılan bu araştırmada çalışma grubu, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 424 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin saptanması için Aydın (1988) tarafından hazırlanan Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve kaygı düzeyinin saptanması için de Öner (1985) tarafından hazırlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini saptamak amacıyla da Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) tarafından 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı I. dönem sonunda yapılan Ara Dönem Final Sınavı notları esas alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi esnasında bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı Düzeyi) ile bağımsız değişkenler (Öğrenilmiş Çaresizlik, Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyi) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Söz konusu işlemler SPSS 10.0 paket programı vasıtasıyla, 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan hesaplamalarda Depresif Yükleme Biçimi (Öğrenilmiş Çaresizlik), Durumluk ve Sürekli Kaygı (yordayıcı değişkenler) ile A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı puanları (bağımlı değişken) arasında 0.05 manidarlık seviyesinde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

## ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the effects of Learned Helplessness and State-Trait Anxiety levels on the students' English Academic Achievement.

The sample of this descriptive study consisted of 424 students attending Yıldız Technical University, School of Foreign Languages, Basic English Department (Preparatory Classes). The students' learned helplessness and state-trait anxiety levels were measured respectively by Depressive Attributional Style Questionnaire developed by Aydın (1988), and State-Trait Anxiety Inventory developed by Öner (1985). English Academic Achievement of students was measured through the Mid-Year Exam prepared by Basic English Department and applied to the students at the end of the first term of the education year, 2004-2005.

The data gathered from the dependent variable (English Academic Achievement) and the independent variables (Learned Helplessness and State-Trait Anxiety) was analyzed on the computer using 'SPSS 10.0' program with the significance level of 0.05. In accordance with the objectives of the study, Multiple Regression Analyze was used as the statistical test to determine the relationship between the dependent and the independent variables.

According to the statistical analyses, it was found that there was not a significant relationship between the A, B and C students' levels of Learned Helplessness and State-Trait Anxiety (independent variables) and their English Academic Achievement (dependent variable) at the significance level of 0.05.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kurlarındaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, ilgili araştırmalar, alt problemler, sayıtlılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

## PROBLEM DURUMU

Biyo-kültürel bir varlık olan insanın tüm yaşamı süresince yanıtlaması gereken en temel soru ‘Nasıl yaşamalıyım?’ sorusu olmuştur. Bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı sorunların tümü, bu genel soru çerçevesinde çözümlenmektedir. Bu temel sorunun yanıtı olabilecek gerekli öğrenmeler, insanın tüm yaşamını doldurmaktadır (Senemoğlu, 2002: 7). En basit anlamda bireylerin içinde buldukları dış dünyayı kavrama ve onu anlamlandırma çabası, öğrenmeye duyulan ihtiyacın en somut kanıtıdır.

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren duyu organlarının kendisine sağladığı yetiyle gördüklerini, duyduklarını, dokunduklarını algılamaya ve onlara anlamlar yüklemeye çalışmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak gösterilen davranışlar sadece duyu organlarının insanlara sağladığı olanaklar çerçevesinde sınırlı kalmamakta; bunun yanında sevme, nefret etme, korkma, kıskanma gibi içinde bulunulan çevre, alınan eğitim, geçirilen yaşantılar ve deneyimlerle şekillenen birçok duyguyu da kapsamaktadır.

Biyolojik bir varlık olarak emme, ağlama gibi çok sınırlı davranışlarla dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış göstermeye başlamakta (Erden, 2001: 17) ve birçok bilinmeyen karşısında öğrendiği yeni deneyimlerle yaşantısını şekillendirmeye çalışmaktadır.

İkel ya da az gelişmiş toplumlarda günlük hayata tutunmak için öğrenilmeye ihtiyaç duyulan yaşantıların az olmasına karşın, iyice karmaşıklaşan modern toplumlarda bireylerin gündelik hayatın zorunlu kıldığı eylemleri yerine getirmesi daha da zorlaşmıştır. Bu durum karşısında öğretim etkinliklerinin sağlıklı temeller üzerine inşa edilmesi ve sistematik bir doğaya kavuşturulması zorunluluğu ortaya çıkmakta, bireylerin hayata hazırlanmasında eğitim ve öğretimin bilimsel verilere dayandırılmasının gereği kaçınılmaz bir şekilde artmaktadır.

Öğrenme sürecinin tüm bireyler için aynı olmadığı yadsınamaz bir gerçek olarak göz önünde bulundurulduğunda öğrenmeyi yönlendiren birçok değişkenin, her birey için değişen süreçlerin oluşmasına yol açtığını görmek şaşırtıcı olmayacaktır. Dewey'in belirttiği gibi kişi bir konu, bir birey, düşünen, arzu ve beklentileri olan kendi başına bir bütündür (Demirel: 2002: 129). Dolayısıyla öğrenme kavramının psikolojik yapısı temel alındığında, öğrenme sonucu ortaya çıkan davranış ve tutumların ne ölçüde duyuşsal faktörlerle şekillendiği, bu çerçevede yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin birer duyuşsal faktör olarak kabul edilebilecek olan öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı gibi değişkenlerden ne derecede etkilendiği, bu konuda karşılaşılan zorluklara ışık tutacaktır.

Bu çalışmada da yetişkin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve bu noktada Krashen'in 'Duyuşsal Filtre Hipotezi' ('Affective Filter Hypothesis') araştırmanın kuramsal çerçevesine ışık tutmuştur.

## 1. Öğrenme Nedir?

Genel olarak yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenme, Aristo'ya göre üç şeyin gerçekleşmesiyle meydana gelmektedir. Buna göre insanlar bu süreçte, öğrenilenlerin benzer olup olmadığını; zıtlık durumlarını ve son olarak da birbirlerini çağrıştırıp çağrıştırmadığını göz önünde bulundururlar (Woolfolk, 1995: 199). Senemoğlu (2002: 92)'na göre ise öğrenme, organizmanın yaşamını sürdürmesi için, çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğini kazanmasıdır. Karşılaşılan durumlara göre uygun stratejiler belirlemek, değişen şartlara uyum sağlamayı başarmak, kısacası yaşamak için öğrenmek vazgeçilmez bir gereksinimdir. Nefes almak, vücut ısısını düzenlemek gibi ihtiyaçlarını otomatik olarak karşılayan insan, doğumundan itibaren sahip olduğu reflekslerle de yaşamını sürdürmeye çalışır.

Ne var ki bu tür mekanizmalar kişinin bütüncül yaşama ihtiyaçlarının karşılanmasında yeterli değildir. Dolayısıyla birey, hayatının her safhasında çevresindekilerin hangisinin kendisi için yararlı, vazgeçilmez veya tehlikeli olduğuna karar vermek durumunda, bir başka deyişle korkuları, yasakları ve sınırları öğrenmek zorundadır.

Öğrenme kavramı yalnızca becerilerin öğrenilmesini veya bilginin kazanılmasını değil; aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi öğrenme gibi oluşumları da içerir. Buna ek olarak öğrenme, davranış değişikliklerinin yanı sıra ilgi, sosyal değerler ya da roller ve hatta mizaç değişikliğini de içermektedir (Stern, 2001: 18). Bu anlamda, 'yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği' şeklinde tanımlanan öğrenme, öğrenme süreci üzerinde yapılan psikolojik çalışmalarla şekillenmiştir.

İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması, kısaca hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir (Selçuk, 1997: 93). Sürekli değişen bir çevrenin bulunduğu bir ortamda yaşamını sürdürebilme çabası bilgiye sahip olmaktan, yani öğrenmekten geçer. Bir anda kapalı kaldığı bir yerden çıkmak için birçok denemenin ardından kapının mandalına basıp onu açmayı başaran bir hayvanın, tekrar edilen benzer denemelerde ilk deneyimlerinden kendisine dersler çıkarıp, artık tek bir davranışla kapıyı açması, değişen çevre koşullarında hayatını sürdürmek için öğrenmek zorunda olduğu anlamına gelir. Bu durumda öğrenme, 'organizmanın ihtiyaçlarını karşılamak üzere çabalarının tür ve alanını genişletmesine izin veren bir vasıta' (Cofer & Appley, 1964: 469, Akt., Schultz & Schultz, 2002: 425) olarak da tanımlanabilir.

Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamakta ve öğrenmenin üç temel niteliğini özellikle vurgulamaktadırlar:

- Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
- Öğrenme yaşantı ürünüdür.
- Öğrenme kalıcı izlidir (Erden ve Akman, 2003: 129).

### 1.1. Öğrenmeyi Açıklayan Temel Yaklaşımlar

Öğrenmenin ne ve nasıl olduğu yüzyıllarca açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında başlamıştır.

Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır (Erden ve Akman, 2003: 129). Bu kuramları davranışçı, bilişsel ve oluşturmacı yaklaşım olmak üzere üç temel grupta toplamak mümkündür.

## 1. 2. Davranışçı Yaklaşım

19. yüzyılın ortalarında, İngiliz bir biyolog olan Charles Darwin, ünlü evrim teorisini ortaya atmış ve insan davranışlarının birçoğunun kökeninin geçmişe dayandığı tezini ileri sürmüştür. 20. yüzyılın başlarında ise evrim teorisinin çizdiği genel çerçeveye bağlı olarak, gelişmeye ait tanımlar ve teorilerin çevresel şartların etkisiyle şekillendiği ısrarlı bir şekilde birçok bilim adamı tarafından dile getirilmiştir. Çevresel etmenlerin gelişmede bu denli büyük bir rol oynadığının ifade edilmesiyle, literatüre yepyeni bir kavramın, davranışçılığın girmesi çok gecikmemiştir (Spencer, 1991).

1900'lü yıllardaki düşünsel ve kültürel iklimin Darwin'in ünlü evrim teorisinin benimsenmesine olanak tanınmasıyla gerekli zemini oluşturan ve Watson tarafından geliştirilen davranışçılık akımıyla birey, sadece belirli uyaranlara tepki gösteren bir makine şeklinde algılanmaya başlanmıştır. Buna paralel olarak öğrenme de hayvan ve insan organizmalarının, çeşitli uyarıcılar karşısında verdikleri tepki şeklinde tanımlanmıştır. Hatta Watson'a göre psikologlar sadece 'uyarıcı ve tepki, alışkanlık edinimi ve alışkanlık bütünleşmesi gibi terimlerle nesnel olarak tanımlanabilen davranışlarla ilgilenmek zorundaydı' (Schultz & Schultz, 2002: 384). 20. yüzyılın öncesinde, psikoloji ile ilgili veriler, kişinin kendi algı ve duygularını dikkatle inceleyip kaydetmesi olarak betimlenen içe-bakış biçimindeki kişisel gözlemlerden oluşurken; aynı yüzyılın başında Watson, içe-bakışın yetersiz ve gereksiz bir yaklaşım olduğunu ileri sürmüş ve psikolojinin eğer bir bilim dalı olacaksa elde edilecek verilerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir olması gerektiğini iddia etmiştir (Selçuk, 1997: 13).

Davranışçı kuramcılar öğrenmeyi koşullanma ve model alma ile açıklamaya çalışırken, davranışların niçin oluştuğuna değil, nasıl oluştuğuna bakmışlardır. Kişisel tecrübelerle dayalı öznellik tamamen yok sayılarak, davranış değişikliğinin, bir başka deyişle öğrenmenin çevresel şartların manipüle edilmesiyle şekillendiği savunulmuştur. Evrim kuramı ile bağlantılı olarak, davranışçı psikologlar insanların hayvanlarla ortak özellikler taşıdığına inanmışlar; bu nedenle de hayvanları incelerlerse, insanların gösterdikleri davranışlara birer anlam yükleyebileceklerini düşünmüşlerdir. Böylece



hayvan davranışlarını inceleyerek insan davranışları hakkında bilgi sahibi olduklarını ileri sürüp, davranışların genellenebilir, ayırt edilebilir, söndürülebilir ve kendiliğinden geri getirilebilir olduğunu yaptıkları deneylerle de ispat etme yoluna gitmişlerdir.

Çalışmalar genellikle fareler ve güvercinler üzerinde yapılırken, birçok canlı türünün benzer öğrenme süreçlerine sahip olduğunu özellikle vurgulanmış; söz konusu hayvanların gözlenmesiyle elde edilen öğrenme stratejileri, insanlar da dâhil olmak üzere diğer türlere genellenmiştir.

Uyaran, tepki, pekiştirme, gözlenebilir davranış ve pekiştirme tarifesi gibi birçok kavram bu pratikler sayesinde literatürdeki yerini almış; tepkinin edinilmesinde cezanın rolü, farklı pekiştirme tarifelerinin etkileri, tepkinin söndürülmesi, ikincil pekiştirme ve genelleme çalışmaları önem kazanmış ve insan davranışlarının olumlu pekiştiriciler kullanılarak kontrol edilebileceği, yol gösterilebileceği, değiştirilebileceği ve şekillendirilebileceği konusunda çalışmalar yapılmıştır. Tüm bu çalışmalar neticesinde davranışçı yaklaşımda üç başlık öne çıkmıştır: Uyarıcıya karşı duygusal ve fizyolojik tepkilerin verildiği klasik koşullanma, davranışsal sonuçlardan ortaya çıkan değişmelerin vurgulandığı edimsel koşullanma ve başkalarının yaşantılarını gözleyerek öğrenmenin gerçekleştiği gözlemsel öğrenme.

Birçok davranışçı psikolog, birkaç basit refleksin dışında bireylerin 'boş bir levha' ('tabula rasa') olarak dünyaya geldiğini; zaman içerisinde çevrenin söz konusu levhaya bir şeyler 'yazdığını' ve bireylerin birçok davranışı öğrendiğini ileri sürmektedir (Ormrod, 2003: 300). Buradan hareketle davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek öğrenmeyi tanımlayan davranışçılar, bireylerin iç dünyalarında meydana gelen bir takım olguların (korkular, duygular, inançlar, düşünceler, endişeler vb.) doğrudan gözlemlenemediğini ve dolayısıyla da bilimsel olarak çalışılmayacağını belirtmişlerdir.

Darwin teorisinin yanında yer alan ve insan zihninin gelişimine yeni bir bakış açısı getiren Watson, aynı zamanda, sadece tecrübe ve öğrenme ile bilgi sahibi olunabileceğini ileri süren, dolayısıyla da bireylerin çevre ve aldıkları terbiyenin birer ürünü olduğunu söyleyen John Locke'nin görüşlerine de bu anlamda sahip çıkıyordu (Spencer, 1991). Locke (1691, Akt., Senemoğlu, 2002: 117) 'zihin, üzerine

deneyimlerin yazıldığı boş bir sayfadır' görüşünü benimsemiş ve canlılara, dünyaya geldikleri andan itibaren çevre tarafından istenilen şeklin verilebileceğini iddia etmişti.

Öğrenmenin gözlenebilen davranışlarda ortaya çıkan kalıcı değişikliklerden ibaret olduğunu iddia eden davranışçılar, söz konusu olgunun yaşantılar sonucu kazanıldığını iddia etmekteydiler. Çevreyle kurulan etkileşimler sonucu ortaya çıkan yaşantılar, bireysel farklılıklar nedeniyle değişiklik gösterebileceği gibi, çevre şartları da bunun doğal bir sonucu olarak öğrenilen her şeyde etkiliydi. Davranışçıların üzerinde durdukları en önemli konulardan bir diğeri de bireyde gözlemlenen değişikliğin öğrenme olarak nitelendirilmesi için kalıcı olması gerektiğiydi. Bir başka deyişle davranışta görülen bütün değişikliklerin öğrenme olarak nitelendirilmesi olanaksızdı. Kalp atışı, nefes alıp vermek gibi davranışlar otomatik olarak yapıldıklarından öğrenme olarak kabul edilemezdi. Aynı şekilde içgüdüsel davranışlar, yorgunluk, yetersiz güdülenme ve olgunlaşma sonucu görülen davranış değişiklikleri de öğrenme değildi. Dolayısıyla öğrenmede, içsel yapılar, iç görüler, süreçler ve ihtiyaçlar doğrudan gözlenemediği için dikkate alınmamalıydı. Davranışçı yaklaşıma göre sadece gözlenebilen davranışlar öğrenmenin konusu olabilmekteydi (Selçuk, 1997: 93-107).

Hiçbir davranışın kendiliğinden ve gelişigüzel olmadığını ve canlıları belirli bir takım davranışlara iten sebeplerin hep var olduğunu ileri süren davranışçı kuramcılarının odaklandığı bir başka önemli konu ise pekiştireç kavramı olmuştur. 'Bir davranışı takip eden ve organizma için olumlu sonuç yaratan uyarıcılar' olarak tanımlanan pekiştireç (Erden, 2001: 110), öğrenmenin ve davranışın devamlılık gösterip göstermeyeceğinin en önemli aşamasını oluşturmaktaydı. Bir başka deyişle pekiştireç, bir tepkinin, yani davranışın iç veya dış etkilerle kuvvetlendirilmesini sağlamaktaydı. Buna göre organizma pekiştirilen davranışı tekrar elde etme eğilimindeydi ve bunun doğal sonucu olarak öğrenme de, uyaran-tepki bağının oluşması ve bu bağın pekiştireçlerle güçlendirilmesi süreci olarak ele alınmaktaydı.

### 1.3. Bilişsel Yaklaşım

İçinde bulunduğu çağın kültürel ve düşünsel iklimini yansıtan ve Charles Darwin'in evrim teorisiyle köklenip şekillenen davranışçı yaklaşım uyaran, tepki, pekiştirme, gözlenebilir davranış ve pekiştirme tarifesi gibi birçok kavramı öğrenme psikolojisine kazandırmıştır. Yalnızca dışsal güdülenmeye dayalı olan bu kuram, bireyin, ödüle

ulaşmak için kendi amaçlarını bir kenara bırakıp sadece ödül getiren amaçlara yönlendirilmesine odaklanmış, davranışların kalıcı olabilmesi, bir başka deyişle öğrenmenin gerçekleşebilmesini pekiştireçlerin etkili kullanılıp kullanılmaması olasılığına bağlamıştır.

Ne var ki özellikle II. Dünya Savaşından itibaren psikolojiden pratik sorunlara çözüm bulması beklenmiştir. Örneğin tecrübeli radar operatörlerinin niçin ekrandaki ışıkları gözden kaçırdıkları, kıdemli pilotların görünürde bir sebep olmadığı halde neden uçaklarını düşürdükleri türünden sorular yöneltildiğinde davranışçı yaklaşımın bu sorunları çözmede çok fazla katkısının olmadığı gözlemlenmiştir (Selçuk, 1997: 135). Buna ilaveten davranışçı yaklaşımın temel kavramlarından olan dışsal etkenlerin öğrenme eylemini yalnız başına gerçekleştiremediği birçok psikolog tarafından dile getirilmeye başlanmış ve öğrenmenin uyarıcı ve organizmanın ona verdiği tepkiden daha fazla bir şey olduğu ısrarla savunulmuştur.

1960'lardan itibaren psikolojide 'davranışçılığın sınırlayıcı engellerinden zihinsel süreçler üzerinde önemle duran daha esnek' aşamalı bir harekete geçiş söz konusu olmuştur (Bruner, 1982: 42; Akt. Schultz & Schultz, 2002: 614). 1979'da bir dergide çıkan 'Davranışçılık ve Zihin: İç-gözleme Bir Dönüş Çağrısı' başlığıyla yayınlanan makale, öğrenme kavramını açıklarken sadece zihni davet etmekle kalmıyor, aynı zamanda şüpheli iç-gözlem tekniğini de çağırıyordu. Yeni yazılan kitaplarda psikolojinin tanımı artık sadece 'davranış' bilimi değil, 'davranış ve zihinsel süreçler' bilimi olarak geçmeye başladı. Buna bağlı olarak psikolojide artık 'gözlemlenebilir davranışlarla ve organizmanın içerisinde işleyen ve davranışların altında yatan görülmeyen süreçler arasındaki ilişkiyi sistematik olarak araştıran ve açıklayan' bilim şeklinde telaffuz edilmeye başlandı (Schultz & Schultz, 2002: 614).

Söz konusu aşamalardan geçen ve bir kuram halini alması kısa bir sürede gerçekleşmeyen bilişsel yaklaşımı anlatmak için biliş kelimesinin tanımı üzerinde durulmalıdır. Genel olarak insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümü (Fidan, 1996: 65) olarak betimlenen bu kavram, bireyin bilgiye nasıl ulaşabildiğini açıklamaya çalışan ve zihinsel yapılardaki değişmeyi öğrenme şeklinde tanımlayan bilişsel yaklaşımın da bir özeti niteliğini taşımaktaydı.

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmeye başladı. Buna göre modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalıştı (Senemoğlu, 2002: 269). Bu safhadan itibaren insan davranışlarının uyarıcı ve tepki arasında sıkışıp kalmadığı, söz konusu sürecin daha karmaşık bir özellik taşıdığı ısrarla belirtildi.

Bu görüşlere sahip olan psikologlar, öğrenmenin çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz sonucunda oluştuğuna ve bu amaçla sahip olduğumuz bütün zihinsel araçları ve süreçleri kullandığımıza inandılar (Demirel, 2002: 35). Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, bilişsel kuramın temelini oluşturdu (Erden, 2001: 114).

Bilişsel yaklaşımın ortaya çıkmasındaki en önemli etkenlerden biri de Alman dilinde biçim, şekil, küme anlamında kullanılmakta olan 'Gestalt' kuramının literatürdeki yerini almasıydı. Bu kuramda bütün, parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalarına ayırıştırarak değil, bütünlük içinde algılamaktadır. Dolayısıyla Gestalt kuramını savunanlar organizmanın dışardan gelen duyumlara kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğine inanmaktaydı. Buna göre bireyler dünyayı bir bütün olarak algılamakta ve uyarıcıları birbirinden ayrılmış bir şekilde değil de, bir arada anlamlı bütünler halinde örgütlenmiş bir biçimde görmekteydi (Senemoğlu, 2002: 244). Bu kuramla şekillenen bilişsel yaklaşım, insanın uyarıcıları işleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneği üzerinde önemle durmaya başlamıştır. Bundan dolayı organizmayı dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı değil, davranışların etkin belirleyicisi olarak görmüştür. Davranışçılar aksine öğrenmeyi, algılama, hatırlama, düşünme ve akıl yürütme gibi süreçlerle ilişkilendirmiştir.

Bilişsel öğrenme kuramcılarını davranışçıların aksine öğrenme eylemini gerçekleştirenlerin kendilerine sunulan bilgileri alan durağan bireyler olmadığı, ancak bilgiyi alan, bunu kodlayan, hafızaya kaydeden ve gerektiğinde hafızadan geri çağırıp kullanan bireyler olduğunu savunmuşlardır. Bu anlayış ile birey ve öğrenilecek içerik

arasındaki etkileşim süreci irdelenmeye başlanmış ve bu süreç boyunca bireyin gösterdiği bilişsel öğrenme etkinlikleri tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin okulda öğrendiğimiz bilgileri aradan belli bir süre geçtikten sonra sınavlarda hatırlayabilir, ya da yıllar sonra günlük hayatımızda bir problemi çözerken kullanabiliriz. Bu durum bireyin öğrenilen bilgileri belli bir depolama kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Birey bu özelliği sayesinde belli bir durum karşısında çeşitli davranışlar ortaya koyabilir. Dışarıdaki uyarıcının insanın duyu organları tarafından alınması ile davranışa dönüştürülmesi sürecinde bilgilerin nasıl kazandırılıp depolandığı doğrudan gözlenmemekle birlikte bununla ilgili çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Bunlardan birisi de klasik bilgi işleme yaklaşımıdır. Söz konusu kuram, bilgisayarların işleyişine benzetilmiştir. Nasıl saatler ve otomata (mekanik insan ve hayvan figürleri) 17. yüzyıl mekanik dünya görüşünün metaforları olmuşlarsa, 20. yüzyıl insan düşüncesi görüşü için de yeni bir metafor ihtiyacı hasıl olmuş, ve aynı yüzyılın harika makinesi olan bilgisayar bu amaç için bir model olarak hizmet etmeye başlamıştır. Aslında insan beyninin işleyişine benzetilerek icat edilen bilgisayara insan beynini benzetmek biraz ters olsa da, kavramlaştırma kolaylığı açısından bilgi işlem yaklaşımı ile bilgisayarın işleyişini karşılaştırmak mümkündür (Selçuk, 1997: 97-124).

Bilgi işleme modeline göre çevreden gelen uyarıcılar, öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duysal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duysal kayıt sorumludur. Duyusal kayıttaki bilgi, orijinal uyarıcıyı temsil eden bir yapıdadır. Yani uyarıcının tam bir kopyası biçimindedir. Bilgi burada çok kısa bir süre kalabilmektedir. Duyusal kayıtın kapasitesi sınırsız olmakla birlikte gelen bilgi anında işlenmezse, çok hızlı bir şekilde kaybolur. Duyusal kayıta sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen sınırlı sayıdaki bilgi kısa süreli belleğe aktarılabilir (Senemoğlu, 2002: 273).

Dikkat edilen ve algılanan bilgi duysal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğin, birbirleriyle ilişkili temel işlevleri vardır. Bunlardan biri, sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içerisinde geçici olarak depolamasıdır. Kısa süreli belleğin bir diğer sınırlılığı da bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi zihinsel tekrar yapılmadığı ya da kodlanıp uzun süreli belleğe gönderilmediği takdirde çok hızlı unutulmaktadır. Kısa süreli bellekte depolanan şey, sunulan şeyin tam olarak aynısı değildir. Gösterilen materyal sadeleştirilmekte,

düzenlenmekte, bazen de üstüne bir şeyler eklenerek zenginleştirilmektedir. Buna karşın uzun süreli bellek ise, iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür. Bilgi, kısa süreli bellekte çok kısa süreli kalmasına karşın uzun süreli bellek bilginin sürekli depolanma yeridir. Öğrenme bir kez gerçekleştiğinde, bir başka deyişle, bilgi uzun süreli belleğe gönderildiğinde öğrenilenlerin artık ebediyen saklandığına ilişkin bir takım kanıtlar bulunmaktadır. Bir başka deyişle uzun süreli bellek, gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak saklanan, düzenlenmiş, organize edilmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Bazı kuramcılar kütüphaneye benzettikleri uzun süreli belleğin iki temel bölmesi olduğunu ileri sürmektedirler: anısal bellek ('episodic memory') ve anlamsal bellek ('semantic memory') (Senemoğlu, 2002: 274-283).

Anısal bellek, kişisel yaşantıları tutan bilgi deposudur. Bu hafıza türünde bilgiler nerede ve ne zaman yaşandıklarına göre imgeler biçiminde örgütlenirler. Bazı bilgiler birey üzerinde çok önemli izler bıraktığı için silinmez bir biçimde zihne girer ve ömür boyu unutulmaz. Bunun aksine bazı bilgiler ise çok fazla dikkate alınmadığından kısa sürede unutulabilir. Anlamsal bellek ise uzun süreli hafızanın kavramlarını, genellemeleri, şemaları, problem çözme ve düşünme stratejilerini bünyesinde tutan kısımdır. Bilgilerin anlamlı hale getirilmesini sağlar (Selçuk, 1997: 145).

Tüm bunların ışığında bilişsel yaklaşımın başlıca ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür: öğrenen dış uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümseyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Diğer bir deyişle birey öğrenme için çaba göstermelidir. İnsan zihninin kazandığı davranışları depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp kullanabilme yetisi vardır. Ayrıca, birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenmektedir (Erden, 2001: 114-115). Dolayısıyla bilişsel yaklaşım, kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağır basan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmıştır.

#### **1.4. Oluşturmacı Yaklaşım**

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan oluşturmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenmenin bireysel olarak gerçekleştiğini, öğrenciyi merkeze alıp yeni bilginin yapılandırılmasının birey tarafından gerçekleştiğini savunan bu

yaklaşım, 1930'lu ve 1940'lı yıllarda eğitimciler arasında önem kazanmaya başlamıştır. Son dönemlerde oluşturmacı yaklaşımın öncüsü olarak kabul edilen Piaget, bilginin gelişim süreci içerisinde yapılandırıldığını ortaya koymakla, oluşturmacı yaklaşımın çağdaş bir versiyonunu yaratmıştır (Elkind, 2004: 306; Rice & Wilson, 1999: 28-33).

Davranışçı yaklaşımda ön plana çıkan davranışın yerini, bilişsel yaklaşımda bilgi almış; oluşturmacı yaklaşımda ise bilginin anlamlandırılması, öğrenme sürecinin anahtar kavramı haline gelmiştir. Öğrenme, ezberlemeyle değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, varolan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmeye uygulamaya koymaktadır (Erdem, 2002: 86). Dolayısıyla oluşturmacı, epistemoloji ile ilgili bir kavram olup öğrenme kuramları arasında yer almakta ve öğrencilere sadece temel kavramlar kazandırılarak, onların bireysel deneyimlerinden anlam oluşturmaları üzerinde odaklanmaktadır (Semerci, 2001: 432).

Oluşturmacı öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilişkili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellenmiştir. Öğrenciler önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumları birleştirirler. Bu yaklaşımda bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden ziyade öğrencinin yeni bir bilgi inşa etmesi önemlidir. Öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok heyecan duyduklarından dolayı yeni bilgiyi daha iyi hazmederler ve farklı yerlerde kullanırlar. Oluşturmacıya göre öğrenme, bir yorumlama sürecidir (Yanpar-Şahin, 2001: 465). Oluşturmacı, insanların öğrenirken, zihinlerinde meydana gelen yapıları vurgular. Öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu belirtir ve her bireyin gerçeği algısının farklı olduğunu ve buna bağlı olarak bireylerin bilgiyi zihinlerinde yapılandığına belirtir (Bencze, 2004).

Tobin ve Tippins (1993: 4-9)'e göre oluşturmacı, 'gerçeğin tanımlanmasını sağlayacak olan bilgi' sorunuyla ilgili değildir. Bunun yerine, bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığı üzerine odaklanır. Oluşturmacı yaklaşım, öğrenenlerin zayıf kuramları ya da yanlış bilgileri akıllarında tutmalarını önermez. Öğretmen, öğrenme ortamında öğrenenlere, uygulanabilir bilginin oluşturulması için yardımcı olur.

Oluşturmacı yaklaşım, öğrenenlerin etkileşimli tartışmalarla ya da küçük gruplarla problem çözme etkinliklerinde, deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını açıklamak için kullanılabilir ve dolayısıyla söz konusu yaklaşım, bilme ve bilgi ile ilgili bir inançlar setidir.

Oluşturmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde, öğrenenlerin bilgiyi nasıl oluşturduklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2002: 223). Aynı şekilde Airasian ve Walsh (1997: 62-68) da oluşturmacı yaklaşımı, insanın bilme etkinliğini en geniş şekliyle tanımladığını; hiçbir yerde öğretimle ilgili detaylar vermediğini; dolayısıyla bu yaklaşımın bir öğretim yaklaşımı değil; öğrenenlerin nasıl bildiği ile ilgili bir kuram olduğunu özellikle belirtmektedir.

Oluşturmacılık bireyin 'zihinsel yapılandırma' sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Bilgi, öğrenenden bağımsız değildir ve bilginin yorumlanması oldukça önemlidir. Öğrenenin amacı bilgiyi yeniden kendi yaşantıları doğrultusunda inşa etmek, oluşturmaktır (Tezci, 2004). Dolayısıyla öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı kavrama, betimleme ve anlatma için önceden oluşturduğu kurallarını kullanmakta ya da kendisine sunulan bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturmaktadır.

Buna göre bilginin algılanması, işlenmesi, yorumlanması öğrenen tarafından gerçekleşmekte; davranışçı ve bilişsel yaklaşımlardaki gibi mutlak ve tek doğruların kazanımı elde edilmek istenmemektedir. Oluşturmacı yaklaşımda hedeflenen bireylerin öznel, bireysel gerçekleri yapılandırmaları beklenmektedir. Oluşturmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öncelikle iyi bir problemle derse başlanması önerilmekte, bunun yanı sıra da işbirlikçi yaklaşıma göre sürecin düzenlenmesinin gerekliliği belirtilmektedir (Duman ve İkiel, 2002: 252).

Oluşturmacı yaklaşım öğretme ve öğrenmeye farklı yaklaşmaktadır. Oluşturmacı öğrenme kuramı bilgilerimizi nasıl yapılandırdığımızı anlamaya çalışan felsefenin bir branşıdır. Oluşturmacı kuramcılar şu soruların yanıtlarını aramaktadırlar.



- Bir şeyleri bilmekten neyi amaçlamaktayız?
- Bildiğimizi nasıl anlarız?
- Bu bilgiler zihinsel süreçlerimizi nasıl etkiler? (Duman ve İkiel, 2002: 247).

Oluşturmacı yaklaşımda birey, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak oluşturmakta ve sürece etkin olarak katılmaktadır (Özden, 2003: 54). Bilişsel yaklaşımda bilginin kazanılması hedeflenirken, oluşturmacı yaklaşımda bireyin bilgiyi kendi süreçleriyle, deneyimleriyle oluşturmaya beklenmektedir.

<b>Öğretmeye Bakış Açısı</b>	Önceki bilgi ve deneyimlere dayalı olarak anlamdaki değişiklik ve gerçeği bireysel algıya göre keşfetmedir.
<b>Öğretme Çeşitleri</b>	Problem çözme ve işbirliğine dayalı
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Kendini düzenleyici ve yansıtıcı öğrenme için etkinlik sağlama Problematik bir sorun ile öğretime başlama Grupla çalışarak işbirliğine dayalı strateji kullanma İçeriğin sunumunda çoklu yöntemleri kullanma
<b>İletişim Stratejileri</b>	Karşılıklı ve çoklu ortam, çoklu iletişim, çoklu araç gereçler
<b>Anahtar Kavramı</b>	İçsel güdülenmişlik, yapılandırma, deneyim, öğrenme etkinlikleri gerçek yaşantılarla ilişkili
<b>Öğretmen</b>	Çoklu iletişim ve etkileşimi sağlar. Problematik ve işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretme süreçlerinde rehberlik yapar.

**Şekil 1. Oluşturmacı Yaklaşımın Temel Özellikleri**

Kaynak: Duman ve İkiel, 2002: 252

Fox (2001: 24), oluşturmacı yaklaşımın öğrenmeye bakışını şu şekilde özetlemektedir:

- Öğrenme aktif bir süreçtir.
- Bilgi öğrenen tarafından pasif olarak alınmaz yapılandırılır.
- Bilgi keşfedilmez, yaratılır.
- Bilgi, kişisel ve duruma özgüdür.
- Bilgi sosyal bağlamda yapılandırılır.
- Öğrenme dünyayı anlamlandırma sürecidir.

- Etkin öğrenme, öğrenenin çözmesi için anlamlı, açık-uçlu, çözümü güç problemler gerektirir.

Brooks ve Brooks (1993: 35-85)'un oluşturmacı yaklaşım ilkeleri, birçok yazar tarafından, oluşturmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde rehber olarak kabul edilmektedir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri problemler yaratma.
- Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma: öz arayış.
- Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bunlara değer verme.
- Öğretim programını, öğrenenlerin öngörülerine göre uyarlama.
- Öğrenen öğrenmelerini öğretim süreci bağlamında değerlendirme

Rüschoff (2004) ise oluşturmacı yaklaşımın öğrenme sürecindeki ilkelerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Öğrenme, aktif ve işbirliği içerisinde oluşan bir bilgi yapılandırması ile ilişkilendirilmelidir.
- Öğrenme, özerk bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç öğrenenin beklentileri, hedefleri, var olan şemaları ve niyetiyle düzenlenmektedir.
- Öğrenme, eski bilgi ve tecrübenin üzerine yapılan deneysel bir süreçtir.
- Öğrenme, anlamın yapılandırılmasında sosyal çevre ile birlikte ele alınmalıdır.
- Öğrenme, bir süreç olarak gerçek yaşam ve otantik durumlar içine tutturulan zengin bir öğrenme çevresi tarafından desteklenmelidir

Oluşturmacılık yaklaşımı çevre ile zihin arasında bağ kurma olarak ifadelendirilmektedir. Bu tanımlamada zihinsel süreçlerdeki çalışmalar Piaget'in genetik epistemolojisiyle açıklanmaktadır. Çevre etmeni ise Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramlarından yola çıkılarak izah edilmiştir. Bu iki önemli kuramcının oluşturmacı yaklaşımının temelindeki farklı yaklaşımlarında, süreçte farklı yollar takip edilse de sonuçta bireyin hayata anlam yüklemesi konusunda ortak görüş savunulmuştur.

### 1.4.1. Bilişsel Oluşturmacı Yaklaşım

Piaget'in görüşlerinin temelini oluşturduğu, bilişsel oluşturmacılık öğrenciyi bireysel anlam yapıcı olarak görmektedir.

Bilişsel oluşturmacılık, bireyin zihninde oluşturduğu fikirlerine, şemalarına dayalı olarak bilgiyi yorumlaması ve bilişsel sürecine adapte etmesi sürecini ifade etmektedir. Piaget, oluşturmacı yaklaşımın gelişimi ile ilgilenirken aynı zamanda bilginin kazanılması ile ilgili geleneksel düşünceleri yıkmaya çalışmıştır. Birçok filozof 'Bilgi nedir?', 'Bilgi gerçek olabilir mi?' türünden soruları yanıtlamaya çalışırken, sonuca mantıksal olarak ulaşmaya çalışmışlardır. Geleneksel görüşe göre öğrenen, gerçek dünyanın resmine erişmek için çabalamalıydı. Piaget, daha pragmatik ve sade bir şekilde 'Bir çocuk bilgiyi nasıl kazanır?' sorusunun yanıtını bulmaya çalışarak bu geleneği kırmıştır. Piaget, bilginin bağımsız gerçekliğin ürünü olmadığını, bunun yerine, bilginin uyum sağlayabilen bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Piaget'ye göre, çocuklar yetişkinlerin tüm bilgisini olduğu gibi alamazlar, bu yüzden bilgiyi yapılandırmak zorundadırlar. (Piaget, 1970, Akt., Gredler, 2001: 256; von Glasersfeld,1998: 3-23).

Piaget, bireysel öğrenme üzerinde yoğunlaşmış; çalışmalarında öğrenenlerin çözmesi için yazılı olmayan problemler vermiş, bu problemler yoluyla, somut objeleri değiştirebilmeleri için onları yönlendirmiştir. Sonuçta her öğrenenin objeler hakkında kendi doğrusunu ya da yanlısını oluşturduğunu ve varsayımlarda bulunduğunu gözlemlemiştir (Henson, 2003: 5-12). Söz konusu çalışmalar, öğreneni bireysel anlam yapıcı şeklinde bir role sahip olduğu tezini destekler nitelikte olmuştur.

Piaget'nin bilişsel oluşturmacılığı, bir başka deyişle anlam yapıcı süreci, bireysel olarak görmektedir. Ona göre insan zihni, ne algılıyorsak onu anlamlandırmamıza yardımcı olan dinamik bilişsel yapılardan ibarettir. Yapılar, bireylerin düşünceleri içerisinden geçmektedir ve bireylerin, kişisel algıları ile bilgi arasındaki karşıtlıkları fark ederek yeniden anlamlandırmaları sonucunda meydana gelir. (Brooks & Brooks, 1993: 25-26; Green & Gredler, 2002: 53-70; von Glasersfeld, 1996: 4; Richardson, 1997: 5).

Piaget, bilişsel gelişimi biyolojik ilkelerle açıklamaktadır. Piaget'e göre gelişimi etkileyen; Olgunlaşma, Yaşantı, Uyum, Örgütlenme ve Dengeleme ilkeleridir. Bireyin bireysel gelişimi için öncelikle *biyolojik olgunluğa* erişmesi gerekmektedir. *Uyum* ilkesi

ise bireyin yeni obje, durum ve olaylara adaptasyonunu belirtmektedir. Özümleme ve düzenleme diye iki yönü bulunmaktadır. Birey bilgiyi örgütleme eğilimindedir. Uyum, örgütleme ilkesi bilişsel sürecin koordinasyonunu belirtmektedir. Dengelemede ise farklı olaylar karşısında, birey yeni duruma uyum sağlamaya çalışmaktadır ve değişen düzenin dengelenmesi gerekmektedir. Dengeleme statik değil dinamiktir. Çevrede sürekli, değişkenlerin olması nedeniyle denge bozulabilmekte, ama öğrenmenin gerçekleşmesi için dengeleme yeniden sağlanmaktadır (Senemoğlu, 2002: 41).

Piaget'e göre öğrenme; özümleme ve uzlaştırma ile ilerler. Özümleme; çocuğun yeni bilgiyi anlamak için bilişsel yapısını değiştirmeyi denemesiyle oluşur. Örneğin; çocuk yeni bir objeyi yakalamayı farklı bir yoldan öğrenir veya yeni objenin emilmeyeceğini öğrenir. Bu durumda çocuk, düşünce biçimini yeni deneyimine uyarlar. Uzlaştırma, önceki bilgilerinin temelinde anlam yapılandırabilsin diye, çocuğun bilgiyi dönüştürmesi yoluyla ilgilidir. Çocuk yeni bilgiyi önceki bilgileri içinde anlamayı dener. Örneğin; bir objeyi emme veya yakalama konusunda yeni bir bilgi verilen bebek diğer objeleri de aynı yolla yakalar veya emer. Piaget'in bilişsel gelişim kuramında zekâ ve şema kavramları da oldukça önemlidir. Zekâ, bireyin çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Zekânın organizasyon ve adaptasyon kavramları da sürecin anlamlandırılmasında etkilidir. (Ülgen, 1997: 144). Şema kavramı ise bireyin yeni bilgilerini yerleştirdiği bir çerçevedir. Bireylerin şemaları da sürekli değişmektedir (Senemoğlu, 2002: 42).

Piaget'ye göre; eğitimin görevi, bireyin araştırma yapmasını desteklemek ve sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Okul çocuğa dışardan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir (Gredler, 2001: 270; Senemoğlu, 2002: 58).

İnsanların sosyal birer varlık oldukları ve birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olmaları gerçeğinden hareketle; bilişsel oluşturmacı yaklaşıma yönelik eleştirilerin odak noktası, sosyal öğelere yer vermemesi ve öğrenen, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişkiyi değerlendirmemesidir. İnsanlar tarih öncesi çağlardan itibaren bireysellikten öte, kolektif olarak yaşamaya çalışmakta, üretmekte, iletişim kurmakta ve bizzat kendileri

tarafından oluşturulan birer mekanizma olan kültür birikimlerini kendilerinden sonraki kuşaklara öğretmektedirler. (Fosnot, 1996: 24-25; Richardson, 1997: 7).

#### 1.4.2. Sosyo-Kültürel Oluşturmacı Yaklaşım

Vygotsky'nin 'Öğrenme yalnızca kendi akranları ile işbirliği ve çevresindeki insanlarla etkileşim olduğunda ortaya çıkan bir süreçtir ve bu süreç gelişim süreçleri boyunca öğrenmeyi tetiklemekte ve uyanık tutmakta işlev görmektedir' (Çeçen, 2000: 22) sözünden anlaşılacağı gibi sosyo-kültürel yaklaşım öğrenmeyi bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamda gerçekleştirdiği bilinçli bir etkinlik şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre öğrenenler toplumsal ve kültürel çevreleri ile etkileşimleri sırasında bilgiyi oluşturmaktadırlar.

Sosyo-kültürel oluşturmacı yaklaşımın kurucusu olarak görülen Vygotsky'nin görüşlerinin birçoğu Piaget'in görüşleriyle paralellik göstermesine Piaget çalışmalarında, bireylerin bilişsel yapılarının aydınlatılmasını merkeze almışken, sosyal etkileşimin öğrenmeye olan etkisini incelememiştir. Bir başka deyişle Vygotsky, çalışmalarında sosyalleşmenin önemini vurgulamış, kültürel faktörler ve bireysel farklılıkların, gelişimde önemli rol oynadığını ifade etmiş, buna karşın Piaget biyolojik faktörler üzerinde odaklanmıştır. Vygotsky, kültürel ve sosyal etkileri vurgulayarak, bilişsel gelişimde bireylerin diğer insanlarla etkileşimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Birey ve toplum arasındaki ilişki, sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi Vygotsky'nin çalışmasının odak noktaları olmuştur (Fosnot, 1996: 18-26; Rice & Wilson, 1999: 28-33). Vygotsky'ye göre kültür içerisinde kazanılmış olan deneyimler, çocuğun gelişimini önemli oranda etkilemektedir. Vygotsky, kültürel deneyimlerin kazanımının, dilin, sembollerin ve kavramların çocuğun zihinsel gelişiminin içeriğini oluşturduğunu vurgulamış (Arievitch & Stetsenko, 2000); yüksek düzeydeki bilişsel işlevlerin gelişimi için dilin ve sosyal çevrenin önemini vurgulamış ve bilişsel işlevlerin bu çevre içerisinde geliştiğini belirtmiştir (Lesh & Doerr, 2003: 544-545).

Vygotsky öğrenme ortamında bireye müdahale edilmesinin önemini vurgulamakta bireyin yapabileceklerini yordamasında ona önemli ipuçları vereceğini ifade etmektedir. Teorisinde, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan arabuluculardan (mediation) örneğin dil gibi belirli işaret ve sembollerden yararlandığını belirtmektedir. Vygotsky'e göre zihinsel süreçler; temel zihinsel fonksiyonlar (Doğuştan gelen hafıza, istendik olmayan

dikkat vb.) ve üst düzey zihinsel fonksiyonlar (daha sonra edinilen istendik dikkat, problem çözme vb.) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; davranışın, becerilerin, zihinsel araçların temel sonuçlarının içselleştirilmesini yönlendirmektedirler. Vygotsky'e göre zihinsel fonksiyonlar spesifik olarak gelişir ve kültürel doku, çevre tarafından oluşturulur. Okullar ise bu zihinsel fonksiyonların gelişimi için en yararlı sosyal ortamlardır (Çeçen, 2000: 22).

Öğrenmeyi sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme olarak tanımlayan Vygotsky, bireyin zihinsel süreçlerinin çevre tarafından şekillendirildiği görüşündedir. Dil; kültürlenmede önemli bir süzgeç ve yargı birimi olarak kullanılmaktadır. Kavram ve olguları simgeler aracılığıyla taşıyan dil birçok değer yargısının oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 1999: 46).

Öğrenmenin kaynağının toplum ve kültürel çevre olduğunun altını çizen sosyal oluşturmacı kuramında çocuk sosyal çevreden soyutlanarak ya da yalnız başına kalarak gelişmemektedir. Sosyo-kültürel oluşturmacı yaklaşımı benimseyenler, anlam oluşturma bireysel olarak gerçekleştirilmediğini; insanların, doğal olarak, oluşturdukları anlamları diğer insanlarla paylaştıklarını ve bu yüzden anlam oluşturma sürecinin, bireyler arası karşılıklı iletişimin bir sonucu olduğunu belirtmektedirler (Jonassen, Howland, Moore, & Marra, 2003: 3).

Bireyin öğrenme potansiyelinin diğer bilgili bireyle etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını savunan Vygotsky; insanoğlunun başarısının altında çevre ile gerçekleştirilen 'işbirlikli' çabanın önemini vurgulamaktadır (Özden, 2003: 60). Vygotsky, bireyin bilgiyi yapılandırması ve özümlemesi sürecinde birey üzerine odaklanmak yerine sosyal çevrenin önemini vurgulanması gerektiği düşüncesini ortaya koymuş; sosyal çevre içerisindeki öğrenme sürecinde, hem bireyin kendisinde hem de içinde bulunduğu çevrede değişiklikler meydana geldiğini ifade etmiştir (Richardson, 1997: 8).

Tudge (1990: 155-158), gelişimin doğasını ve yollarını tanımlamak için sosyal çevrenin incelenmesi gerektiğini; zira söz konusu çevrede gelişimin meydana geldiğini ve öğretimin niteliğinin belirlendiğini ifade etmektedir. Buna göre gelişim sosyal ve kültürel durumlara bağlıdır ve toplum sürekli gelişmektedir. Bu nedenle çocukların gelişimi birbirleri ile etkileşimlerine bağlıdır. Daha yetenekli bir akranla çalışmak

çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda yetenekli öğrenenler, daha az yetenekli akranlarına yardım ederek öğretmenlik görevi üstlenmektedirler.

Bu noktada Vygotsky'nin gelişim ve öğrenmeye getirdiği en önemli kavramlardan olan ve öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin asıl görevinin, dışsal denetimi giderek azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi kendini düzenlemesini desteklemek anlamına gelen yakınsal gelişim alanını ('zone of proximal development') özellikle vurgulamak gerekmektedir. Vygotsky'ye göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine ve kazanmasına yardım edebilmesi için iki noktayı belirlemesi gerekir: Birincisi, çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak, kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyini belirlemektir. İkincisi ise, çocuğun, bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemektir. Bu iki düzey arasındaki fark, çocuğun 'yakınsal gelişim alanı'dır (Senemoğlu, 2002: 63-64). Vygotsky (1967: 16), yakınsal gelişim alanı ile öğrenme arasındaki ilişkinin daima eğlenceli olamayabileceğini belirtmiş ve bununla ilgili olarak şöyle bir örnek vermiştir: Bir çocuk yarışı kaybetmişse, koşmak onun için zevkli olmayabilir. Ancak koşma etkinliği yakınsal gelişim alanının bir parçasıdır ve daha sonra geliştirilebilir. Çocuğun yarışı kaybettiği andaki potansiyeli çocukta sürekli olarak bulunacak bir özellik değildir. Potansiyel, desteklendiği takdirde gelişecektir (Chaiklin, 2003: 43).

Chaiklin (2003: 50), Newmaan ve Holzman (1993: 56)'a göre Vygotsky, yakınsal gelişim alanını keşfetmekle, çocuğun bireysel olarak ulaşabileceği başarı ile bir başkasının yardımıyla ulaşabileceği başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur Bu bakış açısından; yakınsal gelişim alanı, hem teorik hem de deneysel bir keşiftir. Eğer çocuk gelişiminde nedensel dinamikleri anlayabilirsek, bireyin mevcut gelişimini değerlendirebilir ve onun bu süreçte nelere gereksinim duyduğunu belirleyebiliriz.

Ne var ki sosyo-kültürel oluşturmancılığın uygulama sürecinde yeterli ve etkin bir şekilde kullanılmadığı yönünde çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Örneğin Richardson (1997: 9), söz konusu kuramın henüz tam olarak tanımlanamadığını ve geliştirilemediğini öne sürmekte; bu durumun, okullarda sosyo-kültürel oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programlarının yeteri kadar kullanılmamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

## 2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Zekâ, bilişbilgisi, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, hazır bulunuşluk düzeyi, güdü gibi bireysel farklılıkların yanı sıra kültürel ve sosyal çeşitlilikler de öğrenmeyi etkileyen başlıca faktörlerdendir.

### 2.1. Bireysel Farklılıklar

Öğretimin etkili ve sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için bir yandan öğrencilerin ortak özelliklerinin göz önünde bulundurulması, diğer yandan da her öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunun göz ardı edilmemesi ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun alternatif etkinliklerin sunulması gereklidir (Erden ve Akman, 2003: 220).

Eğitim psikologlarının görüşlerine göre, öğrencilerin gelişim özellikleri, zekâ düzeyleri ve alanları, bilme biçimleri, öğrenme biçimleri, öğrenme becerileri, yaratıcılıkları, tutumları, güdülenmişlik düzeyleri ve ben kavramı gibi kişilik özellikleri öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir. Bu süreçlerde her öğrenci kendine özgü bir özellik gösterir. Özellikler birbirleriyle ilgili olmakla birlikte, bir öğrenci bir özellikte derinlik kazanırken başka bir özellikte yüzeysel olabilir. Öğretmenin bu özellikleri tanınması etkili bir öğretim ortamı hazırlamasına yardımcı olacaktır (Ülgen, 1997: 19).

Erden ve Akman (2003: 220)'a göre, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara kalıtım, öğrenme ve sosyal çevre ile ilgili etmenler neden olmaktadır. Çoğunlukla üçü birlikte bireyin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerini farklı biçimlerde etkilemekte ve bireylerin öğrenme ortamında farklı biçimde davranmalarına, düşünmelerine ve başarılı olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamında farklı davranmasına ve başarı farklılıklarına neden olan başlıca özellikleri öğrencilerin bilişsel yetenekler, güdülenme düzeyler, içinde buldukları kültürel ve sosyal ortam ve cinsiyetler şeklinde sıralanabilmektedir.

#### 2.1.1. Bilişsel Yetenekler

Öğrenme sürecinde öğrencinin sahip olduğu bilişsel yetenekler ve özellikler çok önemli rol oynamaktadır. Bu yetenek ve özelliklerin bir kısmı kalıtım yoluyla gelirken, önemli bir kısmı da öğrenme ürünüdür (Erden ve Akman, 2003: 220).



### 2.1.2. Zekâ

Zekâ, çeşitli psikolog ve kuramcılar tarafından tarih boyunca farklı biçimlerde açıklanmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır (Erden ve Akman, 2003: 221). Başlangıçta, öğrenme ya da bilgi ve becerinin edinilmesini sağlayan doğal bir yetenek olarak tanımlanmışsa da; zaman içerisinde bir çok farklı yaklaşım geliştirilmiş ve son olarak Synderman ve Rothman (1987, Akt., Slavin, 2003: 125), üzerinde uzmanlar tarafından büyük ölçüde uzlaşıya varılan tanımı şu şekilde yapmıştır: Zekâ, soyut kavramları anlama, problem çözme ve öğrenme yeteneğidir.

Bireyler arasındaki farkı belirleyen, zihinsel gelişim ile ilgili önemli bir özellik olan zekâ kavramı, 20. yüzyılda çeşitli tekniklerle ölçülmesi mümkün hale gelmiştir. Genel bir çerçeve içerisinde düşünüldüğünde aydınlık, keskinlik, anlama yetisi, problem çözme ve algılama becerisi, yaşantılardan sonuç çıkarma yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır. Zekâ, bazı öğrencilerin neden daha çabuk öğrendiklerini; buna karşın aynı sınıfta olmalarına karşın neden bazılarının öğrenme güçlüğü çektiğini kısmen de olsa açıklamaktadır (Gage & Berliner, 1992: 51).

İlk kez Alfred Binet tarafından 1904 yılında geliştirilen bir ölçekle zekâ, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin birbirinden ayırt edilebilmesi için hesaplanmış (Slavin, 2003: 125); daha sonra Wechsler 1939 yılında WAIS adında yetişkinler için, 1949 yılında da WISCE adıyla çocuklar için ikinci bir zekâ ölçeği geliştirmiştir. Guilford 1967 yılında ilk kez zekâyı kuramsal düzeyde bilişsel görevlerle incelemiş, geliştirdiği zekâ ölçme aracı ile de insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğünün olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne yer vermiştir (Ülgen, 1997: 26).

Guilford'a göre zekânın üç temel boyutu vardır. Bunlar zihinsel işlemler, ya da düşünme süreci; içerik ya da ne hakkında düşündüğümüz ve ürün veya düşünme sürecinin sonucudur. Zekâyı kapsam, içerik ve ürünle ilgili ayıran Guilford'un zekâ kuramına göre ilgili kategoriler göz önünde bulundurulursa 120 olası zihinsel faktör ortaya çıkmaktadır. Öte yandan Sternberg'in Zekâ Kuramı ise Bilgiyi İşleme Kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Buna göre zekâ, bireyin bilgileri belleğe depolaması ve bunları zihinsel işlemlerde kullanma biçimine bakılarak ölçülebilir. Zekâ ile ilgili diğer

bir kuram da, zihinsel özürlü çocuklar üzerinde çalışan Gardner tarafından geliştirilmiş ve yedi çeşit zekâ tanımlanmıştır (Erden ve Akman, 2003: 221).

Bilgiyi İşleme Kuramına dayalı olarak geliştirilen Sternberg'in Zekâ Kuramına göre zekânın üç bölümü olduğu savunulmaktadır. Obje ya da sembollerin zihinde temsil edilmesini sağlayan temel bilgiyi işleme sürecini kapsayan 'birleştiren parça' bunların birincisidir. Üst düzeyde planlama yapma, strateji seçme ve izleme; seçilen stratejiyi yürüterek yeni bilgiyi depolama ve bilgiyi kazanma bu parçanın temel işlevlerindedir. İkinci parça ise 'yeni yaşantıları' içerir. Zeki davranışın sezme ve otomatikleşme olmak üzere iki özelliği vardır. Bu nedenle zekâ yeni problemlerin çözümünde yaratıcı düşünme ve otomatikleşme gerektirir. Bu parça yaşantılarla gelişir. Kuramın son parçası ise 'bağlamsal zekâdır'. Kültürle ilintili olan bu bölüm bireyin çevreyle uyumu ve gerekirse yeniden biçimlendirmesini sağlar. (Erden ve Akman, 2003: 223).

Ülgen (1997: 31)'e göre öğrencinin zekâ ile ilgili yetilerini tecrübe ederek geliştirmesi açısından, Guilford'un zekâ kuramında belirtilen bilişsel işlemler, ürünler ve içerik dikkate alınarak öğrencinin bu yetilerini geliştirme evrelerine uygun olarak etkili bir biçimde kullanması sağlanabilir. Bloom'un aşamalı bilişsel hedefleri, Gagne'nin aşamalı öğrenme ve öğrenme görevleri ve Ausubel'in anlamlı öğrenme modeli, Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri ve bu konuda geliştirdiği temel kavramlar bu görüşü destekler niteliktedir.

### 2.1.3. Bilişbilgisi

Bilgiyi işleme kuramcıları, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları algılaması, tekrarlaması, örgütlemesi ve anlamlı hale getirerek genişletmesi süreçlerine yönelik becerilerini yürütücü biliş becerileri olarak tanımlamaktadır. Bu beceriler açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Bazı kişiler öğrenme sürecinde uygun işlemler seçmeyi ve uygulamayı başarıırken, diğerleri güçlük çekebilirler. Başarılı öğrenciler belirli bir öğrenme durumunda ihtiyaca uygun taktikler, stratejiler, teknikler ve yöntemler bulabilirken, başarısız öğrenciler nasıl çalışacaklarını bilemezler. Bu becerilerin gelişmesi için bireyin öncelikle kendi öğrenme stillerini, nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi öğrenmesini izlemesi gerekir. Bireyin bu zihinsel süreçleri farkındalığı bilişbilgisi becerileri olarak adlandırılır (Erden ve Akman, 2003: 230).

Genel olarak bireyin kendi başına öğrenme ya da nasıl öğrenileceğini öğrenme bilgisi olarak da tanımlanabilen bu kavrama göre, öğrencilere kendi algılamaları ya da anlamalarını değerlendirebilecekleri, bir şey üzerinde ne kadar çalışmaya ihtiyaç duyacakları, çalışma ya da problem çözme gibi aktiviteleri için etkili plan nasıl yapabilecekleri öğretilir (Slavin, 2003: 203).

Bilişbilgisi aynı zamanda, bireylerin kendi kendilerine;

- Bu konu hakkında ne kadar bilgiye sahibim?
- Bunu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Bunu çözüme kavuşturmak için en etkili plan hangisidir?
- Bu görevin sonuçlarını nasıl yordayabilirim?
- Prosedürleri yeniden nasıl düzenleyebilirim?
- Hata yaptığımda bunu nasıl anlayabilirim?
- Okuduğumu gerçekten anladım mı? gibi soruları sorma yeteneğini de içerir (Gage & Berliner, 1992: 310).

#### 2.1.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemlerini sağlayan teknikleri içerir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu stratejiler aynı zamanda öğrencinin güdülenmesini ve öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlar (Wittrock, 1986, Akt. Erden ve Akman, 2003: 230).

Gösterilen bütün çabaya rağmen öğrencilerin bazen istenilen düzeyde başarı sergileyemedikleri görülmektedir. Hatanın, öğrencilerin zihin ya da motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı düşüncesinin yanı sıra, öğretim sırasında uygun öğrenme stratejisi kullanılmadan da ileri gelebileceği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla öğrencilerde herhangi bir konuda ilgi azlığı ya da zihinsel yetersizlik şeklindeki tanılardan önce, onların öğretilmeye çalışılan konuyu nasıl öğreneceklerini bildiklerinden emin olunması gerekmektedir (Gage & Berliner, 1992: 302).

Araştırmalar, örgütlenen bilginin, örgütlenmemiş bilgiye göre daha çabuk, daha kolay ve daha bütüncül öğrenildiğini göstermektedir. Çocuklar büyüdükçe algıladıkları şeyleri ve karşılaştıkları bilgileri daha etkili ve daha düzenli bir şekilde örgütlerler. Sözü edilen örgütlenme eğilimi ilk çocukluktan başlayarak lise yıllarına kadar gelişimini devam ettirir (Ormrod, 2003: 42).

### 2.1.5. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri (biçimi) bireyin öğrenme koşulları ve sürecindeki tercihleriyle ilgilidir. Öğrenme stillerinin tanımlanmasında çeşitli yaklaşımlar vardır. Dunn öğrenme stilini bireyin duygusal özelliklerinin de etkisiyle, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak; Honey ve Mumford, bireyin öğrenme faaliyetinin türündeki tercihleriyle açıklar. Kolb ise tecrübesel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklar (Ülgen, 1997: 38).

Woolfolk (1995: 128), öğrenme stillerini, öğrenme-stili tercihleri ('learning-style preferences') şeklinde adlandırırken, söz konusu tercihlerin nerede, kiminle, nasıl, hangi müzik, yiyecek ve ışıkla çalışma gibi isteklerle şekillendiğini belirtir. Bireylerin nasıl ve nerede öğrenmek istedikleri büyük farklılıklar göstermektedir. Sesten rahatsız olan bireylerin, rahat yerler olmasa bile sessiz mekânları seçmeleri bu tercihlerin bir sonucudur.

Sınıf ortamında öğretmenlerin son derece farklı şekillerde değişkenlik gösteren bu tercihleri sunmasının oldukça zor olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Buna karşın sınıf içerisinde yapılabilecek küçük değişikliklerle çeşitli iyileştirmeler yapılabilir. İyi aydınlatılmış masaların yanı sıra görece az aydınlatılan masaların varlığı, geniş masaların yanı sıra özenle hazırlanan sessiz köşelerin bulunması bu iyileştirmelerden birkaçı olabilir (Woolfolk, 1995: 129).

### 2.1.6. Hazır Bulunuşluk Düzeyi

Hazır bulunuşluk, olgunlaşma ve öğrenme sonucu kişinin belli bir davranışı yapabilecek düzeye gelmesidir. Olgunlaşma büyük ölçüde kalıtımsaldır ve her birey belli davranışları yapabilecek olgunluğa farklı zamanlarda gelir. Hazır bulunuşluğu etkileyen diğer bir etmen olan öğrenme ise yaşantılar yoluyla gerçekleşmekte ve her bireyin

geçirdiği yaşantılar birbirinden farklı olduğu için öğrencilerin okul ortamına getirdikleri ön bilgiler de birbirinden farklıdır (Erden ve Akman, 2003: 230).

Ertürk (1998: 48)'e göre belli hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için daha önce başka hedeflerin gerçekleştirilmiş olması gereklidir. Dolayısıyla belli davranışların öğrenilmesi daha önce bazı davranışların öğrenilmesine bağlı olabilir. Öğrenmeye hazır bulunuşluk ile gelişimi ele alanlar, belli gelişim aşamalarının var olduğunu, bu aşamalar ile belli öğrenme yaşantılarına hazır bulunuşluk arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu ve bir öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini aşan yaşantılar yoluyla öğrenemediğini belirtmektedirler.

## 2.2. GÜDÜ

Güdülenme, bireyin gereksinimlerini doyumak amacıyla, öğrenme eylemine geçmek isteği içinde bulunmasıdır. Bu isteğin bireyin devinime geçirebilecek etkide şiddette olması gerekir. Diğer yandan bireyin çok yoğun bir güdülenme içinde olmasının da öğrenme yönünden bazı sakıncaları vardır. Çok yoğun güdülenmiş bireyin öğrenmesi, gerilim ya da bunalım içinde olması nedeniyle kısıtlanabilmektedir (Başaran, 2000: 217-218).

Eğitim yönünden öğrencinin öğrenmeye güdülenmesinin nedenlerini iki kümede toplamak olasıdır. Bunlardan biri olan doğal güdülenmede; öğrencinin öğrendiği konular onun güdülerini doyuruyor, gereksinimlerini gideriyor ya da sorunlarını çözüyor ise öğrencinin doğal olarak bu konuları öğrenmeye güdülendiği görülür. Doğal güdülenme öğrencinin günlük temel güdülerinin doyurulmasına dayanır. Yapay güdülenmede ise öğrenci, öğreneceği konunun kendine sağlayacağı yararı ya da güdülerini doyurma değerini her zaman göremez. Bu durumda öğretmen öğrencinin güdülenmesini ödülleri (pekiştirici) ya da cezalar koyarak sağlamaya çalışır. Bu tür güdüleme yollarına başvurma öğrencinin ikincil güdülerini doyurmaya yöneliktir (Başaran, 2000: 217-218).

Selçuk (1997: 156)'a göre ise güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek harekete geçmeye sevk eder. Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlayan güdü, öğrenme

için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir ve kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmemektedir.

### 2.3. Kültürel ve Sosyal Farklılıklar

Modern toplumlarda sosyo-ekonomik statü ailenin gelir düzeyi, eğitim durumu, yaşadığı yer, sahip olduğu güç ve saygınlık gibi etmenler tarafından belirlenir. Toplumda bireyler bu özelliklere göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere gruplara ayrılır. Her gruba ait olan bireylerin yaşam tarzları, sahip oldukları değerler birbirine benzer. Sosyo-ekonomik statü ile okul başarısı arasında yakın bir ilişki vardır. Örneğin tüm toplumlarda yüksek sosyo-ekonomik statülü öğrencilerin büyük bir çoğunluğu düşük sosyo-ekonomik statülü öğrencilere göre daha uzun süre eğitim kurumlarına devam eder ve başarı düzeyleri yüksektir (Erden ve Akman, 2003: 230).

### 2.4. Cinsiyet Farklılıkları

İçinde bulunduğumuz yıllarda psikologların cinsiyet gelişimi konusundaki fikirlerinde önemli bir farklılaşmanın olduğunu gözlemlemekteyiz. Her şeyden önce hangi yollarla, hangi dereceye kadar ve hangi süreçlerden geçerek kızlar ve erkekler birbirinden ayrılmaktadır? şeklindeki ampirik soruların varlığına şahit olmaktayız. Bunun yanı sıra psikologların cinsiyetlerin nasıl birbirinden ayrıldığı konusundaki çalışmalarında ve geldikleri noktada da geçmişe oranla oldukça farklı sonuçlara ulaştıkları görülmektedir (Hartup & Silbereisen, 2002: 202).

Erden ve Akman (2003: 239)'a göre ise öğrenme-öğretme sürecinde cinsiyetin başarıyı etkileyen bir etmen olarak ortaya çıkmasının temel nedeni biyolojik farklılıklardan çok kültürel özelliklerdir. Her kültürde hem kız hem de erkek çocuklar için uygun görülmüş kişilik özellikleri, davranış biçimleri ve tutumlar vardır. Çocuklar bu rolü 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında ve aile içinde öğrenmeye başlar.

Cinsiyet farklılığı üzerine yapılan eski araştırmalar kız çocukların sözel, erkek çocukların ise matematik ve uzaysal zekâlarının daha gelişmiş olduğunu göstermekle birlikte, son yıllarda yapılan araştırmalar bu bulguları desteklememektedir (Erden ve Akman, 2003: 239).

Öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere gösterdikleri davranışları inceleyen araştırmalar öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere farklı davrandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kız öğrencilerin dikkatli olma, sosyal ve destekleyici davranışlarını; erkeklerin ise rekabetçi davranışları ile problem çözme becerilerini ve başarılarını ödüllendirdiklerini göstermektedir (Erden ve Akman, 2003: 239).

### 3. Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler

İçinde bulunduğumuz yıllarda ikinci dil öğrenimine duyulan ihtiyacın geçmişle karşılaştırılmayacak derecede artması ve buna paralel olarak ikinci dil öğreniminin önem kazanması bu alanda yapılan çalışmaların da artmasına neden olmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak dil öğreniminin evrensel boyutlarının yanı sıra öğrenenlerin de sahip oldukları bir takım değişkenlerin söz konusu süreçte son derece önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 3.1. İçedönüklük – Dışadönüklük

Genel olarak kendi kendine düşünmeyi sevme, sessiz çalışmaları tercih etme, toplumsal ilişkiler kurmaktan çekinme ve birçok kez de utangaçlık biçiminde kendini gösteren bir kişilik özelliği (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 133) şeklinde tanımlanan içedönüklük ve buna taban tabana zıt bir yapı gösteren dışadönüklük dil öğrenimini etkileyen önemli bir faktördür.

Eysenck (1965: 59-60, Akt., Skehan, 1990: 100), içedönük ve dışadönük karakterlere sahip olan bireyleri şu şekilde tarif eder: 'Tipik bir dışadönük sosyal bir bireydir; partileri, arkadaşlık kurmayı, insanlarla birlikte olup onlarla konuşmayı seven, buna karşın ders çalışmayı sevmeyen kişidir. Heyecanı sever ve risk alır.' Öte yandan içedönük birey ise 'sessiz, içine kapalı, kendi duygu ve düşüncesiyle hareket eden, insanlardan ziyade kitaplara bağlı, birkaç samimi kişi dışında çoğunlukla arkadaşlık kurmayan, heyecanı sevmeyen' bir yapıya sahiptir.

Eysenck (1957, Akt., Skehan, 1990: 101), dışadönük karakter sergileyenlerin ders çalışmaktan çabucak sıkıldıklarını; kısmen sosyal, kısmen de uzun süreli konsantrasyon eksikliğinin buna neden olduğunu açıklamaktadır. Aynı şekilde Entwistle ve Wilson (1977, Akt., Skehan, 1990: 101) da bazı araştırmalar ışığında dışadönük öğrencilerin hemen hatırlama alıştırmalarında büyük başarı gösterdiklerini; ancak belli bir süre sonra

hatırlama başarısının oldukça düşük olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu çalışmalar sonucunda içedönük karakter yapısına sahip olan bireylerin akademik başarılarının görece daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ne var ki dil öğreniminde durum biraz farklıdır. Naiman (1978, Akt., Skehan, 1990: 101) ve McDonough (1981, Akt., Skehan, 1990: 101) gibi araştırmacılar görece sosyal olan öğrencilerin konuşmaya daha fazla meyilli olduklarını, gruplara katılmada daha istekli olduklarını, sınıf aktivitelerinde daha aktif roller aldıklarını, dolayısıyla da hem sınıf içersinde hem de sınıf dışında dili daha fazla kullandıklarından öğrenim sürecinde daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Aynı şekilde Krashen (1985: 3) de dışadönük öğrencilerin dil kullanımını maksimize edecek eylemlerde, içedönüklere oranla daha fazla yer aldıklarını iddia ederek; bu şekilde girdi varsayımına paralel olarak girdi sayısını ve niteliğini arttırdıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak da dili daha çabuk öğrendiklerini ifade etmiştir.

### **3.2. Risk Alma**

Risk almaya meyilli olan öğrencilerin dil öğreniminde daha büyük başarılar elde ettikleri ifade edilmektedir. Sosyal etkileşimi içeren risk alma durumlarında öğrencilerin dile dinleme açısından daha fazla maruz kaldıkları (dolayısıyla da anlaşılabilir girdiyle daha fazla karşılaştıkları) ve o dile ait yapıları kullanarak çıktığı (dili amaçlarına uygun kullandıkları) güçlendirdikleri belirtilmektedir (Skehan, 1990: 101).

Woolfolk (1995: 370) risk almanın öğrenci motivasyonunu arttıracak ve dolayısıyla da öğrenimi olumlu yönde etkileyeceğini belirtirken, görece az risk içeren görevlerin başarısızlığa yok denecek kadar az yer vermesinden dolayı motivasyonu etkilemeyeceğini ifade etmektedir. Kişisel görüşlere dayanan işler, doğru ya da yanlış cevapların olmaması nedeniyle bu türdendir. Öte yandan Shakespeare'in 100 dizesini ezberlemek ve onu okumak, özellikle de verilecek notun gösterilen performansa bağlı olduğu durumlarda risk faktörü devreye girmekte ve motivasyonu etkilemektedir.

Heckhausen, Schmalt ve Schneider (1985, Akt., Gage & Berliner, 1992: 336) yüksek başarı motivasyonunun risk almayla doğrudan bağlantılı olduğunu belirterek, başarıya motive olan bireylerin daha çok orta güçlükteki işleri tercih ettiklerini; zira bu durumda



kendi kabiliyetlerinin gerçekçi bir değerlendirmesini yapabileceklerini iddia etmektedir. Buna karşın düşük başarı motivasyonuna sahip olan öğrencilerin çok düşük ya da çok yüksek risk içeren görevleri benimsedikleri bu şekilde de gerçekçi bir öz-değerlendirmeden kaçındıklarını ifade etmişlerdir.

### 3.3. Alan Bağımlılık ve Alan Bağımsızlık

İnsanlar çevresindeki uyarıcıları algılamak farklı yollar izleyebilirler. Bazı insanlar çevrelerindeki uyarıcıları bir bütün olarak algılama eğilimindedir. Bu kişiler toplam görsel alanındaki öğeleri birbirinden ayırt edemezler. Diğer bir anlatımla bir durumun belli bir boyutunda odaklanmakta, detaylarla ilgilenmekte ve örüntüyü meydana getiren parçaları analiz etmede güçlük çekerler. Alan bağımlı olarak nitelendirilen bu tür insanlar daha çok grup içerisinde verimli çalışırlar, sosyal bilgilerde hafızaları iyidir, edebiyat, tarih gibi konuları tercih eder, başarılı olurlar (Erden ve Akman, 2003: 231).

Alan bağımsız kişiler ise bütünü parçalarını algılama ve analiz etmede başarılıdırlar. Çoğunlukla meraklıdırlar ve kurallara uymazlar. Problem çözmede ve iyi yapılandırılmamış işlerde başarılıdırlar. Ancak sosyal ilişkilerde çok başarılı değildirlar, grupta çalışma alışkanlıkları zayıftır (Erden ve Akman, 2003: 231).

Her ne kadar esas olarak algılama ile alakalı olsa da alan bağımsız yapı aynı zamanda dil öğrenimiyle de ilişkilendirilmiştir. Alan bağımsız öğrencilerin kişiler arası etkileşime daha açık olmaları, diğer insanlarla daha fazla iletişime girmeleri ve sözel ifadeleri daha fazla kullanmaları nedeniyle dili daha etkin ve çabuk öğrendikleri ileri sürülmektedir (Skehan, 1990: 111).

### 3.4. Ayrıştırıcı ve Bütünleştirici Öğrenme

Öğrencileri bilişsel süreçler açısından ayıran bir diğer etmen de ayrıştırıcı ve birleştirici düşünmedir. Bütünleştirici ('convergent') düşünme gücüne sahip bireyler tümdengelim yöntemi kullanırlar ve belirli bir sorun karşısında tek bir doğru yanıt bulma eğilimindedirlar. Öte yandan ayrıştırıcı ('divergent') düşünme yetisine sahip olanlar ise bir problem durumu karşısında çok sayıda fikir üretebilirler. Bu kişiler çoğunlukla esnek, bağımsız ve yaratıcıdırlar. Çoğu öğrenci hem ayrıştırıcı, hem de bütünleştirici düşünebilir, ancak bunlardan birinde diğerine göre daha iyidir (Erden ve Akman, 2003: 231).

#### 4. Öğrenmeyi Etkileyen Duyuşsal Faktörler

Psikoloji ve felsefenin modern teorileri günümüzde her zamankinden daha çok düşünce ve duygular arasındaki karşılıklı ilişkiye yoğunlaşmıştır. Hedeflerin kazanılması duyuşsal ve bilişsel alanın her ikisine de odaklanmayı gerektirmektedir. Duyularımız bağımsız değildir; altında yatan nesne veya kavramlara ya da mantıksal eylem ve kararlılığa sıkı sıkıya bağlıdır. Brown, Collins ve Duguid (1989)'in yanı sıra Harre (1984) ve Vygotsky (1978)'nin çalışmalarını değerlendiren Tennyson ve Nielson (1997, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 488)'a göre son zamanlarda bazı bilişsel psikologlar, duyuşsal alanın aslında bilişsel alana hükmettiğini 'keşfetmişler' ve söz konusu olgunun 'durumsal biliş' (situated cognition) gibi bir çok oluşturmacı fikirde kendine yer bulduğunu ifade etmişlerdir. Oluşturmacı ve post-modern çizgileri benimseyen diğer eğitimciler de gittikçe artan bir ilgiyle bütüncül yaklaşımların eğitime uygulanmasını benimsemektedirler.

Bills (1976, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 488)'e göre geçmişte belirsiz bulunan, ilgisiz kalınan ve bir o kadar da ölçülmesi zor olan duyuşsal alan kavramı, eğitimcilerin söz konusu olgunun ne anlama geldiğini anlayana kadar hiçbir şekilde işlenmemiştir. 1986'da Martin ve Briggs de aynı kanıyı belirtmiş, aralarında öz-benlik, zihinsel sağlık, kişilik gelişimi, ahlak, tutum, değerler, ego-gelişimi, duygular ve motivasyonun da bulunduğu duyuşsal faktörleri içeren 21 terimden oluşan bir liste hazırlamışlardır.

Eğitimde hedef alınan insan niteliklerinin bir sınıflamasını yapmayı güden Bloom ve arkadaşlarının kaleme aldığı aşamalı sınıflandırmada (Özçelik, 1998: 20) başlangıçta bilişsel öğrenmeler kadar yer tutmayan duyuşsal öğrenmelerin son dönemlerde öğrenme ve öğretme etkinlikleri temelinde ele alındığı gözlenmektedir. İlgi, tutum, öz güven, vb. gibi kavramlarla anılan duygu ve eğilimlerden oluşan duyuşsal alan Bloom'un özellikle üzerinde durduğu öğrenci niteliklerindedir. Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin herhangi bir hedef davranışa, derse ya da konuya karşı duydukları ilgi, heves, merak ve olumlu tutum gibi değişkenlerin başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu kanısı eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kabul görmektedir. Duyuşsal giriş özellikleri adı altında tanımlanan bu kavram, öğrencilerin öğrenmeye ilgi ve istekle yönelmelerini sağlayan önemli bir faktördür. Buradan hareketle akademik özgüvene sahip olmayan bir bireyin bilişsel veya devinsel alanda da başarısızlığa uğramasının yüksek bir ihtimal olduğu söylenebilir. Aksine, kendisine güvenen, okula ve öğrenme ünitesine karşı

olumlu tutumlar geliştirmiş olan bireyin diğer alanlarda da başarılı olabileceği yordanabilir.

Weinstein (1970, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 488), öğretilen konu ya da ünitenin öğrencide duyuşsal bir durumla etkileşime girmemesi durumunda, söz konusu bilginin davranışı etkileme olasılığının oldukça düşük olduğunu belirtirken; Good, Biddle ve Brophy (1975, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 488) de gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğrenci kazanımlarının okuldaki öğrenme atmosferiyle yakından ilişkili olduğunu ileri sürmüştür.

Aynı şekilde Ediger (1999) de bilişsel alan ile duyuşsal alanın karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu, dolayısıyla da her iki kategoriye atfedilen amaçları birbirinden ayırmanın oldukça güç olduğunu vurgulamaktadır. Ediger (1999) ‘kaliteli duygular ve hisler’ (‘quality emotions and feelings’) olarak adlandırdığı olumlu duyuşsal faktörlerin, bilişsel alandaki başarı oranını arttıracakđını söylerken, gözlemlerine dayanarak düşmanca ve olumsuz tavır takınan bireylerin diğerlerine göre dikkat sürelerinin daha az olduğunu, sınıftaki arkadaşlarını daha fazla rahatsız ettiklerini, ayrıca sahip oldukları potansiyeli etkili bir şekilde kullanmadıklarını ileri sürmektedir.

Öte yandan McNabb ve Mills (2001) bilişsel ve duyuşsal alanı birbirinden kabaca ayırırken düşünmeyi bilişsel bir faktör olarak; duyu ve hisleri ise duyuşsal birer faktör olarak değerlendirir. Buna karşın duyuşsal alanın belirsiz bir takım öğeler içerdiğini, belirli bir davranışın sebep ve sonuç ilişkisi açısından karmaşa yaratabileceğini ifade etmektedir. Örneğin Byrne (1984, Akt., McNabb & Mills, 2001) öğrencilerin özbenliklerinin, başarı düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu; buna karşın değişkenlerden hangisinin sonuç, hangisinin de sebep olduğuna karar vermenin ve belirlemenin oldukça güç olduğunu belirtmiştir. Öğretim programı oluşturma ve geliştirme aşamasında duyuşsal alandaki faktörlerin belirlenmesinin çok karmaşık ve belirsiz olduğunu Martin (1989, Akt., McNabb & Mills, 2001) de ileri sürmüş, hangi yapının duyuşsal alana dahil olması veya hangisinin çıkartılması gerektiğinin çok açık ve net olmadığını ifade etmiştir.

Bloom tarafından atılan ilk adımlarda olduğu gibi ‘duyuş’ kavramının tamamen ‘biliş’in zıttı terimlerle ifade edilmesinin aksine, günümüzde söz konusunu olgunun tarif

edilmesinin giderek zorlaştığı (McNabb & Mills, 2001) görülmektedir; zira çok çeşitli duyuşsal davranışlar üzerinde toplumlarda bir uzlaşmaya varılmasının oldukça zor olduğu bir gerçektir. Sorumluluk, öz-benlik, sosyalleşme, öz-yönetim ve dürüstlük gibi tanımlanması ve tarif edilmesi oldukça karmaşık olan davranış örüntüleri çok çeşitli ve birbirinden hayli farklı sosyolojik, psikolojik ve felsefi temellere dayanmakta ve çerçeveleri bir toplumdaki diğerine farklılık göstermektedir.

Buna karşın Anderson (1981, Akt., McNabb & Mills, 2001), 'Okullardaki Duyuşsal Karakteristiklerin Değerlendirilmesi' ('Assessing Affective Characteristics in Schools') adlı makalesinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin kaygı, değer, akademik öz-güven, ilgi, denetim odağı, tutum ve tercih başlıkları altında gruplara ayrılabilceğini ifade etmektedir.

Bandura (1989, Akt., Saintonge & Dunn, 1998), öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için öğrenme çevrelerini etkileme ve olumlu eylemleri gerçekleştirmeye olan inançlarında birbirlerinden farklılık gösterebileceğini belirtmiş ve öz-yeterlik adı verilen bu olgunun farklı düzeylerde öğrenmeyi ve performansı etkilediğini öne sürmüştür. Buna göre öz-yeterliğini yüksek düzeylerde algılayan öğrencilerin önlerine yüksek hedefler koydukları ve başarmak için ısrarcı oldukları gözlenirken; öz-yeterliğini düşük gören öğrencilerin kolaylıkla başarabilecekleri hedeflere ulaşmada dahi başarısız oldukları görülmüştür.

Aynı şekilde Saintonge ve Dunn (1998)'in sekiz hafta süren boylamsal çalışmasında kendilerine güvenen ve başarıya inanan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre yaşadıkları olumsuz yaşantıları geçici ve sonuçları açısından dar bir çerçevede gördükleri ortaya çıkmış ve daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Özçelik (1998: 28-29)'e göre ise kişi, bir derse karşı tutumunu benzer derslere de genelleyerek okula, öğrenmeye karşı tutum geliştirdiği gibi bu tür duyuşsal özelliklerini daha da genelleyerek 'kendine karşı tutum' diyebileceğimiz öz-güvene de ulaşabilmektedir. Kişinin değişik derslere karşı tutumu nasıl zamanla onun okula, öğrenmeye karşı tutumunu oluşturursa, onun değişik türden öğrenmelere karşı tutumu da zamanla kendine karşı tutumunu, kendisinin nasıl bir insan olduğu hakkındaki görüşünü, kendine güvenini belirlemektedir. Buna göre değişik derslere karşı olumlu

birer tutuma sahip olan birey, giderek bu derslerin yer aldığı okula, öğrenmeye karşı da olumlu bir tutum geliştirmektedir.

Bloom, bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenebilmesi için öğrencinin öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek çabayı göstereceğine güvenmesi gerektiğini belirtmektedir (Erden ve Akman, 2003: 243). Bir başka deyişle öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde gösterecekleri çabaya ışık tutacak olan tutum, ilgi, güven gibi kavramlardan oluşan duyuşsal özelliklerin, bilişsel ve devinsel hedeflere ulaşmada önemli bir ölçüt olduğu görülmektedir.

Duyuşsal kavramı geniş anlamda kullanılmakla birlikte Ackerson, ‘duyuşsal eğitimin’ (‘affective education’) öğrencilerin okulda geçirdikleri yaşantılarla ilgili olduğunu ve genellikle sosyal gelişimin yanı sıra kişisel gelişim programlarını betimlemekte kullanıldığını belirtmiştir. Duyuşsal alan ise içsel gelişim ve süreçleri ya da davranış kategorilerine odaklanan duyuşsal gelişimin bileşenlerinden oluşmaktadır. Uzun yıllardan beri gizli ya da açık bir şekilde de olsa okullaşmanın bir parçası sayılmıştır. Irkçılık, uyuşturucu ve alkol bağımlılığı gibi sosyal ihtiyaçlar doğal olarak ‘duyuşsal eğitimin’ ortaya çıkmasını sağlamış ve söz konusu kavram hümanistik eğitim, ahlak gelişimi, öğrenci merkezli öğrenim, kendini gerçekleştirme ve değerler eğitimi gibi farklı yapılanmalara dayanak oluşturmuştur (Martin & Reigeluth, 1999: 489).

Duyuşsal alanın görece az işlenmesinin önemli sebeplerinden birisi de mantıksal pozitivistizmdir. Lickona (1999, Akt., Schultz & Schultz, 2002: 329)’ya göre 20. yüzyıldaki *mantıksal pozitivistizmin* felsefesi, kişilik eğitimini sekteye uğratmış ve bunun doğal bir yansıması olarak da duyuşsal alanı göz önünde bulunduran programlar yerini, başta matematik ve fen (fizik) olmak üzere akademik konulara bırakmıştır. Pozitif bilgi-gerçekler üzerinde ısrarla duran pozitivistizmin kurucusu Auguste Comte (1798-1857), geçerli olan tek bilginin, doğası itibarıyla sosyal olan ve nesnel olarak gözlemlenebilen bilgi olduğunu özellikle öne sürmüştür. Bu kriter kişiye özgü bir bilinç haline bağlı olan ve nesnel olarak gözlenmesi mümkün olmayan iç-gözlemi bir kenara bırakmıştır (Schultz & Schultz, 2002: 329).

Duyuşsal alanın bilişsel alana göre daha dar bir ölçekte işlenmesinin bir diğer nedeni de birçok ebeveynin yanı sıra iş hayatındaki gereksinimlerin, okulların esas işlevlerinin, öğrencilerin tutumlarından çok, düşünme becerilerinin arttırılması yönündeki eğilimleri olmuştur (Orlich ve diğerleri, 1985: 108). Dolayısıyla hâkim olan kanı, öğrencilerin bilişsel yeterliliklerinin çağın gerektirdiği donanımı onlara sağlayacağı ve mutlak bilginin nihai amaç olduğu şeklinde şekillenmiştir.

Buna ek olarak Reigeluth (1999) da sanayi çağının gerekleriyle paralellik taşıyan eğitim programlarının sadece bilişsel öğrenmeye odaklandığını; buna karşın bilgi çağının gelmesiyle birlikte öğrencilerin, problem çözme gibi karmaşık bilişsel görevleri için daha fazla donanıma ihtiyacı olduğunu belirlediğini ve bunun da doğal bir sonucu olarak da duygusal gelişim, karakter gelişimi ve ruhsal gelişimin de içinde bulunduğu bilişsel-olmayan alanlara daha fazla önem verilmeye başlandığını belirtmektedir. Bu noktada Silberman (1970, Akt., Farley, 2001)'ın ifadesi oldukça çekicidir: 'Yarınlara ihtiyaç duyduğu şey bir yığın entelektüel değil, tam tersine bir yığın eğitilmiş insan – hissetmeyi, doğru davranmayı ve düşünmeyi bilen – yetiştirmektir.

Buna karşın bilişsel giriş davranışlarında önemli miktarlarda eksikliklerin olmadığı durumlarda öğrenme üzerinde yadsınamayacak bir etkiye sahip olan, 'öğrenme güdüsünün kaynağı olarak görülen' (Özçelik, 1998: 113) duyuşsal faktörlerin kontrol altına alınıp işlenebileceği ve bu şekilde hedef davranışların kazandırılmasının daha da kolaylaşacağı son zamanlarda özellikle vurgulanmaktadır.

A.B.D. Çalışma Bakanlığının hazırladığı bir raporda (1991) devlet okullarının nitelikli işgücünün gerektirdiği vasıflarda öğrenci yetiştirilmesi amacıyla reforma ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Komisyon (SCANS – 'The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills') bildirisinde;

- Temel becerilerin,
- Düşünme becerilerinin
- Kişisel vasıfların özellikle arttırılması gereği üzerinde durmuş; eğitim programlarının duyuşsal faktörleri de içeren söz konusu üç beceriyi de kapsamalarının önemli olduğunu belirtmiştir (McNabb & Mills, 2001).

Aynı şekilde Martin ve Reigeluth (1999: 491), duyuşsal alanın üzerinde özellikle durulması gerektiğini, bunun da nedenini, günümüzde her zamankinden daha fazla öğrenmenin, davranışların ve bireysel gelişimin bütüncül doğasının yanı sıra, düşünce ve duygularımızın günlük karar verme sürecinde birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birbirlerinden nasıl etkilendiğinin daha çok farkında oluşumuz şeklinde göstermektedir.

Buradan hareketle bilimsel gerçekler ve becerilerin yalnız başına eğitimin amacı olamayacağı söylenebilir. Bazen öğrencilerin herhangi bir konu için o konu ya da kendisi hakkında takındığı tutum, davranış veya duygular, söz konusu konuda ne kadar bilgiye sahip oldukları kadar önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretim planlamasında bilişsel hedefler kadar duyuşsal hedefleri de göz önünde bulundurmak, eğitimin sağlıklı temellere oturtulmasını sağlayacaktır.

Bu anlamda Genovese (2001, Akt., McNabb & Mills, 2001)'nin gerçekleştirdiği çalışma dikkat çekicidir. 1830-1999 yılları arasında yayımlanan 3145 ders kitabının başlıklarındaki kelimelerden yola çıkılarak, söz konusu yıllar arasındaki psikolojik süreçte yaşanan değişimin araştırıldığı çalışmada, duyuşsal ve bilişsel terminolojinin giderek büyük bir artış gösterdiğini ortaya çıkmıştır. Genovese, 1870'li yıllardan sonra özellikle bilişsel ve duyuşsal terminolojideki değişimin nedeni olarak eğitim psikolojisinin, öğretim alanına dahil edilmesini gösterir.

Walberg (1984, Akt., McNabb & Mills, 2001) okul öğrenmelerini etkileyen dokuz faktörden bahsederken bu öğelerin çoğunluğunun duyuşsal faktörler olduğunun özellikle altını çizmektedir:

- **Öğrenci yatkınlığı**
  - Başarı yeteneği
  - Gelişim,
  - Motivasyon, öz-benlik
- **Öğretim**
  - Öğrenimde harcanan süre
  - Psikolojik değişkenler de dâhil olmak üzere öğretim yaşantısının kalitesi

- **Çevresel Faktörler**

- Ev
- Sınıf içerisindeki sosyal gruplar
- Okul dışındaki akran grupları
- Okul dışarısında geçirilen zamanın kullanımı

Aynı şekilde Walberg (1984, Akt., McNabb & Mills, 2001), motivasyonun öğrenmenin gerçekleşmesinde yüzde 10; öz-benliğin ise yüzde 3 etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Özçelik (1998: 112)'e göre duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyine etkisi, normal okul durumlarında görülen öğrenme düzeyi farklılıklarının yaklaşık dörtte birini açıklayacak düzeydedir. Bugünkü okul durumlarında öğrencilerin önemli duyuşsal özelliklere sahip kılınmasının, öğrenme düzeylerindeki farklılığın ölçüsü olan varyansın dörtte birine yakın bir bölümünü ortadan kaldırabileceği anlaşılmaktadır.

Krathwohl (1964, Akt., Garfinkel, Quinn, & Roeper, 1993)'a göre ise duyuşsal hedefler 'duygu, kabul ya da reddetme düzeyi'ni vurgularken, söz konusu olgu 'ilgi, tutum, beğeni, değer, duygu yığını veya eğilim' gibi terimlerle ifade edilmektedir. Buna ek olarak Christensen (1977, Akt., Garfinkel, Quinn, & Roeper, 1993) duyuşsal faktörlerin, öğrenimi kişiselleştirmenin yanı sıra öğrenciyi kendi duyguları, değerleri ve ilgileri hakkında konuşturmaya teşvik etmek gibi fonksiyonlarının da bulunduğunu ileri sürer.

1960'lara gelindiğinde Rogers ve Kohlberg'in ahlak gelişimi yaklaşımlarıyla duyuşsal alan bu kez farklı bir boyutla gündeme gelmiş, her ne kadar söz konusu programlar birbirleriyle benzer olmasa da, en azından her biri bugün adına duyuşsal eğitim dediğimiz olguya tekrar odaklanmaya başlamışlardır (Martin & Reigeluth, 1999: 486).

Beane (1990, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 487), duyuşsal olgunun okullaşmaya dahil edilmesini şu şekilde özetler: 'Geniş ölçekli sosyal problemler su üstüne çıktığında buna karşı yasal düzenlemeler kısa vadede yapılmakla beraber uzun vadede en iyi çözüm, etik ve ahlaki değerlerin oluşturulmasının yanı sıra, kendi problemleri ile başa çıkmayı bilen genç insanların eğitilmesidir'.



Gray ve La Violette, duygusal/bilişsel yapılar (emotional/cognitive structure ECS) adıyla öne sürdükleri beyin teorisinde duygusal farklılıkların düşünce ve bilgiyi organize eden nüanslar olduğunu belirtmişlerdir (Ferguson, 1982, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 492). Buna göre Gray ve La Violette öğrenme sürecinde duyguların tamamen göz ardı edilmesinin verimliliği azalttığını ve duyguları önemsemenin, üst seviyelerdeki bilişsel organizasyonlar için hayati önem taşıyabileceğini belirtmiştir. Aynı şekilde normal (sağlıklı) ve normal olmayan (otistik, vb.) çocuklar üzerinde yaptığı binlerce saat gözleme dayanarak Greenspan (1997, Akt., Martin & Reigeluth, 1999: 492) de duygusal açıdan iyi beslenen çocukların entelektüel açıdan daha sağlıklı olduğunu belirtmektedir. Buna göre beyin ve sinir sisteminin duygusal regülasyonlarla uğraşan kısımları bilişsel süreçte çok önemli bir rol oynamaktadır.

Krathwohl, Bloom ve Masia'nın 1964 yılında geliştirdikleri Duyuşsal Alan taksonomisi, içselleştirme (benimseme, internalization) prensibine dayandırılmıştır (Martin & Reigeluth, 1999: 493). Değer ya da tutumların bireysel davranışlara olan etkisinin giderek daha fazla anlaşılmasıyla içselleştirme kavramı da ayrı bir önem kazanmıştır. Öyle ki belirli bir tutum, değer ya da davranışın içselleştirilme düzeyi ile bunların davranışa dönüştürülmesi arasında bir paralellik olduğu ortaya çıkmıştır.

Söz konusu sınıflandırmada 'alma, karşılık verme, değer verme, bütünleştirme ve nitelendirme' başlıkları altında sıralanan duyuşsal davranış kategorileri, öğrencinin derse ya da üniteye karşı ilgi duyup duymadığının belirlenmesinde önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Buna göre özellikle dikkat yöneltme, karşılık verme isteği gösterme, karşılık vermektan tatmin olma, adanma, bir değer olarak kabul edip değer sistemine katma ve davranış ölçütü haline getirme şeklindeki davranışlar olumlu tutumun göstergeleri olarak görülmektedir.

#### 4.1. Dil Öğrenimini Etkileyen Duyuşsal Faktörler

Dil öğrenimi de, öğrenmenin tanımı ve yapısına paralellik gösterir bir şekilde oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. İletişim kurmamızı, bilgileri sembollerle ifade etmemizi ve daha etkin sosyal etkileşimler kurmamızı sağlayan dil, iletişimin en temel unsurlarındandır. İnsanın birey olarak var oluşundan itibaren kendisini tanımladığı bu aracın, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde nasıl edinildiği psikologların ve dilbilimcilerin yakından ilgilendiği bir alan haline gelmiştir. İçinde yaşadığımız global toplumun

geleneksel sınırların ötesine hızla geçebilmesi insanların, hükümetlerin, devletlerin, şirketlerin ve kurumların dünyayla daha sıcak ilişkiler kurmasına neden olmuş ve bunun doğal bir sonucu olarak da dil öğreniminin gerekliliği her zamankinden daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Bu gelişme aynı zamanda dil edinim ve öğretimi konusunda da daha fazla araştırma yapılmasını sağlamış ve öğrenimi etkileyen faktörlerin gün ışığına çıkarılmasını sağlamıştır.

Psikolojinin tarihi boyunca dil daima önemli bir yer tutmuştur. 1900'lü yıllardan itibaren özellikle öğrenme, bellek, düşünme ve zekâ belli başlı araştırma konularını oluştururken, savaş yıllarında duygular, kişilik, bireyin psikolojik gelişimi ve bireysel farklılıkların ölçülmesi gibi konular alana hâkim olmuştur. (Stern, 2001: 292).

İnsanoğlunu bir makine olarak gören (Schultz & Schultz, 2002: 329) ve 'zihin, üzerine deneyimlerin yazıldığı boş bir sayfadır' görüşünü benimseyen davranışçılar canlılara, dünyaya geldikleri andan itibaren çevre tarafından istenilen şeklin verilebileceğini iddia etmişlerdir (Senemoğlu, 2002: 117). Buna göre çevreden alınan uyarılar ve bunlara gösterilen uygun tepkiler karşısında aldığı pekiştirmeler, düzeltmeler yoluyla çocuk ana dilini öğrenmektedir. Bu süreçte en aşırı davranışçılar bile reflekslerin varlığını reddetmemişlerdir. Hatta ilk davranışçılar kalıtımla geçen veya doğum sırasında var olan ve duyumsal bir alana yapılan uyardıya karşı gösterilen, düşünce verimi olmayan ani tepki olarak tanımlanan refleksleri, insan davranışlarının başlıca kaynağı olduğunu ileri sürmüşler; yeni doğan bir çocukta 66 kadar refleks bulunduğunu ve bunlardan 31'nin öğretim yoluyla değişebilecek özellikler taşıdığını belirtmişlerdir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan: 1976: 306).

Dilbilim sürecini sözlü 'davranış' ya da sesli uyaran ve tepki veya 'alışkanlık' - 'yetenek' şeklinde betimleyen davranışçılar, insan konuşmasını, insan ve hayvanlardaki davranış biçimlerine uyguladıkları prensiplere uydurmuşlardır. Çocuklukta edinilen dil, diğer alışkanlıkların ediniminde rol oynayan aynı mekanizmalarla ifade edilmeye başlanmış ve dil öğrenimi bu şekilde tanımlanmıştır (Stern, 2001: 293).

Gerçekten de uzun yıllar yabancı dil öğretiminde Skinner'in Sözsöz Davranış ('Verbal Behaviour') adlı kitabı önemli bir başvuru kaynağı olmuştur. Bu kitapta insanların dili nasıl edindikleri davranışçı psikologların ısrarla savunduğu koşullanma teorisiyle

açıklanmaktaydı. Buna göre dil bir davranış biçimi olarak tanımlanmakta ve dolayısıyla da uyaran-tepki-pekiştirme modeli dil edinimini açıklamak için yeterli olmaktaydı. Zihinsel süreçler, hafıza, bilinç gibi olgular dışarıdan gözlenip ölçülemediği için de sorgulanması gereken kavramlar değildi (Sole, 1994).

Ancak bazı kuramcılar dil gelişimini yalnız taklit ya da pekiştirmeye açıklamanın mümkün olmadığını özellikle belirtmektedir. Buna göre aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, bunun yanında farklı kültürlerde yetişen çocukların söyledikleri ilk sözcüklerin benzer sesler içermesi, hiç işitemeyen çocukların özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler, dil gelişimine yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Erden ve Akman, 2003: 77).

Davranışçı görüşe karşı çıkan *doğustancı ve bilişsel* dilbilim yanlıları ise çocuğun bir dil edinme yeteneği ile doğduğunu, dil edinme aracı ('language acquisition device') adı verilen bu yetenek sayesinde dil seslerini diğer seslerden ayırt ettiğini, sınıflandırdığını ve düzenlediğini ileri sürmüşlerdir (Demircan, 1990: 15). Davranışçıların savunduğu öğrenmenin mekanik tanımını reddeden bilişselci psikologlar, düşünme ve öğrenme sürecinde zihnin aktif olduğunu ve bilginin aktif bir etmen tarafından edinildiğini ve öğrenmenin de birey tarafından kontrol edildiğini ileri sürmüş ve öğrenmenin algılama, edinim, organizasyon ve saklamayı içerdiği belirtilmiştir (Sole, 1994). Bilişsel yaklaşımı kabullenen psikolog ve eğitimciler ise dil öğrenmenin bilişsel gelişime dayalı olduğu görüşündedir. Birey, anlamları geliştirdikçe sembolleri daha kolay öğrenmekte ve uzun süre onları kolaylıkla hatırlayabilmektedir (Ülgen, 1997: 151). Sonraki yıllarda ise dil gelişiminde bilişsel ve duyuşsal yeterliliğin özel bir yeri olduğu ve söz konusu yapılanmanın her iki koşulun tamamen göz ardı edilmesiyle gerçekleşmeyeceği ifade edilmiştir.

Skinner'in dil öğreniminde öne çıkardığı davranışçı model geniş bir alanda kabul görmeye başladığı sıralarda Noam Chomsky'nin yetenek ve performans teorisi buna bir tepki olarak literatürdeki yerini almış, Chomsky, Skinner'in Sözsöz Davranış Teorisine Eleştiri ('The Review of Skinner's Verbal Theory') adlı eserinde davranışçı bakış açısıyla cevaplanamayacağını öne sürdüğü önemli sorular yöneltmiştir. Buna göre dil öğrenilmiş bir davranışsa, çocukların daha önceden hiç söylemedikleri şeyleri telaffuz etmeleri nasıl mümkün olmaktadır? Aynı şekilde yetişkinlerin hayatlarında hiç

söylemedikleri sonsuz söylemleri üretmeleri ve anlamları nasıl mümkün olmaktadır (Sole, 1994)?

Dil edinimini çevreden gelen uyaranlar doğrultusunda alışkanlık oluşturma süreci olarak gören davranışçılığı bu şekilde eleştiren Chomsky, dil edinim sürecinde çevrenin değil zihnin önemli bir yer tuttuğunu savunmakta ve dilbilim kuramının temel amacının insan zihninde doğuştan var olan ‘kara kutunun’ ya da ‘Dil Edinme Aracının’ betimlenmesi olması gerektiğini vurgulamaktadır (Cem-Değer, 1996). Uyaran yoksunluğuna karşın insan beyninin, son derece karmaşık bir kurguya sahip olan dili edinebilmesinin ancak bu şekilde açıklanabileceğini vurgulayan Chomsky’ci bakış açısının ikinci dil edinimi kuramına da önemli yansımaları olmuştur.

1960 öncesinde davranışçı yoruma göre *öğrenme* (‘learning’) olarak nitelenen anadil ya da ikinci dil edinimi Chomsky’nin geliştirdiği yeni yorumdan sonra *edinim* (‘acquisition’) olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşe göre anadil edinilmekte, yabancı dil ise öğrenilmektedir. İki arasındaki ayrılık, edinim işlemlerinin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli olarak geliştiğidir. Edinme yeteneğinin ergenlikte sona erdiğini ileri süren görüş, Krashen’in çalışmalarıyla son bulmuş, edinim işlemlerinin yetişkinlikte de sürdüğü ifade edilmiştir (Demircan, 1990: 16). Dolayısıyla dil edinimi kavramının doğal yollardan, öğrenim çabasına girilmeden kazanıldığı; öte yandan dil öğreniminin ise o dilin ve dile ait yapıların bilinçli bir şekilde çalışılmasıyla elde edildiği söylenebilir.

Fromkin, Romdan ve Hyams (2003: 114)’a göre ise uyaran eksikliğine karşın çocukların dil ediniminde görülen çabukluk ve kolaylık, söz konusu sürecin doğuştan var olduğunu ve onların Evrensel Dilbilgisi denilen karmaşık bir yetiyle donanık oldukları anlamına gelmektedir. Dilbilgisi kelimesinden anlaşılması gereken şey, İngilizce ya da Arapça dillerine ait gramer yapıları değil, tüm dillerin uyum gösterdiği yapılardır.

Edinim ve öğrenme kavramlarında süregelen bu ayrışmanın bir benzerine de ikinci dil ve yabancı dil kavramlarında karşılaşılmaktadır. Birçok araştırmacı ikinci dilin, o dile ait kültürle şekillendiğini, öğrencilerinin o kültürü benimseyerek dili edindiğini ve göçmenlerin buna en iyi örnek olduklarını ileri sürmektedir. Aynı araştırmacılar ana

dilleri İngilizce olmayan fakat öğrenimleri nedeniyle o dillerin konuşulduğu ülkelerde bulunan öğrencilerin dahi, göçmen olmadıkları için ikinci dili değil de yabancı dili öğrendiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla motivasyon, kişilik, yatkınlık gibi psikolojik faktörlerin yabancı dilin; tutum, asimilasyon, kültürel ve etnik kimliği koruma çabası gibi sosyolojik faktörlerin de ikinci dilin öğrenilmesinde daha fazla etkin olduğu ileri sürülmektedir (Antikacıoğlu, 1988: 7).

Buna karşın göçmenlerin buldukları ülkenin dilini öğrenmesini ‘ikinci dil’ öğrenimi olarak değerlendiren Schumann, birçok göçmenin geldikleri ülkenin yabancı dilini öğrenmede sorun yaşadığını ve bunun da çoğunlukla duyuşsal ve sosyo-kültürel problemlere dayandığını belirtmektedir. Schumann ileri sürdüğü hipotezde kişilik, yatkınlık, bilişsel faktörler gibi bir çok değişkenin dil öğrenimini etkilediğini ancak en önemli noktanın sosyo-kültürel ve duyuşsal faktörler olduğunu ileri sürmüştür (Stern, 2001: 331).

Modern psikolojinin kurucusu sayılan Wundt kaleme aldığı baş yapıtında etnik psikoloji ‘ethnic psychology’ (Völker-psychologie) adı altında kapsamlı dil çalışmalarını gözler önüne sermiştir; öyle ki günümüzdeki ana dil edinimine gösterilen ilginin, bu alanda daha önceden yapılan çalışmaların yeni bir revizyonu şeklinde algılanması çok da yanlış olmaz. İlk olarak Galton tarafından gerçekleştirilen sözcük – kelime çağrışım deneyleri, deneklerin kendiliğinden (spontan) ayrı sözcüklere verdikleri cevapları incelemektedir. Bu tür deneyler sadece psikologların insan beyninin nasıl çalıştığını anlamasına yardım etmemiş, aynı zamanda ana dildeki kelime repertuarının nasıl yönlendirildiğini ve idare edildiğini de gözler önüne sermiştir (Stern, 2001: 292).

İleri sürülen temel fark hipotezine göre ise, çocukluk yıllarındaki ana dil ediniminde gösterilen başarının aksine, yetişkinlerin ikinci dil öğrenmeleri birbirlerinden tamamen farklılık göstermektedir. Buna göre bazı insanlar dil öğreniminde gerçekten yetenekli olabilirken, diğerleri bu alanda daha başarısız olabilirler. Bu konuda elde edilen başarı yaş, yetenek, motivasyon düzeyi, öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede bulunma ya da haftanın beş günü bir sınıfta oturup o dile ait yapıları çalışma gibi bir çok faktörle yakından ilişkilidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda içlerinde ikinci dil öğrenimini çalışan dilbilimciler de dâhil olmak üzere birçok insan, ikinci dil

öğreniminin birinci dil ediniminden tamamen farklı olduğunu öne sürmektedir (Fromkin, Romdan, & Hyams, 2003: 115).

Dilin öğrenilmesinde ortaya atılan görüşler kuramsal açılarından birbirleriyle farklılık gösterebilir de, öğrenim sürecinin temelini oluşturmaları bakımından birbirlerini destekler niteliktedir. Bunlardan biri olan çevresel yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler göre dilin öğrenilmesi modelleme ve bağlamcı öğrenim kuramına dayalıdır. Yaşamın özellikle çocukluk yıllarında birey, dil öğrenmede çok yeteneklidir. Duyduğu sesleri taklit ederek sembollerle anlamlar arasında bağ kurar ve aldığı pekiştiricilerle davranışlarını yoğunlaştırır (Ülgen, 1997: 151).

Göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta da yetişkinlerin dil öğrenme sürecinin, çocukların ana dillerini edinirken kullandıkları doğal süreçlerin yanı sıra kurgulama, oluşturma, problem çözme ve analitik düşünme gibi zihinsel mekanizmalarını da kapsadığı gerçeğidir. Dolayısıyla yetişkinler çocukların aksine yabancı dile bilinçli bir şekilde odaklanmakta ve edinimin aksine öğrenme sürecine bu şekilde dâhil olmaktadır.

Öte yandan biyolojik yaklaşımı benimseyen dilbilimcilere göre, dilin öğrenilmesi biyolojik özelliklerle ilgilidir: İnsanın beyin ve sinirlerinin yapısı, genetik olarak konuşmayı üretecek biçimdedir. Konuşmada biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen gözlemler bulunmaktadır:

- Dünyadaki bütün kültürlerdeki çocuklar, ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedir.
- Dünyadaki kültürlerin hepsinde çocuklar, konuşmayı 2-4 yaş arasında öğrenebilmektedirler.
- Dünyanın her yerinde genel olarak, ana dilini ilk on yılda öğrenemeyenler, daha sonra da öğrenememektirler (Ülgen, 1997: 151).

Dil gelişimini biyolojik temellerin yanı sıra ve psikolojik parametrelere bağlı olarak açıklayan 'psikolinguistik' kuramlar da, insanın doğuştan dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahip olduğunu ve bu mekanizmanın çocuğun çevresinde konuşulan dilin içselleştirilmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra da uygun dilbilgisi kuralları ile konuşmasını sağladığını ileri sürmektedir (Erden ve Akman, 2003: 77).

Öte yandan Spolsky (1988: 24) de, ikinci dil öğrenimi modelinde sunduğu formülle duyuşsal faktörlerin önemini özellikle vurgulamaktadır. Kazanılacak dilsel bilgi ve becerinin 'Kf' ile ifade edildiği kurguda 'Kp', öğrencinin anadilinin yanı sıra diğer dillere halihazırda olan genel bilgisini; 'A', fizyolojik, biyolojik, entelektüel ve bilişsel yeteneklerini; 'M', kişilik, tutum, motivasyon ve kaygıyı; 'O' ise dil öğrenme fırsatını temsil etmektedir. Spolsky (1988: 24)'e göre  $Kf = Kp + A + M + O$  olarak şekillenen formülün öğelerinden herhangi birinin yokluğu sonucu; bir başka deyişle dil öğrenimini engellemektedir.

Benson (2001: 67)'a göre bireylerin dil öğrenme tarzları ve öğrenme için gösterdikleri çabalar çok çeşitli kişisel psikolojik değişkenden etkilenmektedir. Bunlardan yatkınlık ve karakter gibi değişkenler durağan olguları betimlerken, değişime fazla açık değillerdir. Buna karşın motivasyon, duyuşsal durum ve inanç gibi değişkenler durağan olmadıklarından değişime daha çok açıktırlar.

Eğitim ve öğretim açısından incelendiğinde yabancı dil öğretmenleri uzun yıllardan beri öğrencilerinin duyuşsal karakteristikleri (motivasyon, tutum, kaygı, kişilik, vb.) ile yakından ilgilenmişlerdir; zira duyuşsal faktörlerin özellikle önem kazandığı ve bu anlamda öğrenciyi hedeflenen davranışlara yöneltmede motive eden ideal öğrenme çevrelerinden belki de en önemlisi bir yabancı dil sınıfıdır. Vurgu, yabancı bir kültürü öğrenme üzerine yoğunlaştırıldığında, karşılaştırma yoluyla kültürel kalıpların farklılığını algılayan öğrenciler bu sayede motive edici birçok unsurla karşılaşacak ve ilgileri artacaktır.

Ülgen, (1997: 150) dilin bir açıdan psiko-motor bir davranış olduğunu, duygu ve düşüncelerin konuşma ile ses telleri, dil, yanak gibi sesle ilgili organların kullanılarak ifade edildiğini, ya da el kaslarının kullanılarak yazıyla anlamlandırıldığını belirtir. Buna karşın ifade edilen semboller ve anlamların, bilişsel süreçlerle üretildiğini, bilginin üretilmesinde ve ifade edilmesinde güdüler, ilgiler, tutumların bağımsız birer değişkenler olduğunu ve bu nedenle dil, düşünce ve duyguların birbirinden bağımsız düşünmenin olası olmadığını özellikle vurgulamaktadır.

Yabancı dil konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, duyuşsal değişkenlerin, özellikle sınıf ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir

role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Gardner (1985, Akt., Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar, & Plageman, 2004) öğrencilerin motivasyon ve yabancı dile olan yatkınlıklarının dil öğreniminde önemli olduğunu belirtirken; öğrencilerin kaygı düzeylerinin yabancı dil öğrenme sürecinde rastlantısal etkilere neden olabileceğini belirtmiştir. Diğer yandan Ehrman (1990, Akt, Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar, & Plageman, 2004) da kişilik tipinin, bazı öğrencilerin neden diğerlerine göre daha kolay bir şekilde yabancı dili öğrendikleri sorusuna cevap olabileceğini belirtmiştir.

Krashen (1983, Akt., Garfinkel, Quinn, & Roeper, 1993), yabancı bir dili öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, o dilin tesirinde daha çok kaldıklarını ve bunun doğal bir sonucu olarak da daha yüksek bir algılama içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Pimsleur Dil Tutum Ölçeğinde, dile karşı tutumlarında yüksek puanlar alan öğrencilerin motivasyonla ilgili sorulara ('Yabancı bir dil öğrenimi görmek ister misiniz?') olumlu cevaplar verenler olduğu görülmektedir.

### 5. Krashen'in Dil Edinim Hipotezi

Krashen, geliştirdiği 'Duyuşsal Filtre Hipotezi'nde (Affective Filter Hypothesis) yabancı dil öğreniminde *güdülenme*, *kendine güven* ve *endişe* gibi terimlerle ilişkili olan duygusal değişkenlerin dil edinimini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilediği üzerinde durmuştur (Demircan, 1990: 67). Bunun yanı sıra öz-güvenin de duyuşsal filtrede önemli bir faktör olduğu ve öğrencinin dil edinim sürecini etkilediği ileri sürülmektedir (Tarone & Yule, 1989). Bir başka deyişle güdülenme düzeyi, öz-güveni yüksek, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı olabilecekleri ifade edilmektedir.

Dil edinimiyle ilgili olarak Krashen (1987)'in savunduğu varsayımlar şunlardır:

- Edinim-öğrenim Ayırımı
- Doğal Sıra Hipotezi
- Düzelti Hipotezi
- Girdi Hipotezi
- Duyuşsal Filtre Hipotezi



### 5.1. Edinim-öğrenim Ayırımı

Krashen (1987: 10)'e göre dil edinimi bilinçaltı bir süreci yansıtmaktadır; bu sürece dâhil olan kişiler, dili iletişim sağlamak için kullandıklarının farkında olmakla beraber çoğunlukla edinimi farkında olmadan gerçekleştirirler. Bireyler genellikle edindikleri dilin yapılarını göz önünde bulundurmazlar; bunun yerine 'doğruluk' duygusu işin içine girer. Yapı olarak 'kulak tırmalamayan' ya da doğru olduğu 'hissedilen' cümleler iletişimde seçilirken, hangi kuralın çiğnendiği dahi bilinmeden yanlış olduğu sanılan ya da hissedilen cümleler elenmektedir.

Öte yandan öğrenme ise ikinci bir dili bilinçli bir şekilde çalışmak ve kurallarını öğrenmekle alakalıdır. Teknik olmayan kelimelerle anlatmaya çalıştığımızda öğrenme, birçok insan için 'dilbilgisi' ve 'kurallar' bağlamında dile 'farkında olma' şeklinde tanımlanabilir (Krashen, 1987: 10).

İkinci dil teorisyenlerinden bazıları çocukların dili edindiğini, buna karşın yetişkinlerin ise sadece öğrenebildiklerini öne sürmektedir. Ne var ki Edinim-Öğrenme Ayırımı, yetişkinlerin de edinme eylemini gerçekleştirebildiklerini, dili 'kapma' becerisinin ergenlikten itibaren yok olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak bu, yetişkinlerin tıpkı ana dillerini konuşanlar gibi dile hakim olabilecekleri anlamına gelmemelidir; aksine yetişkinlerin de tıpkı çocuklar gibi 'dil edinim cihazını' kullanabilecekleri anlamına gelmelidir (Krashen, 1987: 10).

Edinme-öğrenme ayrımı hipotezi, yetişkinlerin çocuklarda olan dil edinme yeteneğini kaybetmediğini iddia eder. Yanlış düzeltiminin çocukların anadillerini öğrenmelerinde çok az etkisi olduğu ileri sürülmektedir.

Demircan (1990: 66)'a göre yanlış düzeltme öğrenme ile ilgilidir, edinimi etkilemez. Çocukların konuşmasını düzeltmek amacıyla olan büyükleri onun kurduğu cümlenin yapısından ziyade, anlam yanlışlarıyla ilgilenmektedir. Örneğin 'yarın öğretmen gelmemiştii' tümcesinde 'yarın' yerine 'dün' kullanılması çocuğa bildirilirken, 'Sana diyil göye' (sana göre değil) tümcesi çocuk dilinden sayılıp öylece bırakılır.

## 5.2. Doğal Sıra Hipotezi

Bu hipotez, dilbilgisi yapılarının edinilmesinin tahmin edilebilir bir sıra dâhilinde gerçekleştiğini söyler. Herhangi bir dilde, öğrenen kişinin ana dili etkili olmaksızın bazı yapılar erken edinilirken bazıları daha geç olur. Her ne kadar bu konuda kesin ifadelere yer verilemese de istatistiksel rakamlar göz önünde bulundurulduğunda manidar benzerliklerin olduğu görülmektedir.

Bu konuda belki de İngilizce en çok çalışılan dildir. Brown (1973, Akt., Krashen, 1987: 12)'a göre birinci dil olarak İngilizce'yi edinen çocuklar, belirli bir takım biçimbirimleri erken öğrenmeye, diğerlerine göre daha meyillidirler. Örneğin İngilizce'deki Şimdiki Zaman '-ing' ('-yor') ('He is playing basketball') ile çoğul yapma eki olan '-s' ('two dogs') ilk edinilen biçimbirimler olurken; Geniş Zamanın üçüncü tekil şahıslarında fiile eklenen '-s' ('He lives in New York') ile sahiplik eki veren '-s' ('John's hat'), öncekilerine göre altı ay ile bir yıl kadar daha geç edinilen biçimbirimlerdir.

## 5.3. Düzelti Hipotezi

Düzelti hipotezi, edinim ve öğrenmenin üretimde nasıl kullanıldığını açıklamaktadır. Bir başka dilde söylem üretme becerimiz, edinilmiş yeteneğimize, bilinçaltı bilgimize dayanmaktadır. Öğrenme bilinçli bir bilgi olup sadece editör ya da düzelti ('monitor') sürecini ortaya koymaktadır (Krashen, 1985: 1-2).

Edinim-öğrenim ayırımı yetişkinlerde iki farklı sürecin varlığından söz ederken ve bunu savunurken, söz konusu süreçlerin ikinci dil performansında nasıl kullanıldığı konusunda bir açıklama getirmemektedir. Düzelti varsayımı edinim ve öğrenmenin özgül bir şekilde kullanıldığını öne sürmektedir. Edinim, söylemin ön üretimini yaparken, öğrenim ise söylemin üretildikten sonraki (edinim sistemi tarafından gerçekleştirilen) biçimi üzerindeki değişikliklerle alakalıdır (Krashen, 1987: 15).

Her birey monitörünü farklı şekillerde, başarı dereceleri farklı olmak üzere kullanır. Aşırı düzelti kullanıcıları monitörlerini her zaman kullanmak isterler ve bunun doğal bir sonucu olarak da akıcı konuşamazlar. Diğer yandan az ya da yetersiz düzelti kullanıcıları, dili bilinçli olarak öğrenmemekten ya da dile ait bilinçli bilgilerini kullanmakta fazlaca bir istek duymamaktadırlar.

Edinim akıcılığı ve düzeltim ise biçimsel doğruluğu sağlar. Düzelti kullanımına göre öğrenciler ikiye ayrılır: az kullanan ve yanlış düzeltilmesinden pek etkilenmeyenler; aşırı kullananlar, yani ikide bir sözlerini yarıda kesip düzeltme yapanlar. İkinci tür öğrenciler ya kendi edinimlerine güvenmeyenler ya da yalnızca dilbilgisi yoluyla o dili öğrenmekte olanlardır. Amaç, düzeltiye gerektiği zaman başvuran öğrenciler yetiştirmek olmalıdır (Demircan, 1990: 67).

#### 5.4. Girdi Hipotezi

Dili nasıl ediniriz? Eğer girdi varsayımı doğruysa, ikinci dil edinimi sadece gönderilen mesajları anlama ya da anlaşılabilir girdi almakla elde edilebilir. Söz konusu varsayımda birey, sahip olduğu dil seviyesinin üzerinde bir edinç sağlamaktadır. Buna göre dil öğrenimi en iyi şekilde dilin iletişim amaçlı kullanılmasıyla ve bu şekilde zihinde oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de dil öğrenen kişinin kendi dil seviyesinin bir seviye üstündeki dil seviyesine maruz bırakılması gerekir. Buna göre orta düzeyde dil bilgisine sahip olan birine, seviyesinin biraz üzerinde bilgi, iletişim yoluyla verilmelidir.

Bir başka deyişle öğrencinin herhangi bir andaki edinç düzeyi 'i' ise ondan sonraki düzey, bağlam ve dil dışı bilgiler yardımıyla anlaşılabilen 'i+1' edinç düzeyi olmalıdır. Yabancı dil öğrencilerine kullanılan 'öğretmen dili' ('teacher talk') ve yabancıların ikinci dil öğrenenlerle konuşurken yaptıkları değişiklikler ile yabancı konuşması ('foreigner talk') benzer amaçlı dil kullanım örnekleridir (Demircan, 1990: 67).

Krashen (1985: 2)'e göre dili inanılmaz bir şekilde basit bir yolla ediniriz – gönderilen mesajları anladığımız zaman. Girdi varsayımı bireylerin dili sadece mesajları anlamasıyla ya da 'anlaşılabilir girdiyle' karşılaştığında edindiğini savunmaktadır. İnsanlar daha önceden edinmedikleri dilbilgisi yapılarını içeren mesajları, ilave-dilbilim bilgisi içeren bağlam, dünya bilgisi ve önceden edindikleri dilbilim yeteneği yardımıyla anlayabilirler.

'4. seviyede' olan bir birey 'beşinci seviyeye' nasıl ulaşacaktır? Girdi varsayımına göre 'i' düzeyinden 'i+1' düzeyine adım atmak ancak 'i+1' düzeyinden mesajlara maruz kalmakla gerçekleşecektir. Bu durumda birey mesajın formundan çok içerdiği anlama yoğunlaşacak ve anlama bu şekilde gerçekleşecektir (Krashen, 1987: 20-21).

Bu nasıl mümkün olacaktır? Henüz edinilmeyen yapıları barındıran bir dil nasıl anlaşılacaktır? Krashen (1987: 21-22)'e göre bu sorunun cevabı bireylerin anlamalarına yardımcı olan dilbilim becerilerini kullanmasında yatar. Bunun yanında bağlam, dünyaya ait bilgiler ve ilave-dilbilim bilgisi, bize yöneltilen dilin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla girdi varsayımını dört ana başlık altında incelemek mümkün olacaktır:

- Girdi varsayımı öğrenmeyle değil, edinmeyle alakalıdır.
- Dili ancak düzeyimizin ötesinde yapıları içerdiği haliyle edinebiliriz ('i+1). Bu eylem bağlam ya da ilave-dilbilim bilgisi yardımıyla gerçekleşmektedir.
- İletişimin başarılı olmasıyla ve girdinin anlaşılmasıyla, 'i+1'in gerçekleşmesi kendiliğinden mümkün olacaktır.
- Üretim yeteneği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Doğrudan öğretilemez.

### 5.5. Duyuşsal Filtre Hipotezi

Duyuşsal Filtre Hipotezi ikinci dil edinim süreciyle duyuşsal etkenlerin nasıl bağdaştırıldığını açıklamaktadır. Duyuşsal Filtre kavramı ilk olarak Dulay ve Burt (1977) tarafından ortaya atılmış duyuşsal değişkenler ve ikinci dil edinimi arasındaki teorik çalışmalara uygunluğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda duyuşsal etkenlerin iki dil ediniminde önemli bir rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçların çoğu aşağıda belirtilen üç kategoriden birine dayandırılabilir.

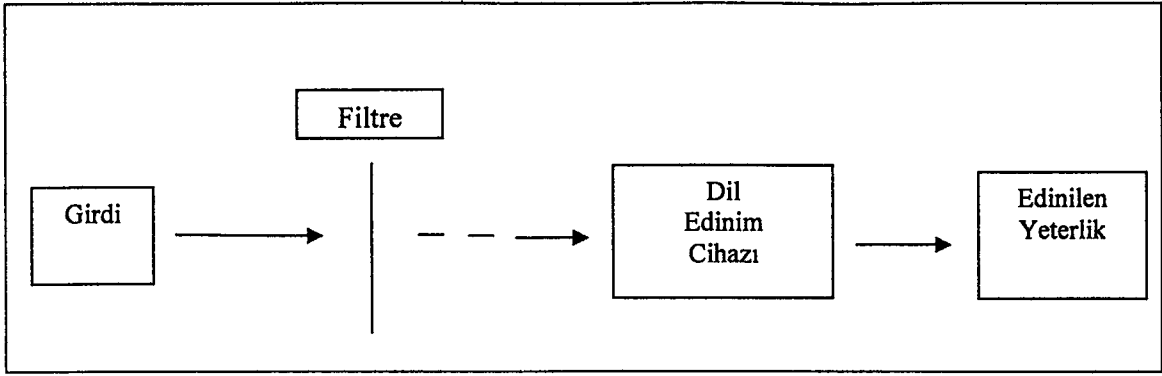
- *Motivasyon*: Motivasyonu yüksek olan bireyler yabancı dil ediniminde genellikle daha başarılı olmaktadır (genellikle, fakat her zaman değil, 'birleşimci güdülenme'?).
- *Kendine Güven*: Kendine güveni olan bireylerin ikinci dil ediniminde daha başarılıdırlar.
- *Kaygı*: Sınıf ya da bireysel olarak ölçüldüğünde düşük kaygı düzeyinin ikinci dil edinimine katkısı olduğu görülmektedir (Krashen, 1987: 30-31).

Krashen (1987: 31)'e göre bu tür tutumlar, öğrenmeden çok doğrudan doğruya edinimle alakalıdır. Zira iletişime dayanan testler kullanılarak ölçüldüğünde bu tür değişkenler ile ikinci dil başarısı arasında güçlü bağlar bulunduğu görülmektedir. Bir başka deyişle dil öğrenen bireylerin duyuşsal açıdan dil öğrenimi konusunda kendilerini rahat hissetmeleri gerekmektedir. Çocuklarda edinim sırasında yaşanmayan öğrenememe korkusu veya yanlış anlaşılma endişesiyle yetişkinler bazı durumlarda sıklıkla karşılaşmakta amaçlarını sorgulayabilmektedirler. Dolayısıyla dil öğreniminde hedef davranışlara ulaşılması konusunda söz konusu duyuşsal etkenlerin en aza indirilmesi ve öz-güvenin özellikle sağlanması gerekmektedir.

Stevick (1976, Akt., Krashen, 1987: 31)'e göre Duyuşsal Filtre Hipotezi duyuşsal değişkenlerle ikinci dil edinme süreci arasındaki ilişkiyi, ikinci dil edinenlerin Duyuşsal Filtre dereceleri ya da etkinlikleri açısından farklılık gösterdiği noktasını öne çıkararak açıklamaktadır. İkinci dil edinimi için tutumları uygun derecede ya da seviyede olmayan bireyler, sadece daha az girdiye (girdi varsayımı) maruz kalmayacaklar, aynı zamanda da yüksek seviyede bir Duyuşsal Süzgeçle de karşı karşıya kalacaklardır – mesajı anlasalar bile 'girdi', beynin ikinci dil ediniminde sorumlu olan kısmına ya da dil edinim cihazına ulaşamayacaktır. Bu tür tutumlara sahip olan bireyler daha fazla 'girdi' almakla (elde etmekle) kalmayacak; aynı zamanda da daha düşük ya da daha zayıf (etkisiz) bir süzgece (filtre) sahip olacaklardır.

Şekilde görüldüğü haliyle 'Duyuşsal Filtre Hipotezi', duyuşun (duyuşsal alan) etkisinin dil edinim cihazının 'dışında' olduğunu öne sürmektedir. *Girdinin*, dil ediniminde esas değişken olduğunu görülmekte, duyuşsal değişkenlerin, dil edinim cihazına girdinin alınmasını engelleyici ya da kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği belirtilmektedir.

Filtre hipotezi, bireylerin büyük miktarlarda anlaşılır girdiyi nasıl elde ettiklerini açıklarken, aynı zamanda bireylerin, ana dillerini konuşanların seviyesine neden yaklaşamadıklarını da açıklamaktadır. Böyle bir durum 'Duyuşsal Filtre Hipoteziyle' açıklanmaktadır.



**Şekil 2.** 'Duyuşsal Filtre' Süreci  
Kaynak: Krashen, 1987: 32

Duyuşsal Filtre, girdinin dil edinim için kullanılmasını önlemek gibi bir göreve sahiptir. Optimal düzeyde tutuma ('attitude') sahip olan bireylerin duyuşsal filtrelerinin (süzgeçlerinin) 'düşük' seviyede olduğu öngörülmektedir. Düşük filtre seviyesine sahip olmak, bireylerin kaygı düzeylerinin de düşük olduğu anlamına gelmektedir. (Stevick, 1976, Akt., Krashen, 1987). Krashen (1987: 32), düşük düzeydeki motivasyon ve özbenliğin yanı sıra kaygının duyuşsal süzgeci arttıracaklarını, edinim için şart olan anlaşılabilir girdinin bu yolla zihinsel bir engellemeyle karşılaşacağını belirtmektedir. Öte yandan edinimin gerçekleşmesi için de sadece olumlu duyuşsal şartların yeterli olmadığını da özellikle belirtilmektedir (Schütz, 2004).

Söz konusu şekil hiçbir şekilde pedagojide duyuşsal değişkenlerin önemini azaltmamaktadır; aksine, Duyuşsal Filtre Hipotezi pedagojik amaçlarımızın sadece anlaşılır girdi sağlamak değil, aynı zamanda düşük bir filtre seviyesini sağlamak için uygun ortamlar yaratmak olduğunu da gözler önüne serer.

Girdi hipotezi ile Duyuşsal Filtre kavramı dil öğretmenini de farklı bir şekilde tanımlamaktadır. Etkili bir dil öğretmeni girdiyi sağlayan ve aynı zamanda onu, düşük bir kaygı ortamı içerisinde anlaşılır kılabilen kişidir (Krashen, 1987: 32).

İkinci dil edinim teorisini kısaca özetlemek gerekirse iki başlık altında toplamak mümkün olacaktır.

- Edinim, öğrenmeden daha önemlidir.

- Edinimin gerçekleşmesi için iki şartın yerine getirilmesi gereklidir. Bunlardan ilki anlaşılır girdinin  $i+1$  seviyesinde olması, bir başka deyişle bireyin dil seviyesinin ötesinde olması; ikinci şart ise girdinin 'alnabilmesi' için düşük ya da zayıf bir duyuşsal filtreye sahip olmaktır (Krashen, 1987: 32-33).

Bir başka anlatımla anlaşılır girdi ile duyuşsal filtre gücü, ikinci dil ediniminin belli başlı unsurlarındandır. Krashen (1987: 33)'e göre ikinci dil başarısıyla diğer değişkenlerin ilişkisi olabilir; yani ikinci dil başarısının ölçümü ile söz konusu diğer değişkenler arasında olumlu (pozitif) korelasyonlar olduğu görülebilir. Ne var ki dil ediniminin gerçekleştiği durum ne olursa olsun, yapılan analizler, anlaşılır girdi ile filtre düzeyi kavramı üzerinden yapılırsa daha iyi anlaşılacaktır.

Schumann, Krashen ve Spolsky'nin duyuşsal faktörleri ön plana çıkaran tezlerindeki benzer ifadeleri yirminci yüzyılın başlarında Freud'un başlatıp, Jung'un devam ettirdiği 'kelime çağrışım testinde' bulmak mümkündür. Stern (2001: 292-293)'e göre, her bir kelimeye bir başka kelimeyle karşılık veren kişi cevap verme zamanı, nefes alma gibi değişkenlerin yanı sıra beklenenden farklı cevaplar vermesi sebebiyle duygusal çatışmasını ele vermekteydi. Jung ve diğer düşünce okullarına ilham veren bu durum, dilin sadece düşünmeden ibaret olmadığı, duyuşsal faktörlerin de önemli olduğunu ortaya çıkarmaktaydı.

## 6. Öğrenilmiş Çaresizlik

Yaşadığı hayatta insan en temel gereksinimlerini karşılamak, yüz yüze kaldığı sorunları çözebilmek, belirlediği amaçlara ulaşmak; en yalın ifadeyle hayatta kalmak durumundadır. Tüm bu süreçlerin gerçekleştirilmesinde ya da aşılmasında gerekli olan davranışlar, bireylerin sahip olduğu bilgi ve beceri birikimlerini kullanmayı zorunlu kılmaktadır.

Ne var ki, yapılan gözlem ve çalışmalardan anlaşılan, tüm bireylerin potansiyel birikimlerini sorunları çözmeye kullanmadıkları, bazen kaçınma ve geri çekilme eğiliminde olduklarıdır. Bir başka deyişle insan, olayları veya sorunları kontrol altına alıp değiştirebileceği potansiyele sahip olsa bile bu davranışları bazen gerçekleştirilmemekte ve geri çekilmektedir. İnsan davranışlarının temel belirleyicisi olan ve en geniş anlamıyla bireyin bilgi ya da davranışlarında yaşantılar yoluyla kalıcı

değişiklikler (Woolfolk, 1995: 196) şeklinde tanımlanan öğrenme süreci açısından incelendiğinde 'öğrenilmiş çaresizlik', birçok davranış örüntüsünün nedeninin açıklanmasında, gerçekleştirilen deneysel çalışmaların ardından kullanılmaya başlanmış ve literatüre girmiştir.

Genel bir çerçeveden bakıldığında önceki deneyimlere dayanılarak, herhangi bir teşebbüste gösterilen bütün çabanın her zamanki gibi, ya da daha öncekiler gibi başarısızlığa yol açacağı düşünülmesi (Woolfolk, 1995: 138) olarak bilinen öğrenilmiş çaresizlik kavramını, ilk kez Pennsylvania Üniversitesinde hayvanlarla yürütülen deneysel bir çalışma ile ortaya atan Seligman ve arkadaşlarının ulaştıkları sonuçlar oldukça dikkat çekicidir.

1965'li yılların başlarında, Martin E. P. Seligman meslektaşları ile birlikte, öğrenme ile korku arasındaki ilişkiyi incelemek üzere, köpekler üzerinde Pavlov'un (klasik koşullanma) şartlı refleks deneyini yaparken tesadüfen beklenmedik bir fenomen keşfetmiştir. Seligman deneyinde, herhangi bir deneye tabi tutulmamış 24 tane köpek alıp onları üç gruba ayırmıştır. Birinci gruptaki köpeklere 'kaçış grubu' adını vermiş ve beyaz bir kabinin içerisine yerleştirilmiş bir hamağa sarmalanmış bir halde yatarlarken, arka ayaklarından 500 voltluk zararsız bir elektrik şoku uygulamıştır. Bu gruptaki köpekler kabinde kafalarının bir yanındaki paneldeki bir düğmeye basarak şoku kesme imkânına sahiptiler. Eğer 30 saniye içinde düğmeye basılmazsa şok kendiliğinden kesiliyordu. Bu köpekler düğmeye basmayı hızla öğrendiler ve gittikçe daha az sürede düğmeye basmayı başardılar. İkinci gruba 'boyunduruk grubu' adı verilmiş ve bunlar 'kaçış grubu' ile aynı şartlar altında şoka maruz bırakılmışlardır. Ancak bu köpekler düğmeye bassalar bile şok kesilmemekteydi. Bu köpeklere uygulanan şok süresi kaçış grubundaki bir köpeğe uygulanan kadardı. Böylece kaçış ve boyunduruk grubu aynı sürelerde şoka maruz kalıyorlardı. Ancak boyunduruk grubu panele bassa bile şok kesilmediği için 30 denemeden sonra paneldeki düğmeye basmaktan vazgeçiyordu. Üçüncü gruptaki köpekler ise kontrol grubuydu ve herhangi bir şoka maruz kalmamışlardı (Uyan, 2004).

24 saat sonra tüm köpekler kısa bir çitle iki bölmeye ayrılmış kapalı bir alana götürülmüşlerdir. Köpeklere 10 kez şok verilmiş ve köpeklerin bu 10 denemenin birinde duvarın üstünden karşı tarafa atlayarak şoktan kurtulacakları umulmuştur. 'Kaçış grubu'



ve 'kontrol grubu' kurtulmada hemen hemen aynı başarıyı gösterirken, 'boyunduruk grubu' diğer gruplardan önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Bu gruptaki 8 köpeğin 6'sı 10 denemeden sonra bile duvarın üzerinden atlayıp şoktan kurtulamamıştır. Bir hafta sonra ise bu 8 köpeğin 5'i hala 10 denemenin herhangi birinde karşıya atlamayı başaramamıştır. Bu gruptaki köpeklerin yüzde 75'i neredeyse karşıya hiç atlayamamış, yüzde 62.5'i ise yedi gün geçmesine rağmen hala başarısızlıklarını sürdürmüşlerdir (Uyan, 2004).

Öğrenilmiş çaresizlik modeli, 'boyunduruk grubundaki' köpeklerin duvarı atlayarak içinde buldukları durumdan kurtulma konusunda herhangi bir davranış göstermeksizin elektrik şoku verilmesini beklemelerinin esas nedeni olarak, köpeklerin göstereceği çaba ya da davranışlarıyla elektrik şokunun verilmesi arasında hiç bir ilişkinin bulunmadığını öğrendikleri anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, yapılacak ya da gösterilecek hiçbir davranışın elektrik şokunu engelleyemeyeceği veya kontrol edemeyeceği konusundaki kalıp yargı, davranış ve sonuç arasında bir ilişki olmadığı konusunda daha sonraki olaylar için bir model oluşturmakta ve bu olgu öğrenme yaşantılarına genellenerek öğrenilmiş çaresizlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Organizmanın davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinden sonra, yine davranışlarıyla olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda bile gereken çabayı gösterememesi olarak tanımlanan bu durumda canlı, belirli şartlardan etkilenerken içerisinde bulunduğu koşulları kabullenip, bu doğrultuda hareket etmekte; güçsüz ve muktedir olmadığını düşündüğü bu durumdan çıkmak için çaba göstermekten vazgeçmektedir.

Hayvanlarla yapılan çalışmalarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının deneysel koşullar altında ortaya çıktığının gözlemlenmesinden (Cüceloğlu, 2004: 317) sonra söz konusu davranışın türe özgü olmadığı saptanmış ve benzer koşullar altında insanların da aynı davranış örüntüsünü sergiledikleri gözlenmiştir.

Seligman ve arkadaşlarının ardından araştırmacılar, kısa zaman içerisinde hayvanlar yerine insan denekler üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Öğrenme üzerine araştırma yapanlar, bir takım deneysel çalışmalar sonucunda bazı durumlarda insanların

amaçlarına ulaşabilecekleri halde gerekli davranışları göstermediklerini tespit etmişlerdir. Öğrenilmiş çaresizlik davranışının hayvanlarda olduğu gibi insanlarda da aynı örüntüye sahip olduğu Hiroto (1974, Akt., Seligman, 1975: 30)'nun yaptığı deneyde gözler önüne serilmiştir. Söz konusu deneyde 'kaçış grubu' adı verilen bir grup kolej öğrencisi, bir düğmeye basarak sonlandırabilecekleri şiddetli gürültüye maruz bırakılmıştır. 'Boyunduruk grubu' denilen ikinci gruptaki öğrenciler ise aynı gürültüyle karşı karşıya bırakılmış, ancak sesi durdurabilecekleri bir düğmeden mahrum bırakılmışlardır. Üçüncü gruptaki deneklere ise diğerlerinden farklı olarak hiçbir şey uygulanmamıştır. Daha sonra üç gruptaki deneklerin her biri ayrı ayrı gürültüye maruz bırakılmıştır. Ancak bu aşamada gürültünün kesilmesi için deneklerin ellerini bir yandan diğerine sallaması yeterli olmaktadır. Deney sonucunda elde edilen verilerin, hayvan deneylerinden elde edilenlerle büyük benzerlik taşıdığı görülmüştür. Sonlandırılabilir gürültü verilen grupla ('kaçış grubu'), hiçbir gürültüye maruz bırakılmayan gruptaki öğrencilerin çok kolay ve çok kısa bir zaman dilimi içerisinde gürültüyü kesmek için ellerini kullanmayı öğrendikleri; buna karşın 'boyunduruk grubundaki' deneklerin çoğunluğunun hiçbir çaba sarf etmeyerek pasif kaldıkları ve gürültüyü dinledikleri, bir başka deyişle sonucu değiştirmek için herhangi bir eyleme kalkışmadıkları görülmüştür.

Öte yandan Seligman (1975: 27) da laboratuvar deneylerinden elde edilen sonuçların diğer türlere, özellikle de insanlara genelleştirilemeyebileceğini belirterek, karşılaştırmalı psikoloji tarihinin bu yönde çürütülmüş bir çok sayılıyla dolu olduğunu ifade etmiştir. Bir bıldırcının travmayla başa çıkmasının bir sıçan ya da insanınkinden farklı olabileceğini; ekşi ve mavi renkli bir su karışımından zehirlenen bu canlının sonradan mavi renkli nesnelere kaçınacağını, ancak ekşi yiyeceklerden kaçınmayacağını; buna karşın sıçan ya da insanların tam tersine ekşi yiyeceklerden kaçınıp, mavi renkten kaçınmayacağını öne sürerken; kontrol altına alınamayan sonuçlardan dolayı çok az tepkide bulunma ya da hiç bulunmama olgusunun kedi, sıçan, fare, kuş, primat, balık, hamamböceği ve insanlarda aynı özellikler taşıdığını özellikle belirtmiştir.

Buna karşın Thomas (1974)'ın kediler; Padilla ve arkadaşlarının (1973) balıklar; Hannum, Rosellini ve Seligman (1974)'ın sıçanlar üzerinde gerçekleştirdiği deneylerle,

öğrenilmiş çaresizlik davranışlarının sadece türe özgü olmadığı ve bunun sadece kalıtsal teorilerle açıklanamayacağı görülmüştür (Seligman, 1975: 28-30).

Öte yandan Overmier (2002), söz konusu teorilerin doğru ya da yanlış olduğu bir tarafa, bu konuda yapılan araştırmaların ve niteliklerinin öğrenme süreci üzerinde büyük önem taşıdığını özellikle vurgulamakta ve insan sağlığını tehdit eden nedenleri anlaşılır kılmak için, yaşanmış travmaları, kronik depresyonları ve acıları incelemek ve köklerine inilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Köpeklerin verilen elektrik şokundan dolayı kayıtsız kalmaları ‘öğrenilmiş çaresizlik’ adıyla tanımlanmış ve söz konusu olgunun insanlarda görülen depresyonun da bir sebebi olabileceği ileri sürülmüştür. Ne var ki bu konuda karşıt fikirler de öne sürülmektedir. Deney hayvanlarından çok azının söz konusu davranışları gösterdiği ve bunun da kalıtsal bir faktör olabileceği ifade edilmiştir (Henkel, Bussfeld, Möller, & Hegerl, 2002).

Oldukça karmaşık bir kavram olan insanların nasıl öğrendikleri konusunda birçok teori ortaya atılmıştır. Davranışçı öğrenme ve öğretim teorisine göre öğrenme, yaşantılara; yaşantılar da maruz kalınan uyarıcıların niteliğine bağlı olmakta ve şartlı tepki (klasik ve edimsel) yoluyla davranışlar öğrenilmekte ya da değiştirilmektedir. Davranışçı teori pekiştireçlerin (ödül veya ceza) üzerinde özellikle durmaktadır. Seçilen davranışın organizmayı hedeflenen amaca ulaştırdığı durumlarda kalıcılık sağlanmakta ve benzer amaçlara ulaşmada aynı davranış sergilenmeye başlanmaktadır. Bir başka deyişle organizma amaca ulaşmak için daha önce kullandığı davranışı seçmektedir.

Uyarıcı-tepki-sonuç arasında sağlam bir bağ kurulduğunda öğrenme gerçekleşmekte, tekrarlar daha da güçlenmektedir. Bu durumda ilk öğrenilenler, sonraki öğrenilenleri etkilemekte ve benzer durumlarda aynı davranışlar sergilenmektedir.

Bu bilgiler ışığında organizmanın sergilediği davranış sonucunda amacına ulaşmakta ve doyum sağlamada başarılı olduğu durumlarda öğrenmenin gerçekleştiğinden söz edilebilir. Buna karşın ihtiyacın giderilmesi için seçilen davranışın amaca ulaşmada yetersiz kalması, söz konusu davranışın tekrar seçilmesini imkânsız kılmaktadır.

Bu noktada Seligman (1975: 11-12), çaresizlik olgusu altında edimsel ve klasik koşullanmayı birbirinden kesin çizgilerle ayırmaktadır. Buna göre tipik klasik koşullanma deneylerinde gözlemlenen denekler, zil sesinden hemen sonra (koşullu uyaran), zararsız ama acı veren bir elektrik şokuyla (koşulsuz uyaran) karşı karşıya kalmakta ve bunun doğal bir sonucu olarak denek acı hissetmekte (koşulsuz tepki) ve aynı zamanda zil sesinden hemen sonra terlemekte ve kalp atışları artmaktadır (koşullu tepki). Bu durumda gözden kaçırılmaması gereken nokta, deneğin gösterdiği koşullu tepkinin verilen şoku engelleyemediği gerçeğidir. Bir başka deyişle deneğin terlemesi ya da kalp atışlarının yükselmesi verilen şoku etkilememektedir. Buna karşın edimsel koşullanma tamamen 'isteğe bağlı' bir tepki sonucu oluşmakta ve denek sonucu kontrol edebilme gibi bir şansa sahip olmaktadır. Öte yandan klasik koşullanmada gösterilen hiçbir tepki sonucu değiştirmemekte ve denekler 'çaresizlik' davranışı sergilemektedir.

Gösterilen tepkiye rağmen olayların bir türlü kontrol altına alınamayacağı temelinde şekillenen öğrenilmiş çaresizlik olgusu bu haliyle depresyonun davranışçı çerçevede incelenmesine de yol açmıştır. Belirli olaylar üzerinde kontrol mekanizmasını harekete geçiremeyen bireyler, bu algılamayı genelleştirerek ona hayatlarının her aşamasında işlerlik kazandırabilirler (Tuffin, Hesketh, & Podd, 1985).

Laboratuarda insan ve hayvan deneklerle yapılan çalışmaların sonucunda öğrenilmiş çaresizlik modeli, çeşitli davranışların açıklanmasında önemli bir rol oynamıştır. Davranış ile sonucu arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı farkına varılması, bilişsel ve duyuşsal alanlarda çeşitli bozuklukları da beraberinde getirmektedir. Bilişsel açıdan bakıldığında, gösterilen çabanın sonucu değiştirebileceğini öğrenmede sorunlarla karşılaşılacağı açıktır. Çaba sonucunda ortaya çıkabilecek muhtemel olumlu ya da olumsuz sonuçların analiz edilmesinde sorunlar yaşanmakta, sonucu kontrol altına alma fırsatını yaratabilecek olaylar sağlıklı düşünülemede ve bunun doğal bir sonucu olarak da bilişsel süreçte sorunlarla karşılaşmaktadır. Verilen çabaya rağmen olayların bir türlü kontrol altına alınamayacağı ve davranışlarla olayların kontrol edilemeyeceği fikri, zaman içerisinde belirgin bir mutsuzluk yaratabilmekte ve depresyon olarak tanımlanan bu durumun kronikleşmesi halinde duygusal bir bozukluk olarak daimi hale gelebileceği belirtilmektedir.

Aynı şekilde Peterson, Maier ve Seligman, (1993, Akt., Firmin, Hwang, Copella, & Clark, 2004) öğrenilmiş çaresizliğin üç faktörden oluştuğunu ifade etmektedir: olasılık, biliş ve davranış. Olasılık, karşılaşılan durumun kontrol edilemezliğini belirtirken; biliş, insanların içinde buldukları ya da bir parçası oldukları çevreyi veya durumun farkında olmalarını; davranış ise bireylerin, önlerine çıkan engelleri aşmak ya da geri çekilmek biçiminde olan kararlarını yansıtmaktadır.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Marks, 1998) ise öğrenilmiş çaresizliğin en az üç alanda, duyuşsal, bilişsel ve motivasyon alanlarında etkilerinin görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bireylerin sonuç üzerinde çok az ya da hemen hemen hiç etkide bulunamaması veya onu değiştirememesi, motivasyonun azalmasına neden olacak; deneme ya da çaba sarf etmenin nasılsa yararsız olacağı düşünülecek ve bunun doğal bir sonucu olarak da eylemden vazgeçilecektir.

Aynı şekilde sonuca etki edememek ya da değiştirememek bireyde depresyon duygusuna neden olacak ve bunun doğal bir sonucu olarak da duyuşsal alan etkilenecektir. Buna ek olarak insanlar neden 'çaresiz' olduklarını anlamaya çalışırken, öğrenilmiş çaresizlik olgusunun etkilerine bilişsel yönden maruz kalmaktadırlar. Söz konusu olgunun doğası ve şiddeti, insanların çaresizliklerini nasıl düşündükleriyle yakından alakalıdır. Zira kontrol edilemeyen bir sonucun etkisi, bireyin kişisel yeterliliğini yorumlamasıyla ilintilidir. Belirli olayları, kimsenin sonuç üzerinde bir etkide bulunamayacağı şeklinde evrensel bir çaresizlik çerçevesi içerisinde düşünmek, kişisel çaresizliğin yaratacağı durumdan daha az zarar verici nitelikte olacaktır (Marks, 1998).

Basit bilişsel çerçevede ele alındığında depresyonun, kısmen çaresizlik duygusundan ortaya çıktığı öne sürülmüş; Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Ozment & Lester, 2001) de yaptıkları çalışmalarda Rotter'in iç ve dış denetim odağı araştırmalarından yola çıkarak öğrenilmiş çaresizliğin depresyona yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bir başka deyişle öğrenilmiş çaresizliğin teorisi daha sonra his ve duygu yokluğu olarak tanımlanan depresyonu açıklayan bir model için insan davranışlarını da içine alacak şekilde genişletildi. Buna göre bunalan (depresyondaki) insanlar çaresizliği öğrendikleri

için o hale geliyorlardı (Uyan, 2004). Bunalımdaki (depresyondaki) insanlar ne yaparlarsa yapsınlar boşuna olacağını öğrenmişler, hayatları boyunca hiçbir şeyi kontrol edemediklerin inanmışlardı.

Halina (1994), Seligman ve arkadaşları tarafından formüle edilen öğrenilmiş çaresizliği, bireyin karşılaştığı sorunlar karşısında durumunu daha iyileştiremeyeceği ya da onları aşamayacağı inancına sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır. Böyle bir algılama özbenlik değeri algılamasının azalmasına ve sonunda depresyonun yaşanmasına neden olmaktadır. Buna göre, organizmanın sadece kontrol edilemeyecek durumlara maruz bırakılması çaresizliğin ortaya çıkması için yeterli değildir. Bunun yerine, çaresizliğin gelişimi için sonucun kontrol edilemeyeceğine bireyin inanması gerekmektedir. Eğer birey belli bir davranışı göstermenin sonuca hiç bir etkisinin olmadığına inanırsa o davranışı gösterme sıklığında azalma ortaya çıkacaktır.

Seligman (1975: 30-54) ve arkadaşlarının laboratuvar sonuçlarından elde ettiği çarpıcı gerçek, sonucu kontrol edememe nedeniyle organizmanın yaşadığı travmanın; sonraki travmalara karşı organizmanın vereceği tepkideki motivasyonu azaltacağı şeklindeydi. Buna ek olarak her ne kadar organizma sonraki yaşantılarında bir tepkide bulunsa ve bunun sonucunda bir rahatlama elde etse bile, bu durumda öğrenme ve algılamada sorunlar yaşanacağı öngörülmekteydi.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Ulaş, 2005) bireyin davranışın sonucunu kontrol edemediği ancak, çevresindeki başka insanların sonucu kontrol edebildiği (bireysel çaresizlik) durumlarla, hem bireyin, hem de çevresindeki insanların sonucu kontrol edemediği (evrensel çaresizlik) durumlar arasında bir ayırım yapmışlardır. Başka bir deyimle, evrensel çaresizlik durumunda birey davranışın sonucunu ne kendisinin ne de bir başkasının kontrol edemeyeceğine inanmaktadır. Bunun yanında, bireysel çaresizlik durumunda ise birey davranışın sonucunu sadece kendisinin kontrol etmede yetersiz kaldığını düşünmekte, kendisi dışında herhangi bir başkasının sonucu kontrol edebilme olasılığının bulunduğuna inanmaktadır.

Çaresizlik teorisinde kişisel ('personal helplessness') ve evrensel çaresizliğin ('universal helplessness') altını özellikle çizen Valas (2001) da kişisel çaresizliğin, kendi dışındaki olaylardan ziyade, bireyin gösterdiği tepkinin sonuç üzerinde hiçbir etkide bulunmadığı

olaylarda yaşandığını ve dolayısıyla öz-benliğin olumsuz yönde etkilendiği; buna karşın evrensel çaresizliğin ise sonuç üzerinde dış etkenlerin bireysel çabalardan daha etkili olduğu durumlarda gerçekleştiğini öne sürmektedir.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Ulaş, 2005) evrensel çaresizliği bir kanser örneğiyle açıklamaktadırlar. Çocuğu lösemi olmuş bir baba, bütün çabalarına rağmen çocuğunu iyileştirmeyi başaramamıştır. Artık yapabileceği hiç bir şey olmadığına inanmaktadır. Lösemnin tam olarak tedavi edilememesi nedeniyle başka birisinin de yapabileceği bir şey yoktur. Böyle bir durumda, babanın çocuğunu iyileştirmek için gösterdiği çaba belli bir süre sonra azalmaya başlayacak ve baba çaresizlik davranışı göstermeye başlayacaktır. Bu durum evrensel çaresizlik olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir örnekle, sürekli ders çalışmasına, hiç devamsızlığı olmamasına, özel dersler almasına rağmen bir türlü başarılı olamayan bir öğrenci, en sonunda başarısızlığın nedeni olarak kendisini görmeye başlamıştır. Başaramamasının nedeni olarak, zekâ seviyesinin dersleri başarmasına yetecek seviyede olmadığına inanmaktadır. Derste başarılı olmak için gereken bir seviye vardır ve bazı kişiler bu seviyede başarı göstermektedir. Öğrenci ders çalışmayı bırakmıştır. Böyle bir durumda bireyin ders çalışmayı bırakmasıyla kendisini gösteren çaresiz davranış ise bireysel çaresizlik olarak açıklanmaktadır.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Ulaş, 2005) yukarıda açıklanan orijinal çaresizlik modelini zaman içerisinde gözden geçirerek dört alanda yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir. Modelin ilk yetersizliği olarak, çaresizlik davranışının ne zaman süregelen veya geçici olduğunu açıklamamasını göstermişlerdir. İkinci olarak, orijinal model, çaresizlik davranışının yaşamın diğer alanlarına hangi durumlarda genellendiğini hangi durumlarda sadece o duruma özgü olduğunu açıklamamaktadır. Orijinal modelin üçüncü yetersizliği olarak bireylerdeki benlik saygısı yer almaktadır. Bu model çaresizlik yaşantısı geçiren bireylerin çaresizlik davranışı yanında aynı zamanda benlik saygısında azalma veya yok olmanın nedenini ortaya koyamamaktadır. Son olarak, orijinal model çaresizlik eğilimi konusundaki bireysel farklılıkları dikkate almamıştır.

Gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modelinde, çaresizlik belirtilerinin süregelen olması durumunda süregelen ('chronic') terimi yerine 'değişmez' ('stable') ve kısa süreli olması durumunda da 'değişebilir' ('unstable') terimlerinin kullanılması daha uygun

görülmüştür. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978 Akt., Ulaş, 2005) çaresizlikte değişmez faktörlerin daha uzun süreli olduğunu ve tekrar edici ('recurrent') özellik gösterdiğini değişebilir faktörlerin ise daha kısa süreli olduğunu ve geçici özellikler gösterdiğini belirtmişler ve örneğin, olumsuz bir olaya maruz kaldığında bireyin bu durumu (a) kontrol edecek yetenekten yoksun olma (içsel-değişmez faktör) (b) çaba göstermeme (içsel-değişebilir faktör) (c) maruz kalınan durumu kontrol etmenin zorluğu (dışsal-değişebilir faktör) veya (d) şans ya da kader (dışsal-değişebilir faktör) durumlarından herhangi birisiyle açıklamasının mümkün olabileceğini belirtmişlerdir.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Ulaş, 2005) daha sonra orijinal çaresizlik modelinin bu yetersizliklerinin ortadan kaldırmak üzere modeli yeniden yükleme kuramına dayanacak biçimde yeniden formüle etmişlerdir. Yeni modele göre, birey herhangi bir kontrolsüzlük durumuyla karşılaştığında, kendi kendine neden çaresizlik yaşadığını sormaktadır. Bireyin, nedenle ilgili olarak yaptığı açıklama ('causal attribution'), yaşanan çaresizlik sorununun yaşamın öteki alanlarına da genellenip genellenmeyeceğini ve süregelen olup olmayacağını tayin etmektedir. Bir başka deyişle, gözden geçirilmiş çaresizlik modeli, çaresizlik yaşantısını nedensel yükleme modeliyle açıklamaktadır. Bu modelde çaresizliğe neden olan durumla ilgili olarak yapılan bu açıklamanın, bireyden bireye değiştiği ve her bir bireyin kendine özgü bir yükleme biçimine ('attributional style') sahip olduğu da öngörülmüştür. Çaresizliğe yatkınlık konusundaki bireysel farklılığı açıklamak amacıyla da olumsuz olayları içsel, sürekli ve genel nedenlere yükleyen, olumlu durumları ise dışsal, geçici ve özel nedenlere yükleyen bireylerin bunun tam tersi bir nedensel yükleme eğilimi gösteren bireylere göre daha yoğun ve uzun süreli çaresizlik sorunu yaşayacağı belirtilmiştir.

Abramson ve arkadaşlarının geliştirdiği 'depresyonun çaresizlik teorisine' göre ise ümitsizlik çaresizliğin bir ön şartı olduğu; bir başka deyişle çaresizliğin ortaya çıkması için ümitsizliğin önce yaşanmasının şart olduğu ileri sürülmüş, bu durumun asla tersi yönde yaşanmayacağı belirtilmiştir (Henkel, Bussfeld, Möller, & Hegerl, 2002).

Evrensel ve bireysel çaresizlik arasındaki önemli farklardan birisi de benlik saygısıyla ilgilidir. Eğer birey davranışın sonucunu kontrol edememe durumunun sadece kendisine özgü bir durum olduğunu, başkalarının sonucu kontrol edebildiğini düşünürse benlik saygısı azalır. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt., Ulaş, 2005) evrensel ve



bireysel çaresizlik ayırımının kendisini benlik saygısı noktasında gösterdiğini belirtmektedirler. Önemle üzerinde durulması gereken nokta ise, hem orijinal model, hem de yeniden formüle edilmiş çaresizlik modeli evrensel ve bireysel çaresizlik yaşantısının ikisinde de bilişsel ve motivasyonla ilgili sorunların ortaya çıkacağını vurgulamaktadırlar. Öğrenilmiş çaresizlik belirtileri bireyin, davranışın sonucunu kontrol edememek konusundaki inancının doğru olması veya olmamasından ve kontrol edilmesi gereken durumun özelliklerinden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır.

McAuliffe ve Liepke (1992) karşılaşılan olağanüstü durumlarda başarısızlığı kabullenen ve sorunlara yenik düşen bireylerle, başarısızlığa meydan okuyanların ayrıldığı noktaları araştıran Seligman'ın, insanların hayatlarındaki iyi ve kötü olayları nasıl anlattığı konusuna yoğunlaştığını ileri sürerken; mutsuzluklardan sıyrılabilen insanların, genellikle aldatici unsurlar taşıyan iyimser açıklama tarzlarına sahip olduklarını; cazibe, yetenek ve sonuca giden becerilerini abarttıklarını, yaşadıkları başarısızlık ve kayıplardan dolayı sorumluluklarını en aza indirdiklerini söylemektedir. Buna karşın umutsuzluğa eğilimli olan bireyler olayları görece daha kötümser ve acımasız bir gerçeklikle şekillenen açıklama tarzına sahiptirler.

Öğrenilmiş çaresizlik ve sınav kaygısının başarı motivasyonunda önemli iki kişisel farklılık olduğunu ileri süren Fincham, Hodoka ve Sanders (1989), başarısızlığı gösterilen çabadan ziyade özellikle dışsal faktörlere bağlayan öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocukların başaramama duygusuna daha eğilimli olduklarını belirtmektedir. Aynı şekilde daha önceki sınavlardan olumsuz duygusal yaşantılar geçiren çocukların, sonraki sınavlarda, olumsuz duygusal yaşantı geçirmeyen çocuklara göre daha düşük performans geçirdikleri görülmektedir. Gösterdiği çabayla sonucu kontrol edemeyeceğini ya da değiştiremeyeceğini öğrenen birey, benzer diğer bir olayla karşı karşıya kaldığında problemi çözme konusunda herhangi bir çaba göstermemekte ve bu konuda istekli olmamaktadır. Gütülenmede görülen bu eksiklik istenilen davranışın gösterilememesi ya da sonucun elde edilememesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004)'a göre insanlar öğrenilmiş çaresizlik sonucunda karşılaştıkları engellerden kolaylıkla kaçınma ve kabullenme; ayrıca görece kolay olan işlere yönelme eğilimi göstermekte ve söz konusu durum genellikle başarısızlığın kontrol edilemeyeceği durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Aynı şekilde Wayne ve Cecil (1982) de ihtiyaçlar, istekler, dürtüler ve beklentiler davranışı tetikleyici erkler olduğunu; yetersizlikler ve eksikliklerin bireyde dengesizlik ve gerilim yaratacağını belirtmektedir. Böyle bir ortamda birey, kendisinde dengesizlik yaratan duruma karşı belirli davranışları seçerek benimseyecek ve dengesizlik seviyesini aşağılara çekecektir.

Toplumsal düzeyde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkan öğrenilmiş çaresizlik, bireysel düzeyde kazanılan başarıların açıklanmasında da ele alınabilmektedir (Cüceloėlu, 2004: 318). Dolayısıyla psikoloji ve eğitim çerçevesinde öğrenilmiş çaresizliğin öğrencide olumsuz bir davranış örüntüsü meydana getirdiği; güdülenme düzeyini eksilttiği ve bunun doğal bir sonucu olarak öğrenme yaşantılarının her nasılsa başarısızlığa uğrayacağı dūřüncesinin meydana gelmesine sebep olduğu açıktır.

ğrenilmiş aresizlik hipotezine göre kolay sorulardan önce zor sorularla karşılaşan öğrenciler, yaşadıkları ümitsizlik nedeniyle kolay soruları yapmama, yapamama eğilimi göstermektedirler (Firmin, Hwang, Copella, & Clark, 2004). Dolayısıyla ğretmenler ve lme uzmanlarının, öğrencilerin başarılarının arttırılması için sınavlarda sorulan soruların giderek artan bir güçlük derecesine sahip olacak şekilde ayarlamaktadırlar. Buradaki amaç öğrencilerin ilk yaşantılarından elde ettikleri sonuçların motive edici olması gerektiği yönündedir.

Slavin (2003: 343)'e göre öğrenilmiş çaresizlik, hata yapmaktan kaçmak için güdülenmenin en uç formudur ve bireyin, göstereceği çabanın niceliği ne olursa olsun sonunda başarısızlığa uğrayacağı kanısına inanmasıdır. Buna göre sürekli başarısızlık yaşayan öğrenciler, kendilerini olumsuz geribildirimlerden koruyabilmek için 'koruyucu kötümserlik' ('defensive pessimism') olgusu geliştirebilir. Çocuğun yetiştirilme tarzının, yanı sıra öğretmenlerin tutarsız ve kestirilemeyen bir şekilde ceza ya da ödöl uygulamalarından da kaynaklanabilen öğrenilmiş çaresizlik, bireylerde başarısızlık duygusunu kronik hale getirebilir.

Bu durumda ğretmenlerin:

- Küçük adımlarda başarıyı ödüllendirmesi,
- Anında geribildirimlerde bulunması,

- Tutarlı beklentiler içerisinde bulunması gerekmektedir.

Sonuç olarak Heider (1958) ve Weiner (1974)'in çalışmaları sonucu ortaya çıkan yükleme kuramına göre birey, dış dünyayı bir nedensellik düşüncesi içinde algılamakta ve davranışları, bir neden-sonuç ilişkisi içinde ele almaktadır. Yükleme kuramı, bireyin davranışını iki nedensel kaynaktan birisine; kendisine veya dışsal etmenlere yüklediğini belirtmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik kuramının bir nedensel yükleme kuramına dönüştürülmesinden sonra öğrenilmiş çaresizlik kuramı, bireyin, bir kontrolsüzlük durumuna maruz kaldığı zaman bu duruma nedensel bir açıklama getirdiğini iddia etmekte, bu nedensel açıklamanın biçiminin de bireylerde çaresizlik belirtilerinin ortaya çıkıp çıkmamasına neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, bireyin çaresizlik yaşantısında, maruz kaldığı durumun özelliklerinden daha çok bu duruma getirdiği açıklama ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, Peterson ve Seligman (1984, Akt., Ulaş, 2005) yükleme biçimi yerine açıklama biçimi teriminin kullanılması gerektiğini belirtmişler ve bunu bireysel bir farklılık olarak değerlendirmişlerdir.

## 7. Kaygı

Öğrenme ve genelleme yoluyla ve çoğunlukla yılgınlık sonucu meydana gelen belirsiz korku, endişe, anksiyete (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 162) şeklinde tanımlanan kaygı, Cüceloğlu (2004: 292-293)'na göre üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanların birini ya da çoğunu içerebilir.

Kişisel ve çevresel olaylara karşı duygusal bir tepki olarak ortaya çıkan kaygı, kabul edilebilir limitler içinde kalmak koşuluyla evrensel ve normal bir duygudur. Genellikle korkuyla beraber anılır ve insanların fazlasıyla maruz kaldığında günlük hayatı zorlaştırıcı ve özgürlükleri kısıtlayıcı bir etken olabilir. Bununla beraber kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunda, motivasyonu harekete geçireceğinden yaşamı kolaylaştırıcı ve yararlı olabilir. İşini kaybetme korkusu taşıyan ve bunun için kaygı duyan biri, kendini geliştirmek ve işini daha iyi yapmak için motive olabilir. Dolayısıyla bireyi daha çok bilgilenmeye, yapıcı ve yaratıcı olmaya yönelten bu tür kaygılar olumlu sayılabilir.

Sorunun ya da nedenin bilinmezliği ve etki süresi bakımından kaygı, kendisiyle çoğu zaman beraber anılan korkudan ayrılır. Kaygı yaşıyan kişi genellikle kötü bir şey olacakmış endişesi ile huzursuzluk yaşar.

Bireyler sorunların üstesinden gelmede ne kadar becerikli olurlarsa olsunlar, içinde bulunduğumuz dünya kaçınılmaz bir şekilde insanlara sayısız kaygı ve stres kaynağı olmaya devam etmektedir. İsteklerimiz her zaman kolay bir şekilde gerçekleşmez. İnsanlar yaşadıkları müddetçe her ne şart altında olursa olsun hayati önem taşıyan kararlar vermek, seçimler yapmak, engelleri aşmak ve bir takım sorunları göğüslemek zorundadırlar. Günümüzde hızla değişen dünya insanlar üzerinde, belki de geçmişe oranla daha fazla, baskı yapmakta ve buna karşılıklıta insanlar daha kısıtlı bir zaman dilimi içerisinde daha çok şey yapma zorunluluğu içerisinde girmektedirler. Tüm bu baskılar karşısında bireysel olarak insanlar, tepki verme ve başa çıkma stratejileri geliştirirler. Sıkıntı verici durumlara gösterilen tepkiler, insanların nasıl ve ne kadar hayata tutunma ve ona ayak uydurma çabası içerisinde olduğunu göstermektedir.

Sıkıntı verici durumlar beraberinde aşırı ongunluğun yanı sıra kaygı, korku, engellenme ve depresyon gibi duygusal yoğunlaşmaları getirmektedir. Üzgünün devam etmesi halinde, başa çıkma çabalarının yengisine bağlı olarak yaşanan bu duygusal yoğunlaşmalar artma ya da eksilme gösterebilir. Endişe, tedirginlik, gerilim ve korku terimleriyle açıklanmaya çalışılan kaygı, tüm insanların farklı derecelerde, ama her zaman karşı karşıya kaldığı bir durumdur (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hilgard, 1985: 494).

Ormrod (2003: 379)'a göre kaygı, korku ile beraber anılmasına karşın, ondan farklı bir şeydir: korkunun kaynağını bilmemize karşın (gök gürlemesi, vahşi bir hayvanın kükremesi, vb.) çoğu zaman kaygının kaynağını bilemeyiz ve bu yüzden de üstesinden gelmekte zorlanırız.

Bazı insanlar her zaman ve her ortamda kaygılanmaya meyillidirler. Yeni insanlarla tanışmak ve onlarla bir arada olmak, yolculuğa çıkmak, araba kullanmak, insanlarla bir araya gelmek, akşam yemeğine çıkmak gibi sıradan sayılabilecek eylem ve etkinlikler onlar için kaygı verici olabilir. Durumluk ya da sürekli kaygı adı altında tanımlanan bu

duruma kişinin benlik değerinin tehdit edildiğini sanması ya da içinde bulunduğu durumu stresli olarak algılaması yol açmaktadır.

Skehan (1990: 115), bütün alan davranışlarını etkileyen ‘genel’ kaygı niteliğini, belirli durumlarda yaşanan kaygıdan (durumluk) ayırmış ve ölçme söz konusu olduğunda durumluk kaygının görece daha önemli olduğunu, kavrama yeteneğinin yanı sıra sınavlarda da özellikle bu tür kaygının etkili olduğunu öne sürmüştür.

Bireylerin belirli özgül koşullar altında duyduğu kaygı, durumluk kaygı olarak tanımlanmaktadır. Sadece belirli durumlarda ortaya çıkan bu kaygı niteliği, söz konusu durumlar sona erdiğinde kendiliğinden kaybolmaktadır. Örneğin öğrenciler arasında sıklıkla görülen sınav kaygısı durumluk bir kaygıdır ve sınavlarından geçmekten başka bir çaresi kalmayan öğrenciler için başta başarısızlık olmak üzere çeşitli sorunlara yol açabilir.

Kaygı ve endişe, kişinin başa çıkamayacağı, büyük bir tehlike karşısında olduğunu düşündüğü zaman ortaya çıkan bir duygudur. Aşırı kaygı ve korku anında beyin adrenalini ve noradrenalin denilen maddeleri salgılar. Bu hormonlar protein sentezini zayıflatır, hatta belirli bir süre için tümüyle engelleyip düşünmenin durmasına yol açar. Bunu şu şekilde yaparlar: Sinir hücrelerini birbirine bağlayan bağlantılar (Synapsen) vardır- Gelen bir bilginin bir hücreden diğer bir hücreye iletilebilmesi için, bağlantı yerinde şalter görevi yapan küçük baloncukların patlaması gerekir-. İşte adrenalini ve noradrenalin bu baloncukların patlamasını, böylece de sinir hücreleri arasında bağlantı oluşmasını ve bilgi aktarımını engeller. Öğrenme eyleminin gerçekleşmesini bir bakıma bloke eden bu hormonlar korku, stres ve heyecan durumunda salgılanmaktadır. (Balcı, 1993). Bir başka deyişle normal bir kaygı düzeyinin verimi arttırdığı, öte yandan aşırı kaygının endişeyle birlikte başarısızlığı getirdiği söylenebilir.

Kaygının hangi durumlarda bireyi harekete geçirdiği, hangi durumlarda da onun karşısına bir engel olarak çıktığı önemli bir olgudur. Araştırmacılar genelde gerçekleştirilmesi oldukça kolay olan – öğrencilerin fazlaca düşünmeye gereksinim duymadan yaptığı eylemler, koşmak gibi – eylemlerde yüksek seviyede kaygının bireyi harekete geçirdiğinden ve onu olumlu yönde etkilediğinden bahsederken; görece zor olan eylemlerin – düşünmeye ve çabaya daha fazla gereksinim duyulan hallerde – düşük

ya da ılımlı sayılabilecek kaygı düzeyi ile daha başarılı bir şekilde başarılabilceğini ileri sürmektedirler. Yüksek derecede kaygı düzeyinin başarılı öğrenme ve performans sürecinde kritik öneme sahip olduğu belirtilirken, aşağıda sıralanan yaşantıları etkilediği özellikle vurgulanmaktadır:

- Öğrenilmesi gereken konuya önem verme,
- Bilgiyi etkili bir şekilde işleme, (anlamalı öğrenme, organize etme ya da detaylandırma),
- Bilgiyi hatırlama ve öğrenilenleri uygulama (Ormrod, 2003: 380).

Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hilgard (1985: 484)'a göre kaygı genellikle, bireyin kaygıya neden olan duruma gösterdiği tepkinin uygun olup olmamasına göre 'normal' veya 'sinirsel' (neurotic) olarak tanımlanmaktadır. Normal kaygı bireyleri zor ya da tehlikeli bir durumla başa çıkmada motive etmekte; buna karşılık sinirsel kaygı ise genellikle bireyin başa çıkma becerisini azaltmaktadır.

Eysenck (1970, Akt., Skehan, 1990: 115) nörotik kişilik yapısına sahip olan insanları endişelenen, değişken ('moody'), huzursuz ve genellikle kaygılı olarak tanımlamakta ve kaygılı ya da nörotik kişilikli insanları, sıkıntılı durumdan kurtulmak eyleme yönelik bir çaba içerisinde bulunan kişiler şeklinde görmektedir. Bu algılama, kaygı düzeyinin bireyin eylem isteğini tetiklediği şeklinde düşünüldüğünde başarı ve kaygı arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğunu akla getirmektedir.

Ne var ki Skehan (1990: 115)'a göre bu açıklamada üç önemli sorun karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki kaygı ile eylem arasında doğrusal olmayan bir ilişkinin olabileceği varsayımdır. Bazı türden kaygılar yararlı ve tetikleyici olabilir. Diğer yandan aşırı kaygı da sonuç alınamayan bir eyleme dönüşebilir. İkinci problem bireylerin kaygılarıyla farklı yollardan başa çıkabilecekleri gerçeğidir. Kaygının sıkıntıya yol açabileceği ve eyleme yönelik tetikleyici bir unsur olabileceği varsayılsa bile, öğrencilerin sıkıntıyı azaltmak için her zaman istenen davranışları seçmeleri söz konusu olmayabilir. Bir sıkıntı kaynağı olan ev ödevini yapmak yerine bazı öğrenciler ödevi yapmama ya da derse girmemeyi tercih edebilirler. Bir diğer problem de, bütün alanları etkileyen genel kaygı durumu ile belirli olaylar neticesinde ortaya çıkan kaygı

durumu arasındaki ayırımıdır. Zira sözü edilen farklı kaygı durumları özellikle ölçme söz konusu olduğunda önem kazanmaktadır.

Freud normal kaygıyı, korkuyla aynı anlamda kullanarak dış tehlikelere karşı gerçekçi bir tepki olarak algılamış; sinirsel kaygının ise, bireyin kontrol altına almaya çalıştığı kabul edilemeyen içsel dürtülerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Söz konusu dürtülerin çoğunlukla bilinçdışı olması nedeniyle birey, kaygısının nedeninin de farkında değildir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hilgard, 1985: 484).

Freud sinirsel kaygının, *id dürtüler* ile *ego* ve *süper ego* tarafından getirilen kısıtlamalar arasındaki bilinçdışı çatışmanın bir sonucu olduğunu özellikle vurgular (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hilgard, 1985: 464). İd'i sürekli olarak denetim altında tutmaya çalışan ego, toplum vicdanını ve sosyal değerlerin kaynağını simgeleyen süper ego'yla birlikte uyumlu olmaya çalışırken, bir yandan id'i memnun etmeye, diğer yandan da süper ego'yu rahatlatmaya çalışmaktadır.

Kaygıyı, içsel dürtülerden kaynaklanan bilinçdışı çatışmaların bir sonucu olarak tarif eden Freud'a karşın, davranışçılar kaygının belirli durumları öğrenme yoluyla ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir. Buna göre ebeveynlerinin isteklerine her karşı çıktığında ve bunda haklı olduğunu savunduğunda sürekli olarak cezalandırılan bir çocuk, kendini savunma ile ceza arasında bir bağlantı kuracaktır. Dolayısıyla her kendini savunduğunda ve ebeveynlerine karşı geldiğinde endişe duyacaktır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hilgard, 1985: 465).

Bir başka bakış açısına göre ise insanlar kontrol edemeyecekleri bir durum karşısında kaygı yaşamaktadırlar. Çaresizlik duygusu ve olaylar karşısında kendini güvende hissetmeme durumu, kaygının esas kaynağı olduğu izlenimi yaratmaktadır. Sıkıntılı durumlarda hissettiğimiz kaygının derecesi, söz konusu durumu ne kadar kontrol altına alabileceğimize olan inancımızla yakından ilişkilidir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Hilgard, 1985: 465).

Öğrencilerin hangi durumlarda, kendilerini hedeflerinden uzaklaştıran kaygıyı yaşadıkları özellikle önemlidir. Bazen, klasik koşullanma sürecinde belirgin bir uyarıcıya karşı kaygı duygusu gelişirken, bazen de bir tehdit algılaması durumunda –

herhangi bir işin başarılmasının neredeyse imkânsız olduğunun düşünülmesi – veya harekete geçirici durumlarda – herhangi bir işin başarılmasının mümkün olabileceği ancak çok miktarda çaba gerektireceğinin düşünülmesi – kaygı duygusu ortaya çıkmaktadır. Bunun dışında okul çağındaki çocukların yanı sıra yetişkinlerde de kaygının ortaya çıkabildiği durumlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Fiziksel görünüm: Öğrencilerin kendilerini akranlarıyla karşılaştırdıklarında çok zayıf ya da çok şişman görmesi veya ergenlik çağına diğerlerinden daha erken ya da geç girmeleri,
- Yeni bir durum: Öğrencilerin alışık oldukları kenti ya da kasabayı terk edip, hiç bilmedikleri yeni bir yere taşınmaları,
- Diğerleri tarafından değerlendirilme ya da yargılanma: Öğrencilerin arkadaşları tarafından sevilip kabul edilmeye dair olan görüşleri ya da öğretmenlerinden düşük not alma endişeleri,
- Sınıfta yapılan sınavlar: Öğrencilerin sınava girme zorunluluğunu yaşayıp panik duyması,
- Sınıf taleplerinin aşırılığı: Öğrencilerin, kısa bir süre içerisinde öğretmenlerinin kendilerinden çok şey öğrenmelerini beklemeleri ve bu yüzden kaygı duymaları,
- Gelecek korkusu: Okul çağındaki çocuklardan çok genellikle yetişkinlerin okul bittikten sonra gelecekleri hakkında duydukları kaygı,
- Öz-benliğin tehdit edildiği herhangi bir durum: Öğrencilerin, arkadaşlarının gözleri önünde kendilerine verilen bir işi becerememe ya da yanlış yapma korkusuyla duydukları kaygı (Ormrod, 2003: 380-381).

Sonuç olarak yüksek düzeyde kaygı duyan öğrencilerin potansiyellerinin aşağısında kalan eylemleri dahi başarmakta güçlük çektiği (Ormrod, 2003: 380) söylenebilir.

Öğrenme çerçevesinde ele alındığında verilen herhangi bir görevi tatmin edici bir şekilde asla tamamlayamayacağından endişe eden ve korkan öğrencilerin kaygı duygusuyla baş başa kaldıkları ifade edilmektedir. Öte yandan endişenin okul başarısızlığında hem sebep hem de bir sonuç olabileceğini ileri süren görüşler de vardır. Buna göre öğrenciler endişeli oldukları için başarısız olmakta; aynı şekilde başarısızlık da endişe düzeylerini arttırmaktadır (Woolfolk, 1995: 356-357).



Spielberger (1962, Akt., Skehan, 1990: 115), kaygı etkisinin, yetenek düzeylerine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koyan bulgular öne sürmüştür. Buna göre 'yüksek-yeteneğe (beceri)' sahip olan öğrencilerde kaygı, 'kolaylaştırıcı' bir eğilim sergilerken, 'düşük ve ortalama-yeteneğe (beceri)' sahip olan öğrencilerde kaygı, düşük performansla, hatta başarısızlığa neden olmaktadır. Aynı şekilde Scovel (1978, Akt., Skehan, 1990: 115) de kaygının, öğrenme sürecinin farklı düzeylerinde farklı etkileri bulunduğunu ileri sürmüş ve kaygının, ileri düzeyde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu; buna karşın düşük düzeyde ise engelleyici etkisinin bulunduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle 'yüksek-yeterliliğe' sahip olan öğrencilerin, kaygıya neden olan durumlarla daha esnek bir biçimde başa çıktıkları daha geniş bir davranış repertuarına sahip oldukları ihtimalinden bahsedilebilir.

Araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler için farklı yaşantılar ortaya koyması zorunluluğu belirlemiştir. Dolayısıyla öğretmenler bu aşamada olumlu yaşantılar sağlayarak öğrencilerin öz-algılamalarını değiştirmeleri gerekmektedir. Sık aralıklarla yapılan kısa sınavlar, alternatif test (ölçme) metotları (bireysel ölçme vb.), sınavlarla benzerlik gösteren ön-test pratik uygulamaları öğretmenlerin başvurabileceği yollardandır.

Bailey (1983, Akt., Skehan, 1990: 116), bireyler arası yaşanan rekabetin (kaygı düzeyini arttırıcı faktör olarak), bireylerin dayanışma duygusunun ve sınıf arkadaşlığının (kaygı düzeyini azaltan faktör olarak) kaygı üzerinde etkilerinin bulunduğunu belirtmektedir.

Öte yandan, psikoanalitik kuramlar çerçevesinde yapılan araştırmalardan elde edilen veriler kaygının istisnasız olumsuz etkilerini vurgulamakla birlikte, öğrenme (şartlanma) kuramları çerçevesinde yürütülen deneysel çalışmalarda kaygı-davranış ilişkilerinde olumlu yönler de bulunmuş, kaygının bireyi güdüleyebileceği ileri sürülmüştür (Öner, 1982).

Son yıllarda dilbilim araştırmacıları ve eğitimciler yabancı dil kaygısı üzerine her zamankinden daha fazla odaklanmışlar ve yabancı dil başarısında kaygının önemli bir duyuşsal değişken olduğunu belirtmiş; kaygının yabancı dili öğrenenler arasında oldukça yaygın olduğunu ve bunun da dil performansını olumsuz yönde etkilediğini

belirtmişlerdir (Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000). Dil öğrenimi ve duyuşsal durum üzerine yapılan araştırmaların çoğu da, dil öğreniminde anahtar rol oynayan kaygı olgusu üzerine yoğunlaşmıştır. MacIntyre ve Gardner (1996, Akt., Benson, 2001: 71), ikinci dil öğreniminde başarının en önemli yordayıcılarından birinin kaygı olduğunu ileri sürerken; öz-benlik ile öz-ifade arasındaki özel ilişkinin yarattığı kaygıyı, genel kaygıdan ayırmış ve öğrencilerin diğer derslerden daha çok yabancı dil derslerinde kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

Ganschow ve Sparks (1996: 199, Akt., Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000)'a göre yabancı dil sınıfındaki öğrenci kaygı düzeyi 'temel bir takım dil problemlerinin erken uyarıcısı' olabilir. Buradan hareketle kaygının dil başarısındaki temel değişkenlerden birisi olduğu ve bu konuda yapılan çalışmaların dil öğrenimine önemli miktarda katkı sağlayacağı söylenebilir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986, Akt., Casado & Dershiwsky, 2004) yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeylerinin araştırılmasında teorik bir çerçeve çizmişlerdir. Çerçeveyi oluşturan parçalardan birincisi 'iletişim tedirginliği' adıyla tanımlanmıştır. Bu durum, iletişimde bulunmak için öğrencilerin olgunlaşmış düşüncelere ya da fikirlere sahip olmasına karşın, yabancı dilde olgunlaşmamış kelime repertuarına sahip olmaları nedeniyle bir türlü iletişime geçememeleri şeklinde açıklanmaktadır. Dolayısıyla kendini ifade edememek ya da diğerlerini tam olarak anlayamamak tedirginliğe yol açmaktadır.

Çerçeveyi oluşturan ikinci parça ise 'olumsuz değerlendirilme korkusudur'. Buna göre kendilerinden ve ne dediklerinden emin olamayan öğrenciler, etraflarındaki insanlar üzerinde iyi bir izlenim yaratamama duygusuna sahip olabilirler. 'Konuştuğum zaman diğer insanların bana gülmelerinden korkuyorum'. En son parça ise 'yabancı bir dile karşı duyulan genel kaygı'dır. Çerçeveyi oluşturan bu son parça her ne kadar olumsuz değerlendirilme ve iletişim tedirginliği kavramlarıyla bağlantılı olsa da, tam olarak aynı yaşantıları yansıtmaz. 'Çok iyi hazırlanmış olsam bile, yabancı dil sınıfında kaygı duyarım' gibi yaşantılar ya da çekinceler yabancı bir dile karşı duyulan genel kaygıyı belirtmektedir (Casado & Dershiwsky, 2004).

Diğer yandan yakın zamana kadar bir çok araştırmacı yabancı dil kaygısını tek boyutlu olarak ele almasına karşın Tobias'ın geliştirdiği 'kaygının öğrenmeye olan etkisi' modelini temel alan MacIntyre ve Gardner (1994b, Akt., Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000), dil kaygısının girdi, süreç ve çıktı basamaklarında olmak üzere üç safhada gerçekleştiğini öne sürmüştür.

MacIntyre ve Gardner (1994a, Akt., Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000)'a göre girdi safhasındaki kaygı yabancı dil öğrencileri tarafından yeni bir kelime, söylem ya da cümleyle karşılaşıldığında algılanan kaygı çeşididir. Bu basamaktaki kaygı düzeyi öğrencinin algılama, yoğunlaşma ve kodlama yeteneğini etkilemekte girdinin tesirini belirlemektedir. Buna göre söz konusu kaygıyı yaşayan öğrenciler diğerlerine göre, öğretmenlerinden kelimeleri ya da cümleleri daha fazla tekrar etmelerini istemekte veya okuma metinlerini sık aralıklarla yenibaştan okumaktadırlar. Süreç safhasında hissedilen kaygı ise öğrencilerin girdiyi sınıflama (organize etme) ve saklama teşebbüslerinde ortaya çıkmaktadır. Bu safhadaki kaygı düzeyi sunulan materyalin zorluğuna; hangi bellek türünün kullanıldığına ve materyalin sınıflama düzeyine bağlı olarak değişmektedir.

Çıktı safhasında karşılaşılan kaygı ise öğrencilerin edindikleri bilgi ya da beceriyi uygulamaya dönüştürdükleri anda yaşadıkları kaygıdır. MacIntyre ve Gardner (1994a, Akt. Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000)'a göre bu safhada yaşanan kaygı, öğrencilerin konuşma ve yazma performanslarını etkilemektedir.

Öte yandan Gardner (1976, Akt., Skehan, 1990: 117), sınıf kaygısının başarı ile doğru orantılı bir şekilde en yüksek korelasyonu ortaya koyduğunu ifade etmiş; aynı zamanda yaşlı öğrencilerin kaygı düzeylerinin görece yüksek olduğunu ve yaş faktörünün de kaygı araştırmalarında önemli bir değişken olabileceğini öne sürmüştür.

Bailey, Onwuegbuzie, Daley ve Christine, (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yüksek düzeyde yabancı dil kaygısına sahip olan öğrencilerin, akranlarından yaşça daha büyük olma, akademik başarıya sahip, hiçbir yabancı ülkede bulunmamış, herhangi bir yabancı dil dersi almamış ve özgüven eksikliği gibi karakteristiklerden en azından birine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır

Bununla beraber durumluk kaygı (situation-specific) olarak tanımlanan kaygı çeşidinin yabancı dil kaygısını en iyi tarif ettiği ve açıkladığı ileri sürülmüştür. Bir başka anlatımla bireyin kaygıya eğilimli olması gibi psikolojik bir gösterge olan sürekli kaygının dil öğreniminde doğrudan etkili olmadığı belirtilmektedir (Bailey, Onwuegbuzie, Daley, & Christine, 2000).



## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1. Öğrenilmiş Çaresizlik

Hiroto ve Seligman (1975, Akt., Yüksel, 2003: 9), kontrol edilemeyen olaydan sonra bireyin davranışı ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olup olmadığını öğrenmesinin motivasyonu etkileyip etkilemediğine bakmak için kolej öğrencileri ile dört ayrı deney yapmış ve araştırmalarında rahatsız edici ses ve zor bir problem çözümü hem ayrı ayrı, hem de birlikte kullanılmıştır. Her deney sonucunda öğrenilmiş çaresizlik davranışı görülmüştür.

Seligman'ın laboratuarda keşfettiği öğrenilmiş çaresizlik sendromu psikolojik terapiler dışında da geniş kullanım alanı bulmuştur. Bireyleri iyimser-kötümser başlıkları altında sıralayan Seligman'ın Niteleyici Tarz Anketi ('Attributional Style Questionnaire ASQ') kullanarak okul çocukları üzerinde gerçekleştirdiği bir boylamsal çalışmada, kötümserlikte en yüksek notu alan öğrencilerin depresyona kuvvetle muhtemel yakalanacakları ortaya çıkarken, iyimserlikte yüksek not alanların ise, spordan hayat sigortası satışına kadar her işte başarılı olabilecekleri ileri sürmüştür. Bir başka önemli nokta ise iyimser olan liderlerin seçimleri kazanma olasılığının yüksek oluşudur. Seligman'ın 1988 yılında başkanlık ve senato seçimlerinde yaptığı tahminlerin, bu işte uzman olan siyasi gözlemcilerden bile daha gerçekçi olduğu görülmüştür (McAuliffe & Liepke, 1992).

Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004)'ün bir grup lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği bir başka çalışmada öğrenilmiş çaresizliğin sınavlar üzerindeki etkisi araştırılmış ve öğrencilere iki test verilmiştir. Bu sınavların ilki son derece zor sorulardan oluşurken, ikincisi ise aksine kolay sorulardan oluşmuştur. Yapılan hipotezde birinci sınavla teste başlayan öğrencilerin kısa bir süre sonra düş kırıklığı (karamsarlık, ümitsizlik) yaşayacakları ve entellektüel becerilerinden şüphe duyacakları öngörülmüştür. Araştırmanın sonucu hipotezin doğru olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zor sorularla başlayan sınavda öğrenciler, görece kolay sorularla karşılaşan öğrencilerle karşılaştırıldığında, kolaylıkla yanıtlayabilecekleri soruları cevaplayamamış ve kuramsal olarak öğrenilmiş çaresizliğin bunun doğal bir nedeni olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan yaşları 18-22 arasında değişen 53 erkek, 43 olmak üzere toplam 96 kolej öğrencisi üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada da, öğrencilerin bir dönem boyunca gösterdikleri sınav performansı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmış ve önceden yaşanan başarısızlıkların söz konusu ilişkiyi azaltıp azaltmadığı ya da etkileyip etkilemediği sorgulanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda birinci dönemin ilk yarısında öğrenilmiş çaresizlik ile sınav performansı arasında doğrudan bir ilişki olmadığı ve dönemin ikinci yarısındaki performansı olumlu yönde etkilediği, ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda söz konusu iyileşmelerin daha önceki performanstan etkilenmediği görülmüştür (Yee, Pierce, Ptacek, & Modzelesky, 2003).

Fincham, Hodoka ve Sanders (1989) tarafından, bireylerin öğrenilmiş çaresizlik ve test kaygısı çerçevesinde kişisel farklılıklardaki durağanlıklarının araştırıldığı bir başka çalışmada, denekler iki yıl boyunca izlenmiş ve söz konusu değişkenlerin okul başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Midwestern ilkokulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmaya başlangıçta 108 öğrenci ve öğretmenleri katılmış; araştırmanın ilk safhasında 47 erkek, 40 kız öğrenci olmak üzere toplam 87 öğrenciden (yüzde 90) yeterli veri sağlanmış; iki yıl sonra da 82 öğrenciden (yüzde 94) veri sağlanmıştır. Örnekleme oluşturan 82 öğrencinin sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üçüncü ve beşinci sınıflarda ayrı ayrı olmak üzere ölçülmüş, ayrıca öğrenciler hakkında tutulan raporlar öğretmenler tarafından araştırmacılara sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrenilmiş çaresizlik ölçümlerinin bireysel raporlar ile öğretmenler tarafından tutulan raporlarla iki yıl boyunca değişmezlik gösterdiği; üçüncü sınıfta ölçülen çaresizliğin, beşinci sınıfta alınan sınav notlarıyla ilintili olduğu ve öğretmen raporlarının, çaresizliğin teşhisinde önemli bir yöntem olabileceği belirtilmiştir (Fincham, Hodoka, & Sanders, 1989).

Saintonge ve Dunn (1998) tıp fakültesine devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenilmiş çaresizliğin bir ölçüsü olarak kabul edilen yükleme biçimi ile özerklik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin sınav başarıları üzerindeki etkilerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda birbiri ardına yapılan sınavlardan başarısız olan öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmış ve bu öğrencilerin bağımsız çalışmalarda sergiledikleri performansın oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Valas (2001) tarafından Norveç'te, 48 okul ve 128'ta, 936 kız, 913 erkek olmak üzere toplam 1849 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da akademik başarı, öğrenilmiş çaresizlik ve psikolojik denge ('psychological adjustment' – öz-benlik ve depresyon) arasındaki ilişki, yaş ve cinsiyet bağlamında incelenmiş ve araştırma sonucunda akademik başarının doğrudan ya da dolaylı olarak çaresizlikle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak çaresizlik ve akademik beklentilerin, psikolojik denge ile oldukça yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tuttukları raporlar göz önünde bulundurulduğunda erkeklerin kızlara oranla daha fazla çaresizlik davranışı gösterdikleri; diğer yandan kızların ise daha fazla psikolojik dengesizlik sergiledikleri gözlenmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin, geçmiş yaşantılardaki başarısızlığa ya da başarısızlık tehlikelerine gösterilen bir tepki olduğu göz önünde bulundurulursa, söz konusu olgunun öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde daha sık görülmesi veya yaşanmasının doğal olduğu belirtilmiştir.

Araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar standart sınavların yanı sıra sınıf içinde yapılan sınavlarda da uygulanabilecek niteliktedir. Sorular, soru bankasından seçilirken onların hem hedeflenen davranışları karşılayıp karşılamadıkları göz önünde bulundurulmalı, hem de doğru bir güçlük sırasında olmasına dikkat edilmelidir. Olgulara dayanan soruların, kavramsal sorulardan daha kolay olduğu ve başlangıç sorularında kullanılabilecekleri (Firmin, Hwang, Copella, & Clark, 2004) öne sürülmektedir. Öğrenilmiş çaresizlikten kaçınmak için ölçme uzmanlarının bunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

## 2. Kaygı

Her türlü öğrenmenin biyolojik temellere dayandığını ve organizmayı etkileyen her şeyin öğrenmeyi de etkilediğini gösterebilmek için, gerçek ders ortamından yola çıkarak bir anket düzenleyen Balcı, (1993) çalışmasına Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıflarından 50 kişiyi dâhil etmiş; araştırmanın sonucunda maddi (çevre, beslenme) ve manevi faktörlerin (korku, sevinç, başarı, heyecan, üzüntü) beynimizin işlevleri üzerinde doğrudan doğruya bir etkisi olduğunu gözler önüne sermiştir. Söz konusu çalışmada 'Korktuğum öğretmenlerin dersinde (daha) başarısızım (E=50, H=0)' sorusuna elli öğrenci de 'evet' cevabı vermiş, bunun tersini belirten bir tek öğrenci bile çıkmamıştır. Balcı (1993)'ya göre böyle bir durumda öğrenci öğretmenine açılmadığı, ona yaklaştığında tepki görebileceğini

düşündüğü için ondan korkacak ve strese girecektir. Böylece adrenalin ve noradrenalin salgılanmaya başlanacak, kan damarları daralacak, kan basıncı yükselecek, kalp atışları artacak, beyindeki düşünce bağları ve çağrışımlar kopacak, beynin algılama ve üretme işlevleri duracak ve beyin, kaçış ya da saldırı durumu alacaktır (Balcı, 1993).

Tsai-Yu ile Goretti (2004) tarafından Tayvan'da orta öğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrenme güçlükleri arasındaki ilişki incelenmiş ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin İngilizce öğrenme problemi çektikleri, sınavlardan düşük not aldıkları, sınıf içi öğrenmede sorunlarla karşılaştıkları ve düşük gelişim becerileri gösterdikleri görülmüştür. Söz konusu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında değişkenler arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre yabancı dil öğreniminde görece daha büyük sorunlarla karşılaşan öğrenciler aynı zamanda yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadırlar. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde birbirleriyle bağlantılı olduğunu gösterebilir: öğrenme güçlükleri, kaygı durumunu gösteren dilbilim kodlama problemleriyle alakalıdır. Bir başka deyişle olumsuz kaygı yaşantıları, yabancı öğreniminde düşük not alma, güçlükleri algılama, sınıf ortamındaki zorluklar ve gelişim becerilerinde görülen eksiklikler ile bağlantılıdır.

Taeko, Manalo ve Greenwood (2004), İngilizce kurslarına devam eden ve yaşları 16 ile 67 arasında değişen Japonların kişilik ve kaygı özelliklerinin, İngilizce sözlü performanslarına olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, dışa-dönük ve kaygı düzeyleri düşük olan öğrencilerin; kaygı düzeyleri yüksek ve içe-dönük öğrencilere göre sözlü performansta daha az hata yaptıklarını ortaya çıkarmıştır.

Pappamihel (2001) tarafından Meksika'da lise öğrenimi gören kız öğrencilerinin İngilizce öğrenimindeki kaygı düzeylerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada kız öğrencilerin İngilizce öğreniminde daha fazla kaygı duydukları öne sürülmüştür.

Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar ve Plageman (2004) tarafından lise öğrencilerinin akademik becerileri, duyuşsal karakteristikleri, ana dil becerileri ile yabancı dile olan yakınlıklarının araştırıldığı bir diğer çalışmada da, ana dil ile yabancı dil becerisi ölçeklerinde düşük not alan öğrencilerin, aynı zamanda düşük motivasyon, buna karşın yüksek derecede kaygı gibi olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür.



Johnson (1981, Akt., Yüksel, 2003: 25)'in, okulda başarısız olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğin davranışsal sonuçlarını araştırdığı çalışmasında; öğrenilmiş çaresizliğin okul başarısı ve benlik kavramıyla olan bağlantısını incelenmiştir. Araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik tasarımlarının düşük olduğu; okulda gösterdikleri akademik performanslarının diğer öğrencilere göre daha zayıf olduğu bulunmuştur.

Gardner, Smythe, Clement ve Glikzman (1979, Akt., Antikacıoğlu, 1980: 46)'ın Kanada'da lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada sınıfta duyulan endişenin, öğrencilerin Fransızca konuşma yeteneğini etkilediği gözlenmiş; endişe seviyesi düşük olan öğrencilerin, yüksek olanlara göre konuşma becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Pintrich, Anderman ve Klobucar (1994) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ile öğrenme güçlüğü çekmeyen çocukları birbirlerinden ayırt eden birçok bilişsel ve güdüleyici değişken araştırılmıştır. Midwest'te beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin katıldığı çalışma sonucunda, her ne kadar öğrenme güçlüğü çeken çocuklar metakognitif becerilerde diğerlerine göre düşük seviyelerde kalmışlarsa da; öz-benlik ve kaygı gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü çekmeyen çocuklardan anlamlı bir farklılık sergilememişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda her ne kadar başarı ya da başarısızlığın sebebi dışsal faktörlere daha fazla bağlansa da, söz konusu çalışmada elde edilen bulgular bunun aksini iddia etmektedir.

Kaygının dil ediniminde olumsuz etkiye sahip olduğunu gösteren bir başka çalışma da Oller, Baca ve Vigil (1977, Akt., Antikacıoğlu, 1980: 46) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada Meksika asıllı Amerikalı kadınlar, endişe duydukları zamanların aksine, genelde 'sakin' olduklarında testlerde daha başarılı olduklarını ileri sürmüşlerdir.

Gardner (1991, Akt., Casado & Dershiwsky, 2004)'ın da ifade ettiği şekliyle dil kaygısı, ikinci dil öğrenimine ve dil performansına olumsuz yönde etki eden bir duygudur. Buna göre kaygıya neden olan duygular, öğrencilerin dile yeterince hâkim olmadıkları kanısıyla daha da güçlenebilir. Dolayısıyla herhangi bir eğitim programına dâhil olan

öğrencilerin göstereceği başarı, öğrenciye yansıtılan kaygı düzeyinin aşağılara çekilmesiyle attırılabilir.

Yukarıda bahsedilen kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçları ışığında Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden öğrencilere daha etkin ve nitelikli eğitim-öğretim ortamlarının sağlanması amacıyla öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin belirlenerek bu değişkenlerin İngilizce Akademik Başarı Düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığının ortaya konmasının faydalı olduğu düşünülmüş, aşağıda önemi belirtilen ve problem olarak ortaya konan çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

### ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme sürecinde öğrencilerin, öğrenmeyi yönlendiren birçok değişkenden etkilendikleri, ayrıca farklı durum ve koşullarda farklı öğrenme yaşantılarına sahip olabilecekleri gerçeği göz ardı edilmemelidir. Buradan hareketle öğrenme kavramının psikolojik yapısının farklı etkenlerle şekillendiği; bireyin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farklı biçimlerle öğrenme ortamındaki düşünce ve devinimlere neden olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeye istekle eğilmelerini sağlayan ve 'duyuşsal özellikler' başlığı altında inceleyebileceğimiz Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı değişkenleri de öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Söz konusu kavramların özellikle sınıf ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme başarısını etkileyen bu etmenlerin belirlenmesi ve düzeylerinin saptanması, verimli ve nitelikli bir eğitimin ön koşuludur.

Öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuz yaşantıları ortadan kaldırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve başarısızlıkların muhtemel nedenlerini ortaya çıkarmak gibi zorunluluklar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamlarını düzenleme ve iyileştirme çabalarının doğru temellere dayandırılması için bilimsel verilere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden öğrencilerin İngilizce Akademik Başarı Düzeylerinin, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı gibi değişkenlerden hangi düzeyde etkilendiğini belirleyerek, elde edilen sonuçların, öğrenci başarısının olumlu yönde arttırılmasına imkân verecek araştırma ve uygulamalarda kullanılması yararlı olabilir.

Uygulama aşamasında öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve elde edilen sonuçlar dâhilinde eğitimcilerin gerekli planları uygulamaya koymaları için bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Buradan hareketle öğretmenler, olumlu yaşantılar sağlayarak öğrencilerin öz-algılamalarını değiştirmek amacıyla alternatif test (ölçme) metotları (bireysel ölçme vb.), sınavlarla benzerlik gösteren ön-test pratik uygulamaları gibi yollara başvurabilir.

Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı düzeylerinin belirlenmesi aynı zamanda araştırmacılar için de bir takım kolaylıklar sağlayabilir. Akademik başarı düzeylerinin yordanması, farklı yaşantılara sahip olan öğrencilerdeki öğrenme farklılıklarının saptanması, öğrencilerin okula ve derslere karşı olan yaklaşımlarının belirlenmesi ve bunların hangi değişkenlerden daha fazla etkilenip şekillendiğinin ortaya çıkarılması; duyuşsal özelliklerin akademik başarıya olan etkisinin belirlenmesinde yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

## PROBLEM

Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) Devam Eden A, B ve C Kurullarındaki Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyleri üzerinde bir etkisi var mıdır?

## ALT PROBLEMLER

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarı Düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden B kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarı Düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden C kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarı Düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

## SAYILTI

Araştırmaya katılan öğrenciler, veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçek ve envanterlerde istenilen bilgileri içtenlikle ve doğru yanıtlamışlardır.

## SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırmanın çalışma evreni Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümüne 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında devam eden öğrencilerle sınırlı olup; bölüm derslerine devam eden öğrenciler araştırmanın çalışma evreni dışında tutulmuştur.

2. Bu araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümüne 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında devam eden öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı I. dönem sonunda yapılan final sınavından aldıkları notlarla sınırlıdır.



## TANIMLAR

**Yabancı Diller Yüksek Okulu:** Öğrencilerin kendilerini İngilizce dilinde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini, kendi alanındaki gelişmeleri bu dildeki yayınlarla izleyebilmelerini sağlamaya yönelik yabancı dil öğretimi veren kurumdur.

**Temel İngilizce Bölümü:** Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca yeterlik sınavında başarılı olamayan öğrencilere (bir eğitim-öğretim yılı boyunca) İngilizce Hazırlık öğretimi veren kurumdur.

**A Kuru:** 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı başlangıcında Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) tarafından hazırlanan Muafiyet Sınavından 45 ile 59 not aralığında puan alan öğrencilerin devam etmeye hak kazandığı seviye.

**B Kuru:** 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı başlangıcında Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) tarafından hazırlanan Muafiyet Sınavından 30 ile 44 not aralığında puan alan öğrencilerin devam etmeye hak kazandığı seviye.

**C Kuru:** 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı başlangıcında Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) tarafından hazırlanan Muafiyet Sınavından 0 ile 29 not aralığında puan alan öğrencilerin devam etmeye hak kazandığı seviye.

**İngilizce Akademik Başarı Test Puanı:** Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında devam eden öğrencilerin söz konusu bölüm tarafından hazırlanan ve I. dönem sonunda yapılan (14 Ocak 2005) final sınavından aldıkları notlar.

**Öğrenilmiş Çaresizlik:** Organizmanın davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinden sonra, yine davranışlarıyla olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda bile gereken çabayı gösterememesi (Seligman, 1975). Bu araştırmada Öğrenilmiş Çaresizlik, 'Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği' ile test edilmiştir.

**Durumluk Kaygı:** Bireyin içinde bulunduğu stresli (baskılı) durumdan dolayı hissettiği öznel korku; fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişmeler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergesi (Öner ve Le Compte 1985: 1).

**Sürekli Kaygı:** Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı; içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi (Öner ve Le Compte 1985: 2).



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu çalışmada öğrenme sürecinde yadsınamaz bir öneme sahip olan öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile bireylerin karşı karşıya kaldığı kaygı seviyesinin İngilizce öğrenmeye olan etkisi araştırılmaktadır.

Bu bölümde, betimsel özellik taşıyan araştırmanın örneklemi, bilgi toplama yolları ve analiz yöntemleri açıklanmıştır.

### ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) Orta (Intermediate) düzeyde (A kuru), hazırlık sınıflarına Orta Öncesi (Pre-Intermediate) düzeyde (B kuru) ve hazırlık sınıflarına Başlangıç (Elementary) düzeyde (C kuru) başlayan öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeylerine olan etkisini araştırmaktır.

Bu araştırmanın yapılmasıyla öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik davranışının ve kaygı düzeylerinin eğitim-öğretim sürecindeki önemine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında başarıyı olumsuz yönde etkilediği öne sürülen söz konusu değişkenlerin etkisinin en aza indirilmesi için kullanılan yöntem ve tekniklerin düzenlenmesi; bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecinde ne derece etkili olduğu konusunda öğretmenlerin dikkatinin çekilmesi için bir zemin oluşturacağı umulmuştur.

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, varolan durumu olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan genel tarama modeli kullanılmıştır. Olayları, obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturan betimleme sayesinde bilimsel etkinliklerin daha iyi anlaşılabilmesi, gruplanabilmesi olanağı elde edilir ve aralarındaki ilişkilerin saptanması sağlanır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef almaktadır. Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir? neredeyiz? ne yapmak



istiyoruz? nereye, hangi yöne gitmeliyiz? nasıl gidebiliriz? şeklindeki bir çok soruya, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenmektedir (Kaptan, 1998: 59).

Çeşitli açılardan sınıflandırılabilen tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan çalışmalardan oluşur. Tekil ya da ilişkisel taramaların yapılabileceği söz konusu yöntemde, aynı zamanda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilebilir. İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilerek ilişkisel bir çözümlenmeye olanak sağlanır (Karasar, 2003: 79-82).

Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişki karşılıklı bağımlılık ya da kısmi bağımlılık şeklinde olabileceği gibi, her ikisini de etkileyen bir üçüncü değişkenden dolayı da olabilir (Karasar, 2003: 82).

Bu kapsamda değerlendirme yapıldığında Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığına dair yapılan bu araştırma betimsel özellikte olup genel tarama modelini temel alan bir araştırmadır.

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü A, B ve C kurlarına devam eden toplam 1777 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada oranlı küme örnekleme yoluna gidilmiştir. Oranlı küme örnekleme yapmak için evren, önce araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği

düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılmaktadır. Söz konusu işleme araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılması önlenmekte; aynı zamanda da denetim olanaklarını arttırmaktadır (Karasar, 2003: 115).

Bu çerçevede çalışma evreninin yaklaşık yüzde 25'i örneklem olarak seçilmiştir. Evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı, elemanlar yerine, içindeki tüm elemanları ile birlikte kümelerin olan küme örneklemede, eşit seçilme şansı kümelerdedir. Bundan dolayı bireysel farklılıkların yeterince temsilinin yapılmamasına karşın, araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek maliyeti düşürmesi ve fiziki alanın daralmasıyla denetim olanaklarının artması nedeniyle oranlı küme örnekleminin yararlılığından bahsedilebilir (Karasar, 2003: 115).

Evreni büyük kümelere ayırarak, bu kümeler arasında random (seçkisiz) olarak bazılarının seçilmesiyle gerçekleştirilen kümeli seçimde dikkat edilmesi gereken nokta, veri kaynaklarının her birini değil, bu veri kaynaklarını içine alan daha büyük grupların, bir başka anlatımla kümelerin seçilmiş olduğudur. Bu teknikte örnekleme birimi evrendeki her bir eleman (veri kaynağı) değil, bunların teşkil ettiği kümelerdir (Arık, 1998: 266-267).

Bu çerçevede 2004-2005 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümüne devam eden ve sayıları toplam 17 olan A kuru sınıflarından seçkisiz örneklem yöntemiyle 4 (A7, A11, A14, A16); sayıları 38 olan B kuru sınıflarından 10 (B1, B9, B10, B15, B16, B29, B30, B31, B35, B36) ve sayıları 20 olan C kuru sınıflarından da 5 şube (C2, C3, C6, C15, C16) araştırmanın örneklemini oluşturmuş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 1. Evrende ve Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Kurlara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları**

Kurlar	Evren						Örneklem					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A kuru	110	6.2	287	16.2	387	22.4	24	5.7	64	15.1	88	20.8
B kuru	225	12.6	669	37.7	894	50.3	54	13	169	39.9	223	52.9
C kuru	114	6.4	372	20.9	486	27.3	27	6.3	86	20	113	26.3
<b>Toplam</b>	<b>449</b>	<b>25.2</b>	<b>1328</b>	<b>74.8</b>	<b>1777</b>	<b>100</b>	<b>105</b>	<b>25</b>	<b>319</b>	<b>75</b>	<b>424</b>	<b>100</b>
<b>Genel Toplam</b>			<b>1777</b>						<b>424</b>			

Tablo 1’de görüldüğü gibi evrende yer alan A kuru öğrencileri 110 kız, 287 erkek olmak üzere toplam 397; B kuru öğrencileri 225 kız, 669 erkek olmak üzere toplam 894; C kuru öğrencileri de 114 kız ve 372 erkek olmak üzere toplam 486 kişidir. Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) 2004–2005 Güz yarıyılın devam eden toplam öğrenci sayısı da 449 kız ve 1328 erkek olmak üzere toplam 1777’dir.

Örneklemin oluşturulmasında her bir kura ait şubelerin isimleri ayrı ayrı torbalara konmuş ve araştırmacı tarafından her kurun yaklaşık yüzde 25’ine karşılık gelen sayıda şube seçkisiz ve yansız olarak çekilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmanın örnekleminde yer alan A kuru öğrencileri 24 kız, 64 erkek olmak üzere toplam 88; B kuru öğrencileri 54 kız, 169 erkek olmak üzere toplam 223; C kuru öğrencileri de 27 kız ve 86 erkek olmak üzere toplam 424 kişidir. Ölçek ve envanterlerin değerlendirme aşamasında 41 ölçeğin eksik ya da hatalı doldurulduğu görülmüş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak toplam 383 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Kurlara Göre Dağılımları**

<b>Kurlar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>A Kuru</b>	85	22
<b>B Kuru</b>	194	51
<b>C Kuru</b>	104	27
<b>Toplam</b>	383	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın örnekleminde yer alan toplam 383 öğrencinin 85'ini (% 22) A kuru; 194'ünü (yüzde 51) B kuru ve 104'ünü (%27) de C kuru öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Örnekleme yer alan 383 öğrencinin cinsiyetlerine göre dağılımları belirlenmiş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

<b>Kurlar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Kız</b>	107	27.9
<b>Erkek</b>	276	72.1
<b>Toplam</b>	383	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 383 öğrencinin 107'sinin kız; 276'sının ise erkek olduğu görülmektedir.

Örnekleme yer alan 383 öğrencinin 17-28 yaş aralığında olduğu belirlenmiş söz konusu dağılım Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4. Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı**

Yaş	F	%
17	8	2.1
18	53	13.8
19	153	39.9
20	106	27.7
21	39	10.2
22	10	2.6
23	8	2.1
24	4	1.0
27	1	0.3
28	1	0.3
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 8'inin 17 (yüzde 2.1); 53'ünün 18 (yüzde 13.8); 153'ünün 19 (yüzde 39.9); 106'sının 20 (yüzde 27.7); 39'unun 21 (yüzde 10.2); 10'unun 22 (yüzde 2.6); 8'inin 23 (yüzde 2.1); 4'ünün 24 (yüzde 1.0); 1'inin 27 (yüzde 0.3) ve 1'inin de 28 (yüzde 0.3) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin Devlet ve Özel olmak üzere mezun oldukları liselere göre dağılımı belirlenmiş ve söz konusu dağılım Tablo 5'te belirtilmiştir.

**Tablo 5. Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı**

Lise	F	%
Devlet	288	75.2
Özel	95	24.8
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 288'inin (yüzde 75.2) Devlet; 95'inin ise Özel lise mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

## VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ HAZIRLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin başarı düzeylerini saptamak amacıyla Temel İngilizce Bölümü tarafından I. dönem sonunda yapılan final sınavı, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin saptanması için Aydın (1988) tarafından hazırlanan Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği (Bkz. Ek 1) ve kaygı düzeyinin saptanması için de Öner (1985) tarafından hazırlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Bkz. Ek 2) kullanılmıştır.

### İngilizce Akademik Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarının göstergesi olarak kullanılan 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı I. dönem sonu final sınav notları Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü, İdari Koordinatörlüğünden alınmıştır.

14 Ocak 2004 tarihinde yapılan ve Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü, Sınav Geliştirme Merkezi tarafından hazırlanan final sınavı dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, dinleme ile yazma başlıkları altında öğrencilerin söz konusu tarihte İngilizce Akademik Başarılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

### Öğrenilmiş Çaresizlik (Depresif Yükleme Biçimi) Ölçeği

Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği öğrenilmiş çaresizlik ölçmek amacıyla hazırlanmış otuz maddeden oluşmuştur (Aydın, 1988: 137).

Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğindeki maddelerin yarısı olumlu, kalan diğer yarısı da olumsuz olacak şekilde hazırlanmış, her maddesinde olumlu ya da olumsuz bir olay tasvir edilmiş ve söz konusu olaya ilişkin iki nedensel yükleme yanıtı sunulmuştur (Bkz. Ek 1). Ölçeği cevaplayanlardan söz konusu iki seçenekten kendileri için uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Bu sayede ölçekten tek bir (toplam puan) puan almaları sağlanmış ve elde edilen puanlara göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin belirlenmesi mümkün olmuştur (Aydın, 1988: 137).

Ölçeğin puanlanması ise şu şekilde olmaktadır: Olumsuz durumların betimlendiği maddelerde, sunulan duruma verilen her yanıtı 1 puan, olumlu olayların betimlendiği maddelerde ise her yanıtı 2 puan verilmektedir. Sonra bu puanlar toplanarak her denek

için tek bir depresif yükleme biçimi puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, buna karşın en yüksek puan ise 60'dır. Yüksek puan depresif yükleme biçiminin varlığına ve dolayısıyla öğrenilmiş çaresizliğe işaret edecektir (Aydın, 1988: 137).

### **Öğrenilmiş Çaresizlik (Depresif Yükleme Biçimi) Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**

Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinin güvenirlilik çalışması, ölçeğin puan değişmezliği ve iç tutarlılığı olmak üzere iki kısımda yürütülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik analizler nörotik depresif tanısı almış deneklerin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği puanları üzerinden yapılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlık korelasyonları hem ölçeğin tümü, hem de maddelerde ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde bırakma korelasyonları 0.57 ile 0.63 arasında değişmektedir. Bu değerler tatmin edici olduğu için ölçekten madde çıkarılmasına gerek görülmemiştir (Aydın, 1988: 137).

Ölçeğin tümü için bulunan alfa katsayısı 0.62'dir. Alfa katsayısının manidarlığını saptamak üzere yapılan varyans analizi sonucunda bu değer  $p > 0.001$  düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının tatmin edici olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin güvenirliliğinin bir ölçüsü olarak yorumlanmıştır.

Ölçeğin puan değişmezliğine ilişkin analizler, test – tekrar test korelasyonlarına dayandırılmıştır. Bu amaçla ölçek Orta Doğu Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi öğrencilerinden oluşan bir gruba dört hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Deneklerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson momentler çarpımı katsayısı 0.65 olup bu değer  $p > 0.001$  düzeyinde manidar bir değerdir ve ölçeğin yükleme biçimini, normal (sağlıklı) deneklerde de güvenilir olarak ölçtüğünü göstermektedir (Aydın, 1988: 138).

Ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği ('content validity'), uyum geçerliği ('concurrent validity') ve yapı geçerliği ('construct validity') açısından incelenmiştir. Başlangıçta 36 maddeden oluşan ölçek, hazırlandıktan sonra Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin Psikoloji Bölümlerinde görev yapmakta olan yedi öğretim üyesine uzman kanısını almak üzere verilmiştir. Uzmanlardan ölçeğin tüm maddelerinin depresif yükleme biçimini ne derecede yansıttığını 3 (tam anlamıyla yansıtıyor), 2

(yansıtıyor), 1 (biraz yansıtıyor), 0 (yansıtıyor) biçiminde dört dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda, ölçeğin tüm maddeleri için ‘tam anlamıyla yansıtıyor’ ortalamasının yüzde 74; ‘yansıtıyor’ ortalamasının yüzde 18; ‘biraz yansıtıyor’ ortalamasının yüzde 6 ve ‘yansıtıyor’ ortalamasının ise yüzde 2 olduğu görülmüştür (Aydın, 1988: 137).

Uzmanların verdiği ‘tam anlamıyla yansıtıyor’ ve ‘yansıtıyor’ yanıtları bir arada alındığında tüm maddeler için ortalamanın yüzde 92 olduğu görülmektedir. Buna karşın elde edilen bu değerler tatmin edici bulunmamış ve ölçeğin sorunlu görülen 6 maddesi çıkarılarak uzmanların değerlendirmesine tekrar sunulmuştur. Uzmanlardan bu kez alınan yanıtların değerlendirme ölçeğinin 30 maddesinin de ‘tam anlamıyla yansıtıyor’ bulunduğunu göstermiştir (Aydın, 1988: 137).

Ölçeğin yapı geçerliği bilinen grupların puanlarının karşılaştırılması (‘comparing the scores of known groups’) tekniğiyle sınanmıştır. Bu amaçla Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği normal (sağlıklı) ve nörotik depresif tanısı almış deneklere uygulanmıştır. Depresif yükleme biçim ölçeğinin nörotik depresif ve normal (sağlıklı) deneklere uygulanması sonucunda elde edilen puanlar ‘t’ testi ile analiz edilmiş ve iki grubun puan ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmuştur (Aydın, 1988: 137).

Ölçeğin uyum geçerliği hasta grubunu oluşturan deneklere uygulanmış ve geçerlik ölçütü olarak alınan Beck Depresyon Ölçeği ile Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Beck’in geliştirdiği Beck Depresyon Ölçeği, Tegin tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve yaygın olarak kullanılan bir araç olduğu için ölçüt olarak alınmıştır (Aydın, 1988: 137).

Deneklerin her iki ölçekten aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson momentler çarpımı tekniği ile bulunan geçerlik katsayısı 0.52 olup bu değer ( $p>0.001$ ) manidardır. Bu sonuçla, hasta deneklerin Beck Depresyon Ölçeği ile Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinden aldıkları puanların birbirleriyle manidar düzeyde ilişkili; Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinin uyum geçerliliğinin de yüksek olduğuna kanıt olarak değerlendirilmiştir (Aydın, 1988: 137).



### **Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri**

Durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla Spielberger ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilmiş olan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, başlangıçta normal (sağlıklı) yetişkinlerde kaygıyı araştırma amacı için geliştirilmiştir. Sonraki denemelerde lise öğrencilerine, psikiyatrik bozuklukları ve fiziki hastalıkları olan bireylere uygun olduğu görülmüştür. On yıllık denemeler psikologları envanterin tüm gençlere ve yetişkinlere uygulanabileceği sonucuna götürmüştür (Öner ve Le Compte 1985: 2).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı envanteri içerir. Durumluk Kaygı Envanteri bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini; içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını gerektirir. Sürekli Kaygı Envanteri ise bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirir (Öner ve Le Compte 1985: 2).

Durumluk Kaygı Envanter maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre (1) hiç, (2) biraz, (3) çok ve (4) tamamıyla gibi sıklardan birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılır. Sürekli Kaygı maddelerinde ifade edilen duygu ya da davranışlar ise sıklık derecesine göre (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) hemen her zaman şeklinde işaretlenir (Öner ve Le Compte, 1985: 2).

Envanterlerin puanlanması şu şekilde olmaktadır: Her iki envanter için de cevap seçenekleri dörder tanedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1'den 4'e kadar değişir. Envanterler 20'şer ifadeden oluştuğuna göre, her envanterden elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişebilir. Puanın yüksek olması kaygı seviyesinin yüksek olduğuna işaret eder (Öner ve Le Compte, 1985: 4-5).

Envanterlerde iki tür ifade bulunur. Bunlara (1) doğrudan ya da düz ve (2) tersine dönmüş ifadeler diyebiliriz. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları; tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Bu ikinci tür ifadeler puanlanırken 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar ise 1'e dönüşür. Doğrudan ifadelerde 4 değerindeki cevaplar kaygının yüksek olduğunu gösterir. Tersine dönmüş ifadelerde ise 1 değerindeki cevaplar kaygının yüksek olduğunu gösterir. Durumluk Kaygı

Envanterinde on tane tersine dönmüş ifade vardır. Bunlar 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20'nci maddelerdir. Sürekli Kaygı Envanterinde ise tersine dönmüş ifadelerin sayısı yedidir ve bunlar 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39'uncu maddeleri oluşturur. Her iki envanterden de elde edilen puanlar kuramsal olarak 20 ile 80 arasında değişir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, küçük puan ise düşük kaygı seviyesini ifade eder. Puanlar yüzdelik sıralarına göre yorumlanırken de aynı durum geçerlidir (Öner ve Le Compte, 1985: 5).

İki envanterden meydana gelen envanterin maddeleri Türkçe'ye çevrilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir. Birinci aşamada İngilizce'yi iyi bilen iki psikolog öğretim üyesi birbirinden bağımsız olarak envanter maddelerini Türkçe'ye çevirmiştir. Çeviriler tamamlandıktan sonra söz konusu psikologlar bir araya gelerek her maddenin çevirisini yeniden gözden geçirmiş; çevirisinde farklılıklar bulunan maddeler üzerinde durularak ortak bir ifadeye anlaşmaya varılmıştır. Türkçeleştirilmiş olan bu form iyi İngilizce bilen iki psikoloji öğrencisi ve bir psikolog öğretim üyesine verilerek tekrar İngilizce'ye çevrilmesi ("back-translation") sağlanmıştır. Türkçe'den tekrar İngilizce'ye çevrilen maddeler envanterlerin asıl İngilizce formlarıyla karşılaştırılmış; tam olarak aslına uymayan ifadelerin Türkçeleri tekrar gözden geçirilerek gerekli değiştirmeler yapılmıştır. Şöyle ki, bu Türkçe maddeler İngilizce bilen bir başka gruba verilerek İngilizce'ye çevrilmiş; aynı işlem tüm envanter maddelerinin geri çevirisinde ("back-translation") istenilen düzeye ulaşılan kadar devam etmiştir. Türkçe karşılığı olmayan deyimler için psikolinguistik ve linguistik uzmanlarına danışılmıştır (Öner ve Le Compte 1985: 10).

### **Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**

Türkçeleştirilmiş envanterlerin iç-tutarlılığı (madde homojenliği) ve güvenirliliği Kuder Richardson 20, Madde Güvenirliliği korelasyonları ve test tekrar-test tekniğiyle saptanmıştır. Kuder Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alpha korelasyonları (alpha coefficients) ile saptanan güvenirlilik katsayılarının, Sürekli Kaygı Envanteri için 0.83 ile 0.87 arasında; Durumluk Kaygı Envanteri için 0.94 ile 0.96 arasında olduğu bulunmuştur. İngilizce formunda bu güvenirlilik katsayıları Sürekli Kaygı Envanteri için 0.86 ile 0.92; Durumluk Kaygı Envanteri için 0.83 ile 0.92 arasındadır (Spielberger ve ark., 1970: 8, Akt., Öner ve Le Compte, 1985: 11-12). Bu

bulgular ışığında Türkçe envanterlerin yüksek madde homojenliği ve iç tutarlılığı olduğu görülmüştür (Öner ve Le Compte, 1985: 11-12).

Her maddenin varyansı ile tüm envanterden elde edilen puan varyansının ilişkisini arayan madde güvenilirliği korelasyon tekniği, envanteri oluşturan maddenin hem güvenilirliği hem de geçerliği hakkında ayrıntılı bilgi sağlar. Korelasyon katsayısı 0.30'dan düşük olan maddelerin üzerinde durulması ve düzeltilmesi gerekir. Türkçe formunun madde güvenilirliği korelasyonları Sürekli Kaygı Envanteri için 0.34 ile 0.72; Durumluk Kaygı Envanteri içinse 0.42 ile 0.85 arasındadır ve İngilizce formundan elde edilen katsayılardan daha yüksektir. Bu durum Türkçeleştirilmiş maddelerin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Öner ve Le Compte, 1985: 11-12).

Envanterlerin yapı ya da deneysel kavram geçerliği, durumluk ve sürekli kaygı kavramlarının kuramsal tanım ve beklentilerine ne denli uygun olduğunu saptamak suretiyle bulunmuştur (Öner ve Le Compte, 1985).

Söz konusu envanterlerin yapı geçerliği, normal (sağlıklı) ve hasta Türk örneklemi (N=226) üzerinde deneysel olarak sınanmıştır (Öner, 1977). Bu çalışmada, kuramsal beklentilere paralel olarak, stres koşullarında bireylerin durumluk kaygı seviyelerinde yükselmelerin olacağı; buna karşın sürekli kaygı seviyesinde stres ve stres sonrası durumlarda önemli değişmelerin olmayacağı ileri sürülmüştür. Üniversite öğrencilerinin normal grubu, diş tedavisi ve çeşitli cerrahi hastalıkları ile psikiyatri hastalarının da hasta gruplarını oluşturduğu çalışmada sınav, tedavi ve ameliyat gibi tehdit edici ya da tehlikeli durumlar stres koşulları olarak kabul edilmiştir. Sınav, tedavi ve ameliyattan önce ve sonra uygulanan kaygı envanterlerinden elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Bulgular, beklentiler paralelinde olmuş; yani stres halinde elde edilen yüksek durumluk kaygı puanları, stres ortadan kalktıktan sonra (sınavdan, tedaviden ve ameliyattan sonra) önemli seviyede düşme göstermiş; aynı değişkenlik sürekli kaygı puanlarında görülmemiştir. Böylece ileri sürülen hipotez desteklenerek envanterlerin kuramsal yapı geçerliği kanıtlanmıştır (Öner ve Le Compte, 1985: 15).

Yapı geçerliğini destekleyen diğer veriler, İki Faktörlü Kaygı Kuramının beklentileri doğrultusunda elde edilen başka bulgulardan gelmiştir. Bu beklentiler (1) durumluk kaygıda zaman içerisinde meydana gelen önemli değişmelere karşın sürekli kaygı

seviyesinde önemli değişmelerin olmadığı ve (2) iki kaygı türü arasında orta derecede önemli bir korelatif ilişkinin bulunduğu şeklindeydi. On gün ile bir yıl arasında değişen zaman süreleri içinde yapılan çoklu uygulamalarda, Öner ve Le Compte (1976), durumluk kaygı puanlarındaki yükselme ve düşmeleri tutarlı olarak hesaplamış; ancak aynı kişilerin sürekli kaygı puanlarında önemli değişmeler görmemiştir. Bu veriler yukarıda ifade edilmiş olan birinci beklentiyi desteklemiştir. Değişik zaman ve koşullardaki uygulamalarda, Öner (1977), durumluk ve sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonların ortalama 0.62 civarında ( $p > .01$ ) olduğunu bulmuş; bu şekilde ikinci kuramsal beklentinin de doğrulandığı görülmüştür. Tüm bu veriler Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterlerinin kuramsal yapı geçerliğini sağlamlaştırıcı nitelikte bulunmuştur (Öner ve Le Compte, 1985: 15).

Durumluk ve sürekli kaygı ortalama puanları, normalleri (sağlıklıları) ve psikiyatrik hastalığı olan bireyleri birbirinden anlamlı bir seviyede ayırt etmektedir. Normallerle (sağlıklılarda) psikiyatri hastaları arasında yapılan bir karşılaştırmada Öner (1977: 91), psikiyatri hastalarının normallerden (sağlıklılardan) ortalama 16.97 sürekli kaygı puanı ve 14.25 durumluk kaygı puanı seviyesinde yüksek olduğunu ( $p > .01$ ) belirtmiştir. Ayrıca Öner (1977: 91), psikiyatri hastalarının durumunu açıklamada sürekli kaygının yüzde 22 oranında katkıda bulunduğunu da saptamıştır (Öner ve Le Compte, 1985: 16).

Sürekli kaygı puanı ortalamalarına göre küçükten büyüğe doğru bir sıralama yapıldığı zaman, normalleri (sağlıklıları) (38.12), fiziksel hastalığı olanlar (39.76) ve psikiyatri hastaları (55.09) izlemiştir. Durumluk kaygı puan ortalamalarına göre de sıralama aynı olmuştur. Her iki kaygı puanı ortalamalarına göre yapılan karşılaştırmada normallerle (fiziksel hastalığı olmayanlar) fiziksel hastalığı olanlar birbirine benzer bulunmuş ve bu iki grubun psikiyatri hastalarından 0.1 düzeyinde farklı kaygı seviyesine sahip olduğu görülmüştür (Öner, 1977: 92, Akt., Öner ve Le Compte, 1985: 16).

Envanterlerin kriter geçerliğini destekleyen diğer veriler Türk-Amerikan örneklem gruplarının karşılaştırılması ile elde edilmiş; her iki kültürün örneklemindeki üç deney grubunun ortalama kaygı puanları birbirine benzer bulunmuştur. Türk örneklemindeki normal (sağlıklı), fiziksel ve psikiyatrik hasta gruplarındaki ortalama kaygı puanları sıralaması aynen Amerikan örnekleminde de görülmektedir. Böylece, her iki kültürü temsil eden örneklemlerde saptanan kaygı seviyelerinin, genellikle, birbirine benzediği

ve normalden (sağlıklıdan) psikiyatri hastalarına doğru gidildikçe kaygı seviyelerinin yükselmekte olduğu ortaya çıkmıştır (Öner ve Le Compte, 1985: 17).

Kaygı envanterini cevaplandıkları sırada, geçici problemleri ile kendilerini huzursuz eden, üzen bazı durumların olduğunu ifade eden 'problemlili' öğrencilerle, günlük yaşamlarında kendilerini huzursuz eden herhangi bir durumun olmadığını ifade eden 'problemlisiz' öğrencilerin kaygı seviyelerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Öner, 1977: 85) ise problemlili öğrencilerin durumluk kaygı puan ortalamalarının, problemlisiz öğrencilerinkinden 10.69 puan daha yüksek olduğu ( $p>.01$ ) görülmüştür. Buna karşın iki grubun sürekli kaygı puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular envanterin kriter geçerliğini destekleyen bir başka veri kaynağı olmuştur (Öner ve Le Compte, 1985: 17).

### VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin saptanmasında kullanılan Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ile kaygı düzeyinin saptanmasında kullanılan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, 10 Ocak 2004 tarihinde, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı Güz Döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) A, B ve C kurlarına devam etmekte olan ve araştırmanın örneklemini seçkisiz yöntemle oluşturan 88 A kuru (24 kız, 64 erkek); 223 B kuru (54 kız, 169 erkek) ve 113 C kuru (27 kız, 86 erkek) öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçek ve envanterlerin katılımcılara uygulanması, ders saatlerinde ve gruplar halinde, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) Öğretim Görevlileri tarafından yapılmıştır. Katılımcılara, maddelerdeki anlaşılmayan noktalarla ilgili olarak soru sorabilecekleri bildirilmiş ve bu tür taleplerinin araştırmacının kendisi tarafından karşılanacağı açıklanmıştır.

Ölçek ve envanterlerin uygulanmasının ardından Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü, Akademik Koordinatörlüğünden, 14 Ocak 2004 tarihinde yapılan, 2004-2005 eğitim öğretim yılı I. dönem final sınavı notları alınmıştır.

## VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin elde edilmesinin ardından, yapılan araştırmanın alt problemlerinde belirtilen amaçlara uygun olarak çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasına geçilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler 'SPSS 10.0' istatistik programı marifetiyle çözümlenmiş; çalışma evrenini oluşturan katılımcı sayısının yüksek olması nedeniyle kullanılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Alt problemlerin her biri için yapılan çözümlenmeler aşağıdaki gibidir.

**Birinci Alt Problem:** Birinci alt problem kapsamında iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı; diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayırımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatan regresyon analizi temel alınmış; bağımlı değişkenin (İngilizce Akademik Başarı) bir, bağımsız değişken (Depresif Yükleme Biçimi, Durumluk-Sürekli Kaygı) sayısının iki olmasından dolayı Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

Bu kapsamda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladıkları; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıkları ve bunların bağımlı değişken üzerindeki görece önemliliklerini saptamak temel amaçlar olmuştur.

**İkinci Alt Problem:** İkinci alt problem kapsamında iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı; diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayırımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatan regresyon analizi temel alınmış; bağımlı değişkenin (İngilizce Akademik Başarı) bir, bağımsız değişken (Depresif Yükleme Biçimi, Durumluk-Sürekli Kaygı) sayısının iki olmasından dolayı Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

Bu kapsamda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladıkları; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıkları

ve bunların bağımlı değişken üzerindeki görelı önemliliklerini saptamak temel amaçlar olmuştur.

**Üçüncü Alt Problem:** Üçüncü alt problem kapsamında da iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı; diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayırımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatan regresyon analizi temel alınmış; bağımlı değişkenin (İngilizce Akademik Başarı) bir, bağımsız değişken (Depresif Yükleme Biçimi, Durumluk-Sürekli Kaygı) sayısının iki olmasından dolayı Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

Bu kapsamda bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladıkları; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıkları ve bunların bağımlı değişken üzerindeki görelı önemliliklerini saptamak temel amaçlar olmuştur.

Büyüköztürk (2002: 94)'e göre 'Çoklu doğrusal regresyon analizi en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişken gerektirir.... Analizin bir başka gereği ya da varsayımı da yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğudur'. Dolayısıyla yukarıda belirtilen varsayımlar karşılandığı için regresyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın her alt problemi için yapılan istatistiksel hesaplamaların sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar alt problemlere uygun bir sıra izlenerek verilmiştir.

**Birinci Alt Problem:** Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 85 A kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş; söz konusu değerler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. A Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	X	Ranj	SS
Akademik Başarı Düzeyi	85	62.04	20.00 - 77.00	8.97
Depresif Yükleme Biçimi	85	45.11	40.00 - 55.00	2.38
Durumluk Kaygı	85	41.96	33.00 - 53.00	4.16
Sürekli Kaygı	85	45.28	35.00 - 56.00	4.52

Tablo 6 incelendiğinde Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarının aritmetik ortalamasının 62.04, standart sapmasının 8.97 olduğu görülmüştür. Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği aritmetik ortalamasının 45.11, standart sapmasının 2.38; Durumluk Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 41.96, standart sapmasının ise 4.16 olduğu tespit edilmiş; Sürekli Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 45.28, standart sapmasının da 4.52 olduğu görülmüştür.



Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 85 A kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile İngilizce Akademik başarı Testi puanları arasındaki korelasyon değerleri tespit edilmiş ve Tablo 7’de belirtilmiştir.

**Tablo 7. A Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon**

Korelasyonlar	Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı	Depresif Yükleme Biçimi
r	-.03	.00	.03
Akademik Başarı	P	.39	.36

Tablo 7’de görülebileceği gibi İngilizce hazırlık sınıfı A kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan korelasyon bulguları ışığında yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki kısmi ve ikili korelasyonlar incelendiğinde A kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında negatif yönde ve çok düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkinin ( $r = -0.03$ ) olmadığı görülmüştür.

A kuru öğrencilerinin Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında bir ilişkinin ( $r = 0.00$ ) olmadığı ortaya çıkmıştır.

A kuru öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında pozitif yönde ancak oldukça düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r = 0.03$ ) olduğu görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 85 A kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile İngilizce Akademik Başarı Düzeyleri arasındaki çoklu regresyon analiz değerleri tespit edilmiş ve Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. A Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi**

Değişken	B	Standart Hata	B	T	P	R	Kısmi r
Sabit	56.92	23.85		2.38	.01		
Durumluk Kaygı	-.07	.24	-.03	-.28	.77	-.03	-.03
Depresif Yükleme Biçimi	.14	.42	.03	.35	.72	.03	.03
Sürekli Kaygı	.03	.23	.01	.13	.89	.00	.01
R: 0.05    R <sup>2</sup> : 0.03    F <sub>(3,81)</sub> : .06    p: .97							

Tablo 8’de incelenebileceği gibi yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar verilmiştir. Bu bulgular ışığında A kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon  $r = -0.03$  bulunmuştur. Depresif Yükleme Biçimi puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r = 0.03$ ; Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun ise  $r = 0.01$  olduğu görülmüştür.

Tablo 8 incelendiğinde Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçimi değişkenleri birlikte, A kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanları ile düşük düzeyde bir ilişki ortaya koymuştur ( $R = 0.05$ ,  $R^2 = 0.03$ ,  $p > 0.05$ ). Yukarıda belirtilen bu üç değişken birlikte, A kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarındaki varyansın yaklaşık binde 3’ünü açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t sonuçları da üç değişkenin öğrencilerin İngilizce Akademik Başarıları üzerindeki etkisinin (yordayıcılığının) anlamlı olmadığını göstermiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre İngilizce Akademik Başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Başarı= 56.92 + 0.07 Durumluk Kaygı + 0.14 Depresif Yükleme Biçimi + 0.03 Sürekli Kaygı.

**İkinci Alt Problem:** Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden B kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 194 B kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş; söz konusu değerler Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9. B Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	X	Ranj	SS
<b>Akademik Başarı Düzeyi</b>	194	54.24	06.00 - 86.00	13.22
<b>Depresif Yükleme Biçimi</b>	194	44.96	39.00 - 51.00	2.27
<b>Durumluk Kaygı</b>	194	40.33	28.00 - 59.00	4.72
<b>Sürekli Kaygı</b>	194	44.60	21.00 - 62.00	5.09

Tablo 9 incelendiğinde Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 194 B kuru öğrencisinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarının aritmetik ortalamasının 54.24, standart sapmasının 13.22; Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği aritmetik ortalamasının 44.96, standart sapmasının ise 2.27 olduğu tespit edilmiştir. Durumluk Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 40.33, standart sapmasının 4.72; Sürekli Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 44.60, standart sapmasının ise 5.09 olduğu görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 194 B kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon değerleri tespit edilmiş ve Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. B Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon**

<b>Korelasyonlar</b>		<b>Durumluk Kaygı</b>	<b>Sürekli Kaygı</b>	<b>Depresif Yükleme Biçimi</b>
	<b>r</b>	.10	.10	.00
<b>Akademik Başarı</b>	<b>p</b>	.07	.07	.50

Tablo 10’da incelenebileceği gibi İngilizce hazırlık sınıfı B kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan korelasyon bulguları verilmiştir. Bu bulgular ışığında yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde B kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r= 0.10$ ) olduğu görülmüştür.

B kuru öğrencilerinin Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r= 0.10$ ) olduğu görülmüştür.

B kuru öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında bir ilişkinin olmadığı ( $r= 0.00$ ) görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 194 B kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden elde edilen puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki çoklu regresyon analiz değerleri tespit edilmiş ve Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. B Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi**

Değişken	B	Standart Hata	B	T	P	R	Kısmi r
Sabit	19.51	21.73		.89	.37		
Durumluk Kaygı	.31	.21	.11	1.47	.14	.10	.10
Depresif Yükleme Biçimi	.56	.42	.09	1.34	.18	.10	.09
Sürekli Kaygı	-.07	.19	-.02	-.37	.70	.00	-.02
<b>R:0.14</b>	<b>R<sup>2</sup> : 0 .02</b>	<b>F<sub>(3,190)</sub> :1.42</b>	<b>p:0.23</b>				

Tablo 11’de incelenebileceği gibi yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar verilmiştir. Bu bulgular ışığında B kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r = 0.10$  olduğu tespit edilmiştir. Depresif Yükleme Biçimi puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r = 0.09$ ; Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun ise  $r = -0.02$  olduğu görülmüştür.

Tablo 11 incelendiğinde Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçimi değişkenleri birlikte, B kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki ortaya koymuştur ( $R = 0.14$ ,  $R^2 = 0.02$ ,  $p > 0.05$ ). Yukarıda belirtilen bu üç değişken birlikte, B kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarındaki varyansın yaklaşık binde 2’sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t sonuçları da üç değişkenin B kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları üzerindeki etkisinin (yordayıcılığının) anlamlı olmadığını göstermiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre İngilizce Akademik Başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Başarı= 19.51 + 0.31 Durumluk Kaygı + 0.56 Depresif Yükleme Biçimi + -0.07 Sürekli Kaygı.

**Üçüncü Alt Problem:** Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden C kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden C kuru öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş; söz konusu değerler Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	X	Ranj	SS
<b>Akademik Başarı Düzeyi</b>	104	48.71	15.00 - 91.00	17.06
<b>Depresif Yükleme Biçimi</b>	104	45.68	40.00 - 53.00	2.58
<b>Durumluk Kaygı</b>	104	39.87	31.00 - 54.00	3.94
<b>Sürekli Kaygı</b>	104	43.32	32.00 - 60.00	5.05

Tablo 12 incelendiğinde Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarının aritmetik ortalamasının 48.71, standart sapmasının 17.06; Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği aritmetik ortalamasının 45.68, standart sapmasının 2.58 olduğu tespit edilmiştir. Durumluk Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 39.87, standart sapmasının 3.94; Sürekli Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 43.32, standart sapmasının ise 5.05 olduğu görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden C kuru öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon değerleri tespit edilmiş ve Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13. C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon**

Korelasyonlar	Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı	Depresif Yükleme Biçimi
r	-.05	.00	-.11
Akademik Başarı	P	.30	.47
			.12

Tablo 13'te görülebileceği gibi İngilizce hazırlık sınıfı C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan korelasyon bulguları verilmiştir. Bu bulgular ışığında yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki kısmi korelasyon incelendiğinde C kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında negatif yönde ve çok düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r = -0.05$ ) olduğu görülmüştür.

C kuru öğrencilerinin Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında bir ilişkinin ( $r = 0.00$ ) olmadığı görülmüştür.

C kuru öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, anlamlı bir ilişkinin ( $r = -0.11$ ) olmadığı görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 104 C kuru öğrencisinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki çoklu regresyon analiz değerleri tespit edilmiş ve Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14. C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi**

Değişken	B	Standart Hata	B	T	P	R	Kısmi r
Sabit	72.48	37.79		1.91	.05		
Durumluk Kaygı	-.13	.43	-.03	-.30	.75	-.05	-.03
Depresif Yükleme Biçimi	-.05	.66	-.00	-.08	.93	.00	-.00
Sürekli Kaygı	-.36	.34	-.10	-1.06	.28	-.11	-.10
<b>R: .11    R<sup>2</sup> : .14    F<sub>(3,100)</sub> : .47    p: .70</b>							

Tablo 14'te incelenebileceği gibi yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar verilmiştir. Bu bulgular ışığında C kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r = -0.03$ ; Depresif Yükleme Biçimi puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r = 0.00$ ; Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon değerinin ise  $r = -0.10$  olduğu görülmüştür.

Tablo 14 incelendiğinde Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçimi değişkenleri ile birlikte, C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki ortaya koymuştur ( $R = 0.11$ ,  $R^2 = 0.14$ ,  $p > 0.05$ ). Yukarıda belirtilen bu üç değişken birlikte, öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarındaki varyansın yaklaşık binde 1'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t sonuçları da üç değişkenin öğrencilerin İngilizce Akademik Başarıları üzerindeki etkisinin (yordayıcılığının) anlamlı olmadığını göstermiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre İngilizce Akademik Başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.



Başarı= 72.48 + -0.13 Durumluk Kaygı + -0.05 Depresif Yükleme Biçimi + -0.36 Sürekli Kaygı.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden 85 A, 194 B ve 104 C kuru olmak üzere toplam 383 öğrencinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve İngilizce Akademik Başarı Testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş; söz konusu değerler Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15. A, B ve C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ve Akademik Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	X	Ranj	SS
<b>Akademik Başarı Düzeyi</b>	383	54.47	06.00 - 91.00	14.36
<b>Depresif Yükleme Biçimi</b>	383	45.19	39.00 - 55.00	2.40
<b>Durumluk Kaygı</b>	383	40.57	28.00 - 59.00	4.45
<b>Sürekli Kaygı</b>	383	44.40	21.00 - 62.00	5.00

Tablo 15 incelendiğinde Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi aritmetik ortalamasının 54.47, standart sapmasının 14.36; Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği aritmetik ortalamasının 45.19, standart sapmasının 2.40 olduğu tespit edilmiştir. Durumluk Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 40.57, standart sapmasının 4.45; Sürekli Kaygı Envanteri aritmetik ortalamasının 44.40, standart sapmasının ise 5.00 olduğu görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden elde edilen puanlar ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyon değerleri tespit edilmiş ve Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. A, B ve C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon**

Korelasyonlar		Durumluk Kaygı	Sürekli Kaygı	Depresif Yükleme Biçimi
Akademik Başarı	r	.08	.00	.02
	p	.04	.44	.29

Tablo 16’da görülebileceği gibi İngilizce hazırlık sınıfı A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan korelasyon bulguları verilmiştir. Bu bulgular ışığında yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlarda A, B ve C kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında çok düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r= 0.08$ ) olduğu görülmüştür.

A, B ve C kuru öğrencilerinin Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasında bir ilişkinin ( $r= 0.00$ ) olmadığı görülmüştür.

A, B ve C kuru öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ile İngilizce Akademik Başarısı arasında düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r= 0.02$ ) olduğu görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ve İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki çoklu regresyon analiz değerleri tespit edilmiş ve Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. A, B ve C Kuru Öğrencilerinin Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden Elde Edilen Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi**

Değişken	B	Standart Hata	B	T	P	R	Kısmi r
Sabit	37.64	16.71		2.25	.02		
Durumluk Kaygı	.30	.17	.09	1.73	.08	.08	.08
Depresif Yükleme Biçimi	.15	.30	.02	.49	.62	.02	.02
Sürekli Kaygı	-.05	.15	-.01	-.32	.74	.00	-.01

**R:.094      R<sup>2</sup> : .009      F<sub>(3,379)</sub> :1.115      p:.343**

Tablo 17’de incelenebileceği gibi yordayıcı değişkenlerle (Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Öğrenilmiş Çaresizlik) bağımlı değişken (İngilizce Akademik Başarı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar verilmiştir. Bu bulgular ışığında A, B ve C kuru öğrencilerinin Durumluk Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r= 0.08$ ; Depresif Yükleme Biçimi puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun  $r= 0.02$  olduğu tespit edilmiştir. Sürekli Kaygı puanları ile İngilizce Akademik Başarı Testi puanları arasındaki korelasyonun ise  $r= -0.01$  olduğu görülmüştür.

Tablo 17 incelendiğinde Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçimi değişkenleri birlikte, A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarı Testi puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki ortaya koymuştur ( $R= 0.09$ ,  $R^2= 0.00$ ,  $p> 0.05$ ). Yukarıda belirtilen bu üç değişken birlikte, öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarındaki varyansın yaklaşık binde 1’ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t sonuçları da üç değişkenin öğrencilerin İngilizce Akademik Başarıları üzerindeki etkisinin (yordayıcılığının) anlamlı olmadığını göstermiştir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre İngilizce Akademik Başarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Başarı= 37.64 + 0.30 Durumluk Kaygı + 0.15 Depresif Yükleme Biçimi + -0.05 Sürekli Kaygı.

Yıldız Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kurlarındaki öğrencilere ilişkin, ortaya çıkan bu bulgulara paralel olarak Yee, Pierce, Ptacek ve Modzelesky (2003) tarafından çaresizlik yükleme stili ('helpless attributional style') ile akademik performansın araştırıldığı boylamsal bir çalışmada, psikoloji dersinde 4 sınava giren 96 kolej öğrencisi 2 sömestr boyunca gözlem altına alınmış ve sınav başarısızlıklarının dönem boyunca çaresizlik yükleme stili ile sınav performansı arasında bir ilişkiye neden olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonunda ise çaresizlik yükleme stili ile sınav başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal ve anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yee, Pierce, Ptacek ve Modzelesky (2003)'nin araştırmalarında elde ettiği bulgularla paralellik taşıyan ve bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçları destekleyen bir başka çalışma da Yüksel (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; akademik benlik tasarımı, okul tutumları ve akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmış ve çalışma sonunda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarının değişkenliğini açıklamada yeterli etkisinin olmadığı görülmüştür.

Buna karşın Valas (2001) tarafından Norveç'te, lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma, bu araştırmada elde edilen bulguları desteklememektedir. Söz konusu araştırmada akademik başarının doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak çaresizlik ve akademik beklentilerin, psikolojik denge ile oldukça yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

Aynı şekilde Firmin, Hwang, Copella ve Clark (2004)'in lise öğrencilerinde gerçekleştirdiği bir başka çalışmada öğrenilmiş çaresizliğin sınavlar üzerindeki etkisi araştırılmış ve düş kırıklığı (karamsarlık, ümitsizlik) yaşayan öğrencilerin entellektüel becerilerinden şüphe duydukları ortaya çıkmış ve kuramsal olarak öğrenilmiş çaresizliğin bunun doğal bir nedeni olduğu belirtilmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulguların aksine Johnson (1981, Akt., Yüksel, 2003: 25) da, okulda başarısız olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğin davranışsal sonuçlarını araştırmış; öğrenilmiş çaresizliğin okul başarısı ve benlik kavramıyla olan bağlantısını incelemiştir. Araştırmada, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik tasarımlarının düşük olduğu; okulda gösterdikleri akademik performanslarının diğer öğrencilere göre daha zayıf olduğu bulunmuştur.

Aynı şekilde öğrenilmiş çaresizliğin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal değişkenler üzerindeki risk faktörlerini inceleyen McKean (1993) de, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcıların olumlu ve olumsuz olaylar hakkındaki açıklamalarını belirlemiş ve araştırmasının sonucunda yüksek derecede çaresizlik yaşayan öğrencilerin akademik görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri; çalışmalarında görece başarısız oldukları ve olumsuz olaylardan daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır.

McKean (1993)'nin elde ettiği bulgulara benzerlik gösteren bir başka çalışma da Saintonge ve Dunn (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tıp fakültesine devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen söz konusu çalışmada öğrenilmiş çaresizliğin bir ölçüsü olarak kabul edilen yükleme biçimi ile özerklik arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin sınav başarısı üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda birbiri ardına yapılan sınavlardan başarısız olan öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmış ve bu öğrencilerin bağımsız çalışmalarda sergiledikleri performansın oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kurlarındaki öğrencilere ilişkin ortaya çıkan bu bulgulara paralel olarak Pintrich, Anderman ve Klobucar (1994) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ile öğrenme güçlüğü çekmeyen çocukları birbirlerinden ayırt eden birçok bilişsel ve güdüleyici değişken araştırılmıştır. Midwest'te beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin katıldığı çalışma sonucunda, her ne kadar öğrenme güçlüğü çeken çocuklar metakognitif becerilerde diğerlerine göre düşük seviyelerde kalmışlarsa da; öz-benlik ve kaygı gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü çekmeyen çocuklardan anlamlı bir farklılık sergilememişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda her ne

kadar başarı ya da başarısızlığın sebebi dışsal faktörlere daha fazla bağlansa da, söz konusu çalışmada elde edilen bulgular bunun aksini iddia etmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulguları destekleyen bir başka araştırma da Antikacıoğlu (1970)'nin İngilizce kurslarına devam eden yetişkinler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmadır. Buna göre kaygı düzeyi ile İngilizce öğrenimindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmış, dolayısıyla da kaygı düzeyinin İngilizce öğreniminde herhangi bir etkisinin olmadığı ileri sürülmüştür.

Buna karşın Oller, Baca ve Vigil (1977, Akt., Antikacıoğlu, 1980: 46) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bu araştırmadan elde edilen bulguların aksine dil öğreniminde kaygının olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılmış ve sakin olduklarını belirten Meksika asıllı Amerikalı kadınların, endişeli olduklarını belirten kadınlara göre, yapılan İngilizce sınavında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Aynı şekilde Tucker, Hamayan ve Genesee (1976, Akt., Antikacıoğlu, 1980: 46)'nin Kanada'da yedinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürüttüğü araştırmada da duygusal durağanlık gösteren öğrencilerin konuşma becerilerinin görece daha yüksek olduğu; dolayısıyla da kaygının başarı ile negatif korelasyon gösterdiği belirtilmiştir.

Benzer şekilde lise öğrencilerinin akademik becerileri, duyuşsal karakteristikleri, ana dil becerileri ile yabancı dile olan yatkınlıklarının araştırıldığı bir diğer çalışmada da, ana dil ile yabancı dil becerisi ölçeklerinde düşük not alan öğrencilerin, aynı zamanda düşük motivasyon, buna karşın yüksek derecede kaygı gibi olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür (Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar, & Plageman, 2004).

Gardner, Smythe, Clement ve Gliksman (1976, Akt., Antikacıoğlu, 1980: 46)'in Kanada'da bir grup lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da sınıfta duyulan endişenin, öğrencilerin Fransızca konuşma yeteneğini etkilediği gözlenmiş; endişe seviyesi düşük olan öğrencilerin, yüksek olanlara göre konuşma becerisinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemeyen bir diğer araştırmada yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrenme güçlükleri arasındaki ilişki incelenmiş; kaygı düzeyi yüksek

olan orta öğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme problemi çektikleri, sınavlardan düşük not aldıkları, sınıf içi öğrenmede sorunlarla karşılaştıkları ve düşük gelişim becerileri gösterdikleri görülmüştür. Söz konusu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında değişkenler arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre yabancı dil öğreniminde görece daha büyük sorunlarla karşılaşan öğrenciler aynı zamanda yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadırlar (Tsai-Yu & Goretti, 2004).

Aynı şekilde Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar ve Plageman (2004) tarafından lise öğrencilerinin akademik becerileri, duyuşsal karakteristikleri, ana dil becerileri ile yabancı dile olan yatkınlıklarının araştırıldığı bir diğer çalışmada da, ana dil ile yabancı dil becerisi ölçeklerinde düşük not alan öğrencilerin, aynı zamanda düşük motivasyon, buna karşın yüksek derecede kaygı gibi olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Buna ek olarak Taeko, Manalo ve Greenwood (2004), İngilizce kurslarına devam eden ve yetişkin Japonların kişilik ve kaygı özelliklerinin, İngilizce sözlü performanslarına olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, dışa-dönük ve kaygı düzeyleri düşük olan öğrencilerin; kaygı düzeyleri yüksek ve içe-dönük öğrencilere göre sözlü performansta daha az hata yaptıklarını ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak akademik başarı düzeyinin birçok değişkenden etkilendiği ve şekillendiği görülmektedir. Gösterilen gayrete rağmen başarısızlığın devam etmesinin nedenleri arasında, önceki öğrenme yaşantılarında görülen başarısızlığın, sonraki öğrenme yaşantılarında da aynen devam edeceği düşüncesiyle ortaya çıkan öğrenilmiş çaresizlik ile genelleme sonucu meydana gelen ve sebebi bilinmeyen korku olarak tanımlanan kaygı sayılabilir. Yapılan araştırmaların bazılarında söz konusu değişkenler ile (öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı) akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamamasının muhtemel nedenlerinden birisi de araştırmaya katılanların kendilerini ifade etmedeki kararsızlıkları olabilir.

## BÖLÜM IV

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan istatistiksel hesaplamalar neticesinde elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

### SONUÇLAR

Bu araştırma Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kurundaki öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Akademik Başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ulaşılan bulgular ışığında yapılan incelemeler neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan hesaplamalar sonucunda, yordayıcı değişkenlerden Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçiminin, İngilizce Akademik Başarıyı etkilemediği anlaşılmıştır.
2. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden B kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan hesaplamalar sonucunda, yordayıcı değişkenlerden Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçiminin, İngilizce Akademik Başarıyı etkilemediği anlaşılmıştır.
3. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan hesaplamalar sonucunda, yordayıcı değişkenlerden Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçiminin, İngilizce Akademik Başarıyı etkilemediği anlaşılmıştır.



4. Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden A, B ve C kuru öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarılarının yordanmasına ilişkin olarak yapılan hesaplamalar sonucunda, yordayıcı değişkenlerden Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı ve Depresif Yükleme Biçiminin, İngilizce Akademik Başarıyı etkilemediği anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeyleri ile öğrencilerin İngilizce Akademik Başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; bir diğer anlatımla öğrencilerin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyi ile Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin İngilizce Akademik Başarılarını etkilemediği anlaşılmıştır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıkları kendi yetersizliklerine yükleme eğiliminde olmadıkları; başarısızlığın sebeplerini içsel nedenlere bağlamadıkları; kişisel ve çevresel yaşantılara karşı yoğun bir duygusal tepki göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Buna ek olarak geçmişte yaşanan başarısızlıkların sonraki öğrenme yaşantılarına doğrudan etki etmediği görülmüştür. Öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik başarıyı gösterememelerinin nedenleri arasında geçmiş başarısızlıkların olmadığı anlaşılmış; ayrıca kontrol altına alınamayan ya da değiştirilemeyen sonucun, sonraki yaşantılarda bir şekilde kontrol edilebileceği yönündeki beklentilerinin yüksek olduğu; bunu diğer yaşantılara genellemedikleri ve benzer durumlarda gerekli davranışları gerçekleştirebilme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

## ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar İngilizce öğretimi veren kurumlarda çalışan yöneticiler, eğitimciler, öğretmenler, program geliştirme ile ölçme-değerlendirme uzmanları ya da bu konuda çalışma yapan araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

### 1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma neticesinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyi, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile İngilizce Akademik Başarı Düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı I. Dönem sonunda yapılan uygulama neticesinde elde edilen bu bulgular, eğitim-öğretim yılı başlangıcında yapılan

bir başka uygulamada tamamen farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Zira, dönem sonuna dek geçen zaman dilimi içerisinde öğrencilerin okula karşı olan tutum ve inançlarının çeşitli sebeplerle (kurum, öğretmenler, dersler, sınavlar vb.) değişme olasılığının ihtimal dâhilinde olduğu düşünülmekte; dönem başında yapılacak olan uygulamada bu değişkenlerin etkisinin, dönem sonuna göre en alt düzeyde olacağı tahmin edilmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin kaygı düzeylerinin belirlenmesinde Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri; öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin belirlenmesinde ise Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği kullanılmıştır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı ölçeklerin kullanılmasının daha farklı yargılara olanak tanınması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak betimsel özellik taşıyan ve genel tarama modelinin temel alındığı bu araştırmadan farklı olarak deneysel desenlerin (ön-test, son-test vb.) kullanıldığı araştırmalarda daha detaylı sonuçlar alınabilir.

Evrenin, Yıldız Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümü (Hazırlık) öğrencileri tarafından oluşturulduğu bu çalışmadan farklı olarak, benzer araştırmaların bölüm derslerine devam eden ve mezuniyet aşamasında olan öğrenciler üzerinde yapıldığında farklı sonuçlar yaratabileceği de ihtimal dâhilindedir.

## 2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Gerçekleştirilen bu çalışmada Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyi, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile İngilizce Akademik Başarı Düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmasının muhtemel nedenleri arasında Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile Depresif Yükleme Biçimi Ölçeğinin (Öğrenilmiş Çaresizlik) aynı anda verilmiş olması gösterilebilir. Gerek envanter ve ölçekteki madde sayısının fazlalılığı; gerekse de madde içeriklerinin birbirine yakın olması böyle bir sonuca ulaşılmasına neden olmuş olabilir. Bu konuda yapılacak çalışmalarda envanter ve ölçeğin aynı anda verilmemesi, farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Eğitim-öğretim yılı başlangıcında, özellikle giriş davranışlarında, yapılan sınavlarda, eksiklik olduğu düşünülen öğrencilerin, kaygı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri gibi duyuşsal niteliklerinin belirlenmesi, eğitimcilerin bu konuda bilgilendirilerek eğitim-öğretim etkinliklerinin bu doğrultuda planlanması akademik başarının artırılması yönünde yararlı olabilir.

Her üç seviyede de akademik başarının düşük çıkmasının muhtemel nedenlerinden birisinin de ölçme aracının geçerlik-güvenirlik açısından yeterli kriterlere sahip olamayabileceği ihtimali gösterilebilir. Ayrıca ölçme aracı veya yönteminin kendi niteliklerinin yanı sıra, uygulanış koşullarından ya da üzerinde ölçme yapılan kişilerin niteliklerinden de kaynaklanabilen olumsuzluklar yaşanmış olabilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda daha güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi, ölçmenin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması, İngilizce Akademik Başarının artırılması açısından yararlı olabilir.

Eğitimdeki ölçmelerde, sayısız değişkenin varlığından dolayı hatalardan tamamen arınık hale gelmek neredeyse imkânsız olsa da, ölçme işlemini etkileyen hataların kaynaklarını bilmek ve bu kaynakların sonucu ne düzeyde etkilediğini fark etmek yararlı olacaktır. Dolayısıyla hatanın ne olduğunu, nereden kaynaklandığının tanımlanması ve hatanın ölçme sonucuna olan etkisinin bulunması için gerekli olan yöntemlerin işe koşulması, akademik başarıyı arttıracı etkenlerin başında gelebilir.

## KAYNAKÇA

- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). 'Cautions For Classroom Constructivists'. *The Education Digest*, 62 (8), 62-68.
- Antikacroğlu, S. (1988). 'Duyuşsal Faktörlerin Türk Yetişkinlerde İngilizce Başarısındaki Rolü'. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Arık, İ. A. (1988). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arievitch, I. M. & Stetsenko, A. (2000). 'The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications'. *Human Development*, 43 (2), 69-93.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., & Hilgard, E. (1985). *Introduction to Psychology*. San Diego: Harcourt Brace Javanowich Publishers.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, G. (1988). 'Depresyonda Bilişsel Değerlendirme: DYBÖ Yetişkin Formunun Klinik Geçerlilik ve Güvenirliği'. *Nöroloji Nöroşirürji Psikiyatri Dergisi*, 3 (3), 135-138.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C.E. (2000). 'The Validation of Three Scales Measuring Anxiety at Different Stages of the Foreign Language Learning Process: The Input Anxiety Scale, The Processing Anxiety Scale and the Output Anxiety Scale'. *Language Learning*, 50 (1), 87-118.

Balcı, T. (1993). 'Dil Öğreniminin Biyolojik Temelleri'.

18.09.2004 tarihinde <http://www.cu.edu.tr/insanlar/burcihan/biyolojik.html> adresinden indirildi.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bencze, L. J. (2004) 'Constructivism'.

25.09.2004 tarihinde <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html> adresinden indirildi.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. New Jersey: Pearson Education.

Brooks, M. G. & Brooks, J. G. (1993). *In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Casado, M. & Dershiwsky, M. (2004). 'Effect of Educational Strategies on Anxiety in the Second Language Classroom: An exploratory Comparative Study Between U.S and Spanish First-Semester University Students'. *College Student Journal*, 38 (1), 13-23.

Cem-Değer, A. (1996). 'Evrensel Dilbilgisi ve İkinci Dil Edinimi Kuramı'. *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Chaiklin, S. (2003). 'The Zone Of Proximal Development In Vygotsky's Analysis Of Learning And Instruction'. Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, M.S. (Eds), *Vygotsky's Educational Theory In Cultural Context*, 39-64. Cambridge: Cambridge University Press.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi

- Çeçen, A. (2000). 'Vygotky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları'. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 19-27.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002): 'Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi'. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12: 2-13.
- Ediger, M. (1999). 'Affective Objectives in Community College Science'. Educational Resources Information Center (ERIC), ED436218.  
11.04.2005 tarihinde <http://search.ephnet.com.login.html> adresinden indirildi.
- Elkind, D. (2004). 'The Problem with Constructivism'. *The Educational Forum*, 68 (4).
- Erdem, E. (2002). 'Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı'. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 81-87.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Farley, J. (2001). 'Perceiving the Student: Enriching the Social Studies Through the Affective Domain'. *Theory into Practice*, 20 (3), 179-186.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fincham, F. D., Hodoka, A., & Sanders, R. (1989). 'Learned Helplessness, Test Anxiety, and Academic Achievement: A Longitudinal Analysis'. *Child Development*, 60 (1), 138-145.

- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). 'Learned Helplessness: The Effect of Failure on Test-Taking'. *Education*, 124 (4), 688-694.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Fromkin, V., Romdan, R., & Hyams, N. (2003). *An Introduction to Language*. Boston: Thomson & Heinle Publishing.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1992). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Garfinkel, A., Quinn, L. A., & Roeper, R. (1993). 'Foreign Language for the Gifted'. *Extending Affective Dimensions*, 15 (4), 57-61.
- Gredler, M.E. (2001). *Learning and Instruction: Theory Into Practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Green, S.K. & Gredler, M.E. (2002). 'A Review and Analysis Of Constructivism For School-Based Practice'. *School Psychology Review*, 31 (1), 53-70.
- Halina, G.M. (1994). 'Unlearning learned helplessness; The view from Poland'. *Christian Century*, 111 (9), 281-283.
- Hartup, W. & Silbereisen, R. (2002). *Growing Points in Development Science*. Hove and New York: Psychology Press.
- Henkel, V., Bussfeld P., Möller, H.J. & Hegerl, U. (2002). 'Cognitive-behavioural theories of helplessness/hopelessness: Valid models of depression?'. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 252 (1), 240-249
- Henson, K. T. (2003). 'Foundations For Learner-Centered Education'. *Education*, 124 (1), 5-12.

- Jonassen, D. H., Howland, J. L., Moore, J. L. & Marra, R. M. (2003). *Learning To Solve Problems With Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap Yayıncılık.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman Publishing.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall Publishing.
- Lesh, R. & Doerr, H.M. (2003). *Beyond Constructivism: Models And Modeling Perspectives On Mathematics Problem Solving, Learning And Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lickona, T. (1999). 'Character Education: The Cultivation of Virtue'. *Instructional-Design Theories and Models*, 2. (Ed), Charles M. Reigeluth, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marks, S.B. (1998). 'The Understanding and Preventing Learned Helplessness in Children Who Are Congenitally Deaf-Blind'. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (3), 192-198.
- Martin, B. & Reigeluth C. (1999). 'Affective Education and the Affective Domain: Implications for Instructional-Design Theories and Models'. *Instructional-Design Theories and Models*, 2, (Ed), Charles M. Reigeluth, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McAuliffe, K. & Liepke, P. (1992). 'Martin Seligman'. *Omni*, 14 (12), 59-66.



- McKean, J. K. (1993). 'Using Multiple Risk Faktors to Assess the Behavioral, Cognitive and Affective Effects of Learned Helplessness'. *The Journal of Psychology*, 128 (2), 177-183.
- McNabb, J. & Mills, R. (2001). 'Tech Prep and the Development of Personal Qualities: Defining the Affective Domain'. *Education*, 115 (4), 589-592.
- Newmaan, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. New York: Routledge.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Kravas, C., Kauchak, D., Pendergrass, R. A., & Keogh, A. (1985). *Teaching Strategies*. Toronto: Heath and Company Publishing.
- Ormrod, J.E. (2003). *Educational Psychology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Overmier, J. B. (2002). 'On Learned Helplessness'. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 37 (1), 4-8.
- Ozment, J. & Lester, D. (2001). 'Helplessness, locus of control, and psychological health'. *The Journal of Social Psychology*, 141 (1), 137-139.
- Öner, N. (1982). 'Can Anxiety Motivate Learning and Facilitate Adjustment to Stressful Life Events?' *Boğaziçi University Journal: Education*, 8 (9), 121-133.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Pappamihel, E. N. (2001). 'Moving from the ESL classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls'. *Bilingual Research Journal*, 25 (1/2), 31-39.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). 'Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students With and Without Learning Disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (6), 360-370.
- Rice, M. L. & Wilson, E. K. (1999). 'How Technology Aids Constructivism In The Social Studies Classroom'. *The Social Studies*, 90 (1), 28-33.
- Richardson, V. (1997). 'Constructivist Teaching And Teacher Education: Theory And Practice'. Richardson, V. (Ed), *Constructivist Teacher Education: Building A World Of New Understandings*, 3-14. London: The Falmer Press.
- Saintonge, D. M. & Dunn, D. M. (1998). 'The Helpless Learner: A Pilot Study in Clinical Students'. *Medical Teacher*, 20 (6), 583-586.
- Schultz D.P. & Schultz E.S. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi* (Çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schütz, R. (2004). 'Stephen Krashen's Theory Of Second Language Acquisiton'. 30.12.2004 tarihinde <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> adresinden indirildi.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Seligman, E. M. (1975). *Helplessness on Depression, Development and Death*. San Fransisco: W.H. Freeman and Company.
- Semerci, Ç. (2001). 'Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme'. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 432-439.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Yayınevi.

- Skehan, P. (1990). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold Publishing.
- Slavin, R.E. (2003). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Sole, Y. R. (1994). 'The input hypothesis and the bilingual learner'. *Bilingual Review*, 19 (2), 99-111.
- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D., & Plageman, M. (2004). 'Foreign Language Teachers' Perceptions of Students' Academic Skills, Affective Characteristics and Proficiency'. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 263-279.
- Spencer, K. (1991). 'Behaviorism'.  
28.12.2003 tarihinde <http://www.starfsfolk.khi.is/solrunb/behavio.htm> adresinden indirildi.
- Spolsky, B. (1988). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Taeko, O., Manalo, E., & Greenwood, J. (2004). 'The Influence of Personality on the Oral Performance of Japanese Speakers of English'. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2004): 'Oluşturmacı Öğretim Tasarımı'.  
17.03.2004 tarihinde <http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v2i1/Bildiri-1-%20m.gurol.htm> adresinden indirildi.

- Tobin, K. & Tippins, D. (1993). 'Constructivism As A Referent For Teaching And Learning'. Tobin, K. (Ed), *Constructivism: The Practice Of Constructivism In Science Education*, 3-21. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tsai-Yu, C. & Goretti B. Y. (2004). 'The Relationship between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties'. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 279-290.
- Tudge, J. (1990). 'Vygotsky, The Zone Of Proximal Development, And Peer Collaboration: Implications For Classroom Practice'. Moll, L.C. (Ed), *Vygotsky And Education: Instructional Implications And Applications Of Sociocultural Psychology*, 155-174. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuffin, K., Hesketh, B. & Podd, J. (1985). 'Experimentally Induced Learned Helplessness: How Far Does It Generalize?' *Social Behaviour and Personality*, 13 (1), 55-62.
- Ulaş, A. H. (2005). 'Öğrenilmiş Çaresizlik'.  
03.04.2005 tarihinde [http://www.elbim.com.tr/html/ders%20ntları/kpss/ öğrenme %20\\_Ders notları.htm](http://www.elbim.com.tr/html/ders%20ntları/kpss/ öğrenme %20_Ders notları.htm) adresinden indirildi.
- Uyan, B. (2004). 'Öğrenilmiş Çaresizlik'.  
13.10.2004 tarihinde <http://www.drtuncayfiliz.com/bilaluyan.html> adresinden indirildi.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Valas, H. (2001). 'Learned Helplessness and Psychological Adjustment: effects of age, gender and academic achievement'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (1), 71-90.
- von Glasersfeld, E. (1996). 'Introduction: Aspects Of Constructivism'. Fosnot, C.T. (Ed), *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice*, 3-7. New York: Teachers College Press.

- von Glasersfeld, E. (1998). 'Why Constructivism Must Be Radical'. Laroche, M., Bednarz, N. & Garisson, J. (Eds), *Constructivism and Education*, 23-28. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wayne K.H. & Cecil G. M. (1982). *Educational Administration*. New York: Random House Inc.
- Woolfolk, A.E. (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn ve Bacon Press.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). 'Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi'. *Eğitim Bilgileri Dergisi*, 1 (2), 465-480.
- Yee, P. L., Pierce, R. G., Ptacek, J. T. & Modzelesky, K. L. (2003). 'Learned Helplessness Attributional Style and Examination Performance: Enhancement Effects Are Not Necessarily Moderated by Prior Failure'. *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (4), 359-67.
- Yüksel, A. (2003). 'Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımları, Okula Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi.' *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.



# **EKLER**

## EK 1 Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, kişilerin çeşitli konulardaki düşünce biçimlerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde bir durum verilmiş ve bu durum karşısında kalan bir kişinin seçebileceği a ve b harfleri ile gösterilen iki seçenek sunulmuştur.

Sizden istenilen, eğer böyle bir durumla siz karşılaşmış olsaydınız bu seçeneklerden hangisini seçeceğinizi belirtmenizdir. Lütfen bu durumu dikkatlice okuyunuz ve eğer “a” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise a’yı; “b” seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise b’yi daire içine alınız.

Verilen durumlarda doğru ya da yanlış cevap vermek söz konusu değildir. Önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin gerçek düşüncenizi yansıtmasıdır. Bazı maddeler de her iki seçenek de size uygun görünmemiş olabilir. Böyle durumlarda iki seçenek arasında size daha uygun geleni işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

1. **Katıldığınız bir sınavdan en yüksek puanı aldınız.**
  - a. Ben her sınavda başarılı olurum.
  - b. En iyi bildiğim konuda sınava girdiğim için başarılı oldum.
2. **Arkadaşlarınızla bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.**
  - a. Birlikte oynadığım arkadaşlarım bu oyunu bilmedikleri için ben kazandım.
  - b. Bu oyunu iyi oynamasını bildiğim için ben kazandım.
3. **Bir grup arkadaşınızla birlikte geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.**
  - a. Gezi sırasında ben diğerlerini neşelendirdiğim için eğlendim.
  - b. Gezi sırasında daha ziyade birlikte olduğum arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendim.
4. **Son zamanlarda tüm arkadaşlarınız grip oldu, bir tek siz kaldınız.**
  - a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım.
  - b. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.
5. **Beslediğiniz hayvanı araba ezdi.**
  - a. Ben dikkatsiz olduğum için ezildi.
  - b. Şoför dikkatsiz olduğu için ezildi.
6. **Derslerinizde/işinizde başarılı oluyorsunuz.**
  - a. Derslerim/işim kolay olduğu için başarılı oluyorum.
  - b. Ben çalışkan olduğum için derslerimde/işimde başarılı oluyorum.
7. **Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size iyi görüldüğünüzü söyledi.**
  - a. O gün arkadaşıma herkes iyi görüldüğü için böyle söyledi.,
  - b. Arkadaşım her zaman herkese iyi görüldüğünü söyler. Bunun için bana da söylemiştir.
8. **Yürüyen merdivenden inerken az daha düşecektiniz.**
  - a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha düşecektim.
  - b. O an dikkatsiz davrandığım için az daha düşecektim.
9. **Tanıdığınız bazı kimseler sizden hoşlanmadıklarını söylediler.**
  - a. Bu kimseler beni çekemedikleri için böyle söylemişlerdir.
  - b. Ben bu kimselere kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.

- 10. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama o gelmedi.**
- O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.
  - O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.
- 11. Anlattığınız bir fıkraya hiç kimse gülmedi.**
- Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi.
  - Fıkroyı anlamadıkları için kimse gülmedi.
- 12. Bir salon oyununda siz kazandınız.**
- Özellikle bu tür oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
  - Hemen hemen her konuda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
- 13. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.**
- Yemek zorunda olduğum yiyecekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
  - Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim ve yediğim için şişmanladım.
- 14. Kapıya çarptınız ve burnunuz kanadı.**
- O an önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
  - Genelde dikkatsiz olduğum için kapıyı çarptım.
- 15. Bir grup arkadaşınızla bir çalışmaya katıldınız ve başarısız oldunuz.**
- Gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.
  - Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.
- 16. Bulduğunuz bir toplulukta size bir soru soruldu ve siz yanlış yanıt verdiniz.**
- Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
  - O gün heyecanlandığım için yanlış yanıt verdim.
- 17. Yeni bir arkadaş edindiniz.**
- Rahat ilişki kurabilen bir insan olduğum için kolayca arkadaş edinebiliyorum.
  - Karşılaştığım insanlar rahat ilişki kurabildikleri için benimle kolay arkadaş olabiliyorlar.
- 18. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.**
- O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
  - Bu tür oyunlarda iyi oynamak için fazla uğraşmam.
- 19. Ailenizle deniz kıyısına gittiniz ve çok eğlendiniz.**
- O gün orada her şey çok iyi olduğu için çok eğlendim.
  - O gün orada deniz güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.
- 20. Jimnastik salonunda çalışırken ayağınızı burktunuz.**
- Son zamanlarda salonda çalışırken tehlikeli hareketler yaptırıldığı için burkuldu.
  - Son zamanlarda ben salonda beceriksiz davrandığım için burkuldu.
- 21. Kız/erkek arkadaşınız sinemaya bilet aldığını söyledi.**
- Genellikle beni gezmeye götürmekten hoşlanır.
  - Genellikle beni sinemaya götürmekten hoşlanır.
- 22. Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti.**
- Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
  - Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
- 23. Diskoya gidip eğlendiniz.**
- Genellikle bu tür yerlerde çok eğlenirim.
  - Genellikle her gittiğim yerde çok eğlenirim.
- 24. Doğum gününüzde istediğiniz eşyalar armağan edildi.**
- Yakınlarım her doğum günümde iyi bir seçim yaparlar.
  - Yakınlarım yalnızca bu doğum günümde iyi bir seçim yaptılar.



- 25. Uzun zamandır samimi olan iki arkadaşınız birbirleriyle ilişkiyi kestiler.**
- Arkadaşlıkta kişiliklerin uyuşması zor olduğu için.
  - O kişinin uyuşması zor olduğu için.
- 26. Hasta oldunuz, bunu duyan komşularınız size yemek getirdi.**
- Komşularım bazen böyle nazik ve düşüncelidirler.
  - Komşularım her zaman böyle nazik ve düşüncelidirler.
- 27. Bir derneğe üye olmak istediniz ama sizi almadılar.**
- İnsanlarla hiç iyi geçinemediğim için kabul edilmedim.
  - O derneğin üyeleriyle iyi geçinemediğim için kabul edilemedim.
- 28. Arkadaşlarınız sizinle birlikte çok iyi vakit geçirdiklerini söylediler.**
- Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
  - O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
- 29. Köşedeki bakkal size çay ikram etti.**
- O gün bakkala kibar davrandığım için ikramda bulunmuştur.
  - O gün bakkalın iyiliği üzerindeydi.
- 30. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.**
- O gün çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.
  - Genellikle çevreme dikkat edemediğim için kayboldum.



**EK 2**  
**Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki kutulardan uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiç	Biraz	Çok	Tamamıyla
1. Şu anda sakinim.				
2. Kendimi emniyette hissediyorum.				
3. Şu anda sinirlerim gergin.				
4. Pişmanlık duygusu içindeyim.				
5. Şu anda huzur içindeyim.				
6. Şu anda hiç keyfim yok.				
7. Başıma geleceklerden endişe ediyorum.				
8. Kendimi dinlenmiş hissediyorum.				
9. Şu anda kaygılıyım.				
10. Kendimi rahat hissediyorum.				
11. Kendime güvenim var.				
12. Şu anda asabım bozuk.				
13. Çok sinirliyim.				
14. Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum.				
15. Kendimi rahatlamış hissediyorum.				
16. Şu anda halimden memnunum.				
17. Şu anda endişeliyim.				
18. Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum.				
19. Şu anda sevinçliyim.				
20. Şu anda keyfim yerinde.				
21. Genellikle keyfim yerindedir.				
22. Genellikle çabuk yorulurum.				

	Hiç	Biraz	Çok	Tamamıyla
23. Genellikle kolay ağlarım.				
24. Başkaları kadar mutlu olmak isterim.				
25. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıyorum.				
26. Kendimi dinlenmiş hissedirim.				
27. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım.				
28. Güçlülerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim.				
29. Önemsiz şeyler endişelenirim.				
30. Genellikle mutluyum.				
31. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim.				
32. Genellikle kendime güvenim yoktur.				
33. Genellikle kendimi emniyette hissedirim.				
34. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım.				
35. Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim.				
36. Genellikle hayatımdan memnunum.				
37. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.				
38. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutmam.				
39. Aklı başında ve kararlı bir insanım.				
40. Son zamanlarda kafama takılan sorular beni tedirgin eder.				