

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

**GÜÇLÜ YÖN TEMELLİ YAKLAŞIMIN YÜKSEKÖĞRETİMDE İNGİLİZCE
DERSİNDE DEVAM, AKADEMİK BAŞARI VE MOTİVASYON ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Emrullah YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Elazığ, 2014

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

**GÜÇLÜ YÖN TEMELLİ YAKLAŞIMIN YÜKSEKÖĞRETİMDE İNGİLİZCE
DERSİNDE DEVAM, AKADEMİK BAŞARI VE MOTİVASYON ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Emrullah YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Elazığ, 2014

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Emrullah YILMAZ'ın hazırlamış olduğu “Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Yükseköğretimde İngilizce Dersinde Devam, Akademik Başarı ve Motivasyon Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun...../..../2014 tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından...../...../..../2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)

2. Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Danışman)

3. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

4. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

5. Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun /..../ 2014 tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Burhan AKPINAR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Yükseköğretimde İngilizce Dersinde Devam, Akademik Başarı ve Motivasyon Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Emrullah YILMAZ

21/ 04/ 2014

ÖNSÖZ

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin gerekli olduğu ve bu konuda bazı sıkıntılar yaşandığı eğitim alanında çalışan hemen hemen bütün araştırmacıların katıldıkları bir düşüncedir. Dünyada ve ülkemizde hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. En önemli görevi bireyleri hayata hazırlamak olan eğitimin bu gelişmelere kayıtsız kalması düşünülemez. Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak genel eğitimde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de mümkün olan en iyi sonuca ulaşmak amacıyla günümüze kadar farklı strateji, yöntem ve teknikler denenmiştir. Genel olarak, bugüne kadar ülkemizde izlenen eğitim programlarında öğrencilerin eksik yönlerini tespit etmek ve belirli bir sürede bu eksik yönleri gidermek amaçlanmıştır. Bu yaklaşımdan farklı olarak, bireylerin güçlü yönlerini tespit eden ve bu güçlü yönlerini eğitim dahil hayatlarının her alanında kullanmalarını amaç edinen Güçlü Yön Temelli Yaklaşım yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntıları gidermede ciddi bir alternatif olabilir. Ülkemizde ilk defa ele alınan bu yaklaşımın eğitimciler tarafından incelenmesi ve farklı derslerde deneysel çalışmalar yoluyla daha ayrıntılı olarak ele alınması eğitim alanına yeni ve farklı bir yaklaşım kazandıracaktır.

Eğitim alanına sıradışı bir yaklaşım kazandırmada öncü rol oynayacağı umuduyla, bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen ve çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a teşekkürlerimi borç bilirim. Yine bu süreçte, değerli fikir ve önerilerini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Çetin SEMERCİ ve Doç Dr. Nuriye SEMERCİ'ye katkılarında dolayı teşekkür ederim. Uygulamaya katılan öğrencilere ve çoğunlukla yabancı dilde yazılan kaynakların çevrilmesi sürecinde olmak üzere yardımlarını esirgemeyen Bartın Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü okutmanlarına burada yer vermek gerektiğine inanıyorum.

Son olarak, doktora eğitimimin başından sonuna kadar çeşitli fedakarlıklarda bulunan ve her aşamada özveri gösteren hayat arkadaşım Armağan'a minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Emrullah YILMAZ

Elazığ, 2014

ÖZET

Doktora Tezi

Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Yükseköğretimde İngilizce Dersinde Devam, Akademik Başarı ve Motivasyon Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Emrullah YILMAZ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Elazığ, 2014, Sayfa: XVII+155

Bu çalışmanın amacı, Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın (GYTY) İngilizce dersinde devam, akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla 2011- 2012 akademik yılı Bahar yarıyılında Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin katıldığı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın örnekleminde, deney grubu olarak Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünden 33 öğrenci ve kontrol grubu olarak da Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünden 33 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci yer almıştır. Uygulama haftada iki saat olarak okutulan İngilizce dersinde yapılmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Devam ve akademik başarı değişkenlerine ait öntest verileri aynı akademik yılın güz döneminde, motivasyona ait veriler ise uygulamanın yapıldığı bahar yarıyılı başında elde edilmiştir. Bütün bağımlı değişkenlere ait sontest verileri ise uygulamanın yapıldığı bahar yarıyılı sonunda elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin yetenek temalarını belirlemek için Donald O. Clifton tarafından geliştirilen internet tabanlı Clifton güç bulucu ölçeğinden (Gallup, 1998) yararlanılmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin veriler ise Robert C. Gardner (1985b) tarafından geliştirilen Tutum / Motivasyon Test Havuzundan alınan motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine devam oranlarını gösteren veriler ise araştırmacı tarafından hem güz döneminde hem de bahar döneminde haftalık olarak alınan ders

yoklama belgelerinden alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından güz ve bahar yarıyılında uygulanan yıl içi ve yıl sonu sınavlarından alınan puanlar esas alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en baskın beş yetenek temasını belirlemek için kullanılan Clifton güç bulucu ölçeğinin ortalama güvenirlik katsayısı 0.79 olarak gerçekleşmiştir. Bir diğer veri toplama aracı olan motivasyon ölçeğinin öntest uygulamasındaki güvenirlik katsayısı 0.88, sontest uygulamasındaki güvenirlik katsayısı ise 0.91 olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yetenek temaları içinde en sık rastlanan yetenek temalarının 16 öğrencinin sahip olduğu *düzelten*, 11 öğrencinin sahip olduğu *sorumlu* ve 9'ar öğrencinin sahip olduğu *tedbirli*, *fikir* ve *öğrenici* olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon puanlarının öntest ve sontest ortalamalarının deney grubu için 100 puan üzerinden 69, kontrol grubu için 64 olduğu belirlenmiştir. GYTY'nin öğrencilerin derse devam oranını deney grubu lehine olmak üzere artırdığı, ancak akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardır.

Hem dünya hem de ülkemiz için çok yeni bir çalışma alanı olan GYTY'nin farklı çalışmalara konu edilerek ayrıntılı olarak araştırılması, eğitim sürecinin daha verimli olmasını isteyen karar vericiler için yeni bir alternatif bulunması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güçlü Yön, Güç, Yetenek, Yetenek Teması, Devam, Akademik Başarı, Motivasyon.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

Studying the Effect of Strengths Based Approach on Attendance, Academic Achievement and Student Motivation in English Class in Higher Education

Emrullah YILMAZ

Firat University

Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum Development and Instruction

Elazığ, 2014; Pages: XVII+155

The aim of this study is to examine the effect of Strengths Based Approach (SBA) on attendance, academic achievement and student motivation in English class. For this purpose, an experimental study was carried out on first year students in the departments of Management and Information Sciences and Political Science and Public Management at the Faculty of Economics and Administrative Sciences at Bartın University in the spring term of 2011-2012 academic year. The sampling of the study consisted of 66 students in total, 33 students from the department of Management and Information Sciences (experimental group) and 33 students from the department of Political Science and Public Management (control group). The implementation was done in English class, which was held two hours a week.

Pretest posttest quasi-experimental design with a control group was used in the study. The pretest data on the attendance and academic achievement variables were collected in the fall term of the same academic year and the data on student motivation were collected at the beginning of the spring term, in which the implementation was done. The posttest data on all the dependent variables were collected at the end of the spring term. The internet based Clifton Strengthsfinder™ (Gallup, 1998) developed by Donald O. Clifton was made use of so as to determine the talent themes of students involved in the study. The data on the motivation levels of students were obtained through the motivation scale, which was adapted from Attitude/Motivation Test Battery

developed by Robert C. Gardner (1985). The data regarding the attendance percentages of students in English class were obtained from attendance sheets taken by the researcher weekly in both fall term and spring term. Students' exam scores in mid-term and final exams implemented by the researcher in both terms were taken into consideration in order to get information about the academic achievement of students involved in the study.

The average reliability coefficient of Clifton strengthsfinder scale was 0.79. The reliability coefficient of motivation scale was 0.88 at the pretest and 0.91 at the posttest.

As a result of the study, the most frequently encountered talent themes were restorative (16 students), responsibility (11 students), deliberative (9 students), ideation (9 students) and learner (9 students) respectively. Furthermore, the pretest and posttest average motivation scores of students were 69 out of 100 for the experimental group and 64 out of 100 for the control group. Also, SBA increased the attendance percentage of students significantly in favour of experimental group; however, it didn't have a significant effect on students' academic achievement and motivation levels.

It is considered important to study SBA, which is a fairly new area of study for both the world and Turkey, in detail in various studies for decision makers, who want a more fruitful educational process in terms of finding a new alternative in education.

Key Words: Strength, Talent, Talent theme, Attendance, Academic Achievement, Motivation.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Güçlü Yön Temelli Yaklaşım Nedir?	10

2.1.1. Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Tarihsel Arka Planı	10
2.1.2. Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Temel Özellikleri	12
2.1.3. Yetenek Kavramı	17
2.1.3.1. Başarılı	18
2.1.3.2. Gerçekleştiren	19
2.1.3.3. Esnek	19
2.1.3.4. Analitik	20
2.1.3.5. Düzenleyen	20
2.1.3.6. İnancılı	21
2.1.3.7. Lider	21
2.1.3.8. İletişimci	22
2.1.3.9. Rekabetçi	22
2.1.3.10. Bağlantıcı	22
2.1.3.11. Tutarlı	23
2.1.3.12. Durum Odaklı	23
2.1.3.13. Tedbirli	24
2.1.3.14. Geliştirmeci	24
2.1.3.15. Disiplin	25
2.1.3.16. Empati	25
2.1.3.17. Hedef	26
2.1.3.18. Gelecekçi	26
2.1.3.19. Uyumlu	27
2.1.3.20. Fikir	27

2.1.3.21. Kucaklayıcı	28
2.1.3.22. Bireyci	28
2.1.3.23. Alıcı	29
2.1.3.24. Düşünür	29
2.1.3.25. Öğrenici	30
2.1.3.26. Yukarı Taşıyan	30
2.1.3.27. Olumlu	31
2.1.3.28. İyi Geçinen	31
2.1.3.29. Sorumlu	32
2.1.3.30. Düzeltten	32
2.1.3.31. Özgüven	33
2.1.3.32. Takdir Edilme	33
2.1.3.33. Stratejik	34
2.1.3.34. Kazanmacı	34
2.1.4. Güç Kavramı	36
2.2. Pozitif Psikoloji	37
2.2.1. Pozitif Psikolojinin Tarihsel Gelişimi	38
2.2.2. Pozitif Psikolojinin Temel Özellikleri	42
2.2.3. Pozitif Eğitim	47
2.3. Literatürde GYTY Konusunda Yapılmış Çalışmalar	49
2.4. Derse Devam	53
2.4.1. Literatürde GYTY ve Derse Devam Konusunda Yapılmış Çalışmalar.....	56
2.5. Akademik Başarı	57

2.5.1. Literatürde GYTY ve Akademik Başarı Konusunda Yapılmış Çalışmalar	59
2.6. Motivasyon	61
2.6.1. Motivasyonu Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar	65
2.6.1.1. Davranışçı Yaklaşım	66
2.6.1.2. Bilişsel Yaklaşım	67
2.6.1.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	68
2.6.1.4. Hümanistik Yaklaşım	68
2.6.2. Motivasyon Tipleri	70
2.6.2.1. Genel Motivasyon Tipleri	70
2.6.2.1.1. İçsel Motivasyon	70
2.6.2.1.2. Dışsal Motivasyon	71
2.6.2.2. Yabancı Dil Öğrenimi Açısından Motivasyon Tipleri.....	73
2.6.2.2.1. Bütünleşmeci Motivasyon	73
2.6.2.2.2. Araçsal Motivasyon	74
2.6.3. Literatürde GYTY ve Motivasyon Konusunda Yapılmış Çalışmalar	75
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	77
III. YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Yöntemi	77
3.2. Çalışma Grubu	77
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.4. Uygulama Süreci	88
3.5. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	90

3.5.1. Devam Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	91
3.5.2. Başarı Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	91
3.5.3. Güdülenme Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi.....	92
3.5.4. Güçlü Yön Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	93
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	96
IV. BULGULAR VE YORUM	96
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	96
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	98
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	105
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	107
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	108
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	110
V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	110
5.1. Sonuçlar	110
5.2. Tartışma	112
5.3. Öneriler	117
5.4. Gelecekte Yapılacak Benzer Çalışmalar İçin Araştırmacılara Tavsiyeler.....	118
KAYNAKLAR	122
EKLER	133
ÖZGEÇMİŞ	155

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Yetenek Temalarının Gruplanması.....	35
Tablo 2.	Motivasyonu Açıklayan Dört Yaklaşımın Özellikleri	69
Tablo 3.	İçsel ve Dışsal Motivasyonun Kıyaslanması.....	72
Tablo 4.	Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Üniversiteye Yerleşme Puanları ve İngilizce Sınav Puanları Ortalamaları.....	78
Tablo 5.	Clifton Güç Bulucu Ölçeğinde Yetenek Temalarını Ölçen Maddelerin Sayıları	81
Tablo 6.	Clifton Güç Bulucu Ölçeğiyle Belirlenen Yetenek Temalarına Ait İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları	83
Tablo 7.	Clifton Güç Bulucu Ölçeğiyle Belirlenen Yetenek Temalarına Ait Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları.....	84
Tablo 8.	Motivasyon Ölçeğinin Beşli Derecelendirme Bölümünde Kullanılan Puanlar ve Puan Aralıkları	86
Tablo 9.	Motivasyon Ölçeğinin Öntest ve Sontest Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	88
Tablo 10.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sahip Olduğu Yetenek Temaları	96
Tablo 11.	Deney Grubundaki Öğrencilerin Sahip Olduğu Yetenek Temalarının Frekanslarına Göre Sıralanmış Hali.....	97
Tablo 12.	Öğrencilerin Sahip Olduğu Motivasyon Puanları	99
Tablo 13.	Motivasyonun Öğelerinin Her Birine Ait Puan Ortalamaları	100
Tablo 14.	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Tutum Bölümüne Ait Öntest (ÖT) ve Sontest (ST) Puan Ortalamaları.....	101
Tablo 15.	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyon Yoğunluğu Bölümüne Ait Öntest (ÖT) ve Sontest (ST) Puan Ortalamaları.....	103
Tablo 16.	Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenme İsteği Bölümüne Ait Öntest (ÖT) ve Sontest (ST) Puan Ortalamaları.....	104
Tablo 17.	Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Devam Oranları	105
Tablo 18.	Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Devam Değişkeni Açısından Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar T-testi Verileri.....	106

Tablo 19.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Değişkeni Açısından Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	107
Tablo 20.	Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Motivasyon Puanları Açısından Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları.....	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Olumlu Duyguları Genişlet ve İnşa Et Teorisinin Şematik Görüntüsü...43
Şekil 2.	Öğrenci Devamsızlığına Etki Eden Faktörler.....55
Şekil 3.	Clifton Güç Bulucu Ölçeğinden Alınan Orijinal Bir Test Maddesi.....81

EKLER LİSTESİ

EK 1.	Yönetim Bilişim Sistemleri (Deney Grubu) ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (Kontrol Grubu) Bölümleri YDL 184 - Yabancı Dil II Dersi 2011-2012 Bahar Yarıyılı Haftalık Uygulama Süreci Akışı.....	133
EK 2.	Clifton Güç Bulucu Ölçeği.....	138
EK 3.	Motivasyon Ölçeği.....	145
EK 4.	Araştırma İzin Belgesi.....	147
EK 5.	Örnek Öğrenci Raporu.....	148

SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

GYTY : Güçlü Yön Temelli Yaklaşım

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Akt : Aktaran

TM : Ticari Marka

Eds : Editörler

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

APA : Amerikan Psikoloji Derneği

TMTH : Tutum Motivasyon Test Havuzu

vd : Ve diğerleri

ÖT : Öntest

ST : Sontest

Yİ : Yıl içi

YS : Yıl sonu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Dünya üzerindeki ülkelerin bir kısmı uzun zaman önce bir ülke için en değerli sermayenin insan sermayesi olduğunun farkına vardılar. Bu nedenle vatandaşlarını eğitmek ve onları toplumsal gelişim ve değişimin ana unsuru haline getirmek için büyük miktarlarda yatırım yaptılar. Eğitime büyük miktarlarda yatırım yapan ülkeler bunun karşılığını fazlasıyla aldılar ve gelişmişlik endeksinde de başı çektiler. Ancak eğitimin önemini kavrayamayan ya da geç kavrayan ülkeler ise bunun bedelini çok ağır ödediler ve gelişmiş ülkelerin ucuz hammadde ve işgücü kaynağı olmaktan kurtulamadılar.

Nitelikli bireyler bir ülkenin gelişmesini hızlandırıcı bir rol oynarken, niteliksiz bireyler ülkelerinin gelişmelerine yardım etmekten ziyade ülkelerinin sırtında yük olarak algılanmaktadır. Üçüncü dünya ülkelerinde bunun örnekleri sıklıkla görülmektedir. Niteliksiz bir insan topluluğu bir devletin gözünde üretime katılmadığı halde yeme-içme, barınma, ulaşım, iletişim ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması gereken bir kitle olarak değerlendirilmektedir. Bir toplumda böyle bir kitlenin varlığı birçok toplumsal sorunun da kaynağını teşkil etmektedir. Bu şekilde yeterli düzeyde eğitim almamış niteliksiz bireylerin varlığıyla başlayan bu kısır döngü o ülkeyi yoksulluk ve geri kalmışlığa mahkum etmektedir. Bütün bunlardan anlaşılabacağı üzere, eğitim bir toplumun geleceğinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Bu nedenle karar verici pozisyonunda olan bütün insanların en önemli önceliklerinden biri yönettikleri toplumun eğitilmesi olmalıdır.

Eğitim toplumlar için en önemli unsur olan insanı olumlu yönde değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaç edinmiştir. Söz konusu insan olduğunda bu değiştirme ve geliştirme süreci zor, zaman alıcı ve yorucu bir süreç haline dönüşmektedir. Çünkü insan denilen organizma çoğu zaman öngörmesi, şekillendirmesi ve yönlendirmesi zor bir varlıktır. Belirli bir madde üzerinde çalışmalar yapıldığında alınan sonuçlar genellikle her zaman ve mekanda geçerli olur. O maddenin belirli şartlar altındaki tepkileri hep birbirine benzerdir hatta aynıdır. Örneğin, ısıtılan bir metal dünyanın her yerinde belirli oranda genleşir. Ancak insanların davranışlarını ve tutumlarını belirleyen çok karmaşık iç

dinamikleri vardır. İnsanların kalıtsal özellikleri, kişilikleri, tutumları, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ve değerleri gibi belirli şekilde davranmalarını etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu nedenle, insanları değiştirmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen eğitim bireylerin bu iç dinamiklerini dikkate almak zorundadır. Bireysel farklılıkları dikkate almayan bir eğitim yaklaşımının başarılı olma olasılığı çok azdır. Bireysel farklılıklar denilince akla gelen ilk faktörlerden biri insan psikolojisidir.

İnsan psikolojisi davranışa yön veren ana etkenlerden biridir. Eğitim biliminin temel verileri psikoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Eğitim insan davranışlarını istenen yönde değiştirmeyi hedefleyen bir süreç olduğu için insan davranışlarını çok yönlü olarak inceleyen bir bilim dalının bulgularından yararlanması son derece doğaldır. Bu nedenle, “psikolojinin elde ettiği bulgular çerçevesinde, okul ortamını ve eğitim sürecini en etkili düzeye getirmeyi amaçlayan” (Sürücü, 2009, s.17) Eğitim Psikolojisi adında ayrı bir alan doğmuştur. Eğitim psikolojisi, bulguları çok farklı alanlarda ve çok farklı amaçlarla kullanılan psikolojiden, daha etkili ve verimli bir öğrenme öğretme süreci oluşturulması amacıyla yararlanma çabalarını ifade etmektedir.

Eğitim psikolojisi “öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgilenen, psikolojinin metotlarını ve teorilerini uygulamasının yanında kendi teori ve metotları da olan bir disiplindir” (Woolfolk, 1998, s.11). Bu disiplin, eğitimi anlama ve geliştirme hedefine odaklanması yönüyle psikolojinin diğer dallarından ayrılmaktadır. Eğitim psikolojisi, eğitimcilere meslekleri hakkında eleştirel düşünebilmeleri ve öğrencilerini eğitmede işe yarayacak öğretimsel kararlar verebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri vermek amacıyla öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik yapısı, öğrenme ilkeleri ve öğretim metotları konularında değerli bilgiler verir (Slavin, 2000).

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar Davranışçı Yaklaşım ve Bilişsel Yaklaşım gibi insan davranışlarının nedenlerini açıklamaya çalışan yaklaşımların temelini oluşturmuştur. İnsan davranışlarının nedenlerini yüzde yüz doğrulukla açıklamak çok zor olduğu için bu alandaki düşünceler belirli yaklaşımlar altında toplanmıştır. İnsanların nasıl öğrendiği konusunda araştırmalar yapan bilim insanları da genel anlamda davranışı açıklamaya odaklanan bu yaklaşımların bulgularını esas almış ve öğrenme konusunda da bu yaklaşımlar kabul edilmiştir. Davranışçı yaklaşım daha çok, insanların gözlemlenebilen davranışları üzerinde durmuş ve bu düşünceden hareketle öğrenmeyi doğrudan gözlemlenebilen tepkilerdeki değişim olarak kabul etmiştir (Erözkan, 2010). Yalnızca gözlemlenebilen davranışlar üzerinde durmanın karmaşık zihinsel

süreçler kullanan insanın davranışlarını açıklamada yetersiz kalacağını düşünen araştırmacılar da bilişselciler olarak adlandırılmışlardır. Bireyin hayatını yalnız olarak devam ettirmediğini, bir toplum içinde yaşadığını ve bireyin öğrenmesi söz konusu olduğunda içinde yaşadığı toplumun göz ardı edilemeyeceğini savunan diğer bir yaklaşım da Sosyal Öğrenme Yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Buradan da anlaşılabileceği üzere eğitim bilimi tarihi gelişiminde psikolojiyi örnek almış ve bu iki bilim dalı çalışmalarını çoğunlukla paralel olarak sürdürmüşlerdir.

Psikoloji denilince özellikle ülkemizde daha çok ruhsal rahatsızlıklarla uğraşan bir bilim dalı akla gelmektedir. Psikologlar akıl sağlığı yerinde olmayan insanları tedavi etmeye çalışan kişiler olarak algılanmaktadır. Bu nedenle birçok kişi ihtiyaç duyduğunda psikoloğa gitmekten veya gitmiş olsa bile çevresine bu konudan bahsetmekten kaçınmaktadır. Psikoloji akıl sağlığı yerinde olmayan kişilerle de ilgilenir. Ancak bu bilim dalının tek ilgi alanı ruhsal rahatsızlıklar değildir. Özellikle ikinci dünya savaşının ardından savaşın insanların iç dünyalarında açmış olduğu derin yaraların tedavi edilmesi için psikoloji biliminden yoğun olarak yararlanılmıştır. Ancak, bu dönemde psikolojinin tamamen ruhsal problemler ile özdeşleşmiş olması bazı psikologları rahatsız etmiş ve bu psikologlar psikolojinin mutluluk ve sevgi gibi olumlu durumları da incelemesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu çabalarla beraber psikoloji olumlu durumları da mercek altına almış ve o dönemde çok dillendirilmemiş olsa da Hümanistik Psikolojinin de etkisiyle Pozitif Psikoloji (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) adı verilen ayrı bir çalışma alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Psikolojik açıdan sorunsuz hatta belirli açılardan güçlü bireylerin incelenmesi *psikolojik sağlamlık (resilience)* (Fraser, Richman ve Galinsky, 1999, Akt. Gizir, 2007; Aspinwall ve Staudinger, 2003; Yates ve Masten, 2004) adı verilen ve son yıllarda ülkemizde de sıklıkla araştırılan bir kavramı ortaya çıkarmıştır. Hatta bu kavram daha sonraları eğitimsel, akademik, duygusal, davranışsal, sosyal sağlamlık ve ego sağlamlığı gibi farklı alanlarda ele alınmış ve sağlamlık kavramı bu alanlardaki iyi örneklerden hareketle alana özgü hale getirilmiştir (Gizir, 2007).

Toplumun odağı olan insanın güçlü yönlerini ele alan ve bu güçlü yönlerin akademik başarı, derse devam ve motivasyon gibi değişkenler üzerindeki etkisini deneysel bir çalışmayla irdeleyen çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılığı ve kavramsal çerçevede geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Kaliteli bir eğitim her dönemde olduğu gibi toplumlar arası rekabetin doruğa çıktığı günümüzde de ülkelerin en çok önem verdikleri konuların başında gelmektedir. Bu nedenle ülkeler vatandaşlarına kaliteli bir eğitim sunabilmek için her zaman arayış içinde oluşt. Çünkü hayatımız değıştikçe eğitim ihtiyaçları ve öncelikleri de değışmektedir. En önemli işlevlerinden biri insanları hayata hazırlamak olan eğitimde de arayışların olması eğitimin gerçeklerinden biridir.

Türk eğitim tarihine bakıldığında eğitimin niteliğinin artırılması yolunda başarılı ya da başarısız çok sayıda çalışma yapıldığı görülebilir. Yurtdışından eğitimcilerin davet edilmesi, beş yılda bir tekrarlanan eğitim şuraları, eğitim yaklaşımlarının ve programlarının yenilenmesi bu çalışmalara örnek olarak verilebilir. Türkiye eğitimin niteliği söz konusu olduğunda gelişmiş ülkelere oranla pek iddialı görünmese de, son yıllarda yapılan araştırmalarda farkı yavaş ta olsa kapattığı görülmektedir.

Elbette nitelikli eğitimin çok farklı bileşenleri vardır. Eğitime yapılan yatırımların miktarı ve genel bütçe içindeki oranı, öğretmenlerin nitelikleri, fiziki ve teknolojik imkanlar ve uygulanan eğitim yaklaşımları bu bileşenlere örnek olarak verilebilir. Çalışmanın kapsamı gereği bu çalışmada eğitim yaklaşımlarına odaklanılacaktır.

Benimsenen eğitim yaklaşımı verilen eğitimin kalitesi konusunda ipucu verebilir. Örneğin, Türkiye 2004 öncesinde PISA tarafından yapılan değerlendirmelerde oldukça gerilerde yer alırken, 2004 yılında ilköğretimde yapılan Yapılandırmacı Yaklaşım dayalı eğitim reformunu hayata geçirmesiyle birlikte üst sıralara doğru tırmanmaya başlamıştır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Buradan da anlaşılacağı üzere uygulanan eğitim yaklaşımı eğitimin niteliği konusunda kısmen de olsa belirleyici bir role sahiptir.

İlköğretimde ağırlıklı olarak davranışçı akımın hakim olduğu eski eğitim yaklaşımından bilişsel ağırlıklı olan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş çağın gereksinimlerine yanıt veren, diğer dünya ülkeleri ile rekabette ülkemize avantaj sağlayacak kaliteli bir eğitim yolunda gösterilen bir çaba olarak algılanabilir. Ancak, yükseköğretimde bu yönde ciddi bir girişim bulunmamaktadır. Yükseköğretimde de verilen eğitimin niteliğini artıracak reformlara ihtiyaç vardır. Bu tür reform hareketleri için uygulanabilir alternatifler üretmek adına özellikle yükseköğretimde

uygulanabilecek yeni yaklaşımların tartışılması gereklidir. Özellikle yükseköğretimde uygulanabilecek bir eğitim yaklaşımını tanıtmak ve bu konuda yeni ve farklı bir bakış açısı sunmak düşüncesiyle Güçlü Yön Temelli Yaklaşımı (GYTY) açıklayan ve bazı değişkenler üzerindeki etkisini irdeleyen bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, son yıllarda gündeme gelen bir kavram olan GYTY'nin yükseköğretimde İngilizce derslerinde öğrencilerin derse devam, akademik başarı ve motivasyonları üzerinde bir etkisi olup olmadığının belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

Bu çalışmada cevabı aranacak olan alt problemler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin yetenek temaları nelerdir?
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları ne düzeydedir?
3. GYTY'ye uygun olarak işlenen İngilizce dersi ile bu yaklaşımın kullanılmadığı İngilizce dersi arasında öğrencilerin derse devam oranları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. GYTY'ye uygun olarak işlenen İngilizce dersi ile bu yaklaşımın kullanılmadığı İngilizce dersi arasında öğrencilerin akademik başarı puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
5. GYTY'ye uygun olarak işlenen İngilizce dersi ile bu yaklaşımın kullanılmadığı İngilizce dersi arasında öğrencilerin motivasyon düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar her eğitim kademesinde verilen eğitimin niteliği tartışılmalıdır. Eğitimin doğası gereği, bu nitelik sorgulamasının olması aslında rahatsız olunacak bir konu değil belki de teşvik edicidir. Çünkü eğitim, kısaca insanı hayata hazırlar ve hayatın gerekleri günümüzde çok çabuk değişmektedir. Belirli bir eğitim yaklaşımının sonsuza kadar geçerli ve uygulanabilir olması çok zordur. Bu nedenle bugün için oldukça yeterli ve kaliteli kabul edilen bir eğitim yaklaşımı, yarın yetersiz görülebilir. Eğitimde değişim kaçınılmazdır; eğitim değişimi

yakalamalı ve bunu yapabilmek için de kendini sürekli yenilemelidir. Öğrencilerin tercih ve beklentileri, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin nitelikleri, fiziki mekanlar, eğitim yaklaşımları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ve devletin eğitim politikaları sorgulanmalı ve bunun sonucuna göre gereken değişiklikler yapılmalıdır. Bu durum sadece ülkemize özgü bir durum da değildir. Dünyada gelişmiş ülkeler başta olmak üzere hemen her ülke, eğitim sistemlerini çağın gerektirdiği niteliklere uygun hale getirmek için sürekli bir sorgulama ve değişim arayışı içindedir. Bu çalışma da Türkiye’de eğitim alanına yeni bir soluk getirme ve daha nitelikli eğitim arayışı sürecinde göz önünde bulundurulabilecek yeni bir alternatif üretme çabası olarak önemlidir.

Bu çalışmanın kayda değer diğer bir yönü de ağırlıklı olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde olmak üzere, dünyada yaygın olarak kullanılan ve bilinen bir yaklaşım olmasına rağmen bu zamana kadar, farklı bir ölçek kullanarak betimsel bir çalışma yapan Güney (2011) hariç olmak üzere, Türkiye’de eğitim alan yazınında pek kullanılmayan yeni bir yaklaşımı tanıtıyor olmasıdır. Dünya üzerinde özellikle iş ve endüstri alanında milyonlarca kişi bu yeni yaklaşımın bir çıktısı olan Güç Bulucu (StrengthsFinder™) (Gallup, 1998) ölçeğini kullanarak güçlü yönlerini belirlemiş ve çalışma hayatlarına hatta özel hayatlarına elde ettikleri sonuçlara göre şekil vermişlerdir. GYTY’nın eğitim alan yazınına dahil olmasının eğitimci ve araştırmacılara yeni ufuklar açması beklenebilir.

Bu çalışma, eğitimcilerin kendilerini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi ve bu paralelde uygulayacakları eğitim yaklaşımı, stratejisi, yöntemi ve tekniğini belirlemeye katkı sağlayabilir. Bu katkı, daha verimli bir eğitim hizmeti sunma açısından da yarar sağlayacaktır. Bu çalışmada tanıtılan GYTY, öncelikle eğitimcinin kendini tanımasıyla, güçlü yönlerini öğrenmesiyle başlar (Lopez ve Louis, 2009; Anderson, 2004). Ülkemizde eğitimde bireyleri tanıma söz konusu olduğunda çoğunlukla öğrencileri tanıma akla gelmektedir. Öğrencilerin tanınması da son derece önemlidir ancak eğitimcilerin tanınması ülkemizde pek üzerinde durulmayan bir konudur. Verilen eğitimin niteliği hala büyük oranda eğiticiye bağlıdır. Bu çalışmada sunulan yaklaşım, eğitimcinin kendi güçlü yönlerini öğrenmesine ve bu güçlü yönlerini nerede ve nasıl kullanacağına ilişkin bilgilere ulaşmasına imkan tanıdığı için yararlı olacaktır.

Eğitim sürecine dahil olan öğrencileri tanımak, onların güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak eğitimin kalitesini artırmak için son derece önemlidir. Son yıllarda

ortaya çıkan önemli bir gerçek şudur ki, eğitim verilirken bireysel farklılıklar ne kadar dikkate alınabilirse verilen eğitim o kadar başarılı olur (Aktepe, 2005). Çünkü sınıftaki öğrenciler aynı eğitim kademesinde ve aynı sınıfta olmalarına rağmen, birbirleriyle tamamen aynı özelliklere sahip değildirler. Aralarında bazı açılardan az, bazı açılardan derin bireysel farklılıklar vardır. Birbirlerine her yönden benzeyen öğrencilerden oluşan tamamen homojen sınıflar oluşturmak imkânsız değilse bile çok zordur. Bunu yapabilmek için bile yine öğrencilerin farklı özelliklerini bilmeye ihtiyaç vardır. Bu çalışma, gerek öğrencileri tanıma ve gerekse homojen sınıflar oluşturma çabalarında öğrencilerin güçlü yönlerini bulmada kullanılabilecek bir ölçek tanıtması ve bu ölçeğin teorik altyapısını açıklaması açısından katkı sağlayabilir.

Bilindiği üzere, yeni kurulan üniversitelerle birlikte ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının sayısı 103 devlet üniversitesi, 62 vakıf üniversitesi, 7 vakıf meslek yüksekokulu ve 10 diğer eğitim kurumları olmak üzere toplamda 182 olmuştur (Günay ve Günay, 2011). Yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin kurulmasıyla bu sayı sürekli artmaktadır. Üniversitelerimiz nicelik açısından gelişmektedir ancak nitelik söz konusu olduğunda benzer bir gelişmeden söz etmek zordur. Bundan sonraki adım, üniversiteleri nitelik açısından da geliştirmek olmalıdır. İlk ve ortaöğretime bakıldığında, bu eğitim kademelerinde farklı eğitim yaklaşımları incelenmekte ve daha verimli bir eğitim için arayışlar devam etmektedir. Tartışmaları halen devam etmekle birlikte 2004 yılında uygulamaya geçirilen yapılandırmacı yaklaşım bu arayışlara iyi bir örnek olarak verilebilir. Eğitimde yeni bir yaklaşımın uygulamaya konulmuş olması nitelik konusunda ümitleri artırmaktadır. Belki günün birinde bu yaklaşımdan da vazgeçilecek ve yeni bir yaklaşım benimsenecektir. Bu durum, yenilikleri takip etmenin bir gereği olduğu için yadırganmamalıdır. Ancak, üniversitelere baktığımızda, üniversitelerin statülerinden de kaynaklanan bazı sorunlar eğitimin niteliğinin yükseltilmesi çabalarının önünü tıkamaktadır. Üniversitelerde verilen eğitim söz konusu olduğunda ilk ve ortaöğretimde olduğu gibi bütün üniversitelerde benimsenen bir eğitim felsefesi ya da yaklaşımından bahsetmek zordur (Ergün, 2001). Her ne kadar üniversiteler arasında koordinasyonu sağlayan bir üst kurul (YÖK) varsa da, bu kurul, uygulanacak eğitim yaklaşımları veya modelleri konusunda üniversitelere herhangi bir telkinde bulunmamaktadır. Bir dönem doktora sürecinde pedagojik formasyon derslerinin zorunlu tutulmuş olmasına rağmen büyük çoğunluğu pedagojik formasyon bilgisinden yoksun olan öğretim elemanları (Ergün, 2001; Yılmaz, 2010), kullanacakları strateji,

yöntem, teknik, değerlendirme yöntemi ve ders kaynaklarını seçmekte serbesttirler. Bu önemli kararlar çoğunlukla kendi inisiyatiflerine bırakıldığı için yetersiz pedagojik formasyona sahip olmalarından dolayı, bu konularda isabetli karar vermede sıkıntılar yaşayabilmektedirler (Ergün, 2001). Bologna süreci ile üniversiteler arasında standartlaşma çabaları olsa da bu süreç, eğitim yaklaşımları konusunda çok belirleyici bir rol oynamamaktadır. Bu çalışma, özellikle üniversitelerde uygulanagelen bir çalışma olması ve bundan dolayı üniversitede verilen eğitimin niteliğinin artırılması çabalarına küçük bir katkı olması açısından önemlidir.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin yetersiz olduğu ve bu konuda başarısız olduğu başta Milli Eğitim Bakanı (Habertürk, 31 Ağustos 2011) olmak üzere eğitimcilerin hemfikir oldukları konulardan biridir (Çelebi, 2006). Türkiye uluslararası bir dil eğitim merkezi tarafından İngilizce yeterliği konusunda 2012 yılında yapılan değerlendirmede 54 ülke içinde 32. sırayı almış ve beş seviye üzerinden yapılan değerlendirmede dördüncü seviye olan “düşük yeterlik” kategorisinde yer almaktan kurtulamamıştır (<http://www.ef.com.tr/epi/>). Bu nedenle, Türkiye’de İngilizce eğitiminin daha verimli olması için çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışma da İngilizce eğitiminin niteliğinin artırılmasında dikkate alınabilecek yeni bir yaklaşım sunmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma, aşağıda verilen sayıtlara bağlı olarak yürütülmüştür.

1. Çalışmaya dahil olan deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulanan öntest ve sontestlere isteyerek ve yansız olarak cevap vermişlerdir.
2. Çalışmada takip edilen derse devam, akademik başarı ve motivasyon düzeyleri üzerinde, GYTY’dan başka bir etken etkili olmamıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2011-2012 bahar yarıyılında Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, Yönetim Bilişim Sistemleri (Deney Grubu) ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (Kontrol Grubu) Bölümlerinin birinci sınıfında verilen Yabancı Dil II (İngilizce) dersine devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilere uygulanan ölçekle edinilen bilgilerle sınırlıdır.

3. Araştırma, ulaşılabilen alan yazın taramasıyla sınırlıdır.
4. Araştırma İngilizce dersinde elde edilen veriler ile sınırlıdır.
5. Araştırma bağımlı değişkenler olarak derse devam, akademik başarı ve motivasyon ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Güç (Strength): “Güç verilen bir etkinlikte tutarlı, mükemmel yakın performans gösterme yeteneğidir.” (Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006, s.4).

Yetenek (Talent): “Yetenek doğal olarak yinelenen ve verimli bir şekilde uygulanabilen bir düşünce, duygu veya davranış kalıbıdır” (Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006, s.2).

Yetenek Teması (Theme of Talent): Yetenek Teması benzer yeteneklerin oluşturduğu bir yetenekler grubudur.

Güç bulucu (StrengthsFinder™): Güç bulucu, web tabanlı, 177 zorunlu yönlendirici maddeden oluşan ve bireylerin otuz dört yetenek temasından en baskın olan ilk beş yetenek temasını belirlemelerine yarayan bir ölçektir.

Motivasyon: “Bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder” (Ülgen, 1997, s.62).

Güçlü Yön Temelli Yaklaşım: Bireylerin doğuştan bazı yeteneklere sahip olduğunu, bu yeteneklerinin farkına varıp, onları bilinçli olarak kullanmak suretiyle güce dönüştürdüklerinde potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebileceklerini savunan yaklaşımdır.

Uygulama Süreci: DeneySEL bir çalışmada deney grubundaki öğrencilere kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak yapılan uygulamaları kapsayan süreçtir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Güçlü Yön Temelli Yaklaşım Nedir?

Güçlü Yön Temelli Yaklaşım (GYTY) (Strengths-based Approach) kavramı Türkiye’de yeni duyulmaya başlanan bir kavramdır. Özellikle de eğitimde GYTY, dünyada da yeni bir düşüncedir ve araştırma literatüründe bu konuyla ilgili olarak ciddi bir eksiklik bulunmaktadır (Gillum, 2005). Literatüre yeni girecek bir kavram olduğu için bu kavramın eğitim alan yazınında en sık kullanılan hali araştırılmış ve yeterince kapsayıcı bir ifade bulunmaya çalışılmıştır. Alan yazında kullanılan *Güçlü Yön Temelli Yaklaşım (Strengths-based Approach)*, *Güçlü Yön Temelli Model (Strengths-based Model)*, *Güçlü Yön Temelli Öğrenme (Strengths-based Learning)*, *Güçlü Yön Temelli Eğitim (Strengths-based Education)* ve *Güçlü Yön Temelli Öğretim (Strengths-based Instruction)* ifadeleri arasında aramalarda görüntülenme sıklığı da göz önüne alınarak *Güçlü Yön Temelli Yaklaşım* ifadesini kullanmanın uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

2.1.1. Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Tarihsel Arka Planı

GYTY’nin teorik temellerini atan özellikle iki isimden bahsetmek gerekirse bu isimler Profesör Donald O. Clifton (1924-2003) ve Profesör Edward “Chip” Anderson (1942-2005)’dir. 1950-1969 yılları arasında Nebraska Üniversitesinde Eğitim Psikolojisi Profesörü olarak çalışmalar yapan Clifton, Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından Pozitif Psikoloji bilimine yaptığı önemli katkılardan dolayı “Güçler Psikolojisinin babası” ve “Pozitif Psikolojinin dedesi” (<http://www.apa.org>) olarak nitelendirilmiştir. Clifton GYTY’nin teorik altyapısını hazırlamış, Anderson ise Güçler Psikolojisinin eğitime, özellikle de yükseköğretime uyarlanması konusunda öncülük etmiştir (Pritchard, 2009). Bu nedenle, Anderson, yükseköğretimde güçler hareketinin “babası” olarak bilinmektedir. 1978 yılında Clifton ile bir konferansta tanışan Anderson, bu konferanstan “hayatımı değiştiren konferans” (Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006, s. xiii) olarak bahsetmiştir. Bu konferansta Clifton’ın kişisel güçler ile ilgili sunumunun

özellikle de “mükemmele ulaşmak için mükemmeli incelemelisiniz” (Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006, s. xv) cümlesinin ardından Anderson’ın eğitim anlayışı, yetersizliğe dayalı eğitimden güçlü yönleri temel alan eğitime doğru radikal bir değişim göstermiştir.

Genellikle dinine bağlı Hristiyanların yoğunlukta olduğu ABD’nin California eyaletindeki Azusa Pasifik Üniversitesi GYTY ve Güçler Psikolojisi (Strengths Psychology) alanındaki çalışmaların merkezi olmuştur. Özellikle yükseköğretimde GYTY’nin etkisini araştıran ve güçler hareketinin Donald O. Clifton ile birlikte en önde gelen isimlerinden biri olan Edward Chip Anderson, GYTY konusundaki çalışmalarını bu üniversitede yürütmüş ve bu konuda üniversite bünyesinde bulunan akademisyenlerle birlikte çalışmalar yapmıştır. Azusa Pasifik Üniversitesi ABD’de GYTY’ye dayalı lisansüstü eğitim imkanları sunan tek üniversite konumundadır (<http://www.apu.edu>). GYTY’nin genelde dinle, özelde ise Hristiyanlıkla bağdaştırılmasının nedeni ise güçlü yön hareketinin içinde yer alan insanların sahip olduğu, Tanrı’nın insanların her birini özel bireyler olarak yarattığı ve insanların güçlü yönlerini öğrenip geliştirdikçe Tanrı’nın onlardan olmalarını istediği insan düzeyine daha da yaklaşacakları düşüncesidir (<http://www.apu.edu>).

Özellikle İkinci Dünya Savaşı’nın bitmesini izleyen yıllarda psikologların çoğunluğu yetersizlik ve hastalıklara odaklanmıştı ve psikolojik rahatsızlıkları anlamak ve mümkünse tedavi edebilmek psikolojinin temel görevlerinden biri olarak kabul ediliyordu. Clifton’ın “İnsanlar hakkında neyin doğru olduğunu araştırırsak ne olur?” (Hodges, 2009, s.172) sorusu, hem kendi akademik hayatına hem de GYTY’ye yön veren temel ilkelerden biri olmuştur. Böylece, insanların psikolojik rahatsızlıklarından ziyade olumlu yönlerine odaklanma fikri doğmuş ve tartışılmaya başlamıştır. O yıllar için Clifton’ın bu sözü büyük bir paradigma değişikliğine işaret etmekteydi. Bu düşünceyle birlikte yalnızca rahatsızlıkları olanlar değil herhangi bir ruhsal problemi bulunmayan insanlar da psikoloji biliminin çalışma alanına girmiş ve bu iyi örneklerin incelenmesi ve onları “iyi” yapan niteliklerinin belirlenmesi sonucunda değerli bulgulara ulaşılmıştır.

Clifton, Nebraska Üniversitesinden ayrılmasından sonra çalışmalarını 1969’da kurmuş olduğu Selection Research, Inc. adlı şirketinin bünyesinde sürdürmüştür. 1988 yılında Selection Research, Inc. Şirketi bir kamuoyu araştırma şirketi olan Gallup’u devralmış ve 1999 yılına kadar bu şirketin yönetim kurulu başkanlığını yürütmüştür.

Clifton'ın yönetiminde ciddi bir büyüme ivmesi yakalayan Gallup Örgütünün dünya çapında yapmış olduğu araştırma ve anketler GYTY için çok değerli veri kaynakları olmuştur. Gallup, çoğunlukla çalışan seçimi, gelişim, çalışan bağlılığı, yönetim ve liderlik konularında araştırmalar yapmıştır (Hodges, 2009, s.173). Gallup tarafından yapılan araştırmalar yetersizliklerine veya zayıf yönlerine odaklanan bireylerin en iyi olasılıkla vasat bir performans göstermelerine karşın, yeteneklerine öncelik veren ve yeteneklerini geliştiren bireylerin nispeten daha iyi hatta mükemmellik düzeyinde performans gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır (Schreiner ve Anderson, 2005). Clifton'ın ardından 2000'li yılların başında güçler psikolojisinin bayrağını çalışma arkadaşı olan Marcus Buckingham devralmış ve Clifton başta olmak üzere diğer psikologlarla çok iyi satış grafiği yakalayan kitaplar yazmıştır. Profesör Edward Chip Anderson ise bu çalışmaları yükseköğretim alanına uyarlamak suretiyle Güçler Psikolojisini eğitim alanında uygulamış ve GYTY'yi hayata geçirmiştir.

2.1.2. Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Temel Özellikleri

Güçlü Yön Temelli Yaklaşımı diğer eğitim yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik öğrenenlere bakış açısıdır. Bu ifadenin kullanılmasıyla GYTY'nin bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edildiği sonucu çıkarılmamalıdır. Özellikle yükseköğretim olmak üzere eğitim alanına yoğun olarak uygulanmış olan GYTY'yi şu an itibariyle bir eğitim yaklaşımı olarak nitelemek bütün eğitimcilerin üzerinde birleşeceği bir düşünce olmayacaktır. Köklerini Pozitif Psikolojiden alan ve başlangıçta çalışan seçimi, yönetim ve liderlik alanlarında yoğun olarak kullanılan bu yaklaşım eğitim ortamlarında bireylere odaklanması ve onların sahip oldukları yetenekleri bulup işlemeye çalışması nedeniyle oldukça farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi eğitim alanındaki uygulamalar arttığında, ilköğretim ve ortaöğretimi de kapsayacak şekilde genişlediğinde ve özellikle başarılı sonuçlar alındığında bu yaklaşım da eğitimde bireye inmenin her geçen gün önem kazandığı (Aktepe, 2005) dünyada ve ülkemizde başarıyı hedefleyen eğitimcilerin göz önünde bulundurduğu bir yaklaşım olacaktır.

GYTY öğrenenlerin yetersizliklerine ve eksik oldukları noktalara değil de iyi yaptıkları işlere yani güçlü yönlerine odaklanır (Gillum, 2005). Dünyanın birçok ülkesinde farklı mesleklerden iki milyondan fazla insanla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında Clifton ve Harter (2003) yüksek düzeyde başarı gösterenlerin üç ortak özelliğini keşfetmişlerdir. Bu insanlar:

1. Vakitlerinin çoğunu güçlü oldukları alanlara harcarlar,
2. Zayıf yönleriyle uğraşırken güçlü yönlerini de geliştirmeye ve uygulamaya çalışırlar,
3. Aslında diğer insanlardan daha fazla yeteneğe sahip değildirler ancak diğerlerine oranla yeteneklerini daha fazla geliştirmiş ve yeni durumlara uygulamayı öğrenmişlerdir.

Bu çalışmada ayrı bir başlık altında ele alınan Pozitif Psikoloji ile birlikte bu bulgular bireylerin güçlü yönlerine odaklanma konusunda araştırmacılara ilham vermiş ve GYTY'nin temellerini atmıştır. Öğrencilerin zayıf yönlerini dikkate almayı eleştiren bir görüşe göre “öğrencilerin yetersizliklerine ve ihtiyaçlarına odaklanmak orada olmayan öğrencilere odaklanmaktır. Halbuki GYTY ile gelecekte kullanabileceği yeteneklerini sınıf ortamına getirmiş, orada olan öğrencilerle çalışılır” (Schreiner ve Anderson, 2005, s.22). Gillum'a (2005) göre ise, teorik açıdan bakıldığında, okullarda yaşanan ana problemlerden biri öğrencilerin zayıflıklarına odaklanma konusunda bulunabilir. Clifton ve Nelson (1992, Akt., Gillum, 2005) okulların, ailelerin ve kurumların yanlış olanı düzeltmek için insanların güçlü yönlerini geliştirmek yerine zayıf yönlerine odaklanma takıntısına sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. GYTY öğrenenlerin öğrenme ortamına girdiklerinde belirli yetenek ve becerilerle donanmış olduklarını (Schreiner ve Anderson, 2005) ve bu yetenek ve becerileri bilinçli bir şekilde belirlenip işlenebilirse üst düzeyde başarı gösterebilecek potansiyele sahip olduklarını kabul etmektedir.

GYTY açısından bakıldığında diğer eğitim yaklaşımları “Yetersizlik Temelli Eğitim Yaklaşımları” (Anderson, 2004; Schreiner ve Anderson, 2005; Gillum, 2005; Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006; Pritchard, 2009; Jones-Smith, 2011) olarak sınıflanabilir. Yetersizlik Temelli Eğitim Yaklaşımına göre öğrenenler, belirli konularda yetersizdir ve belirli bir zaman dilimi içinde bu yetersizliklerini gidermeleri gerekir. Bu yaklaşım, akademik ilerlemenin temeli olarak öğrencileri zayıf yönleri üzerinde çalışmaya teşvik etme esasına göre çalışan yetersizlik giderme programlarından yararlanır (Pritchard, 2009). Barefoot'a (2000) göre, öğrencilerin güçlü yönlerinden ziyade yetersizliklerine vurgu yapılması birçok öğrencinin üniversite hayatına başarılı bir şekilde adapte olamamasının nedenlerinden biridir. Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme boyutu, tamamen bu ön kabule göre şekillenir. Linley'in (2009, s.957) şu benzetimi, iki yaklaşımın farkını daha da somut bir hale getirmek için yararlı olabilir: “Güçlü yön perspektifi insanları +3'ten

+8'e çıkarmakla, yani doğru olanın üzerine koymakla; buna karşın geleneksel yetersizliğe dayalı model ise insanları -8' den -3'e çıkarmakla, yani yanlış olanı düzeltmekle ilgilenir denilebilir”.

Gallup'un dünya çapında yapmış olduğu araştırmalarda katılımcıların çoğunluğu insanların zayıflıklarına odaklanmanın güçlü yönlerine odaklanmaya kıyasla daha fazla gelişim sağlayacağına inanmaktadır (Hodges ve Clifton, 2004). Bu nedenle, güçlü yönler odaklanmayı esas alan yaklaşımın eğitimciler ve öğrenciler tarafından benimsenmesi sürecinin zor olacağı öngörüsünde bulunulabilir. Austin (2005, s.1), “öğrencilerde var olan güçleri geliştirme fikri şu anda uygulanmakta olan yetersizlikleri belirleme ve giderme sistemine zıttır” cümlesiyle bu düşüncüyü desteklemektedir. İnsanların bu konuya olumlu yaklaşabilmeleri için öncelikle bir zihniyet değişikliği gereklidir. Zihniyet değişikliğinin gerçekleşebilmesi için de GYTY'yi esas alan eğitim yaklaşımlarının başarılı olması insanların eski alışkanlıklarını kırmak açısından oldukça yararlı olacaktır.

GYTY'nin esasları, eğitim, psikoloji, sosyal çalışmalar ve örgütsel teori ve davranış gibi farklı alanlardaki araştırmalardan ortaya çıkmıştır (Pritchard, 2009). Gillum'a (2009, s.4) göre, “güçlü yön perspektifi bireylerin kendilerini iyi hissetmelerinin ve tutum ve performanslarını geliştirmenin yollarını arayan pozitif psikoloji, öz saygı ve öz yeterlik gibi yaygın olarak bilinen kavramlar üzerinde şekillenmiştir”. GYTY'nin temel varsayımı, bütün öğrencilerde bir potansiyel olduğu ve eğitimcilerin öğrencilerin bu potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak öğrenme yaşantılarını başarılı bir şekilde tasarlayıp uyguladıklarıdır. “Güçlü yönler dayalı modeller, birincil hedefi öğrencileri özgüven sahibi, yeterli, çalışmalarında bir amaç olan öğrencilere dönüştürme olan öğrenci merkezli bir eğitim şeklini benimser” (Lopez ve Louis, 2009, s.2). Lopez ve Louis (2009, s.2) her ne kadar geçmişteki ilke ve uygulamalara da dayansa, güçlü yön temelli eğitimin esas aldığı beş modern eğitim ilkesini şu şekilde sıralar;

1. güçlü yönler, başarı ve olumlu sonuçların belirteçlerinin ölçülmesi, 2. öğretmenin metotlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiren bireyselleştirme, 3. kişisel güçlü yönleri doğrulayabilecek ve teşvik edecek arkadaşlar, aile ve meslek elemanları ile iletişim içinde bulunma, 4. güçlü yönlerin sınıf içi ve dışında kasıtlı olarak uygulanması ve 5. bir öğretim dönemi, akademik yıl veya staj gibi zaman dilimlerinde özgün tecrübeler ya da yoğun pratikle güçlü yönlerin kasten geliştirilmesidir.

Bu yaklaşıma dayalı eğitim modeli, öğrencilerin kişisel güçlü yönleri ile birlikte gösterdikleri çabaları ve elde ettikleri başarıları vurgulayan temel eğitim ilkelerine dönüşü ifade etmektedir. Çünkü eğitimde bireylerin olumlu yönlerini vurgulayan ve öne çıkaran uygulamalar daha önceleri de vardı (Aspinwall ve Staudinger, 2003). Başta Türk eğitimcilerin yakından tanıdığı Dewey olmak üzere çok sayıda eğitimci, eğitimin görevinin öğrencilerin kişisel yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya çıkararak onlardan yararlanmak olduğunu savunmuşlardır (Lopez ve Louis, 2009). Anderson'a (2004) göre, GYTY'yi değerlendirme, öğretim ve öğrencilere yeteneklerini öğrenmede yardımcı olacak öğrenme etkinlikleri tasarlama ve sonrasında öğrenme, entelektüel gelişim, kişisel mükemmeliyet düzeyine kadar ulaşan akademik başarı sürecinde bu yeteneklere dayalı güçler geliştirme ve uygulama sürecini kapsar. Pritchard (2009) ve Louis (2008) ise, eğitime güçlü yön temelli bir yaklaşımın her öğrencinin kendine özgü bireysel güç ve yeteneklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir.

GYTY, yalnızca öğrencilerin sahip oldukları yetenekler ve güçlü yönlerine değil eğitimcilerin de güçlü yönlerine odaklanır (Lopez ve Louis, 2009). Anderson (2004, s.1), bu gerçeğe şu şekilde işaret etmiştir “güçlü yön temelli eğitim özünde eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenmesinde yaptıkları gibi kendi yeteneklerini keşfetme ve güçlü yönlerini geliştirme ve uygulama ile kişisel mükemmeliyet düzeyine ulaşmaya kadar akademik görevlerini tamamlamayı kapsar”. GYTY'yi yeterince bilmeyen ve kendi güçlü yönlerinin farkında olmayan bir eğitimcinin, öğrencilerin güçlü yönlerini anlaması ve onlara uygun öğretim planı tasarlamasını beklemek uygun olmaz. Eğitimcilerin kişisel güçlü yönlerini öğrenmesi, kasıtlı olarak uygulaması ve geliştirmesi meslektaşlarının bu konuda onlara verecekleri destekle daha kolay ve hızlı olacaktır. Bu nedenle, GYTY'yi benimseyen eğitimcilerin sayısı ne kadar fazla olursa öğrenciler ve eğitimciler için güçlü yönlerini belirleme ve geliştirme süreci o kadar verimli olacaktır.

GYTY'nin uygulanabilmesi için öncelikle öğrenenlerin sahip oldukları yetenekler saptanmalıdır. İlgili alan yazın incelendiğinde olumlu kişisel nitelikleri belirlemek için kullanılabilecek birkaç ölçek olsa da Donald O. Clifton tarafından geliştirilen ve Gallup Örgütü tarafından yayımlanan Güç Bulucu (StrengthsFinder™) (Gallup, 1998) testi yeteneklerin belirlenmesi için en sık kullanılan yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Lopez ve Louis, 2009). Clifton güç bulucu, hayatı sağlıklı ve başarılı olarak sürdürme perspektifine sahip bir psikoloji yaklaşımını da kapsayan bir

çerçeve veya paradigma olan genel pozitif psikoloji modeli üzerine kurulmuştur. İlgili olduğu konular ise iyimserlik, olumlu duygular, maneviyat, mutluluk, memnuniyet, kişisel gelişim ve iyi olma (http://strengths.gallup.com). Güç Bulucu, 177 maddeden oluşan web tabanlı bir değerlendirme ölçeğidir ve her bir satırın her iki ucunda bulunan iki ayrı ifadeyi benimseme derecesine göre o ifadeye yakın olan kutucuklar işaretlenir. Bu şekilde doldurulan ölçekleri kullanan yöntem iki alternatifli zorunlu tercih (two-alternative forced choice) yöntemi adı verilir ve psikofiziğin kurucusu Gustav Theodor Fechner tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin doldurulması sonucunda katılımcılar otuz dört yetenek temasından en baskın ilk beş *imza teması (signature theme)* öğrenmekte ve özel şifreleri ile erişebildikleri, kendilerine ait olan internet sayfasında bu bilgilerini muhafaza edebilmektedirler. Bugüne kadar dünyada sekiz milyonu aşkın insan Güç bulucu (StrengthsFinder™) testinden geçmiştir ve bu yöntem ABD ve Kanada başta olmak üzere altı yüzden fazla üniversitede kullanılmaktadır (Lopez ve Louis, 2009). Bu yöntem endüstri ve iş dünyasında da yoğun biçimde kullanılmaktadır. İşverenler çalışanlarının güçlü yönlerini saptamak ve geliştirmek suretiyle onlardan daha fazla verim almayı ve onların motivasyonlarını artırmayı hedeflemişlerdir.

Bireylerin zayıf yönlerine değil de güçlü yönlerine odaklanmanın eğitim açısından olumlu sonuçları vardır. Öncelikle, öğrenciler kendi yetenekleri ve güçlü yönlerinin olduğunu ve bu niteliklerinin eğitimlerinde dikkate alındığını bildiklerinde özgüvenleri artacaktır. Baumgardner'ın (1990, s.1070, Akt. Schreiner ve Anderson, 2005) araştırmaları kişinin kendisini bilmesinin bir kontrol hissine ve psikolojik sağlamlık için gerekli olan olumlu duygulara yol açtığını göstermiştir. Eğitim ortamına girdiklerinde tamamen sıfırdan değil daha ileri bir aşamadan sürece başlayacaklarını bilmeleri öğrencileri motive edecektir. Öğrenciler kendilerini eğitim sürecinde daha ileriye taşıyacak yeteneklere sahip olduklarını bildiklerinde olumlu sonuçlar elde etmek için hedefe daha kolay kilitlenecekler ve sürecin gereklerini daha istekli olarak yerine getireceklerdir. Bu tutum ve davranışları başarı olasılığını artıracak ve elde edilen başarı yeni başarılarla ulaşmayı kolaylaştırıcı bir faktör olacaktır. Weick ve arkadaşlarına (1989, s.354, Akt. Schreiner ve Anderson, 2005) göre “güçlü yön perspektifi bir görme stratejisi, kendinde mevcut olanı keşfetme ve kullanmayı öğrenme yoludur. İnsanlara seçtikleri yolda ilerlemeleri için ihtiyaç duyduklarının çoğuna zaten sahip olduklarını anlamalarında yardımcı olur.” Öğrenciler güçlü yönlerinin farkında olduklarında hedef

belirleme, yüksek düzeyde başarı gösterme, olumlu tercihler yapma ve verilen görevleri yapma konusunda motive olacaklardır (Schreiner ve Anderson, 2005).

GYTY’de en önemli ve öncelikli kavram “güç” kavramıdır. “Güç verilen bir etkinlikte tutarlı, mükemmele yakın performans göstermektir” (Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006, s.4). Diğer bir ifadeyle, güçler, bir insanın bir şeyi çok iyi yapmasını sağlayan kişisel niteliklerdir. Güç yetenekle (*talent*) başlar. Yetenek ise “doğal olarak yinelenen ve verimli bir şekilde uygulanabilen bir düşünce, duygu veya davranış kalıbıdır” (Clifton ve diğerleri, 2006, s.2). Yetenekler doğada kaba halde bulunan, işlenmemiş elmaslar gibidir, buna karşın güçler ise özenle kesilip parlatılmış elmaslara benzetilebilir. Elmasların doğada ham halde bulundukları gibi yetenekler de insanlarda doğuştan bulunur. Yine, elmaslar özel aletlerle kesilip parlatılır, yetenekler de *bilgi* ve *becerilerle* işlenerek güç haline gelir. Yeteneklerin aksine, bilgi ve beceri doğuştan var olan değil, sonradan edinilen niteliklerdir. Bilgi, öğrenilmiş olan olgu ve derslerden oluşmaktadır. Beceri ise bir aktivitenin belirli aşamalarını icra edebilmek için gerekli olan temel yetenektir (*ability*). Becerinin tanımında kullanılan yetenek ifadesi yukarıda bahsedilen, doğuştan getirilen ve gücün temelini oluşturan yeteneklere değil, öğrenme sonucu herhangi bir işi yapabiliyor olma durumuna işaret eder. Böylece, GYTY’nin en önemli esasları yeteneklerin veya yetenek temalarının belirlenmesi, bunların bilgi ve becerilerle işlenerek güce dönüştürülmesi ve bu güçlü yönlerin akademik hayatta ve hayatın diğer alanlarında bilinçli olarak kullanılmasıdır. Bu süreçten geçen bir birey GYTY’den maksimum düzeyde faydalanmıştır denilebilir. GYTY için iki önemli kavram olan yetenek ve güç kavramları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1.3. Yetenek Kavramı

GYTY’nin iki önemli ögesini daha detaylı bir şekilde ele almak gerekirse, yetenekler bilgiyi işleme, insanlarla etkileşimde bulunma, dünyayı algılama, doğuştan gelen rekabet etme dürtüsü, başkalarının ihtiyaçlarına hassasiyet gösterme ve sosyal ortamlarda rahat davranma gibi niteliklerdir (Schreiner ve Anderson, 2005; Anderson, 2004). Kutlu, Doğan ve Karakaya’ya (2008, s.6) göre yetenek, “aynı anda birden çok bilgi ve becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren ve bunlardan daha karmaşık bir davranıştır”. İnsanlarda çok sayıda yetenek bulunabilir. Kişinin sahip olduğu yetenekler grubu o kişiyi diğer insanlardan ayıran önemli özelliklerden biridir. Sahip oldukları yeteneklerin bireylere farklı katkıları vardır. Öncelikle, sahip olunan yeteneklerle başarı

arasında bağlantı vardır. Yeteneklerinin farkında olan bir kişi başarıyı yakalamak için hangi yeteneğini nasıl kullanacağını bilir. Yetenekler hayatta sadece bir kez kullanılan nitelikler değildir. Onlara sıklıkla ihtiyaç duyulur. Clifton ve diğerleri (2006, s.2), “Bir şeyi her iyi yapışınızda yetenekleriniz farklı kombinasyonlarda çalışır ve o işi kendi tarzınızda yapmanıza imkan sağlar” ifadeleriyle yeteneklerden sıklıkla yararlanıldığına vurgu yapmaktadırlar. Bunun yanında, bir yetenek sadece bir işi başarmanızda değil birden fazla işi başarmanızda da işinize yarayacaktır. Son olarak, yetenekleriniz mükemmellik düzeyinde başarı göstermenizde yardımcı olacaktır. Ancak bunun için yetenekleri bilinçli bir sürecin ardından güce dönüştürmek gereklidir. Clifton ve diğerleri (2006), Gallup tarafından yapılan ölçek ve görüşmelerden edinilen veriler yardımıyla 400’ü aşkın yetenek türü belirlemiş ve uygulanabilirliği artırmak için bu 400 yetenek türünü birbirine benzer olanlarını gruplamak suretiyle 34 *yetenek temasına (talent theme)* indirgemıştır. GYTY’nin en önemli dayanak noktalarından birini oluşturan bu yetenek temaları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Benzer noktaları olan yetenek türlerinin gruplandırılması sonucu oluşturulan 34 yetenek teması, Clifton StrengthsFinder™ yardımıyla ölçülmekte ve ölçeğin tamamlanmasının ardından en baskın olan *imza temalar (signature themes)* diye de adlandırılan ilk beş yetenek teması katılımcılara verilmektedir. Katılımcılar farklı alanlarda tavsiyelerin de yer aldığı raporlarını aldıktan sonra bu yetenek temalarını güce dönüştürme sürecine başlamış olurlar. Bu yetenek temaları Rath (2007) ve Clifton ve diğerleri (2006) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

2.1.3.1. Başarılı (Achiever)

Bu yeteneğiniz, başarıya daima ihtiyaç duyduğunuzu anlatmaktadır. Her gün sizin için yeni bir başlangıçtır. Kendinizi iyi hissetmeniz için gün sonunda somut bir şey elde etmeniz yeterlidir. Başarılı yönünüz, güdünüzün kaynağını açıklamada fayda sağlar. Her ne kadar bir günlük dinlenmeyi hak ettiğinizi düşünseniz bile eğer gününüz, küçük te olsa herhangi bir başarı içermiyorsa kendinizi hoşnut hissetmezsiniz. İçinizde yanan bir ateş vardır ve bu ateş sizi daha fazlasını yapmanız, daha fazlasını başarmanız için zorlar. Her başarıya ulaşıldığında ateş bir anlığına azalır, fakat kısa süre içinde sizi bir sonraki başarıya zorlayarak tekrar canlanır. Başarıya devamlı ihtiyaç duymanız mantıklı olmayabilir ancak bu ihtiyacınız sizi terk etmeyecektir. Başarılı biri olarak bu memnuniyetsizlik duygusuyla yaşamayı öğrenmelisiniz. Ancak bu durumun yararları da

vardır. Örneğin, uzun saatler yorulmadan çalışmanız için gerekli enerjiyi sağlar. İlerlemenizi sağlayan temadır. Yeni işlere, zorluklara başlarken sizi harekete geçiren dürtüdür. Çalışma grubunuz için verimlilik seviyesini belirlemenizi ve tempoyu ayarlamanızı sağlayan güç kaynağıdır.

2.1.3.2. Gerçekleştiren (Activator)

Harekete geçmek için sabırsızlanan birisiniz. Analizin yararları olduğunu ya da tartışma ve görüşmenin ara sıra değerli ilhamlar sağlayabildiğini kabullenebilirsiniz, ama yine de içten içe yalnızca hareketin esas olduğunu bilirsiniz. Yalnızca hareket bir şeyleri gerçekleştirebilir. Yalnızca hareket performansa götürebilir. Bir karar verildiği zaman, harekete geçmeden duramazsınız. Sürekli bir işe ne zaman başlayabileceğinizi düşünürsünüz. Diğerleri *henüz bilmediğimiz şeyler var* diye endişelenebilir fakat bu sizi yavaşlatmayacaktır. Eğer bir şehirden geçilecekse siz bunun en hızlı yolunun kırmızı ışıktan kırmızı ışığa gitmek olduğunu bilirsiniz. Tüm ışıklar yeşile dönene kadar boş boş bekleyerek oturmazsınız. Ayrıca, sizin fikrinize göre hareket ve düşünme karşıt şeyler değildir. Aslında, *gerçekleştiren* temanızla desteklenmesi şartıyla hareketin öğrenmek için en iyi yol olduğuna inanırsınız. Bir karar alırsınız, harekete geçersiniz, sonuca bakarsınız ve öğrenirsiniz. Bu öğrenme bir sonraki hareketinizi bildirir. Söylediğiniz ya da düşündüğünüzle değil yaptığınız şeyle yargılanacağınızı bilirsiniz. Bu sizi korkutmaz aksine memnun eder. Tepki verecek hiçbir şey olmasa gelişemeyeceğinize inanırsınız. Bir sonraki adımı atmalısınız. Düşünmenizi taze tutmanın tek yolu bir sonraki adımı atmanızdır.

2.1.3.3. Esnek (Adaptability)

Anı yaşayan bir insansınız. Geleceği varılacak sabit bir yer olarak görmektense, şu anda yapmış olduğunuz tercihlerin şekillendirdiği bir yer olarak görürsünüz. Böylece geleceğinizi şimdiden keşfedersiniz. Çünkü geleceğinizi şimdiden oluşturmuş olursunuz. Bu, planlarınız olmadığı anlamına gelmez. Muhtemelen vardır. Fakat bu esneklik teması sizin, planlarınızdan uzaklaşmak pahasına anın gereklerini istekli olarak yapmanızı sağlar. Bazılarından farklı olarak, ani isteklere ya da planlanandan sapmaya kızmazsınız. Onları beklersiniz çünkü onlar kaçınılmazdır. Aslında, bazen onları dört gözle beklersiniz. Siz özünüzde, işlerin gerektirdikleri sizi aynı anda farklı yönlere çekerken bile üretken kalabilen çok esnek birisinizdir.

2.1.3.4. Analitik (Analytical)

Analitik yönünüz diğer insanlardan iddia ettiklerinin doğruluğunu kanıtlamalarını ister. Başkalarının fikirlerini ille de yok etmek istemezsiniz, fakat mantıklı olmaları konusunda ısrar edersiniz. Bu tür bir talep karşısında bazıları iddialı teorilerinin çürüyüp yok olduğunu görürler. Sizin için bu kesinlikle önemlidir. Kendinizi tarafsız ve duygulardan arınmış olarak görürsünüz. Olayların gerçek nedenini bulmak için bütün faktörleri sorgularsınız. Verileri seversiniz çünkü onlar kişisel görüşlerden arınmıştır. Bu verilerin yardımıyla, modeller ve bağlantılar ararsınız. Bazı modellerin birbirini nasıl etkilediğini anlamak istersiniz. Nasıl bir araya geldikleri, sonuçlarının ne olduğu ve bu sonuçların sunulan teoriyle ya da karşılaşılan durumla örtüşüp örtüşmediğini bilmek istersiniz. Diğerleri sizin mantıklı ve özenli olduğunuzu düşünür. Zamanla insanlar size birisinin “hayallerini” ya da “acemi düşüncelerini” sizin analitik özelliğiniz yardımıyla değerlendirmek için gelecektirler. Analizlerinizi çok sert bildirmemeniz gerekir. Yoksa diğerleri “hayaller” kendilerinin olduğu zaman sizden uzak durabilirler.

2.1.3.5. Düzenleyen (Arranger)

Birçok yönü olan karışık bir durum ile karşılaştığınızda, tüm değişkenleri mümkün olan en üretken şekilde düzenlediğinize emin olana kadar onları tekrar tekrar sıralamak hoşunuza gider. Çünkü siz bir idarecisiniz. Siz verimli sonuçlar ortaya çıkaran esnekliğin parlayan bir örneğisiniz, ya son anda daha düşük bir yol ücreti bulduğunuz için seyahat planlarını değiştirirsiniz ya da yeni bir projeyi başarmak için kaynakların ve insanların doğru birleşimi üzerinde kafa yorarsınız. Yaptıklarınızı farklı bir amaç için yapmazsınız. Sadece işleri yapmanın en iyi yolunu bulmaya çalışırsınız. Fakat bu özellikten yoksun olanlar bu yeteneğinize hayran kalırlar. Çok sayıda değişkeni aynı anda aklınızda tutabilmeniz onların ilgisini çeker. Aklınıza yeni gelen bir fikri uygulama adına önceden yapılan planları ertelemedeki rahatlığınız onları şaşırtabilir. Fakat siz başka türlü davranmayı düşünemezsiniz. Beklenmeyen bir durumla karşılaşıldığında bazıları böyle dikkatlice hazırlanmış bir planın değiştirilemeyeceğinden yakınıp, diğerleri ise mevcut kurallara ya da işlemlere sığır. Siz her ikisini de yapmazsınız. Aksine yeni seçenekler oluşturmak, en az zorluk çıkaracak yolları aramak ve yeni ortaklıklar oluşturmak için karışıklığın içine gözünüzü

kırpmadan girersiniz, çünkü size göre her şeye rağmen daha iyi bir yol olabilir. En basitinden en karmaşığına kadar her zaman en iyi düzeni ararsınız. En verimli haliniz dinamik olunması gereken durumlarda ortaya çıkar.

2.1.3.6. İnançlı (Belief)

Eğer güçlü bir inanç temasına sahipseniz, önceden beri süregelen bazı çekirdek değerleriniz vardır. Bu değerler kişiden kişiye değişmektedir fakat inanç yönünüz sizi aile odaklı, fedakâr, hatta manevi, sorumluluk sahibi ve yüksek etik değerlere hem kendinde hem de başkalarında önem veren bir insan haline getirir. Bu çekirdek değerler davranışlarınızı birçok şekilde etkiler. Hayatınıza anlam ve mutluluk katarlar; size göre başarı, para ve prestijden daha önemlidir. Bu özellikleriniz sizi hayatın kandırmacaları ve cezbedici yönlerinden ziyade bir takım tutarlı önceliklere doğru yönlendirir, size rehberlik eder. Bu tutarlılık tüm ilişkilerinizin temelidir. Arkadaşlarınız sizin güvenilir olduğunuzu söylerler. Olaylar karşısındaki duruşunuzu bilirler. İncancınız sizi başkalarının kolaylıkla güvenebileceğı birisi yapar. Ayrıca bu yönünüz değerlerinize uygun bir iş bulmanızı gerektirir. İşiniz anlamlı olmalıdır, sizin için değerli olmalıdır. Ve işiniz inançlı yönünüzün rehberliğinde sadece değerlerinizi yaşamınıza fırsat veriyorsa değerli olur.

2.1.3.7. Lider (Command)

Lider özelliğiniz sizi sorumluluk almaya yönlendirir. Hedefinizi oluşturduktan sonra, diğerlerini kendinize uyduruncaya kadar kendinizi rahatsız hissedersiniz. Bazı insanların aksine başka insanlara fikirlerinizi dayatmak sizi rahatsız etmez. Aksine, fikrinizi oluşturduğunuzda bunu diğerleriyle paylaşma ihtiyacı duyarsınız. Karşı çıkışlardan korkmazsınız, onların anlaşmak için ilk adım olduğunu bilirsiniz. Bazıları hayatın hoş olmayan yanlarıyla yüzleşmekten kaçınırken siz ne kadar hoş olmasa da gerçekleri ve doğruları sunmaya kendinizi zorunlu hissedersiniz. İnsanlar arasında her şeyin net olmasını istersiniz ve onları keskin görüşlü ve dürüst olmaya zorlarsınız. Onları risk almaya itersiniz. Hatta belki onları korkutursunuz. Bazıları sizi dik kafalı diye niteleyerek bundan yakınırken, farkında olamadan dizginleri sizin elinize verirler. İnsanlar asil bir duruş sergileyen ve onları belirli bir yöne sevk eden kişilere kapılırlar. Bu yüzden insanlar size kapılmalarını bekleyebilirsiniz. Çünkü belirgin bir tavra ve iradeye sahipsiniz.

2.1.3.8. İletişimci (Communication)

Açıklamayı, tanımlamayı, ev sahipliği yapmayı, toplumda konuşmayı ve yazmayı seversiniz. Bu sizin iletişimci yönünüzdür. Size göre fikirler yavan bir başlangıçtır ve olaylar durgundur. Kendinizi onları hayata geçirmeye, heyecan verici ve canlı yapmaya ve onlara enerji vermeye zorunlu hissedersiniz. Bu yüzden olayları hikâyeye çevirirsiniz ve anlatmayı denersiniz. Yavan fikri alıp resimler, örnekler ve benzetimlerle canlandırırınız. Birçok insanın çok kısa dikkat süresinin olduğuna inanırsınız. Onlar bilgi bombardımana tutulur, fakat bu bilgilerin çok azı kalıcı olabilir. İster bir fikir, bir olay, ister bir ürünün özellikleri ve yararları, bir keşif ya da bir ders olsun kendi bilgilerinizin kalıcı olmasını istersiniz. Dikkatleri kendinize yönlendirip, tutup kilitlemek istersiniz. Bu sizi mükemmel ifadeler aramaya yönlendirir. Tesirli ve güçlü kelimelere yönlendirir. İnsanların sizi dinlemeyi sevmesinin sebebi budur. Sizin kelimelerle çizdiğiniz resimler onların ilgilerini çeker, dünyalarını açar ve harekete geçmek için onlara ilham verir.

2.1.3.9. Rekabetçi (Competition)

Rekabetin temeli kıyaslamadır. Dünyaya baktığınızda içgüdüsel olarak diğer insanların performansının dikkatinizi çeker. Onların performansı esas kıstastır. Ne kadar çok uğraşırsanız uğraşın, niyetiniz ne kadar değerli olursa olsun, eğer amacınıza ulaştınız fakat emsallerinizden daha iyi performans gösteremediyseniz, başarı aldatıcıdır. Bütün rekabetçiler gibi diğer insanlara ihtiyacınız vardır. Eğer karşılaştırma yapabilirseniz, rekabet edebilirsiniz ve eğer rekabet edebilirsiniz, kazanabilirsiniz. Ve kazanmak gibi bir his yoktur. Ölçmeyi seversiniz çünkü bu karşılaştırmayı sağlar. Diğer rekabetçileri seversiniz çünkü sizi güçlendirirler. Yarışmaları seversiniz çünkü bir kazanan ortaya çıkarırlar. Yarıştığınız insanlara karşı nazik olsanız, hatta onlara yenilmede tahammüllü olsanız bile rekabetten hoşlandığınız için yarışmazsınız. Kazanmak için yarışsınız. Zamanla kazanmanın muhtemel olmadığı yarışmalardan kaçınırsınız.

2.1.3.10. Bağlantıcı (Connectedness)

Her şeyin bir nedeni olduğundan eminsinizdir. Bundan eminsiniz çünkü biliyorsunuz ki hepimiz bağlantılıyız. Evet, kendi yargılarımızdan sorumlu ve özgür

iradeye sahip bireyleriz, fakat yine de daha büyük bir bütünün parçasıyız. Bazıları buna toplumsal bilinçaltı der. Diğerleri bunu ruh ya da yaşam gücü olarak nitelendirir. Ama kelime seçiminiz ne olursa olsun birbirimizden ya da dünyadan ve üzerindeki yaşamdan ayrı olmadığımızı bilmek bize güven verir. Bu bağlantıcı his bazı sorumlulukları da beraberinde getirir. Eğer büyük bir resmin parçasıysak, o zaman diğerlerine zarar vermemeliyiz çünkü kendimize zarar vermiş oluruz. İstismar etmemeliyiz çünkü kendimizi istismar etmiş oluruz. Bu sorumlulukların fakında olmak değer sisteminizi oluşturur. Anlayışlı, şefkatli ve kucaklayıcısınız. İnsanlığın bütünlüğünden emin olarak, siz diğer insanlar ya da farklı kültürler arasında köprü kuran kişisiniz. Bu görünmez elin bilincinde olarak, diğer insanlara monoton hayatlarımızın ötesinde bir amaç olduğu rahatlığını verebilirsiniz. İnancınızın öğeleri sizin yetiştirilme tarzınıza ve kültürünüze bağlıdır, fakat inancınız sağlamdır. Bu sizi ve yakın arkadaşlarınızı hayatın gizemleri karşısında ayakta tutar.

2.1.3.11. Tutarlı (Consistency)

Denge sizin için önemlidir. Kesin bir şekilde, konumları ne olursa olsun insanlara aynı davranmak gerektiğinin farkındasınızdır, bu yüzden birilerinin kayırıldığını görmek istemezsiniz. Sizin görüşünüze göre bu bencilliğe ve bireyselliğe neden olur. Bu durum, dünyayı; bağlantıları, geçmişleri ve işlerinin yolunda gitmesi sayesinde bazı insanların haksız menfaat kazandığı bir yere dönüştürür. Bu sizin için gerçekten provoke edici bir durumdur. Siz kendinizi bunun karşısında bir muhafız olarak görürsünüz. Bu özel menfaatler dünyasının tam aksine; siz, kuralların net ve herkese eşit uygulandığı tutarlı bir ortamda insanların görevini en iyi şekilde yerine getireceğine inanırsınız. Bu ortam insanların kendilerinden beklenenin ne olduğunu bildiği bir ortamdır. Tahmin edilebilir ve tarafsızdır. Burada herkes kendi değerini gösterebilecek eşit fırsata sahiptir.

2.1.3.12. Durum Odaklı (Context)

Geniş görüş sağlayan bakış açınızdan baktığınızda şu an istikrarsızdır, birbiriyle yarışan seslerin kafa karıştıran yaygarası gibidir. Şu anın istikrar kazanması sadece zihninizi, planların yapıldığı daha önceki bir zamana götürmekle mümkün olur. Geçmişe bakarsınız çünkü orası yanıtların bulunduğu yerdir. Geçmişe şu anı anlamak için bakarsınız. Geçmiş zaman daha basittir. Ayrıntılı planların yapıldığı zamandır.

Geriye dönüp baktığınızda, bu ayrıntılı planların ortaya çıkışını görürsünüz. Baştaki niyetlerin ne olduğunu fark edersiniz. Bu planlar ya da niyetler neredeyse tanınmayacak kadar değişmişlerdir, fakat bu durum teması bunları tekrar ortaya çıkarır. Bu anlayış size özgüven kazandırır. Artık zihin karışıklığınız olmadığından daha iyi kararlar alırsınız çünkü altta yatan yapıyı hissedersiniz. Daha iyi bir partner olursunuz çünkü çalışma arkadaşlarınızın sahip oldukları kişiliğe nasıl ulaştığını anlarsınız. Kendinizi soru sormak ve durum ne olursa olsun planların gerçekleşmesine izin vermek konusunda disipline etmeniz gerekiyor, eğer tasarıları görmemiş olursanız, durum ne olursa olsun kararlarınızda daha az özgüvenli olursunuz. Yeni insanlar ve durumlarla karşılaştığınızda alışmanız biraz zaman alacaktır, fakat kendinize bu zamanı tanımalısınız. Sezgilere aykırı olarak, geleceğe yönelik daha mantıklı kararlar alırsınız çünkü geçmişte tohumların ekilmesine şahit olmuşunuzdur.

2.1.3.13. Tedbirli (Deliberative)

Dünyanın tahmin edilemez bir yer olduğunu bilirsiniz. Dikkatli, tedbirli ve özel birisiniz. Her şey düzenli görünebilir, ama yüzeyin altında birçok risk olduğunu hissedersiniz. Bu riskleri reddetmek yerine, her birini ortaya çıkarırsınız. Böylece her risk tanımlanabilir, değerlendirilebilir ve nihai olarak azaltılabilir. Bu nedenle siz hayata ihtiyatla yaklaşan oldukça ciddi birisiniz. Örneğin, neyin kötü gidebileceğini tahmin etmek için geleceği planlamayı seversiniz. Yanlış anlaşılmasın diye çok fazla övgü ya da itiraf vermeme konusunda dikkatlisinizdir. Arkadaşlarınızı özenle seçersiniz ve konuşma kişisel konulara kaydığında kendi sırrınızı korursunuz. Eğer bazı insanlar diğerleri kadar coşkulu olmadığınız için sizi sevmiyorsa, bırakın öyle olsun. Sizin için, hayat popülerlik yarışması değildir. Hayat mayın tarlası gibi bir şeydir. Diğerleri içinde dikkatsizce koşabilirler, onlar bunu seçtiyse siz farklı bir yaklaşım sergilersiniz. Tehlikeleri belirlersiniz, onların göreceli etkisini tartarsınız ve adımınızı tasarlayarak atarsınız. Dikkatli yürürsünüz.

2.1.3.14. Geliştirmeci (Developer)

Sizin görüşünüze göre hiç kimse tamamen biçimlenmiş değildir. Diğerlerindeki potansiyeli görürsünüz. Aslında, sıklıkla, potansiyel gördüğünüz her şeydir. Size göre her birey olasılıklarla dolu, gelişme halindeki bir süreç içindedir. Ve siz işte bu nedenle insanlara yaklaşırsınız. Diğerleriyle etkileşime girdiğinizde amacınız onların başarıyı

tecrübe etmelerine yardımcı olmaktır. Onları teşvik etmenin yollarını ararsınız. Onları zorlayacak ilginç deneyimler tasarlıyorsunuz ve gelişmelerine yardımcı olursunuz. Ve bütün bunlar süresince gelişmenin işaretlerini ararsınız, daha önce sadece aksayan adımların olduğu yerde öğrenilmiş ya da değiştirilmiş yeni bir davranış, bir becerideki hafif gelişim veya mükemmeliyetin ya da akışın belirtisi gibi. Sizin için, bazılarının göremediği bu küçük artışlar fark edilmekte olan potansiyelin açık işaretleridir. Başkalarındaki gelişimin işaretleri sizi harekete geçiren faktördür. Size güç ve memnuniyet verirler. Zamanla birçok kişi sizi yardım ya da teşvik için arayacaktır çünkü bilirler ki, sizin yardımseverliğiniz hem samimi hem de sizi tamamlayan bir özelliktir.

2.1.3.15. Disiplin (Discipline)

Dünyanızın öngörülebilir olması gerekir, düzenlenmeli ve planlanmalıdır. Bu yüzden içgüdüsel olarak dünyanızı yapılandırırsınız. Rutinler oluştursunuz. Uzun dönemli projelerinizi kısa dönemli belirgin planlar serisine dönüştürsünüz ve her planı özenle ve sabırla incellersiniz. Titiz ve temiz değilsiniz, fakat hassasiyete ihtiyacınız var. Hayatın gereği olan dağınıklıkla karşılaşınca, kontrolü kaybetmediğinizi hissetmek istersiniz. Rutinler, zaman çizelgeleri, yapı, bütün bunlar bu kontrol hissini yaratmaya yardımcı olurlar. Disiplin temasına sahip olmayanlar bazen sizin düzen ihtiyacınıza sinirlenebilir fakat çatışmaya gerek yoktur. Herkesin sizin öngörülebilirlik ısrarınızı anlamayacağının farkına varmalısınız, onların işleri halletmek için başka yolları vardır. Aynı şekilde, onların düzen gereksiniminizi anlamalarına hatta takdir etmelerine yardımcı olabilirsiniz. Sürprizleri sevmemeniz, hatalara sabırsızlığınız, rutinleriniz ve detaylara önem vermeniz kontrol edici davranışlar olarak yanlış yorumlanmamalı. Aksine, bu davranışlar hayatın dikkat dağıtıcı etkenlerine karşı sizin gelişiminizi ve üretkenliğinizi devam ettirecek içgüdüsel metodunuz olarak anlaşılabilir.

2.1.3.16. Empati (Empathy)

Sezgisel olarak, dünyayı başkalarının gözünden görebilir ve bakış açılarını paylaşabilirsiniz. Etrafınızdakilerin duygularını ve hissettiklerini kendi hislerinizmiş gibi hissedebilirsiniz. Herkesin bakış açısına katılmak zorunda değilsiniz. Herkesin kötü durumuna üzülmeniz şart değil, bu sempati olur, empati değil. Herkesin yaptığı seçimleri onaylamak zorunda değilsiniz, fakat anlarsınız. Bu sezgisel anlama yeteneği

güçlüdür. İnsanların kendilerini başkalarına ya da kendilerine ifade etmek için doğru ifadeleri bulmalarına yardım edersiniz. Dile getirilmemiş soruları duyarsınız. İhtiyacı öngörürsünüz. Başkaları kelimelerle uğraşırken, siz doğru kelimeleri ve doğru tonu bulmuş gibisinizdir. Duygusal hayatlarına ses vermek için onlara yardım edersiniz. Bütün bu nedenlerden dolayı insanlar size yaklaşırlar.

2.1.3.17. Hedef (Focus)

Kendinize sürekli nereye gittiğinizi, ulaşmak istediğinizin ne olduğunu sorarsınız. Hedefinizin sizi yönlendirmesiyle bir yandan da net bir amaca ihtiyaç duyarsınız. Eğer net bir hedefiniz yoksa hayatınız ve çalışmalarınız kısa zamanda sinir bozucu bir hal alabilir. Bu yüzden her yıl, her ay ve hatta her hafta kendinize hedefler belirlersiniz. Bu hedefler zaman içinde, kendi önceliklerinize karar verebilmeniz için ve doğru yola tekrar girebilmek için önünüze çıkan gerekli düzeltmeleri yapmanızda sizin pusulanız olup size yol gösterirler. Hedefiniz güçlüdür çünkü sizi seçmeye zorlar ve söz konusu bir hareketin sizi amaca götürüp götürmeyeceğini içgüdüsel bir şekilde ölçüp tartarsınız. Sizi hedefinize ulaştırmayacak olanları göz ardı edersiniz. Sonunda, hedefiniz sizi etkili olmak için de zorlar. Madalyonun bir de öbür yüzü vardır. Bu yönünüz, ne kadar ilgi çekici görünürlerse görünsünler gecikmeler, engeller ve hatta tam engel dahi sayılmayan ufak pürüzlere karşı bile sabırsızlık göstermenize yol açacaktır. Bu özellik sizi çok değerli bir ekip üyesi haline getirir. Diğerleri ara sokaklarda oyalanırken, siz onları ana caddeye geri getirirsiniz. Hedefiniz herkese şunu hatırlatır: eğer bir şey varmak istediğiniz noktaya ulaşmanızda size yardımcı olmuyorsa önemli değildir. Ve eğer önemli değilse, zamanınızı harcadığınıza da değmez. Böylelikle herkesi hedefe dönük tutarsınız.

2.1.3.18. Gelecekçi (Futuristic)

Ufuk çizgisinin üzerinden bakmayı seven insanlardansınız. Geleceğe dair olasılıkları düşünmekten hoşlanırsınız. Gelecek sizi büyülemektedir. Sanki perdeye yansıtılmış gibi geleceğin neler getireceğini detaylarıyla görebilirsiniz ve bu detaylı görüntü sizi ileriye, yarına doğru çeker. Bu görüntünün tam içeriği sizin diğer güçlü yönlerinize ve daha iyi bir ürün, daha iyi bir ekip, daha iyi bir hayat ya da daha iyi bir dünya gibi ilgi duyduğunuz şeylere bağlı olmasına rağmen, size daima ilham verecektir. Siz, neler olabileceğini gören ve bunlara değer veren bir hayalcisiniz. İçinde

bulunduğunuz an çok can sıkıcı bir hal aldığında ve etrafınızdaki insanlar çok yararcı davrandığında, hayalinizde geleceğe dair bir resim canlandırırınız ve o size ve aynı zamanda diğerlerine de enerji verir. Aslında insanlar sıklıkla geleceğe dair vizyonunuzu anlatmanız için size yönelirler. Onların da bakışlarını ve dolayısıyla ruhlarını geliştirecek bir resim isterler sizden. Bu resmi onlara çizebilecek olan sizsiniz. Kelimelerinizi özenli seçin. Resmi olabildiğince canlı yapın. İnsanlar vereceğiniz umuda bağlanmak isteyeceklerdir.

2.1.3.19. Uyumlu (Harmony)

Sizin bakış açınıza göre, çatışma ve sürtüşmeden bir şey kazanılmaz bu yüzden onları minimumda tutmanın yollarını ararsınız. Anlaşma imkanlarını ararsınız. Etrafınızdakilerin farklı görüşleri olduğunu bildiğinizde, ortak zemin ararsınız. Onların karşı karşıya gelmelerini önleyip onları uyuma doğru yönlendirirsiniz. Aslında, uyum size rehberlik eden değerlerden biridir. İnsanların kendi fikirlerini karşısındakine dayatabilmek için ne kadar çok zaman harcadığına şaşırırsınız. Fikirler kontrol altında tutulup, alternatif olarak ta ortak bir karara varmak için çalışılsa, çok daha üretici olunacağına inanırsınız ve hatta bu inançla yaşarsınız. Diğerleri hedefleri, talepleri ve tutkuyla savundukları fikirleri hakkında sürekli şikayet ederken, siz soğukkanlılığınızı korursunuz. Diğerleri bir yönde yola koyulduğunda, siz isteki bir şekilde, uyumlu olmak uğruna kendi amaçlarınızda, diğerlerinininkine uymak için (temel değerleriniz çatışmadığı, uyduğu sürece) değişikliğe gidirsiniz. Diğerleri kendi değerli fikirleri ya da anlayışları hakkında tartışmaya başladığı zaman, siz hepinizin hemfikir olabileceği daha gerçekçi, ayakları yere basan konular hakkında konuşmayı tercih ederek onları tartışmadan uzaklaştırırsınız. Sizin bakış açınıza göre, biz hepimiz aynı gemideyiz ve gideceğimiz yere varmak için bu gemiye ihtiyacımız var. Size göre, gemide bir sıkıntı olmadığı sürece sırf yapılabileceğini göstermek için ihtiyaç duyulan bu gemiyi parçalamanın da gereği yoktur.

2.1.3.20. Fikir (Ideation)

Fikirler sizi büyüler. Fikir, bir kavramdır, olayların çoğunun en iyi açıklamasıdır. Karmaşık bir yapının altında, her şeyin neden, olduğu gibi olması gerektiğini açıklayan ince ve basit bir anlam yakaladığınızda mutlu olursunuz. Fikir aynı zamanda bağlantıdır. Sizin aklınız da sürekli bağlantılar bulmaya odaklanmış

durumda, dolayısıyla olduğundan daha farklı görünen bir olgu, belirsiz bir bağlantıyla bağlandığında merakınız uyanır. Fikir, bilinen zorluklara karşı yeni bir bakış açısıdır. Dünyayı etrafınızda döndürmekten zevk alırsınız böylelikle biz de onu farklı ve bir o kadar da aydınlatıcı bir bakış açısıyla görebiliriz. Bütün bu fikirlerin hepsini seversiniz çünkü onların derinliği vardır, onlar alışılmışın dışında, açıklayıcı, zıt ve tuhaftırlar. Bütün bu sebepler yüzünden ne zaman aklınıza bir fikir gelse, müthiş enerji dolarsınız. Diğerleri sizi üretici, orijinal, anlama kabiliyeti yüksek ve hatta zeki olarak tanımlıyor olabilirler. Belki de bu sıfatların hepsi sizi tanımlıyordur. Emin olduğunuz bir şey varsa o da fikirlerin heyecan verici olduğudur.

2.1.3.21. Kucaklayıcı (Includer)

Her zaman içinde bulunduğunuz çemberi biraz daha genişletmek istersiniz. Bu sizin hayatınızı şekillendiren temel felsefedir. İnsanları bir sürece dahil etmeyi ve içinde bulundukları grubun bir parçası gibi hissetmelerini sağlamak istersiniz. Sadece özel gruplara ilgi duyanların aksine, başkalarını dışlayan gruplardan uzak durursunuz. Olabildiğince fazla insanın grubun imkanlarından yararlanabilmesini sağlamak için grubu genişletmek istersiniz. Grup dışından size bakan birinin bakışlarından rahatsız olursunuz. Grubun sıcaklığını ve dayanışmasını hissedebilmeleri için onları da gruba dahil etmeye çalışırsınız. İçgüdüsel olarak kucaklayıcı bir insansınız. Irk, cinsiyet, milliyet, kişilik veya inanca bakmadan kişiler hakkında nerdeyse hiç önyargınız yoktur. Çünkü yargılar insanların duygularını incitebilir. Kucaklayıcı yapınız her insanın farklı olduğu ve bireylerin bu farklılıklara saygı duyması gerektiğinden ziyade, temelde bütün insanların aynı olduğu görüşüne dayanır. Size göre bütün insanlar eşit derecede önemlidir. Bu nedenle kimse dışlanmamalıdır. Herkes kucaklanmalıdır. Bu herkesin temel hakkıdır.

2.1.3.22. Bireyci (Individualization)

Genellemelere ve tiplere tahammül edemezsiniz çünkü her insana ait özel yönlerin gölgelenmesini istemezsiniz. Bunun yerine, bireyler arasındaki farklılıklara odaklanırsınız. Bireyci yönünüz sizi her bir insana özgü belirli niteliklere ilgi duymaya iter. İçgüdüsel olarak her bir insanın stilini, motivasyonunu, nasıl düşündüğünü ve ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini gözlemlersiniz. Her kişinin hayatında türünün tek örneği olan hikayeleri duyarsınız. Bu yönünüz, arkadaşlarınızın kesinlikle beğeneceği

doğum günü hediyeleri almanızı, bazılarının toplum içinde övülmeyi severken bazılarının niçin bundan hoşlanmadığını bilmenizi, öğretim stilinizi bir insanın ihtiyacına göre şekillendirmenizi ve tercihi farklı olanları da kendi haline bırakmanızı açıklamaktadır. Diğer insanların güçlü yönlerini ve kişilik özelliklerini bu kadar hevesli bir şekilde gözlemlemenizden dolayı her bir insanın en iyi yönlerini ortaya çıkarabilirsiniz. Bu bireyci yönünüz aynı zamanda size üretken ekipler kurmanızda da yardımcı olur. Bazıları mükemmel ekibin yapısı ve süreci hakkında araştırma yaparken siz içgüdüsel olarak harika ekiplerin sırrının ekipleri herkesin elinden gelenin en iyisini yapabilmesi için bireylerin güçlü yönlerini göz önünde tutarak oluşturmak olduğunu bilirsiniz.

2.1.3.23. Alıcı (Input)

Bir şeyleri toplar ve biriktirirsiniz. Bunlar bilgi (kelimeler, yaşadığımız dünyaya ilişkin bilgiler, kitaplar, sözler), tanıtım kartları, posta pulu, oyuncaklar ve fotoğraflar gibi somut nesneler olabilir. Topladıklarınız ilginizi çektiği için toplarsınız. Çünkü siz araştırmacı bir insansınız. Dünya sonsuz sayıda çeşitli ve karmaşık varlıkları barındırdığı için size göre heyecan verici bir yerdir. Eğer gezmeyi severseniz, bunun nedeni her gördüğünüz yerin size önceden görmediğiniz eserleri ve bilgileri sunuyor olmasıdır. Çok okursanız, bu aklınızdaki teorileri yeniden şekillendirmek için değil zihninizdeki arşive daha fazla bilgi eklemek içindir. Bütün bunlar alınabilir ve biriktirilebilir. Bütün bunlar neden biriktirilmelidir? Biriktirme aşamasında biriktirdiklerinize ne zaman ve neden ihtiyacınız olacağını söylemek zordur ancak onlar herhangi bir zamanda işinize yarayabilir. Topladığınız bilgilerin muhtemelen kullanılacağını düşündüğünüzden bu bilgileri unutmak sizi rahatsız eder. Bu nedenle de bilgi edinmeye, depolamaya ve zihninizi doldurmaya devam edersiniz. Bu bilgiler ilginçtir. Hafızanızı diri tutarlar. Ve belki bir gün bazıları, onlara ihtiyaç duyduğunuzda sizin için gerçekten değerli olacaktır.

2.1.3.24. Düşünür (Intellection)

Zihinsel faaliyetlerden hoşlanırsınız. Düşünmeyi seversiniz. Beyninizdeki kasları geliştirmeyi ve onları farklı yönlere doğru gerdirmeyi seversiniz. Bu zihinsel faaliyet bir şey üzerinde odaklanmış olabilir, örneğin bir problem çözmeye, fikir geliştirmeye veya başka bir insanın hissettiklerini anlamaya çalışıyor olabilirsiniz. Bu

odak noktası diğer yeteneklerinize bağlı olacaktır. Öte yandan, bu zihinsel faaliyetinizin bir odağı olmayabilir de. Düşünür teması neyi düşüneceğiniz konusunda sizi zorlamaz, sadece düşünmeyi sevdiğinizi anlatır. İçerik dönük bir yapınız var. Yalnız kalmaktan hoşlanan insanlardansınız, çünkü yalnız kaldığınızda derinlemesine düşünme fırsatınız olur. Bir anlamda kendinize sorular sorduğunuz ve bu sorulara cevap aradığınız için kendinizin en iyi arkadaşısınız. Bu içerik bakış, yaptıklarınızı aklınızdan geçen bütün düşünce ve fikirlerle kıyasladığınız için sizi hafif bir memnuniyetsizliğe sürükleyebilir. Ya da bu içerik bakış sizi, gün içinde gelişen olaylar ve ileri bir zamanda yapmayı planladığınız bir konuşma gibi daha pragmatik konulara yönlendirebilir. Sizi nereye götürürse götürsün, bu zihinsel çabalarınız hayatınızın değişmezlerinden biridir.

2.1.3.25. Öğrenici (Learner)

Öğrenmeyi seversiniz. En çok ilginizi çeken konuyu sahip olduğunuz başka yetenek temaları ve deneyimler belirler, fakat konu ne olursa olsun her zaman bir şekilde öğrenme sürecinin içine çekilirsiniz. İçerik ya da sonuçtan ziyade sizin ilginizi çeken sürecin kendisidir. Bilgisizlikten yeterliliğe giden istikrarlı ve planlı yolculuk size enerji verir. İlk birkaç gerçeğin verdiği heyecan, öğrendiklerinizi anlatma veya uygulama için gösterdiğiniz ilk çabalar, ustalaştığınız bir beceride gittikçe artan güveniniz, işte sizi etkileyen süreç budur. Öğrenici temasına sahip olmanız konu alanında uzman olmaya çalıştığınız ya da profesyonel veya akademik bir kazanımı beraberinde getiren saygınlık için gayret ettiğiniz anlamına gelmez. Sizin için öğrenmenin sonucu öğrenme süreci kadar önemli değildir. Heyecanınız sizi eğitme uğraşmaya yönlendirir, yoga veya piyano dersi vermek ya da üniversite öğrencilerine ders vermek gibi. Bu özelliğiniz size kısa proje ödevleri aldığınız, kısa sürede yeni konu hakkında çok şey öğrenmeniz ve sonrasında da başka konuya odaklanmanızın beklendiği dinamik iş ortamlarında çalışma olanağı sağlar.

2.1.3.26. Yukarı Taşıyan (Maximizer)

Ortalamanın altındaki herhangi bir şeyi ortalamanın biraz üzerine çıkarmak çok çaba gerektirir ve sizce bu pek de yapmaya değer bir şey değildir. İyi bir şeyi muhteşem hale getirmek de aynı şekilde çaba gerektirir fakat bu sizce çok daha heyecan vericidir. Ölçünüz ortalama olan değil mükemmelliktir. Çıtayı hep yukarı taşımak istersiniz. İster sizin olsun ister başkasının, güçlü yönler sizi büyüler. İnci arayan dalgıçlar gibi siz de

gücün ipuçlarını ararsınız. Gözünüze çarpan, eğitimin sonucu olmayan bir mükemmellik, hızlı öğrenme, adımlara gerek olmadan öğrenilen beceri, tüm bunlar gücün iş başında olduğunun işaretleridir. Siz böyle bir güç bulduğunuzda, kendinizi bu gücü beslemek, geliştirmek ve mükemmel hale getirmek için uğraşmak zorunda hissedersiniz. İnciyi parlayana kadar cilalarsınız. Sizdeki bu doğal olarak var olan güçlü yönleri ayırma özelliğiniz başkalarının gözünde ayrımcılık yaptığınız anlamına gelir. Sizin belirli güçlü yönlerinizi takdir eden insanlarla vakit geçirmeyi tercih edersiniz. Aynı şekilde kendi güçlü yönlerini bulmuş ve onları işlemiş insanlar sizi cezbeder. Sizi düzeltip daha iyi yapmak isteyen insanlardan uzak durursunuz. Hayatınızı eksik olduğunuz konuda şikayet ederek geçirmek istemezsiniz. Bunun yerine sahip olduğunuz yeteneklere yoğunlaşmak istersiniz. Bu sizin için çok daha eğlencelidir. Mantığa aykırı olsa da bu yönelim daha çok çaba gerektirir.

2.1.3.27. Olumlu (Positivity)

Bazıları size kaygısız diyebilir. Bazıları bardaklarının sizinki kadar dolu olmasını isteyebilir. Fakat her iki şekilde de insanlar etrafınızda olmak isterler. Çünkü övgüde cömert davranırsınız, çabuk gülümsersiniz ve her zaman bir olayın olumlu yönlerini bulmak için izlemesinizdir. İnsanların dünyaları sizin çevrenizdeyken daha iyi görünür çünkü bu heyecanınız bulaşıcıdır. Sizin enerji ve iyimserliğinize sahip olmayan bazıları kendi dünyalarının tekrardan ibaret olduğunu hatta baskı altında olduklarını düşünebilirler. Siz onların içini rahatlatacak bir yol bulursunuz. Her işe drama katarsınız. Her başarıyı kutlarsınız. Her şeyi daha heyecanlı ve daha önemli yapacak bir yol bulursunuz. Bazı kötümser insanlar sizin enerjinizi reddetseler de siz bundan nadiren etkilenirsiniz. Olumlu yönünüz zaten buna izin vermez. Bir şekilde hayatta olmanın güzel olduğuna, işin zevkli olabileceğine ve aksilikler ne olursa olsun espri anlayışını kaybetmemek gerektiğine olan inancınızdan vazgeçmezsiniz.

2.1.3.28. İyi Geçinen (Relator)

İyi geçinme, başkalarıyla olan ilişkileriniz hakkındaki tutumunuzu ifade eder. Daha basit bir ifadeyle, iyi geçim teması sizi zaten bildiğiniz kişilere yakınlaştırır. Tam olarak yeni insanlarla tanışmaktan çekindiğiniz söylenemez, aslında yabancıları arkadaşla çevirmenin verdiği heyecandan zevk almanıza neden olan başka temalarınız olabilir. Fakat yakın arkadaşlarınızın çevrenizde olmasından büyük haz ve güç alırsınız.

Samimiyetten rahatsız olmazsınız. İlk bağ kurulduktan sonra ilişkinin derinleşmesini istersiniz. Karşınızdakilerin hislerini, amaçlarını, korkularını ve hayallerini bilmek istersiniz ve aynı şekilde sizinkileri de onların anlamasını. Bu derece yakınlığın bir takım riskleri olduğunu da bilirsiniz, istismar edilebilirsiniz ancak bu riski almaya isteklisinizdir. Sizin için bir ilişki ancak gerçekse değerli ve bunu bilmenin de tek yolu kendinizi diğer insana emanet etmek. Birbirinizle ne kadar çok paylaşırsanız birlikte o kadar çok risk alırsınız. Daha çok risk aldıkça da her birinizin diğerine gösterdiği ilginin gerçek olduğunu kanıtlarsınız. Bunlar sizin gerçek arkadaşlığa giden yoldaki adımlarınızdır ve siz bu adımları isteyerek atarsınız.

2.1.3.29. Sorumlu (Responsibility)

Hayatınızın her anında sorumlu davranırsınız. Sorumluluk duygunuz sizi vadettiğiniz herhangi bir işi psikolojik olarak sahiplenmeye iter ve ister büyük ister küçük olsun o işi bitinceye kadar takip etme konusunda kendinizi duygusal açıdan zorunlu hissedersiniz. İsminizin saygınlığı buna bağlıdır. Eğer herhangi bir sebeple söz verdiğiniz işi yapamazsanız otomatik olarak o işi başka birine yaptırmak suretiyle de olsa telafi yolları aramaya başlarsınız. Sizin için özür dilemek yeterli değildir. Bahaneler ve gerekçeler kesinlikle kabul edilmez. Bu durumu telafi edinceye kadar iç huzuru bulamazsınız. Bu vaadine bağlılık, bu her işi hakkınca yapma takıntınız, kusursuz ettiğiniz hep beraber sizin namınızı oluştururlar: kesinlikle güvenilir. İnsanlar sorumluluk verecekleri zaman öncelikle sizi arayacaklardır, çünkü o sorumluluk size verildiğinde işin düzgün yapılacağını bilirler. İnsanlar sizden yardım istemek için geldiklerinde, ki geleceklerdir, seçici olmalısınız. İş yapmaya gönüllü olmanız bazen kaldırabileceğinizden de fazla yükün altına girmenize neden olabilir.

2.1.3.30. Düzelten (Restorative)

Belirtileri analiz etmekten, neyin yanlış olduğunu ortaya çıkarmaktan ve çözüm bulmaktan hoşlanırsınız. Bazıları bir sorunla karşılaştıklarında ümitsizliğe kapılırken, bu sorun size enerji sağlayabilir. Problemleri çözmeyi seversiniz. Pratik sorunları, kavramsal ya da kişisel sorunları tercih edebilirsiniz. Önceden çok defa karşılaştığınız ve çözebileceğinize inandığınız belirli sorunlara odaklanabilirsiniz. Veya karmaşık ve aşına olmadığınız problemlerle karşılaştığınızda problemi çözmek için en yüksek motivasyona sahip olabilirsiniz. Tercihleriniz diğer yetenek temalarınız ya da

tecrübeleriniz tarafından belirlenir. Ancak kesin olan şudur ki, siz bir şeyleri hayata döndürmekten hoşlanırsınız. Sezgisel olarak, sizin müdahaleniz olmadan bir şeyin, örneğin, bir makinanın, tekniğin, kişinin, şirketin işlevsiz hale gelebileceğini bilirsiniz. Tamir edersiniz, hayata döndürürsünüz ve canlılığını sürdürürsünüz. Kendinizce onu kurtarırsınız. Soruna neden olan faktörleri belirlemek, onları ortadan kaldırmak ve bir şeyi gerçek durumuna dönüştürmek sizin için harika bir duygudur.

2.1.3.31. Özgüven (Self Assurance)

Yapabileceklerinizin farkındasınızdır; risk alabileceğinizin, yeni zorluklara göğüs gerebileceğinizin, iddialara karşı durabileceğinizin ve de en önemlisi bir şeyi yapabileceğinizin farkındasınızdır. İçinizde, güçlü yönlerinize tam bir inancınız vardır. Kendine güvenme yeteneğine sahip biri olarak, sadece yeteneklerinize değil muhakeme gücünüze de güvenirsiniz. Dünyaya baktığınızda, bakış açınızın özel ve benzersiz olduğunu bilirsiniz. Kimse sizin gördüğünüzü göremediği için hiç kimsenin sizin için sizin kararlarınızı veremeyeceğini bilirsiniz. Kimse size ne düşünmeniz gerektiğini söyleyemez. Size rehberlik edebilirler, önerilerde bulunabilirler. Ancak, sonuçlar çıkarma, karar verme ve harekete geçme yetkisi sadece sizdedir. Bu yetki, hayatınızı devam ettirmek için gerekli olan bu son sorumluluk sizin gözünüzü korkutmaktan uzaktır. Tam tersine, size doğal gelir. Durum ne olursa olsun, doğru kararın ne olduğunu bilirsiniz. Bu tema size bir çeşit kendinden emin olma özelliği katar. Birçoklarının aksine, ne kadar ikna edici olursa olsun başka birinin fikirleri sizi kolaylıkla doğru bildiğinizden şaşırtamaz. Bu özgüven diğer yetenek temalarınıza bağlı olarak belirsiz ya da belirgin olabilir ancak katidir ve güçlüdür. Geminin omurgası gibi çeşitli baskılara karşı direnir ve sizi yolunuzda tutar.

2.1.3.32. Takdir Edilme (Significance)

Dikkat çekmek istersiniz. Bilinmek istersiniz. Diğer insanların gözünde çok önemli olmayı istersiniz. Gerçek anlamda tanınıyor olmak istersiniz. Duyulmak istersiniz. Sizde var olan, size özgü güçleriniz ile bilinmek ve takdir edilmek istersiniz. Güvenilir, profesyonel ve başarılı biri olarak başkalarının size imrenmesini istersiniz. Benzer şekilde siz de güvenilir, profesyonel ve başarılı olan insanlarla bağlantı kurmak istersiniz. Eğer tanıdığınız kişiler böyle değilse onları bu özellikleri kazanıncaya kadar desteklersiniz. Ya da yolunuza devam edersiniz. Arzularınızın yoğun olduğunu

hissedersiniz ve arzularınıza değer verirsiniz. Odaklandığınız ne olursa olsun, takdir edilme temanız sizi yukarılara taşımaya devam edecektir, olağan bir seviyeden olağanüstü bir seviyeye. Ve böylece hayatınız çok arzu ettiğiniz hedefler, başarılar ve niteliklerle dolar. Bağımsız bir ruha sahip olarak işinizin meslekten ziyade bir hayat tarzı olmasını istersiniz ve o işte size işleri kendi anlayışınıza göre yürütebilmeniz için bir inisiyatif veya takdir hakkı verilmesini istersiniz. Bu yeteneğiniz sizi sürekli başarılı kılan bir yetenektir.

2.1.3.33. Stratejik (Strategic)

Stratejik yetenek teması size karışık bir durum içinde seçim yapma ve en iyi yolu bulma imkanı verir. Ayrıcalıklı bir düşünme yolu ve tüm dünyaya yönelik özel bir bakış açısıdır. Bu bakış açısı size diğerlerinin karışıklık gördüğü yerde örüntüleri görme olanağı sağlar. Bu örüntüleri görmekle beraber hep alternatif senaryoları sorgulayıp uygulamaya koyarsınız. Sürekli tekrarladığınız bu soru köşenin ilerisini görmenizi sağlar. Orada potansiyel bütün engelleri görüp doğru bir şekilde değerlendirme şansına sahip olursunuz. Önünüzdeki her yolun sizi nereye çıkaracağını bildiğiniz için artık seçimler yapmaya başlarsınız. Sizi hiçbir yere götürmeyecek yolları elersiniz. Zorluklarla karşılaşacağınız yolları da elersiniz. Sizi belirsizliğe götürecek olan yolları da. Seçilen yola, yani stratejinize, varıncaya kadar bu eleme ve seçme işlemi devam eder. Stratejinizi belirlemiş olarak yola koyulursunuz. İşte bu sizin stratejik temanızdır: hangi durumda ne yapılmalı, belirle ve harekete geç.

2.1.3.34. Kazanmacı (Woo)

Bu yetenek teması diğerlerini kazanmaya yöneliktir. Yeni insanlarla tanışmaktan ve onlara kendinizi sevdirmekten hoşlanırsınız. Yabancılar nadiren gözünüzü korkutur. Hatta yabancılar sizin için enerji verici bir faktör olabilir. Kendinizi onların çekim alanına girmiş bulursunuz. İsimlerini öğrenmek istersiniz, onlara sorular sormak istersiniz ve onlarla diyaloga girmek ve bir arkadaşlık ilişkisi kurabilmek için ortak noktalar bulmaya çalışırsınız. Bazı insanlar konuşmaya başlamaktan çekinirler çünkü söyleyeceklerinin bitmesinden korkarlar. Sizin için böyle bir sorun yoktur. Söyleyecek bir şeyler bulma konusunda nadiren sıkıntı yaşamanıza ek olarak aradaki mesafeyi kaldırma ve bir ilişki başlatma deneyiminden haz duyduğunuz için yabancılarla temas kurmaktan hoşlanırsınız. Bu ilişki kurulduğunda, bu ilişki kurma safhasını kısa kesip

devam etmeyi tercih edersiniz. Çünkü tanışacak yeni insanlar, değerlendirilecek yeni fırsatlar ve içine karışılacak yeni kalabalıklar vardır. Sizin dünyanızda yabancı yoktur, yalnızca tanışmadığınız çok sayıda arkadaşınız vardır.

Burada bahsedilen 34 yetenek teması Rath ve Conchie (2009) tarafından, güçlü yön temelli liderlik konusu bağlamında yapılan gruplamaya göre dört gruba ayrılmıştır. Bunlar, icracı (executive), etkileyen (influencing), ilişki kuran (relationship building) ve stratejik düşünen (strategic thinking) şeklindedir. Başka bir deyişle, yetenek temalarından benzer niteliklere sahip olanlar diğerlerinden ayrılarak bir araya getirilmişleridir. Her ne kadar bu gruplamaya temel teşkil eden konu güçlü yön temelli liderlik olsa da, bu gruplar bireysel yetenekler ve bu yeteneklere sahip kişiler hakkında daha somut ve genellenebilir bilgi edinmek adına önem arz etmektedir. Yetenek temalarının gruplara dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Yetenek Temalarının Gruplanması

<i>A. İCRACI (EXECUTIVE)</i>		<i>C. İLİŞKİ KURAN (RELATIONSHIP BUILDING)</i>	
1. Achiever	Başarılı	1. Adaptability	Esnek
2. Arranger	Düzenleyen	2. Connectedness	Bağlantıcı
3. Belief	İnançlı	3. Developer	Geliştirmeci
4. Consistency	Tutarlı	4. Empathy	Empati
5. Deliberative	Tedbirli	5. Harmony	Uyumlu
6. Discipline	Disiplin	6. Includer	Kucaklayıcı
7. Focus	Hedef	7. Individualization	Bireyci
8. Responsibility	Sorumlu	8. Positivity	Olumlu
9. Restorative	Düzelten	9. Relator	İyi Geçinen
<i>B. ETKİLEYEN (INFLUENCING)</i>		<i>D. STRATEJİK DÜŞÜNEN (STRATEGIC THINKING)</i>	
1. Activator	Gerçekleştiren	1. Analytical	Analitik
2. Command	Lider	2. Context	Durum Odaklı
3. Communication	İletişimci	3. Futuristic	Gelecekçi
4. Competition	Rekabetçi	4. Ideation	Fikir
5. Yukarı Taşıyan	Yukarı Taşıyan	5. Input	Alıcı
6. Self Assurance	Özgüven	6. Intellection	Düşünür
7. Significance	Takdir Edilme	7. Learner	Öğrenici
8. Woo	Kazanmacı	8. Strategic	Stratejik

Alındığı kaynak: Rath, T., and Conchie, B. (2009, s.24).

Bu sınıflamaya benzer bir sınıflama da Louis (2008) tarafından yapılmıştır. Louis, yetenek temalarını, insanların çok çalışmalarına olanak sağlayan *çalışma*

temaları (striving themes), insanların ilişki kurmalarına yardımcı olan *ilişki kurma temaları (relating themes)*, insanların öğrenme, planlama ve çevrelerini anlamlandırma çabalarında donanımlı olmalarını sağlayan *düşünme temaları (thinking themes)* ve insanların başkalarını etkilemelerine yardımcı olan *etkileme temaları (impacting themes)* olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bu sınıflama da yukarıda Rath ve Conchie (2009) tarafından yapılan sınıflamayla benzerlik göstermektedir. Etkileme ve ilişki kurma temaları isim olarak da her iki grupta da aynıdır. Geri kalan iki grup için ise, yetenek temaları dikkate alındığında, icracı grubunun Louis'in çalışma temaları grubuna; stratejik düşünme grubunun ise düşünme grubuna denk olduğu söylenebilir.

2.1.4. Güç Kavramı

GYTY için diğer önemli öge olan gücün temelini yetenek oluşturur. Yeteneklerin veya yetenek temalarının güce dönüştürülmesi süreci GYTY için son derece önemlidir. Ham yetenekler GYTY'nin doğrudan ilgi alanına girmez. Bu yetenekler güce dönüşme potansiyeli barındırdıkları için GYTY için önemlidirler. Bu yetenekler bilgi ve beceri ile işlendikten sonra güce dönüşürler.

Yeteneklerin güce dönüştürülmesi süreci analitik, iletişimci, uyumlu gibi en baskın beş yetenek temasının (imza temalar) öğrenilmesiyle başlar. İmza temaların içinde de bilgiye duyulan açlık, zorluklarla uğraşma ve yeni kişilerle tanışmadaki rahatlık gibi en önde gelen yeteneklerin öğrenilmesi diğer bir aşamadır. Yeteneklerin doğrulanması üçüncü önemli adımı oluşturur. Ancak, kişisel yetenekler ve güçler insanlar için doğuştan hazır bulunan özellikler olduğundan veya bu yeteneklere alışılmış olduğundan bu yetenekler konusunda farkındalığın artırılması kolay olmayabilir. Bu nedenle anne, baba, kardeş ve yakın arkadaş gibi söz konusu kişiyi yakından tanıyan insanların yardımına başvurulabilir. Bu kişiler güç bulucu ile keşfedilen yeteneklerin yakından tanıdıkları kişide var olup olmadığı ve o kişinin bu yeteneklerini nerede, ne zaman ve nasıl kullandığı konusunda çok değerli bilgiler verebilir. Bir sonraki aşama yeteneklerin benimsenmesi sürecidir. Yetenekleri benimsemenin yollarından biri hayatta tecrübe edilen zorluklar ve başarıların yeniden değerlendirilmesidir. Sahip olunan yeteneklerin kişinin zorlukların üstesinden gelmesinde ne gibi faydalar sağladığı ya da başarılarında nasıl katkı sağladığı düşünüldüğünde, kişi bu yeteneğinin hayatta kendisine faydalı olduğunu düşünerek yeteneğini daha çabuk benimseyebilir. Bazıları için bu süreç zor olmayabilir ve birey yeteneğini kolayca benimseyebilir. Bir sonraki

aşama güç geliştirme aşamasıdır. Bu süreçte bilgi ve beceriyle beraber eğitim de önemli bir rol oynayacaktır. Burada sürekli hatırlanması gereken birkaç nokta vardır. Öncelikle, güçler güvenin hakim olduğu bir ortamda geliştirilebilir. İkinci olarak, güç geliştirme süreci kasıtlı ve bilinçli bir süreçtir. Güçler kendiliğinden ortaya çıkmaz. Son olarak, yetenekler ne kadar çok durumda kullanılabilirse güçler o kadar iyi geliştirilebilir (Anderson, 2004). Diğer bir aşama da kişisel yetenek keşfi ve güç geliştirme sürecinde yaşanan tecrübeleri tekrar gözden geçirmektir. Bu, gelişimi artıran bir etken olacaktır. Güç geliştirme sürecinde son adım ise güçlerin uygulanmasıdır. Gücün gerçekten var olabilmesi için fiili olarak kullanılması gerekir. Başarılı olmak ve mükemmeliyet düzeyine ulaşmak istenen alanlarda güçler aktif olarak uygulanmalıdır (Anderson, 2004). Güçleri kullanmak için onların tamamen şekillenmiş olması beklenmemelidir. Güçlerin tam şekillenmeden de uygulanması geliştirilmelerine katkıda bulunur.

GYTY'nin ortaya çıkmasında insanların olumlu yönlerine, iyi örneklerle odaklanmayı savunan ve bireylerin güçlü yönlerini belirlemeye ve geliştirmeye yardımcı olmak suretiyle onları her yönden mükemmel bir seviyeye ulaştırmayı amaç edinen Pozitif Psikolojinin etkisi büyüktür (Pritchard, 2009). GYTY'nin fikir önderlerinden olan Don Clifton da, düşünce ve eserleriyle Pozitif Psikolojinin kurucuları arasında sayılmaktadır (<http://www.apu.edu/strengthsacademy/movement/history/>). GYTY'nin kökleri pozitif psikoloji hareketindedir ve bu nedenle GYTY'den bahsederken Pozitif Psikolojiye değinmemek konunun derinlemesine anlaşılmasını güçleştirebilir.

2.2. Pozitif Psikoloji

Psikoloji *nefes, ruh* anlamlarına gelen Yunanca kökenli “psyche” kelimesi ile *bilim* anlamına gelen yine Yunanca kökenli “logia” kelimelerinin birleşmesinden oluşmuştur (Deniz, 2010). Türkçede *Ruhbilim* olarak da kullanılmaktadır. Psikoloji genel olarak insan davranışlarını inceler. Selçuk'a (2012, s.1) göre, psikoloji, “insan davranışının altında yatan nedenleri inceleyen, duyuş, düşünüş ve davranışların bağlı bulunduğu kanunları araştıran bir bilim dalıdır”. Psikolojinin hayatımızda oynadığı rollere ilişkin bir değerlendirmesinde Özbay (2012, s.4), “psikoloji, insan davranışlarını anlamada bize iç görü kazandırır, ayrıca düşünce, duygu, davranış ve tutumlarımızın daha iyi anlaşılmasında bizlere yardımcı olur” ifadeleriyle psikolojinin insan davranışlarını anlama ve değerlendirmede önemli bir işlevi olduğuna işaret etmektedir.

Psikoloji bilimi hayatın çok çeşitli alanlarında kullanılmaktadır ve bunun sonucu olarak günümüzde hızla gelişmekte olan deneysel psikoloji, eğitim psikolojisi, klinik psikoloji gibi birçok bilimsel ve akademik ihtisas dallarına ve birtakım meslekleşmiş uygulama alanlarına ayrılmıştır (Baymur, 2011). Psikolojinin bu şekilde alt dallara ayrılması psikolojinin bulgularından daha iyi yararlanmak açısından oldukça yararlı olmuştur. Her ne kadar birçok kaynakta telaffuz edilmese de pozitif psikoloji de bu alanlar listesine son yıllarda eklenmiş çalışma alanlarından biridir.

2.2.1. Pozitif Psikolojinin Tarihsel Gelişimi

Pozitif Psikolojinin kurucusu olarak Martin E. P. Seligman kabul edilmekle beraber bazı araştırmacılar Pozitif Psikolojinin temellerinin Hümanistik Psikolojinin önde gelen temsilcilerinden olan William James ve Abraham Maslow'a kadar uzandığını iddia etmektedirler (Froh, 2004; Chance, 2008). GYTY'nin ana teorisyeni Donald O. Clifton da pozitif psikolojinin öncülerinden sayılabilir (Pritchard, 2009). Pozitif Psikoloji kavramı ilk olarak 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin bir toplantısında Dr. Martin E. P. Seligman tarafından dillendirilmiştir. Bu kavram, aslında daha öncelerden başlayan, iyiyi arama, iyi örnekleri inceleme çabalarını bir çatı altında toplamış ve bu çalışmalara bilimsel bir kimlik kazandırmıştır. Froh (2004, s.18), pozitif psikoloji kavramını Amerikan Psikoloji Derneğine tanıtan kişi olarak Seligman'ın bilindiğini ifade etmiş ancak bu kavramın tarihinin daha eskilere dayandığını şu şekilde ifade etmiştir:

Birçok belgeye göre pozitif psikolojinin ana bileşenleri en azından William James'e kadar uzanır. Daha sonrasında ise Abraham Maslow ilginin yalnızca ne olduğuna değil aynı zamanda ne olabileceğine yoğunlaşması gereken bir psikolojiden bahsetmiştir. Hatta 1950'lerde Maslow bir bölüm başlığında "pozitif psikoloji" kelimelerini bile kullanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde hümanistik psikoloji için de çok önemli isimler olan William James ve Abraham Maslow'un pozitif psikolojinin gelişiminde önemli bir rol oynadıkları anlaşılmaktadır (Pritchard, 2009). Pozitif psikoloji hareketinin kurucusu olarak görülen Seligman (2002, s.2), bu hareketin geçmişi konusuna değinirken "Biliyorum ki pozitif psikoloji yeni bir fikir değil. Çok sayıda seçkin ataları var" ifadelerini kullandığı paragrafta bu atalara örnek olarak Allport ve Maslow'u vermiş ancak hemen akabinde de bu kişilerin fikirlerini temellendirmek için kümülatif ve ampirik çalışmalara yeterince ilham veremediklerini belirtmiştir. William James daha

1900lü yılların başlarında bir kısım insanlar kapasitelerini tam olarak kullanırken bazılarının kullanamıyor olmasının nedenlerini sorgulamış ve bu ve buna benzer düşünceleri nedeniyle Amerika'nın ilk pozitif psikoloğu unvanı almıştır. Maslow ise hümanistik psikolojinin sağlıklı ve yaratıcı bireyler üzerine kurulmasını savunmuş ve 1954 yılında kaleme aldığı Motivasyon ve Kişilik (Motivation and Personality) adlı kitabında “Pozitif Psikolojiye Doğru” başlıklı bir bölüm yazarak bu ifadeyi ilk kullanan psikolog olmuştur. Bu bölümde Maslow, psikolojinin çoğunlukla olumsuz durumlara yoğunlaşmasından şikayet ederek “psikoloji bilimi olumlu yönlerden ziyade olumsuz yönler konusunda başarılı olmuştur... Psikoloji gönüllü olarak kendisini gerçek görev alanının yarısıyla sınırlandırmış görünüyor, daha karanlık, daha kötü yarısıyla” (Maslow, 1954, s.359, Akt. Froh, 2004, s.19) ifadelerini kullanmıştır. Bundan dolayı, bu isimler pozitif psikolojinin tarihinde önemli bir yere sahiptir. Ancak, adları pozitif psikoloji hareketi ile anılan psikologlar hümanistik psikolojinin deneysel bir tabandan yoksun olduğu düşüncesiyle pozitif psikoloji ile hümanistik psikolojiyi ilişkilendirmekte isteksiz davranmışlardır. Pozitif Psikolojinin kurucusu ve “öğrenilmiş çaresizlik” teorisinin sahibi olarak bilinen Seligman ise, 1942 yılında New York'ta doğmuş bir psikolog ve eğitimcidir. 1967 yılında Pennsylvania Üniversitesinde psikoloji alanında doktora yapmasının ardından aynı üniversitede psikoloji bölümündeki çalışma hayatını günümüze kadar sürdürmüştür. Seligman çalıştığı üniversitede Pozitif Psikoloji Merkezini kurmuştur ve halen bu merkezin yöneticiliğini yapmaktadır.

Olumlu insan yaşantılarının araştırılması ve geliştirilmesi ile yakından ilgili olan hümanistik psikolojiye (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005) pozitif psikolojiye kaynaklık etmesi açısından kısaca değinmek yararlı olacaktır. Hümanistik psikoloji 1940larda Watson'ın öncülük ettiği davranışçılık ve Freud'un psikanalizine tepki olarak doğmuştur ve bu iki yaklaşıma karşı fikirleri olması nedeniyle “üçüncü güç” olarak da adlandırılmıştır. Bu psikolojinin ilk temsilcileri olan Maslow ve Carl Rogers bu iki yaklaşımın insan davranışlarını yeterli düzeyde açıklayamadığını iddia etmişlerdir (Woolfolk, 1998). Psikanalize göre insan, cinsel ve saldırgan nitelikli güdülerin yarattığı çatışmalarla bilinçdışının etkisi altındadır. Davranışçı yaklaşıma göre ise insan davranışları çevresel uyarıcılara verilen tepkilere göre şekillenir (Deniz, 2010). Hümanistik yaklaşım insan özgürlüğü ve öznelliği gibi davranışçıların ve psikanalizcilerin ihmal ettiği kişi niteliklerini ön plana çıkararak bu iki yaklaşımdan

farklı bir tavır almıştır. İnsancıl psikoloji adıyla da anılan bu yaklaşıma göre her insan benzersizdir ve değerlidir, insan kendi davranışını denetleyebilen özgür bir varlıktır ve insanların potansiyellerini gerçekleştirme ihtiyaçları vardır (Sürücü, 2009). Hümanistik psikoloji anlam ve varlık konusundaki sorulara odaklanmış ve insanların ulaşmak istedikleri hedefler, bilinçli olarak çaba göstermeleri konusundaki farkındalıkları ve kendi tercih ve mantıklarının önemini vurgulamıştır (Chance, 2008).

İkinci dünya savaşı öncesinde psikolojinin üç ayrı misyonu vardı: “zihinsel hastalıkları tedavi etmek, bütün insanların hayatını daha verimli ve doyurucu hale getirmek ve önemli yetenekleri belirleyip geliştirmek” (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s.6). Bu savaş dünyanın büyük bir kısmında, özellikle de gelişmiş batı ülkelerinde ciddi bir yıkıma neden olmuştur. Bu yıkım yalnızca fiziki boyutta kalmamış aynı zamanda insanların iç dünyalarında da yaşanmıştır. İnsanların iç dünyalarında yaşanan bu yıkımın etkilerinin en aza indirilebilmesi için psikologlar yoğun bir şekilde çalışmış ve o dönemde psikoloji diğer misyonlarını bir kenara bırakarak ağırlıklı olarak ruhsal bozukluklar üzerine yoğunlaşmıştır. Hastalıklar üzerinde yoğunlaşan çoğunlukla psikolojinin alt dallarından biri olan klinik psikoloji olmuştur ve pozitif psikoloji daha çok klinik psikolojide hastalıkların fazla ön planda tutulmasına bir tepki olarak doğmuştur. “Psikoloji literatürünün 1887 yılından itibaren yüzyıllık seyri elektronik olarak incelendiğinde, öfke üzerine 8.072, kaygı üzerine 57.800, depresyon üzerine 70.856 makale yazılmasına karşın; neşe üzerine 851, mutluluk üzerine 2.958 ve yaşam memnuniyeti üzerine ise 5.701 makale yazıldığı ortaya çıkmıştır” (Myers, 2000, s.56). Bu sonuçlar baz alındığında psikoloji literatüründe olumsuz duyguların olumlu duygulara oranı yaklaşık olarak 14’e 1 şeklinde gerçekleşmiştir. Gable ve Haidt’e (2005) göre, pozitif psikoloji hareketi hastalıklar lehine olan dengesizliğin görülmesi ve göz ardı edilen alanlarda yani insanların olumlu duyguları konusunda araştırmayı teşvik etme isteği sonucunda ortaya çıkmıştır. Klinik psikologlar savaş sonrası dönemde kendilerini maddi ve manevi yönden tatmin edecek uygun bir ortam olduğunu görmüşler ve özellikle hastalıklar üzerine eğilmişlerdir. Psikoloji bilimi yalnızca ikinci dünya savaşı sonrasında değil, genel olarak düşünüldüğünde de neden bireylerin olumlu duyguları ve güçlü yönlerini değil de kusurları ve zayıf yönlerini daha çok araştırma gereği duymuştur? Gable ve Haidt (2005), bu sorunun cevabını üç maddede özetlemişlerdir. Birinci neden merhamet olarak ifade edilmektedir. Sıkıntı çekenlere yaşamlarını normal olarak idame ettirenlerden daha önce müdahale etme eğilimi vardır.

İkinci olarak, özellikle son 50 yılda hastalıklara yoğunlaşmanın nedenleri pragmatik ve tarihsel nedenlerdir. İkinci dünya savaşını takip eden yıllarda ruhsal hastalıklar üzerinde yapılan çalışmalara daha çok ödenek ve öncelik verilmekteydi. Ayrıca, klinik psikoloji ruhsal rahatsızlıkların teşhis ve tedavisinde tıbbi yöntemleri kullanmaya tam da bu dönemde ağırlık vermiştir. Bu şekilde tarihi açıdan da bir çakışma olmuştur. Üçüncü neden, insan doğası ve psikolojik süreçler ile ilgili teorilerimizde yatmaktadır. İnsanlarda olumsuz olaylar olumlu olanlara oranla daha fazla etki bırakmaktadır ve bu anlamda kötü iyiden daha güçlüdür. İşte bu sebeplerden dolayı psikoloji özellikle de klinik psikoloji, pozitif psikolojinin doğmasına yol açacak süreci tetikleyecek şekilde ruhsal hastalıklar ve zayıf yönler ağırlık vermiştir.

Psikolojinin sürekli olarak hastalıklarla anılması birçok psikologu rahatsız etmiştir. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000, s.5), psikolojinin hastalıklar üzerine yoğunlaşması konusunda “disiplinimizin çoğuna hakim olan patolojiye özel ilgi gösterme eğiliminin sonucunda hayatı yaşamaya değer kılan olumlu niteliklerden yoksun bir insan modeli ortaya çıkmaktadır” ifadeleriyle, rahatsızlıklarını bildirmektedirler. Hastalık modelinden memnun olmayan çok sayıda psikolog, insanların sürekli gelişim ve ilerleme konusunda doğuştan gelen bir eğilimlerinin olduğunu ve bu nedenle psikolojinin ilgi alanlarının sevgi, cesaret ve mutluluk gibi olumlu olguları da kapsamı gerektiğini savunmuşlardır (Froh, 2004). Gable ve Haidt (2005, s.103), bu durumdan memnun olmadıklarını “psikoloji yirminci yüzyılın ikinci yarısında depresyon, ırkçılık, şiddet, öz-saygı yönetimi, mantıksızlık ve zor şartlar altında yetişme gibi konularda çok bilgi edildi ancak güçlü karakterler, erdemler ve yüksek düzeyde mutluluk ve sivil katılıma yol açan şartlar konusunda ise söyleyecek pek fazla sözü yoktu” sözleriyle ifade etmişlerdir. Bu ve benzeri tepkilerin de etkisiyle bu düşünceye sahip olanlar başta olmak üzere psikologlar, insanların olumlu niteliklerini de çalışma alanına dahil etmeye başlamıştır. Bu süreç kısa zaman içinde gerçekleşen bir süreç olmayıp zamana yayılmıştır. Pozitif psikolojinin ancak 1990’lı yılların sonlarına doğru dile getirilmiş olması da bu fikri destekler niteliktedir. Mahoney (2002, s.745), bu geçiş sürecini “psikolojinin insan zafiyetleriyle uğraşma eğilimi artık insan kapasitesine yönelik güçlü ilgi, sağlıklı eğilimler ve verimli olasılıklarla baş etmek zorundadır” ifadesiyle desteklemiştir. 2002 yılında Snyder ve Lopez’in editörlüğünde yayımlanan *The Handbook of Positive Psychology (Pozitif Psikolojinin El Kitabı)* adlı eserin, bu akımın önde gelen yazarlarının katkısıyla oluşturulan son bölümünde “pozitif

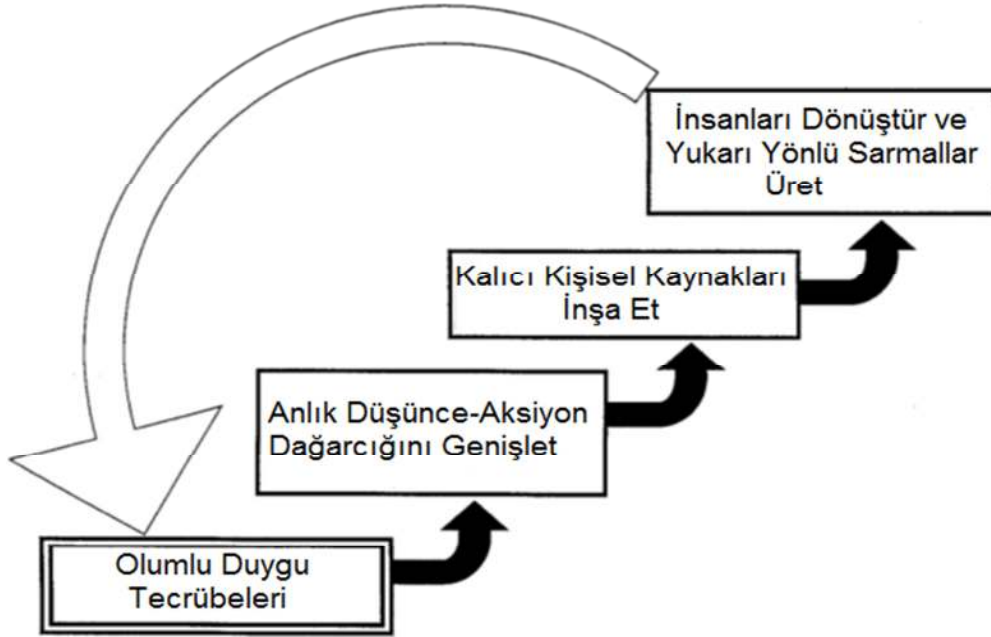
psikolojinin geleceği” başlığı altında *bağımsızlık bildirgesi* alt başlığı kullanılmış ve aynı bölüm içinde “psikolojideki zayıflık modelinden bağımsızlığımızı ilan ediyoruz” (Snyder ve Lopez, 2002, s.751) ifadeleri kullanılmıştır. Pozitif psikoloji hareketi içinde yer alan psikologlar bu cümle ile psikolojinin insanların olumlu niteliklerini de ele alması gerektiği düşüncesinden daha da ileri giderek bir anlamda zayıflık, hastalık ve eksiklikleri incelemeye odaklanan diğer psikoloji akımlarından ya da hareketlerinden ayrılmak istediklerini beyan etmişlerdir.

2.2.2. Pozitif Psikolojinin Temel Özellikleri

Pozitif Psikoloji, adından da anlaşılacağı üzere psikoloji biliminin sadece ruhsal hastalıkları ve rahatsızlıkları değil, aynı zamanda iyi örnekleri de incelemesi gerektiğini savunan bir bilim alanıdır. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta Pozitif Psikolojinin ruhsal hastalıkları ya da sorunları tamamen psikolojinin ilgi alanı dışına çıkarma çabası olmamasıdır. Gable ve Haidt’e (2005, s.104) göre, pozitif psikoloji, “insanlar, gruplar ve kurumların gelişmesine ve en üst düzeyde performans göstermelerine katkı sağlayan şartları ve süreçleri inceleyen bilim dalıdır”. Başka bir görüşe göre pozitif psikoloji, “olumlu yaşantılar ve olumlu bireysel nitelikler ve bunların geliştirilmesini kolaylaştıran kurumların bilimsel olarak incelenmesidir” (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005, s.630). Pozitif Psikoloji olumlu duygular, güçler, iyimserlik, umut, mutluluk, öz-yeterlik, öz-saygı, hür irade, şefkat, kadirşinasi, sevgi, empati, fedakarlık, maneviyat, mizah gibi geniş bir yelpazedeki konuları ele alır (Gallup, 2005). Bu konular sadece bireysel düzeyde değil, bireyin yaşantısı içinde dahil olduğu iş grupları, aile ve toplum seviyesinde de ele alınmaktadır. Fredrickson (2002, s.120), psikoloji biliminin olumlu duyguları neden ele alması gerektiğini “kendimizin ve çevremizdekilerin sahip olduğu olumlu duyguları yalnızca bulup değerlendirmek adına değil, aynı zamanda psikolojik gelişme ve uzun süre devam edecek ileri psikolojik ve fiziksel sağlığa kavuşmak için bir araç olarak işlemek için uğraşmalıyız” sözleriyle ifade etmiştir. Pozitif Psikolojinin amacı, psikolojinin odağının sadece hayattaki olumsuzluklarla uğraşmaktan ziyade, sahip olunan iyi nitelikleri de geliştirmeye doğru değiştirilmesi hareketini başlatmaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Froh’a (2004) göre, pozitif psikolojinin amacı hayatı yaşanılır kılan ve bireyler ile toplumların gelişimini sağlayan insan güçlerini ve faydalı niteliklerini belirlemek ve geliştirmektir. Chance (2005, s.5), pozitif psikolojinin amacını, “insanların sadece var olmasından

ziyade yaşamalarına ve gelişmelerine yardımcı olmaktadır” ifadesiyle anlatmaktadır. Bir diğer görüşe göre pozitif psikoloji, daha çok hastalıklar ve olumsuzluklara odaklanılmış olan bir ortamda madalyonun öteki yüzünü incelemeyi, insanların kendilerini mutlu hissetme, fedakarlık gösterme ve sağlıklı aile ve kurumlar oluşturma şekillerini araştırmayı ve böylece insan yaşantılarına en kapsamlı şekilde değinmeyi hedeflemektedir (Gable ve Haidt, 2005).

Pozitif psikoloji hareketini benimseyen psikologlar olumlu duyguların saptanması ve geliştirilmesi konusunda sadece tavsiyelerde bulunmakla kalmamış, aynı zamanda bu duyguların nasıl işleneceği konusunda teoriler de üretmişlerdir. Barbara Fredrickson (2002) tarafından ortaya atılan olumlu duyguları *Genişlet-ve-İnşa Et Teorisi* (*Broaden-and-build theory*) bu konuda en çok bilinen örneklerden biridir. Aşağıdaki şekilde teorinin işleyişi gösterilmiştir.



Şekil 1. Olumlu Duyguları Genişlet ve İnşa Et Teorisinin Şematik Görüntüsü (Fredrickson, 2002, s.124)

Fredrickson (2002), bu teoriyi ortaya atmasının gerekçesi olarak duyguları inceleyen geleneksel yaklaşımların olumlu duyguları göz ardı etmesini ve bu nedenle olumlu duygular aleyhine adil olmayan bir durumun ortaya çıkmasını göstermektedir. Teorinin niçin bu şekilde adlandırıldığını ise “bu teoriyi olumlu duyguları genişlet ve inşa et teorisi olarak adlandırdım çünkü olumlu duygular insanların anlık düşünce-aksiyon dağarcıklarını *genişletir* ve onların kalıcı kişisel kaynaklarını *inşa eder*”

(Fredrickson, 2002, s.122) cümlesiyle açıklamıştır. Fredrickson (2002), bu cümlesiyle şekilde yer alan dört ögeden aşağıdan yukarıya doğru ilk üçünün işlevlerini de açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, bireyin olumlu duygular içinde olması onun anlık düşünce-aksiyon dağarcığını, yani yaşanan olumlu duygu ve o duygunun neden olduğu davranış eğilimleri örüntülerini genişletir. Örneğin, *ilgi* keşfetme, yeni bilgi ve tecrübeler edinme ve bireyin süreçte kendini geliştirmesi için gerekli olan itici kuvveti veya dürtüyü sağlar (Fredrickson, 2002). Genişlemiş olan bu davranış eğilimi örüntüleri bireylere ileride gerektiğinde kullanabilecekleri kalıcı kişisel kaynakları sağlar. Yani, tekrarlanan bu olumlu duygu-davranış alternatifleri ilişkisi bireylerde sürekli hale gelir. Son ögenin işlevine bakarsak, bu olumlu duyguların yaşanmasıyla insanlarda bir *dönüşüm* olur ve bunun sonucunda o insanlar daha yaratıcı, bilgili, psikolojik açıdan sağlam, topluma entegre olan sağlıklı bireylere dönüşürler. Bunun sonucunda ise bireylerde tekrar olumlu duygular yaşanması olasılığı artar ve böylece verimli bir döngü ortaya çıkmış olur.

Bu noktada pozitif psikoloji literatüründe son yıllarda sıklıkla kullanılan, insanların sahip olduğu olumlu nitelikleri ve güçlü yönleri ön plana çıkaran *psikolojik sağlamlık* (*psychological resilience*) kavramından da bahsedilmelidir. Bu kavramı literatürde ilk kullanan J. H. Block (1950, Akt. Kararımak, 2006) olmuştur. Psikolojide sağlamlık kavramının sistematik olarak araştırılması 1970’lerde risk grubunda olan ancak yine de hayatta başarılı olan çocukların incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Masten ve Reed, 2002). Psikolojik sağlamlık, sevdiği bir yakınının ölümü, trafik kazası ve doğal afet gibi bazı faktörlerin insanları psikolojik bir travmaya ya da rahatsızlığa sürüklediği halde bu insanların ya o rahatsızlığa hiç yakalanmamaları ya da yakalanmış olsalar bile diğer insanlara oranla bu rahatsızlıktan çok daha kısa sürede ve çok daha kolay kurtulmalarına işaret eden bir kavramdır. Öz ve Yılmaz’a (2009, s.83) göre, psikolojik sağlamlık, “oldukça zor koşullara rağmen, kişinin bu olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme ve uyum sağlayabilme yeteneğidir”. Kararımak (2006, s.130) ise, psikolojik sağlamlığı “bir olumsuzluk durumu ile karşı karşıya kalındığında koruyucu faktörler ile risk faktörlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan dinamik süreç içerisinde, kişinin hayatındaki değişikliğe uyum göstermesi” şeklinde ifade etmiştir. Bireylerin psikolojik açıdan sağlam olarak kabul edilebilmeleri için a) insanlar üzerinde ciddi etki bırakabilecek olumsuz bir durumla karşılaşmaları ve b) bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmeden hayatlarına devam etmeleri gerekir. Bir anlamda bu iki şart

psikolojik sağlamlığın ön şartlarıdır. Psikolojik olarak olumsuz durumlara karşı dirençli olan insanların uyguladığı sistematik bir tepki mekanizması yoktur. Bireylerin gösterdikleri tepkiler kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. İnsanların psikolojik olarak olumsuzluklara dayanıklı olmalarını sağlayan koruyucu faktörler arasında öz-güven, öz-saygı, öz-yeterlik, zeka, akademik beceriler, iyimserlik, sosyalleşme, anne-baba ile yakın ilişki ve iyi ebeveyn nitelikleri sayılabilir (Kararımak, 2006). Psikolojik açıdan “sağlam” olan insanlar iyi örnekleri incelemeye odaklanan pozitif psikoloji için değerli bir araştırma alanı anlamına gelmektedir. Bu özelliğe sahip insanların nitelikleri hakkında bilgi edinildiğinde psikolojik rahatsızlıklara meyilli olan insanlarla “sağlam” olanların kıyaslanması aralarında ne gibi farklılıklar olduğunu anlamak ve bu bulgulara göre risk grubunda olan ve olmayan bireyleri belirleyebilmek için son derece önemlidir.

Pozitif psikolojinin üç temel dayanağı vardır: “olumlu subjektif tecrübeler, olumlu bireysel nitelikler (güçlü yönler ve meziyetler) ve olumlu kurumlarla toplumlardır” (Seligman, 2002, Akt. Gable ve Haidt, 2005, s.108). Pozitif psikoloji alanında ilk iki dayanak ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır ancak üçüncü dayanak noktası ile ilgili yeter sayıda araştırma yoktur. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000, s.5), bu temel dayanakların olası faydalarını “olumlu subjektif tecrübeler, olumlu bireysel nitelikler ve olumlu kurumları inceleyen bir bilim dalı hayat kalitesini artırma ve hayatın boş ve anlamsız olduğu zamanlarda ortaya çıkabilecek patolojileri önleme konusunda umut vaat eder” cümlesiyle özetlemişlerdir. Pozitif psikolojinin bulguları ve uygulamaları gerçekten de klinik psikolojinin çalışma alanında yer alan patolojilerde bile yararlı olabilir. Aşağıdaki ifadeler bu düşünceyi açıkça desteklemektedir:

Sıkıntı yaşayan insanlar yalnızca daha az keder ve endişe değil aynı zamanda daha fazla tatmin, memnuniyet ve neşe isterler. Yalnızca zayıf yönlerini düzeltmeyi değil, güçlü yönlerini geliştirmeyi de isterler. Ve anlam ve amacı olan hayatlar isterler. Bu talepler, sıkıntılar ortadan kaldırıldığında otomatik olarak yerine gelmiş olmaz. Ayrıca, olumlu duyguların geliştirilmesi ve karakter oluşturulması doğrudan ya da dolaylı olarak acıyı hafifletme ve temel sebeplerini ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005, s.630).

Psikolojinin ruhsal hastalıkları tedavi etmek için yoğun olarak uğraştığı dönemlerde öne çıkan konulardan biri bu hastalıkların önlenmesi konusu olmuştur ve bu eğilim bir anlamda pozitif psikoloji hareketine giden yolu da açmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda bireylerle psikolojik rahatsızlıklar arasında tampon görevi gören sabır, cesaret, iyimserlik, inanç, iş etiği gibi olumlu özelliklerin ve güçlü yönlerin olduğu sonucuna varılmıştır (Seligman, 2002). Bu düşünceden hareketle aralarında

Donald O. Clifton'ın da olduğu çok sayıda psikolog, psikolojinin öncelikli olarak eğilmesi gereken konunun bu olumlu insan niteliklerini belirlemek ve geliştirmek olması gerektiği fikri etrafında birleşmişlerdir. Pozitif psikolojinin ruhsal hastalıkları önleme konusundaki duruşunu Seligman (2002, s.5), “riskli grupta yer alan insanlardaki güçlü yönleri belirleyerek, artırarak ve onlar üzerinde yoğunlaşarak etkili bir önleme yapabiliriz” sözleriyle ifade etmiştir. Bu hareket daha sonra, insanların güçlü yönleri üzerinde yoğun araştırma faaliyetleri yürütme, bu güçlü yönleri güvenli ve geçerli kabul edilebilecek yöntemlerle ölçme, bu güçlerin nasıl geliştiği konusunda araştırma ve deneyler yapma ve son olarak bireylerde bu güçlü yönleri oluşturmak için programlar geliştirme ve test etme (Seligman, 2002) konuları üzerinde yoğunlaşmak suretiyle GYTY'nin temellerini hazırlamıştır. GYTY'nin hümanistik psikoloji ve pozitif psikolojiden gelen kökleri böyle bir süreç sonunda şekillenerek GYTY'yi ortaya çıkarmıştır.

Pozitif Psikolojinin dünü ve bugününe ışık tuttuktan sonra bu hareketin geleceğine dair görüşlere de kısaca göz atmak yararlı olabilir. Her ne kadar kökleri derinde olsa da pozitif psikolojinin Seligman'ın 1998'de Amerikan Psikoloji Derneğindeki açıklamalarıyla somut bir hal aldığı ve geniş kitleler tarafından bilinmeye ve kabul görmeye başladığı bilinmektedir. Acaba pozitif psikoloji hareketi, etkisi kısa süreli olacak ve yakın zamanda gündemden çıkacak bir kavram mıdır yoksa daha uzun yıllar geçerliğini ve gündemdeki yerini koruyacak olan bir kavram mıdır? Bu soruya verilecek cevap bu hareket ve ondan esin kaynağını almış olan GYTY alanında çalışmalar yapacak araştırmacıların yolunun aydınlatılması açısından önemlidir. Gallup'un tepe yöneticisi olan James K. Clifton (2002), ilk uluslararası pozitif psikoloji zirvesinde katılımcılara seslendiği konuşmasında, dünyanın en çok ihtiyaç duyduğu cevapların ve çözümlerin bu yeni bilimde olduğuna inandıklarını ve Gallup'un bu bilim dalına yapacağı en büyük katkının onun fizik ya da tıp kadar somut bir bilim dalı olduğunu ortaya koyacak araştırmaların yürütülmesine yardım etmek olduğunu ifade etmiştir. Seligman (2002, s.7), pozitif psikolojinin geleceğine “inanıyorum ki pozitif insan fonksiyonlarının psikolojisi gelişen bireyler, aileler ve toplumlar inşa etmek için bilimsel bir anlayış ve etkili müdahalelere sahip olacak şekilde yükselecektir” sözleriyle ışık tutmaktadır. Fredrickson (2002, s.763) ise, “pozitif psikoloji büyük bir gelecek vaat ediyor” cümlesiyle bu hareketin önünün açık olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı pozitif psikoloji alanının bu öngörüğü gerçekleştirebilmesi için çalıştığı konular dizisini

genişletmesini önermektedir. Gable ve Haidt'e (2005, s.108) göre, pozitif psikolojinin gelecekteki görevi “güçlü yönleri oluşturan faktörleri anlamak, psikolojik sağlamlık şartlarını belirlemek, pozitif yaşantıların rolünü belirlemek ve başkalarıyla olan olumlu ilişkilerin işlevini anlatmak” olacaktır.

Kökleri ne kadar derinde olsa da bilim alanında yeni bir hareket olarak kabul edilen pozitif psikoloji kendine yer edinmeye çalışmaktadır. Alandaki araştırmalar ve araştırmacı sayılarının artırılması ve bu çalışmaların olabildiğince ampirik temellere dayanması atılacak önemli adımlardan biridir. Buna ek olarak, soyut olumlu duyguları ölçme ve geliştirme konusunda güvenilir ve geçerliği kanıtlanmış ölçekler geliştirmek ve uygulamak alanın kabul görmesi için yerine getirilmesi gereken önemli şartlar arasında yer almaktadır. Bu alanın bilinirliğinin artırılması için yıllık pozitif psikoloji zirvesi yapılmakta, öğretim üyeleri ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerin katıldığı yaz enstitüleri kurulmakta, alan adına Amerikan Psikoloji Derneği (APA) başta olmak üzere özel yayınlar hazırlanmakta, internet siteleri kurulmakta ve bu alandaki bilimsel çalışmalar ödüllerle teşvik edilmektedir (Duckworth ve diğerleri, 2005, s.635).

2.2.3. Pozitif Eğitim

Pozitif eğitim kavramı, pozitif psikolojinin bulgularının eğitim alanına uyarlanması çabalarının sonucu olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Eğitime pozitif psikolojinin penceresinden bakan bilim insanları, eğitim ortamında bulunan öğrencilerin olumlu duygulara sahip olmalarını sağlamak, var olan olumlu duygularını geliştirmek ve onlara güçlü yönlerinin farkına varmalarında yardımcı olmak suretiyle eğitimin niteliğinin ve veriminin artırılmasının yollarını aramışlardır. Kristjansson'a (2012, s.94) göre pozitif psikologlar “hem ahlaki değerleri hem de sınıfta psikolojik sağlamlığı öğretmek istemektedirler”. Pozitif eğitim “hem geleneksel beceriler hem de mutluluk için yapılan eğitim” (Seligman ve diğ., 2009, s.293) olarak tanımlanmaktadır. Oades ve diğerleri (2011, s.432) ise bu tanımlı eleştirerek eğitimin becerilerden ibaret olmadığını ve öğrenme çevrelerinin önemini de vurgulaması gerektiğini belirterek daha kapsayıcı bir pozitif eğitim tanımlı yapmak amacıyla “pozitif eğitim öğrencilerin kendilerinin ve diğerlerinin mutluluğunu geliştirmek için kullanabilecekleri bilgi ve becerilerin yanında onların mevcut eğitim programlarıyla meşgul olmalarını sağlayacak eğitim ortamlarının geliştirilmesidir” ifadesini benimsemişlerdir. Seligman ve diğerlerine (2009, s.295) göre, okullarda insanı başarıya götüren bilgi ve becerilerin yanında mutlu olma ve mutlu

kalmanın yolları da şu üç nedenden dolayı öğretilmelidir: “depresyona panzehir olarak, insanların hayatlarından memnun olma düzeylerini artırmanın bir aracı olarak ve daha iyi öğrenme ve daha fazla yaratıcı düşünmeye yardımcı olarak”. Son yıllarda pozitif eğitimin değeri ve bilinirliği gittikçe artmaktadır (Romo-Gonzalez ve diğerleri, 2013; Oades ve diğerleri, 2011). Yapılan çeşitli bilimsel çalışmalarda, pozitif eğitimin neden gerekli olduğunu açıklamada yararlanılabilecek önemli veriler elde edilmiştir. Günümüzde özellikle gençler arasında depresyon oranı şaşırtıcı derecede yüksektir ve bireysel ve ulusal düzeyde hayattan memnun olma düzeyi beklentilerin altındadır (Seligman ve diğerleri, 2009). Bu faktörler öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek faktörlerdir. Çünkü, mutluluktaki artışın öğrenmede de artışa yol açması olasıdır, olumlu ruh hali ilginin, eleştirel düşünmenin ve bütüncül düşünmenin de artmasına neden olur (Seligman ve diğerleri, 2009). Oades ve diğerlerinin (2011) farklı kaynaklardan derledikleri bulgulara göre olumsuz ruh hali dikkat odağını daraltırken, olumlu ruh hali daha uzun süre dikkat, daha yaratıcı ve daha bütüncül düşünmeye yol açar ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin mutluluğuna, sosyal içerikli davranışlarına ve öğrenme çıktılarına anlamlı katkı sunabilir.

Eğitim alanına pozitif psikoloji penceresinden bakan araştırmacılardan biri olan Yeo’ya göre (2011, s.4-5) “okullar yalnızca başarıya götüren becerileri öğrenme ve onları bir kariyer edinmek için sıçrama taşı olarak kullanma yeri değil, aynı zamanda çocukları iyi karakter ve değerlerle donanmış bir hayat sürdürme konusunda eğitime kurumlarıdır”. Araştırmacı ayrıca GYTY’nin temelini oluşturan düşüncelerden olan, öğrencilerin eğitim ortamına gelen “boş gemiler” olmadığı, güçlü yönlelere sahip, öğrenmeye arzulu ve ciddi potansiyel barındıran bireyler oldukları tezini vurgulamaktadır. Pozitif eğitimin verimli bir şekilde uygulanabilmesinde ebeveynlerle işbirliği çok önemlidir. Çünkü, öğrencilerin pozitif özelliklerini geliştirme sürecinde öğrencilerin evlerinde karşılaştıkları durumlar çok önemlidir ve ebeveynlerle yakın işbirliği içinde dikkatle izlenmelidir (Simel, 2013). Ebeveynlerle işbirliği içinde yapılacak olan pozitif eğitim uygulamalarından öğretmenler de fayda görecektir. Bu uygulamalar içinde yer alan öğretmenler velilerle işbirliği yoluyla öğrencileri üzerinde daha etkili olabilecek, işlerinde kendilerini daha yeterli hissedecek ve bu yüzden de iş doyumları daha yüksek olacaktır (Simel, 2013).

Okullarda pozitif eğitimin uygulanmasına ciddi bir dayanak sağlayan noktalardan biri de, pozitif eğitim faaliyetlerinin duyuşsal eğitim faaliyetleri

kapsamında değerlendirilebilecek olmasıdır. Türk Eğitim Sisteminde sık sık duyuşsal eğitimin göz ardı edildiği (Bacanlı, 2005) düşüncesi vurgulanmaktadır. Hem duyuşsal eğitim hem de pozitif eğitim bireylerde iyi ve olumlu olanı ortaya çıkarma ve geliştirmeyi hedeflemeleri açısından benzerlikler göstermektedirler. Bacanlı'ya (2005, s.13) göre "insanlara kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler, duygulanışlar vb. duyuşsal davranış kapsamına alınabilir". Duyuşsal davranışın bu öğeleri dikkate alındığında pozitif eğitimle duyuşsal eğitimin belli oranda paralellik gösterdiği söylenebilir. Bundan dolayı, pozitif eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi duyuşsal eğitimde yaşanan boşluğun doldurulmasına da katkı sağlayabilir.

Son yıllarda pozitif eğitimi hedefleyen eğitim programları çoğunlukla Avustralya, ABD ve İngiltere'de uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamalardan elde edilen bulgulara göre ilköğretim ve lise öğrencileri arasında depresyon ve kaygı gibi psikolojik rahatsızlıklarda azalma görülmüştür (Simel, 2013). Mutlu insanların işlerinde daha başarılı oldukları, daha tatmin edici ilişkilere sahip oldukları ve sağlık durumlarının genele bakıldığında daha iyi olduğu yapılan bir meta-analiz çalışmasıyla ortaya konmuştur (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Bu bulgu mutluluğun okullarda öğretilebileceği ve öğretilmesi gerektiğini vurgulayan Seligman ve diğerlerinin (2009) bu düşüncesine de dayanak teşkil etmektedir. Bunlara ek olarak, Amerika Eğitim Bakanlığı'ndan alınan hibeyle, ergenlere yönelik hazırlanan *Pozitif Psikoloji Programı* kapsamında 347 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde Dil sanatları derslerinde bir çalışma yürütülmüştür (Seligman ve diğ., 2009). Araştırma 80 dakikalık 20-25 derste uygulanmış ve araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Öntest ve sontestler yalnızca öğrencilere değil, ebeveynlere ve öğrencilerin öğretmenlerine de uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları uygulanan pozitif psikoloji programının öğrencilerin okulu sevmelerini ve okula adanmışlık düzeylerini artırdığını, öğrenme ve akademik adanmışlıkla ilgili (merak, öğrenme isteği, yaratıcılık) güçlü yönlerini ve empati ve işbirliği gibi sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

2.3. Literatürde GYTY Konusunda Yapılmış Çalışmalar

GYTY yeni bir kavram olduğu için bu konu hakkında ülkemizde Clifton güç bulucu ölçeğini kullanarak yapılmış olan çalışma bulunmamaktadır. Ancak, Güney

(2011), Türkiye’de üniversite öğrencilerini de kapsayan 937 kişi üzerinde P. A. Linley ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen *Güçlü Yön Belirleme Ölçeğini (Strengthspotting Scale)* uygulamış ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Her ne kadar literatür taraması kısmında Clifton ve arkadaşlarından bahsetmiş ve güçlü yönler kavramının Clifton’ın katkılarıyla daha da yaygınlaştığını ifade etmişse de, uygulamada başka bir ölçeği kullanmayı tercih etmiştir. Güney (2011), çalışmasının sonucunda bu ölçeğin tatmin edici psikometrik değerlere sahip olduğunu ve farklı örneklemeler üzerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmiştir. Güney’in çalışması bireylerin güçlü yönlerinin belirlenmesi konusunda ülkemizde yapılan ilk çalışmadır denilebilir.

Yurtdışında yapılan çalışmaların tamamına yakını ABD’de, özellikle de Azusa Pasifik Üniversitesinde yapılmıştır. Bunun nedeni ise GYTY’nin doğum yerinin ABD olması ve başta Edward Chip Anderson ve Laurie Schreiner olmak üzere güçlü yönler üzerinde araştırmalar yapan akademisyenlerin Azusa Pasifik Üniversitesinde bir araya gelerek burada 2002 yılında Güçlü Yön Temelli Eğitim Merkezini kurmalarıdır. GYTY eğitim literatüründe yeni tanınmaya başlayan bir kavram olduğu için bu kavramı konu edinen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca, GYTY’nin bu çalışmanın bağımlı değişkenleri olan devam, akademik başarı ve motivasyon ile ilişkisini konu edinen araştırmalara ilgili değişkenler üzerine yapılan çalışmalar bahsinde yer verildiği için, bu başlık altında GYTY’nin bu üç değişkenle ilişkisini irdeleyen çalışmalara yer verilmemiştir.

Anderson, Schreiner ve Shahbaz (2004) yaptıkları çalışmada, GYTY’nin üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilerin seminer dersinde iyimserlik, kişisel güçlü yönlerin farkında olma, kendini kabul etme (self-acceptance), amaca yönelme (goal-directedness), özgüven, başkalarının güçlü yönlerinin farkında olma ve gerçekçi beklentiler üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak için kontrol grupsuz, öntest sontest yöntemini kullanmışlardır. Çalışmada 611 öğrenci yer almıştır. Öğrencilere önce Clifton güç bulucu testi verilmiş, daha sonra öğrenciler altı hafta boyunca birer saatlik güçlü yön eğitimine tabi tutulmuşlardır. Uygulama sürecinden önce ve sonra öntest ve sontest arasındaki dönemde edinilen kazanımları belirleyebilmek için öğrencilerden Kendini Yansıtma Ölçeğini (Clifton, 1997) doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda yukarıda bahsedilen bağımlı değişkenlerde anlamlı artışlar olduğu görülmüştür. Aynı araştırmacı grubu, çalışmalarını bir yıl sonra farklı bir şekilde

yapmışlardır. Bu çalışmalarında ise yarı deneysel öntest sontest kontrol gruplu deseni kullanmışlardır. Çalışmaya üniversiteye yeni kaydolan ve seminer dersini alan öğrencilerden 588 deney grubunda, 261 kontrol grubunda olmak üzere toplam 849 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler Clifton güç bulucuyu tamamlamalarının ardından Anderson (2003) tarafından hazırlanan *Güç Sorgusu Eğitim Programı Rehberi ve Öğrenme Aktiviteleri* kapsamında müdahaleye maruz bırakılmışlardır. Müdahale süreci öğrencilerin güçlü yönlerini anlamak ve geliştirmelerini sağlamak için dört oturum, bir akran liderliğinde güçlü yönlere dayalı tartışma ve bu konuda eğitim almış bir fakülte üyesiyle yapılan bireysel güç eğitimi oturumundan oluşmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin akademik özgüvenini, güçlü yönlerinin farkındalık düzeylerini, başkalarının güçlü yönlerini görebilme yeteneğini ve güçlü yönlerini akademik görevler ve ilişkilerine uygulamadaki kişisel yetenek algısını ölçmek için Kendini Yansıtma Ölçeği (Clifton, 1997) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrenciler, bütün bağımlı değişkenlerde kontrol grubundaki arkadaşlarına göre daha yüksek puanlar almışlardır.

GYTY'nin akademik sorumluluk, umut, algılanan akademik kontrol, başarı hedefine yoğunlaşma ve öğrenci zihniyeti gibi bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaç edinen bir çalışma yürüten Louis (2008) üniversite birinci sınıfta verilen seminer dersinde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanarak 388 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Denekler 50şer dakikalık dört güçlü yön geliştirme oturumuna katılmışlar ve uygulamayı araştırmacı tarafından ön eğitim verilmiş öğretim elemanları yapmışlardır. Louis (2008) uygulama sonucunda, GYTY'nin algılanan akademik kontrol, başarı hedefine yoğunlaşma ve öğrenci zihniyeti üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir etkisi olduğunu ancak akademik sorumluluk ve umut konularında anlamlı bir etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Çalışmasında GYTY'yi bağımsız değişken olarak kullanan araştırmacılardan biri de Tomasiewicz (2011) olmuştur. Araştırmacı, 137 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde sekiz hafta süreli, yarı deneysel yöntem kullanarak yaptığı çalışmasında öğrencilere güçlü yön temelli danışmanlık hizmeti verilmesinin onların kişisel güçlerini öğrenme ve keşfetmelerini kendi görüşleri baz alındığında ne kadar etkileyip etkilemediğini öğrenmeyi amaçlamıştır. Uygulamada, öğrencilere sekiz hafta boyunca süren derslerde GYTY temelli danışmanlık hizmeti verilmiş, bu konuda ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Çalışma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin güçlü

yönlerini ve aynı zamanda zayıf yönlerini kontrol grubundakilere oranla daha az düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Stebledon, Soria ve Albecker (2012) bir devlet üniversitesine kaydolun 58 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırmada güçlü yön temelli eğitim programının birinci sınıflara zorunlu olarak verilen seminer dersine entegre edilmesinin özellikle kişisel güçlerle bağlantılı olarak öğrencilerin öz farkındalıklarını etkileyip etkilemediğini öğrenmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında kontrol grubu olmayan yarı deneysel yöntem kullanmışlardır. Öğrenciler Clifton güç bulucuyu tamamlamalarının ardından toplamda altı saat süren ve iki arkadaşlarından güçlü yönleri konusunda dönüt alma, benzer yetenek temalarına sahip sınıf arkadaşları ile kısa konuşmalar yapma, büyük bir grup içinde 34 yetenek temasının her birinin özelliklerini ve yararlarını tartışma, hangi yetenek temalarının yapmaları gereken akademik görevlerinde fayda sağlayabileceği konusunda bir belge doldurma, potansiyel çalışma alanları ve yetenek temalarının bu alanlarla ilişkisini belirtme ve bir danışmanla güçlü yön aksiyon planını tartışmalarını kapsayan güçlü yön temelli etkinliklere katılmışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin güçlü yönlerine ilişkin farkındalıklarının ve kendi yeteneklerini değerlendirme kapasitelerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin etkili öğrenme, akademik uzmanlık veya kariyer alanında kişisel değerlerini açıklama ve geleceğe dair gerçekçi beklentiler geliştirmede yeteneklerini nasıl kullanabilecekleri konusundaki bilinç düzeylerinin de yükseldiği anlaşılmıştır.

GYTY'nin açık hava ve macera eğitimi dersinde kişisel gelişim, kişilerarası beceri gelişimi ve olumlu grup dinamiklerinin artırılmasına katkısını araştıran Passarelli, Hall ve Anderson (2010) lisans düzeyinde eğitim gören 58 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, yalnızca sınıfta yapılmış ve bir kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırma iki yıl sürmüş ve her iki yılda da üç GYTY'ye uygun olarak işlenen üç haftalık ekoturizm dersinden önce iki saat süren toplam üç oturumda öğrencilere GYTY'yi tanıtmaya amacıyla Clifton güç bulucunun tamamlanması ve sonuçların gözden geçirilmesi (birinci oturum), GYTY hakkında bazı kaynaklardan bölümlerin okunması (ikinci oturum) ve ortak yetenek temalarının küçük gruplar halinde tartışılmasından önce kişisel imza temalarının bağımsız olarak tanımlanması (üçüncü oturum) etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, araştırmacılar öğrenci beyanlarına dayanarak derlenen sonuçlarda, güçlü yönlerin kullanımının kişisel gelişimi artırdığı ve kişisel gelişimin güçlü yönler konusundaki

farkındalık ve güçlü yönleri kullanmayla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

2.4. Derse Devam

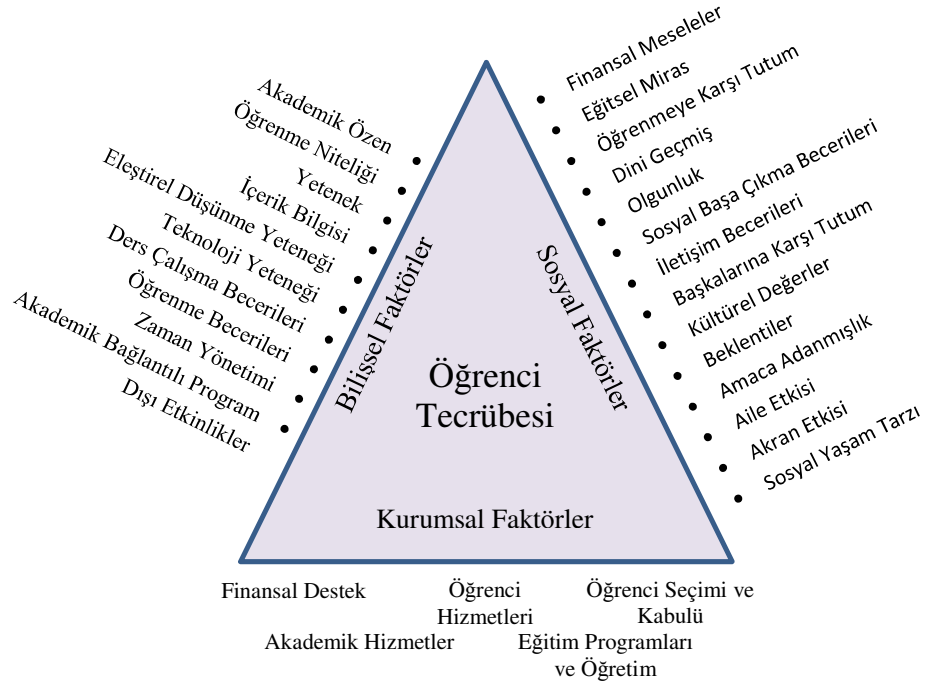
Derse devam, öğrenciler açısından verilen eğitimden azami fayda sağlamak için yerine getirilmesi gereken temel sorumluluklardan biridir. Derslere devam etmek aynı zamanda eğitimin en önemli hedeflerinden biri olan akademik başarıya ulaşmanın da anahtarlarından biridir (Railsback, 2004; Kablan, 2009; Hancock, Shepherd, Lawrence ve Zubrick, 2013). Derse devam eden öğrenci dersin hedeflerinden haberdar olur, öğrenme yaşantılarına katılır ve değerlendirmeye tabi tutulur. Derse devam etmeyen öğrenci eğitim sürecine katılamayacağı için öğrenme performansı olumsuz etkilenir (Strickland, 1998; Wadesango ve Machingambi, 2011) ve bunun sonucunda eğitim programlarının içeriğinde yer alanları öğrenemez. Bundan dolayı eğitim programının ana unsurlarından olan hedeflere ulaşmak için eğitim alanların devamsızlık yapmaması gereklidir. Bu nedenle, ilköğretim, ortaöğretim ve tam bir uygulama birliği olmasa da yükseköğretimde öğrencilerin derse devam etmesini sağlamak için belirli devamsızlık sınırları konulmuş ve bu sınırları aşan öğrencilerin ilgili dersten doğrudan başarısız sayılması yoluna gidilmiştir.

Hancock ve diğerleri (2013) devamsızlık üzerine yapmış oldukları çalışmalarında önemli bulgularını şu şekilde sıralamışlardır; öğrencilerin ilk yıllarda istikrarlı bir devam eğilimleri vardır ancak ilerleyen yıllarda devam oranları düşer, öğrencilerin devam oranlarındaki farklılıklar ilk yılda hissedilmeye başlar ve ileriki yıllarda daha da derinleşir, devam başarı açısından önemlidir ve her bir günün önemi vardır, başarıyı olumsuz etkileyen izinli devamsızlıktan ziyade keyfi devamsızlıktır ve bazı öğrenciler devamsızlıktan diğerlerine oranla daha olumsuz etkilenirler bu açıdan devamsızlığın öğrenciler üzerindeki etkisi eşit değildir. Bu bulgular öğrencilerin devamsızlıkları konusunda aydınlatıcı bilgiler vermesi açısından önemlidir.

Çalışmanın konusu itibarıyla bu başlık altında özellikle yükseköğretimdeki öğrenci devamsızlığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Yükseköğretim doğası itibarıyla kendisinden önceki eğitim basamakları gibi öğrencilerin çok sıkı kontrol altında tutulduğu bir eğitim basamağı değildir. Öğrencilerin belirli bir oranda devamsızlık hakkı vardır ve öğrenciler bu haklarını herhangi bir kişi ya da kurumdan izin almaksızın

kullanabilirler. Bu özelliğiyle yükseköğretim öğrenci devamsızlığının en yüksek olduğu eğitim basamağıdır denilebilir.

Öğrencilerin devamsızlık nedenleri üzerine yapılan çalışmalarda, devamsızlığa yol açan faktörlerin sayısı fazla olduğu için bu faktörler genellikle gruplar halinde verilmiştir. Shannon ve Bylsma (2003) öğrencilerin devamsızlığına neden olan faktörleri, kişisel faktörler, ailesel faktörler, ekonomik faktörler, sosyokültürel faktörler ve eğitsel faktörler olmak üzere beş grup altında toplamışlardır. Kişisel faktörler başlığı altında olumsuz benlik algısı, düşük özsaygı, okuldan sıkılma veya okula yabancılaşma, düşük akademik başarı, okul hakkında olumsuz tutum ve sık mesken veya okul değiştirme gibi etkenler sıralanmıştır. Ailesel faktörler başlığı altında ise tek ebeveynli olma, boşanma, istismar ve işsizlik gibi bir travma yaşama, ailede eğitim hayatında devamsızlık yapmış olanların varlığı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin yaşı, aile içi stres ve annenin çalışma durumu öğrenci devamsızlığı ile ilgili etkenler olarak verilmiştir. Öğrencilerin derslere devamını etkileyen ekonomik faktörler başlığı altında ise yoksulluk, öğrencinin çalışması ve yetersiz maddi teşvik konuları ele alınmıştır. Öğrencilerin farklı bir ırk ya da gelir grubundan geliyor olmaları, farklı kültürlere sahip olmaları, eğitim diline hakim olmamaları ve bütün bu faktörlerin yol açtığı okul kültürüne yabancılaşma öğrencilerin devamsızlığını etkileyen sosyokültürel faktörler olarak sıralanmıştır. Devamsızlık sebeplerini daha çok öğrencinin bireysel özelliklerine yükleyen yukarıdaki faktörlerden farklı olarak eğitsel faktörler öğrenci devamsızlığına yol açan etkenleri eğitim kurumları ve eğitimcilerde aramaktadır. Shannon ve Bylsma (2003) eğitsel faktörleri *a. okul politikaları ve süreçleri* (disiplin ve derse devam politikaları, standartlar, not verme ve değerlendirme, sınıfta kalma), *b. okulun yapısı ve sınıfların oluşturulması* (okulun büyüklüğü ve yapısı, eğitim basamakları arasındaki geçişler, sınıf ve program oluşturulması), *c. ders içeriği ve öğretimsel faaliyetler* (öğrencilerin derslerden sıkılması, eğitim programının niteliği) ve *d. okul ortamı ve ilişkiler* (olumlu ilişkiler, olumsuz etkileşimler) başlıkları altında değerlendirmişlerdir. Swail (2004) öğrenci devamsızlığında etkili olan faktörleri aşağıda bir şekil yardımıyla daha somut olarak göstermiştir.



Şekil 2. Öğrenci Devamsızlığına Etki Eden Faktörlerin Şematik Görünümü (Swail, 2004, s.13)

Öğrenci devamsızlığının nasıl önlenebileceği konusunda literatürde farklı çalışmalar yapılmıştır. Yükseköğretimde öğrenci devamsızlığı üzerine önemli çalışmaları bulunan Tinto (2005) öğrencilerin ancak başarılı oldukları zaman derse devam etme eğiliminde olacaklarını ve kendilerini öğrencilerin başarılı olmasına adanmış, öğrencilerin başarıları konusunda büyük beklentileri olan, ihtiyaç duyulan akademik, sosyal ve finansal destekleri sağlayan, sık sık dönüt veren ve onları diğer öğrenciler ve öğretim elemanları ile birlikte öğrenme sürecine dahil eden kurumların öğrencileri başarıya götüreceği ve dolayısıyla da derslere devam etmeye motive edeceğini savunmaktadır. Öğrencilerin derse devamının sağlanması konusunda çalışma yapan araştırmacılardan biri olan Swail (2004) öğrencilerin derse devam edip etmemeleri ve dersin gereklerini yerine getirip getirmemeleri konusunda belirleyici rol oynayan faktörleri sıralamıştır. Bunlardan birincisi ekonomik destektir. Araştırmacı düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin maddi sorunlar yaşamalarının onların derse devamlarını ve başarılarını etkilediğini, bu nedenle de yükseköğretim kurumlarının bu sorunları yaşayan öğrencilerin maddi destek bulmaları ve almaları konusunda yardımcı olması gerektiğini belirtmektedir. İkinci faktör ise öğrenci seçimi ve kabul sürecidir. Her ne kadar çalışmanın yapıldığı ülkenin öğrenci seçme ve kabul süreci ülkemizde uygulananlardan farklı olsa da, araştırmacı yükseköğretim kurumuna gelecek öğrencilerin

seçiminde öğrencinin akademik seviyesi ve beklentileri gibi niteliklerinin eğitim kurumunun nitelikleriyle uyuşması gerektiğini, aksi takdirde böyle bir uyumsuzluğın öğrenciyi derslere devam etmemeye itebileceğini savunmaktadır. Üçüncü faktör öğrenciye sunulan akademik hizmetlerdir. Bu başlık altında da öğrencilere akademik danışmanlık hizmeti sunma, destekleyici ve ek ğretim imkanı sunma, araştırma imkanlarını artırma ve destekleme, üniversite eğitimine başlamadan önce, öğrencilere tanıtıcı ve hazırlayıcı nitelikte eğitimler verme ve oryantasyon etkinlikleri düzenleme konuları ele alınmıştır. Dördüncü faktör olan eğitim programı ve ğretim başlığı altında eğitim programının öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, öğretimin niteliğini artırmak için öğretimsel stratejiler kullanılması, öğrencileri değerlendirmeye tabi tutarak onlara dönüt verilmesi ve ğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için teşvikler sunulması yer almaktadır. Beşinci ve son faktör olan ğrenci hizmetleri başlığı altında da kampüs ortamının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek geliştirilmesi, kampüse ulaşım ve derslere erişim imkanlarının artırılması ve çeşitlendirilmesi, öğrencilerin barınma imkanlarının iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sağlanması gibi önlemler sıralanmıştır. Wild ve Ebbers de (2002) yükseköğretimde öğrencilerin derse devam konusunu çalışmış ve öğrencileri okulda tutma ve onların derslere devamlarını sağlama konusundaki önerilerini *kurumsal felsefe* ve *kurumsal süreçler* şeklinde iki kategori altında toplamış, kurumsal felsefe kategorisindeki önerilerini 10, kurumsal süreçler kategorisindeki önerilerini ise 9 madde halinde vermişlerdir. Wild ve Ebbers (2002) özetle kurum için bir ğrenci devam politikası oluşturulmasını, öğrencilerle ilgilenilmesi için kurum içinde bir birey ya da ekip görevlendirilmesini, öğrenciler hakkında sistemli bilgi toplanmasını, öğrencilere maddi destek sağlanmasını, ğretim elemanlarının bu konuda bilgilendirilmesini, öğrencilere danışmanlık hizmeti ve destek dersleri verilmesini önermişlerdir.

2.4.1. Literatürde GYTY ve Derse Devam Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Eğitim literatürü tarandığında gerek ilk ve ortaöğretim ve gerekse yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin derslere devamını konu edinen çok sayıda çalışma yapıldığı görölmektedir. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni GYTY olduğu için bu başlık altında GYTY ve derse devam bağlamında yapılmış olan çalışmaların verilmesi uygun görölmüştür.

Yukarıda da belirtildiği gibi GYTY yeni tanınmaya başlayan bir kavram olduğu için, GYTY’yi konu edinen çalışmaların sayısı azdır. Bu çalışmaların hepsinde GYTY bağımsız değişken olarak kullanılmış ve farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gillum (2005) GYTY’nin öğrencilerin derse devamı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılardan biridir. Gillum bu çalışmada GYTY temelli öğretimin Matematik dersinde düşük performans gösteren lise öğrencilerinin performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Gillum çalışmada yöntem olarak yarı deneysel, kontrol gruplu öntest sontest deseni ile birlikte, çalışmaya katılan öğrencilerin tecrübelerini anlayabilmek için fenomenolojik yaklaşımı da kullanmıştır. Üç deney grubu bir de kontrol grubundan oluşan 103 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda Gillum, GYTY temelli öğretim uygulanan sınıftaki öğrencilerin derse devam oranlarında kontrol grubuna oranla anlamlı bir artış tespit etmiştir.

Lise öğrencilerinin genel başarı puanı ortalaması, devamsızlıkları ve derse geç kalmaları gibi bağımlı değişkenler üzerinde öğrencilerin Clifton güç bulucu yardımıyla belirlenen güçlü yönleri ile ilgili olarak kendilerine bireysel olarak ve büyük gruplar halinde verilen dönütlerin etkili olup olmadığını belirlemek için Gallup Örgütü bünyesinde bulunan araştırmacılar tarafından dört yıl süren bir çalışma yapılmıştır (Harter, 1998, Akt. Louis, 2012). Araştırmaya deney grubunda 807, kontrol grubunda ise 841 olmak üzere toplam 1648 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin derse devam oranları ölçülmüş ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek devam oranına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

2.5. Akademik Başarı

Akademik başarı eğitim araştırmalarında çoğunlukla da bağımlı değişken olarak en çok kullanılan kavramlardan biridir. Arama motorunda “akademik başarı” anahtar kelimesi kullanarak yapılan taramada eğitim alanında yapılmış olan binlerce araştırma bulunmaktadır. Bu durum akademik başarının eğitim alanında yapılan çok sayıda araştırmaya konu olduğunu göstermektedir. “Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder” (Ahman ve Glock, 1971, Akt. Erdoğan, 2006, s.97). Başka bir deyişle, birey psikomotor ve duyuşsal alan haricinde kalan bilgi ve becerileri belirli oranda kazandığında akademik açıdan başarılı sayılabilir. Çırak ve Çokluk’a (2013, s.72) göre “bir öğrenci belli bir programdaki hedef davranışları sergilemesi durumunda başarılı

sayılabilir”. Bireylerin, araştırmacıların ve kurumların akademik başarıya öncelik vermiş olmalarının en önemli nedenlerinden biri ciddi miktarlarda kaynak ayrılan eğitim faaliyetlerinin en önemli hedeflerinden birinin akademik başarıyı yakalamak olmasıdır. Bunun yanında, okulda akademik başarısızlık dünyanın farklı bölgelerindeki birçok ülke için ciddi bir sorun teşkil etmektedir (Aysan ve diğerleri, 1996). Eğitimde başarısızlığın hem doğrudan hem de dolaylı maliyeti çok yüksek olmaktadır. Eğitim sürecinde başarılı ya da başarısız olmak öğrenciler üzerinde farklı etkiler bırakmakta, öğrenciler “bireysel başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum; başarısızlık karşısında ise üzüntü hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirmektedir” (Keskin ve Sezgin, 2009, s.5). Bütün bu etkenler eğitimde başarıya odaklanmanın temel dayanak noktaları olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin akademik başarılarında ya da başarısızlıklarında pek çok faktör rol oynamaktadır. Sezer’e (2007) göre akademik başarıda etkili olan faktörler yetenek, kişisel özellikler, gelişim düzeyi, sağlık durumu ve aile ortamı şeklinde özetlenebilir. Aysan ve diğerlerinin (1996) üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayanarak tespit ettikleri, öğrencilerin başarısızlığında etkili olan faktörler ise öğretmen davranışları, öğretim yöntemleri, ders içeriği ve sınavlar, ders çalışmaya yeterince önem vermemek ve psikolojik problemler şeklinde sıralanmıştır. Demirtaş ve Çınar’ın (2004) okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan 1475 denek üzerinde yaptıkları çalışmaya göre eğitimde başarıyı engelleyen etmenlerin en önde gelenleri sırasıyla ailelerin desteğinin yetersizliği, velilerin ilgisizliği ve cehaleti, öğrencilerin öğrenme isteğinin yetersizliği, öğrencilerin kendine güven eksikliği, öğrencilerin arkadaş çevresinin olumsuz etkisi, aile içinde yaşanan sorunlar, öğrencilerin eğlence türü etkinliklere düşkünlüğü ve sınıfların kalabalık oluşu şeklinde belirlenmiştir. Yaşar ve Balkıs (2004) yaptıkları araştırmada öğrencilerin başarısız olması üzerinde etkili olan etkenleri, düşük IQ düzeyi, sosyal beceri yoksunluğu, öz yetenek algısı, motivasyon ve derse geç kalma gibi *Öğrenci ile Bağlantılı Faktörler*; genel okul iklimi, sınıf mevcutları, öğretmenlerin bilgi ve becerisi ve öğrenci değerlendirme teknikleri gibi *Okul ile Bağlantılı Faktörler*; ailenin okula yönelik tutumu, inançları, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu, öğretmen-ebeveyn iletişimi ve ailenin akademik başarı beklentileri gibi *Aile ile Bağlantılı Faktörler* olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır. Yukarıda bahsedilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere akademik başarıda etkili olan faktörler çalışmalara göre farklılık arz etmektedir. Bunun ana

nedenlerinden biri araştırmaların yapıldığı eğitim basamaklarının (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) farklı olması olabilir.

Akademik açıdan başarısız olan öğrenciler konusunda öğrencilerin kendileri başta olmak üzere aileler ve eğitim kurumları işbirliği içinde çalışmalı ve akademik başarısızlığı asgari düzeye indirmek için önlemler almalıdırlar. Uygun müdahale teknikleri kullanılarak başarısız öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olunabilir (Aysan ve diğerleri, 1996). Eđitimde başarıyı artırmak için nelerin yapılabileceği konusunda Demirtař ve Çınar'ın (2004) yaptıkları alan çalışmasında ortaya çıkan bulgulara göre, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılar alınması gereken önlemleri sırasıyla öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve derse hazırlıklı girmeleri, öğretmen yetiştirmeye gereken önemin verilmesi, öğrencilere eleştirel düşünce kazandırılarak ezberci eğitimden vazgeçilmesi, eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılması ve iyi işleyen bir rehberlik sistemi kurulması olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar eğitimde başarıyı engelleyen etmenlerin neler olduğunu tespit etmişler ve sonrasında bu etmenlerden yola çıkarak akademik başarıyı artırma yollarını belirlemişlerdir. Çırak ve Çokluk'a (2013, s.72) göre de "başarıyı etkileyen değişkenler bilinirse, başarısızlığa yol ačan etkenler kontrol altına alınabilir ve öğrencilerin niteliklerine göre doğru bir sınıflandırma yapılması sağlanabilir". Buradan hareketle, öğrenci başarısı ya da başarısızlığı üzerinde etkili olan faktörlerden yola çıkılarak öğrenci başarısını yükseltmeye çalışmak doğru bir yaklaşım olabilir.

2.5.1. Literatürde GYTY ve Akademik Başarı Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Eğitim literatürü tarandığında akademik başarının çok sayıda araştırmada bağımlı değişken olarak kullanıldığı görölmektedir. Bunun en önde gelen nedeni, araştırmacıların farklı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek istemeleridir. Çünkü akademik başarı yukarıda da belirtildiği gibi, eğitimin en önemli hedeflerinden biridir. Bu başlık altında, hem akademik başarı değişkeninin kullanıldığı araştırmaları sınırlandırmak hem de bu çalışmanın ana konusunu oluşturan GYTY ile ilgili çalışmalara yoğunlaşmak amacıyla yalnızca GYTY ve akademik başarı bağlamında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

GYTY'nin akademik başarı ile ilişkisi konusunu çalışan araştırmacıların ilki Harter (1998, Akt. Louis, 2012) olmuştur. Gallup Örgütü bünyesinde bulunan araştırmacılar (Harter, 1998, Akt. Louis, 2012) lise öğrencilerinin Clifton güç bulucu

yardımla belirlenen güçlü yönleri ile ilgili olarak kendilerine verilen dönütlerin genel başarı puanı ortalaması, devamsızlık ve derse geç kalma gibi bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini deney grubunda 807, kontrol grubunda ise 841 olmak üzere toplam 1648 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı puanı ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin İngilizce dersinde GYTY ve bu yaklaşıma dayalı olmayan başka bir öğretim yaklaşımı arasında 72 öğrenci (32 deney grubu, 40 kontrol grubu) üzerinde deneysel bir çalışma yürüterek kıyaslama yapan diğer bir araştırmacı da Williamson (2002, Akt. Louis, 2012) olmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler Clifton güç bulucu testi sonuçlarını öğrenmelerinin ardından iki defa altmışar dakikalık güçler eğitimi oturumuna grup halinde katılmışlar, kısa süreli bireysel danışma seanslarına alınmışlar ve küçük gruplar olarak da araştırmacının yönettiği tartışmalara katılmışlardır. Williamson çalışmasının sonucunda GYTY'ye dayalı öğretim yapılan sınıfta bulunan öğrencilerin ortalama başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

GYTY'ye uygun olarak yapılan öğretimin lise öğrencilerinin ortalama başarı puanları, derse geç gelme sıklıkları ve disiplin cezası verilmesi gereken davranışlarda bulunup bulunmamaları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasında Turner (2004, Akt. Louis, 2012) kontrol gruplu, yarı deneysel, öntest sontest deseni kullanmıştır. Turner'ın çalışmasında yer alan deney grubu öğrencileri (n=76), Clifton güç bulucuyu tamamlamalarının ardından iki dönem boyunca süren *Güçsorgusu Eğitim Programı Rehberi ve Öğrenme Aktivitelerini* (Anderson, 2003) kullanmaya dayalı, haftalık 45 dakikalık oturumlara katılmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise aynı zaman dilimi içerisinde yetersizliğe dayalı eğitim modeli çerçevesinde bilgisayarda bilgi işleme konusunda ders almışlardır. Çalışmanın sonucunda Turner ortalama başarı puanları açısından deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varmıştır.

Austin (2005) GYTY'nin akademik beklenti, akademik içsel motivasyon, akademik dışsal motivasyon, akademik etkinlik ve akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak için bir lisede dokuzuncu sınıflar üzerinde deneysel bir çalışma

yürütmüştür. Sağlık Eğitim derslerini temel alan çalışmasında Austin 255 deney grubu ve 255 kontrol grubu öğrencisi ile birlikte çalışmıştır. Austin çalışma kapsamında öncelikle ilk 255 kişilik gruba altı hafta boyunca Anderson'ın (2003) *Güç Sorgusu Eğitim Programı Planı ve Öğrenme Aktiviteleri (StrengthsQuest Curriculum Outline and Learning Activities)* temelli bir eğitim programı uygulamış, diğer 255 kişilik gruba da geleneksel sağlık eğitim programını uygulamıştır. Altı haftadan sonra bu grupların eğitim programlarını değiştirmiş ve uygulamaların aynısını diğer gruba yapmıştır. Çalışma sonucunda Austin çalışmaya katılan öğrenciler arasında akademik başarı puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

GYTY'yi üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma dersinin öğretiminde geleneksel öğretim yaklaşımı ile kıyaslayarak kullanmak suretiyle deneysel bir çalışma yapan Cantwell (2005) öğrenme çıktıları olarak ortalama sınav puanları ve videoya çekilmiş konuşma performanslarını kullanmıştır. Cantwell (2005) araştırmasında öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol grubu yarı deneysel yöntem kullanmış ve yaşları 18 ila 25 arasında değişen 31 erkek 24 kadın olmak üzere toplam 55 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı uygulamasını haftada üç gün yapılan 50şer dakikalık konuşma derslerinde 14 hafta boyunca yapmıştır. Cantwell deney grubu ve kontrol grubunun akademik başarı puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur.

2.6. Motivasyon (Güdülenme)

Türkçede güdüleme ya da güdülenme adıyla da anılan motivasyon, insan davranışlarını açıklamada çok önemli bir rol oynadığı için psikolojinin özellikle de eğitim psikolojisinin en çok üzerinde durduğu konulardan biridir. Bu nedenle motivasyon konusunda çok sayıda bilimsel araştırma yapılmıştır ve bu araştırmaların sonuçları bu konudaki bilgi birikimi ile birlikte motivasyonun önemini de artırmıştır.

Motivasyon doğrudan gözlemlenemeyen, tanımlanması ve açıklanması zor olan ve varlığı hakkında ancak ortaya konan bazı davranışlara bakılarak çıkarımlar yapılabilen (Schunk, 2009; Dereli ve Acat, 2010) soyut bir kavramdır. Bundan dolayı bu konuda yapılan çalışmalar genellikle tartışmaya açık olmuştur. Motivasyonun ne olduğu konusunda da bilim insanları arasında tam bir fikir birliğinden bahsetmek zordur (Dörnyei, 2001; Lee, 2012). Ülgen'in (1997, s.62), benimsediği tanıma göre motivasyon, "bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda

davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder”. Dilmaç (2004, s.191) ise, motivasyonu, “bireyin iç ve dış uyarıcıların etkisiyle harekete hazır hale gelerek, bir davranışta bulunmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere Ülgen, daha çok motivasyonun yol açtığı gözlemlenebilen davranışlara odaklanarak bir tanım getirmiş, Dilmaç ise, daha çok güdülenme sürecine vurgu yapmıştır. Ulusoy (2009, s.308) ise, motivasyonu daha basit bir tanımla “güdülenme bir amaca ulaşmak için eylemde bulunma isteğidir” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim psikolojisi alanında tanınmış isimlerden biri olan Slavin’e (2000, s.327) göre, motivasyon, “ihtiyaçların ve isteklerin davranışın yoğunluğu ve yönü üzerindeki etkisidir”. Bir diğer tanınmış eğitim psikoloğu olan Woolfolk (1998, s.372), motivasyonu biraz da soyut bir kavram olmasına vurgu yaparak “davranışı başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum” şeklinde tanımlamaktadır. Verilen tanımları incelediğimizde çoğunlukla motivasyonun soyut olduğu ve farklı şekillerde tanımlanmaya çalışıldığı görülebilmektedir.

Motivasyon söz konusu olduğunda aynen tanımında olduğu gibi ölçülmesi konusunda da bilim insanları arasında tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi motivasyon, karmaşık ve kolay açıklanamayan bir konudur. Böyle bir kavramın ölçülmesi de doğal olarak tartışmaları beraberinde getirmiştir. Birçok araştırmacıya göre motivasyonu ölçmek zordur (Ulusoy, 2009; Slavin, 2000). Ancak, bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir yeri olan motivasyonun ölçülmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur ve bu amaca yönelik olarak farklı motivasyon ölçekleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Gardner, 1985b; Acat ve Demiral, 2002; Acat ve Yenilmez, 2004; Vallerand ve diğerleri, 1992). Geliştirilen bu ölçekler alanda ciddi bir boşluğu doldurmuş ve birçok çalışmada kullanılmıştır.

Bu çalışmada motivasyon, yabancı dil öğrenimi açısından ele alındığı için burada motivasyonun yabancı dil öğrenimindeki rolünü çalışan bilim insanlarının tanımlarına da yer vermek yararlı olacaktır. Yabancı dil öğrenmede motivasyon kavramını ilk olarak çalışan bilim insanları Gardner ve Lambert (1972) olmuştur. Yabancı dil öğreniminde motivasyonun öncüsü olarak görülen Gardner, motivasyon kavramını tanımlamak yerine bileşenlerine yer vermiştir. Gardner’a (1985, s.50) göre, “motivasyon dört ögeyi kapsar; bunlar amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu aktiviteye olumlu yaklaşım göstermedir”. Bu ifadeden anlaşıldığı üzere, bir bireyin doğrudan gözlemlenemeyen ancak davranışlara bakılarak hakkında

çıkarımlar yapılabilecek bir olgu olan motivasyona sahip olup olmadığını anlayabilmek için kişinin olumlu yaklaştığı bir etkinlik olması, bu etkinlikle ilgili bir amaca sahip olması, amaca ulaşmaya gerçekten istekli olması ve bu yolda çaba harcamasını gerektiren bir davranışta bulunması gerekmektedir. Gardner’a göre, ancak bu bileşenlerin hepsi bir araya gelirse motivasyonun varlığından söz edilebilir. Birçok kişinin sandığının aksine bir konuda istekli olmak motive olmak için tek başına yeterli şartı sağlamamaktadır. Örneğin, ülkemizde insanların büyük çoğunluğu bir yabancı dil öğrenmek istemektedir ancak bu amaçlarına ulaşmak için bir çaba göstermeleri gerektiğinde geri adım atmayı tercih etmektedirler. Gardner gibi yabancı dil öğreniminde motivasyon konusunda çok sayıda çalışması bulunan ve bu alanda en tanınmış isimlerden biri olan Zoltan Dörnyei (2001, s.9) ise motivasyonu,

genel anlamda motivasyon bir insanda meydana gelen ilk isteklerin ve dileklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve (başarılı ya da başarısız bir şekilde) uygulanmasında kullanılan bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen kümülatif bir hareketlenmedir

şeklinde tanımlamayı tercih etmiştir. Bu tanımıyla Dörnyei’nin güdülenme sürecinde geçilen aşamaları detaylı bir şekilde ele aldığı söylenebilir. Ülkemizde motivasyon konusunu yoğun olarak çalışmış olan Acat ve Demiral (2002, s.314), motivasyon konusunda “kavrama metaforik açıdan yaklaşıldığında nesneleri harekete geçiren güce benzer bir gücün de insanları harekete geçirdiği ve bunun da genel olarak motivasyon olarak adlandırıldığı görülmektedir” ifadesi ile motivasyonu benzetim yaparak açıklama yoluna gitmişlerdir.

Güdülenmeyi daha iyi anlayabilmek için bilinmesi gereken önemli kavramlar vardır. Güdülenme kavramında da geçen *güdü (motive)* ifadesinden kasıt “davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder” (Selçuk, 2012, s.219). Başka bir görüşe göre güdü, “organizmanın hareketini başlatan, yönlendiren ve sürdüren güçtür” (Ulusoy, 2009, s.308). Bu kavram, ilgi, istek, arzu, dürtü ve ihtiyaç gibi farklı kavramları bünyesinde barındıran genel bir kavramdır. *Başarı güdüsü* eğitim açısından üzerinde önemle durulması gereken kavramlardan biridir. “Başarı güdüsü bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için tüm zamanını ve enerjisini kullanmasına işaret eder” (Ülgen, 1997, s.65). Eğitimciler öğrencilerin başarmaya güdülenmeleri için çaba göstermelidirler. Çünkü güdülenmenin başarıyı, başarının da güdülenmeyi artırması yüksek olasılıktır. Bu

şekilde verimli bir döngü oluşturulmuş olur. Öğrencilerin başarılı olmak adına göstermiş oldukları çabalar takdir edilmeli ve böylece öğrencilerin bu çabalarını sürdürmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin başarı güdüsünü artırmak için bir görüşe göre “hedefler öğrenci için ulaşılabilir, açık seçik, standardı belirlenmiş ve özendirici olmalıdır” (Ülgen, 1997, s.66). Diğer bir görüşe göre ise, “öğrencilerin ödevleri ile ilgili verilen dönütler ve yapılan yorumlar başarı güdüsünü artırmada önemlidir” (McKeachie, 1999, s.306). Güdülenme açısından diğer önemli kavram *dürtü (drive)* kavramıdır. Selçuk’a (2012, s.19) göre, dürtü, “açlık, susuzluk ve cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdüler” ifade eder, Ülgen (1997, s.63) ise, dürtü kavramını “ihtiyaçla doyum arasında uzlaşmayı sağlayan davranışlarla ilgili bir ara değişken” olarak nitelendirmektedir. Cüceloğlu (1997, s.230) organizmanın dürtü sürecini şu şekilde açıklamaktadır: “ihtiyaç hali organizmayı gergin bir hale sokar, organizma harekete hazırdır; organizmanın bu durumuna dürtü hali adı verilir”. İhtiyaç karşılandıktan sonra dürtü hali sona ermiş olur. *İhtiyaç* kavramı da güdülenmeyi daha iyi anlayabilmek için bilinmesi gereken bir kavramdır. Selçuk’a (2012, s.26) göre, ihtiyaç, “bilme ve başarıma isteği gibi insani güdüler” ifade etmektedir. Genel olarak insanların eksikliğini hissettikleri eylemler ve maddeler ihtiyaç kapsamında değerlendirilebilir. Schunk (2009, s.465), ihtiyaç ile motivasyon arasında bir ilişki kurmuş ve bu ilişkiyi “kişiyi harekete geçiren motivasyon, muhtemelen bir ihtiyacın giderilmesi arzusundan doğar” cümlesiyle özetlemiştir.

Motivasyon alan yazınında sıklıkla kullanılan kavramlardan biri de *Yükleme Kuramıdır (Attribution Theory)*. Yüklem kuramı, “kişinin kendisinin veya başkalarının başına gelen olaylara nedensel çıkarımlar yapma biçimidir” (Özbay, 2002, s.228). Eğitim açısından değerlendirildiğinde yüklem kuramı, öğrencilerin başarı, başarısızlık, derse ilgi duyma ya da duymama, öğretmeni sevme ya da sevmeme, dersi dinleme ya da dinlememe ve ödevini yapma ya da yapmama gibi konularda kendilerine göre nedenler göstermelerine işaret eder. Weiner’a (1979) göre, öğrenciler başarısızlıklarını çoğunlukla yetenek eksikliği, çaba eksikliği, görevin zorluğu ve şans faktörlerine bağlamışlardır. Öğrencilerin bu gibi konularda ileri sürdükleri nedenler eğitimciler açısından incelenmesi gereken değerli verilerdir. Motivasyon açısından bakıldığında, öğrencilerin farklı durumlar için öne sürdükleri isnatlar inançları, duyguları ve davranışları etkiledikleri için önemlidirler (Schunk, 2009).

Eğitim açısından bakıldığında motivasyon, çok önem verilen kavramlardan biri olarak görülmektedir. Çünkü güdülenme önemli ve öğrenme için gerekli ön şartlardan biridir (Acat ve Demiral, 2002; Atay, 2004; Dellal ve Günak, 2009; Ulusoy, 2009; Schunk, 2009; Dereli ve Acat, 2010; Lee, 2012; Selçuk, 2012). Eğitimciler, öğrencilerin üst düzeyde güdülenmiş olmasını istemektedirler. Öğrencilerin öğrenilecek konuyla ilgili olarak istekli olmaları, o yolda çaba göstermeleri ve öğrenme aktivitelerini gönüllü olarak yapmaları bir ölçüde güdülenmiş olmalarına bağlıdır. Öğrenciler bir dersin gereklerini istekli olarak yerine getirdiklerinde büyük olasılıkla başarılı olacaklardır. Güdülenmenin eğitim açısından önemine vurgu yapan eğitimcilerden biri olan Açıköz (2003, s.204), “güdümlü öğrencilerin çoğunlukta olduğu gruplarda en azından disiplin sorunları en aza inmekte ve dersin gerekleri yerine getirilmektedir. Hatta güdümlü öğrenciler öğretmenleri de güdülemektedir” ifadeleriyle güdülenmenin öğrenme ortamlarında özellikle de sınıf yönetiminde oynadığı rollere vurgu yapmıştır. Güdülenmiş öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğretmenin sınıf yönetiminde sorun yaşaması düşük olasılıktır. Schunk’a (2009, s.453) göre ise, motivasyon, “öğrencilerin öğrenmeyi teşvik eden faaliyetlerde bulunma olasılığını artırır”. Çoğu zaman eğitimcilerin yapması gereken, öğrencileri motivasyon düzeyleri bakımından sıfırdan alıp yüksek düzeyde güdülemek değildir. Aslında bütün öğrenciler güdülenmiş durumdadır. Ancak, önemli olan neyi yapmaya güdülenmiş olduklarıdır. Eğitimcilere düşen görev aslında “öğrenci motivasyonunu artırmaktan ziyade, öğrencilerin öğrenme ve öğrenmeye götürecek aktivitelerle uğraşma motivasyonunu keşfetmek, onu doğru yöne kanalize etmek ve devamlı olmasını sağlamaktır” (Slavin, 2000, s.327).

GYTY açısından motivasyon değerlendirildiğinde, bireylerin güçlü yönlerinin farkında olmalarının ve onları kullanabiliyor olmalarının motivasyonlarını artırdığı (Pritchard, 2009) düşüncesi hakimdir. Bu şekilde güdülenmiş öğrenciler “kendilerine hedefler belirlemede ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmek için stratejiler geliştirmede güçlü yönlerinin farkında olmalarından kaynaklanan motivasyonlarını kullanabilirler” (Pritchard, 2009, s.131).

2.6.1.Motivasyonu Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

İnsan davranışlarını açıklayan psikologlar davranışları açıklarken farklı yaklaşımlar benimsemiş ve takip ettikleri yaklaşımlara göre farklı kategorilerde toplanmışlardır. İnsan davranışları üzerinde belirleyici etkiye sahip motivasyonun ne

olduğu, kaynağı ve etkileri gibi konularda da doğal olarak bu farklı yaklaşımlar devam etmiş ve her psikolog bu kavramı insan davranışlarını açıklamada izlediği yaklaşım çerçevesinde açıklama eğiliminde olmuştur. Farklı yaklaşımların nedeni ise bazı teorilerin laboratuvarlarda hayvanlarla yapılan deneyler sonucunda, bazılarının oyunlar ve bulmacalar gibi durumların da kurgulandığı insanlar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda, bazılarının ise klinik ve endüstriyel psikoloji gibi alanlarda yapılan çalışmalar sonucunda ortaya atılmış olmasıdır (Woolfolk, 1998). Bu yaklaşımların en önemlileri; davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, sosyal öğrenme yaklaşımı ve hümanistik yaklaşım olarak sıralanabilir.

2.6.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Kronolojik açıdan bakıldığında insan davranışlarını ve dolayısıyla motivasyonu ilk açıklayanlar davranışçılar olmuştur. Davranışçılar insan davranışlarını, hayvan davranışlarını inceleyerek ortaya attıkları teorilerle açıklamaya çalışmışlardır. Davranışçılar motivasyonu açıklamada sıklıkla pekiştirme kavramına başvurmuşlardır. Çünkü “organizma pekiştirilen davranışı tekrar etme eğilimindedir” (Selçuk, 2012, s.220). Pekiştirme “bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme veya gösterilmeme olasılığının artırılmasıdır” (Ulusoy, 2009, s.312). Pekiştireç ise “en genel anlamıyla bir tepkinin tekrarlanma sıklığını veya olasılığını artıran ya da azaltan her türlü teknik, süreç, ödül veya cezadır” (Aral ve Duman, 2009, s.392). İstenilen davranışın tekrar edilmesini sağlamak için ise not, takdir, övgü gibi *pekiştireçler* kullanılır. Sorulan bir soruyu doğru cevaplandıran bir öğrencinin bu davranışı pekiştirildiğinde o öğrenci başka soruları da doğru cevaplamak için güdülenmiş olacaktır. Pekiştireçlerin motivasyonu artırmada kullanılmaları bireyin davranışını dışsal kaynaklı bir uyarıcıya endekslemesi nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır. Sürekli olarak dışsal ödüller almaya alışan bir öğrenci artık davranışlarını sadece bu ödüllere ulaşmak için yapar hale gelebilir. Öğrencilerin içsel kaynaklı olarak güdülenmesini tercih eden eğitimcilere göre bu durum istenmeyen bir durumdur. Çünkü dışsal kaynaklı pekiştireçler almaya alışan bir öğrencinin söz konusu davranışı pekiştireç ortadan kalktığında sönme eğilimindedir. Pekiştireçlerin doğru kullanılması da istenen davranışın ortaya çıkmasında önemlidir. Öğrencinin kolaylıkla edinebileceği bir nesneyi ödül olarak sunmak ya da belirli başarıyı gösterme olasılığı bulunmayan bir öğrenciye

ödül vaat etmek pekiştirmeden beklenen yararın elde edilememesine neden olabilir (Selçuk, 2012; Ulusoy, 2009).

Davranışçı yaklaşım özellikle hayvanlar üzerinde çalışarak insan davranışlarını açıklama eğilimi başta olmak üzere birçok yönden eleştiri almıştır. Williams ve Burden (1999, s.115), davranışçı yaklaşımı kastederek “motivasyonla ilgili bu ilk yaklaşımlar oldukça karmaşık olan insan davranışını açıklayamayacak kadar basit oldukları ve bireylerin kendi kontrolleri dışındaki etkenler tarafından yönlendirildikleri görüşünü savundukları için yeterince inandırıcı olamamışlardır” ifadeleriyle bu yaklaşıma eleştiri getirmişlerdir. Yine, Özbay (2002) da, davranışçıları motivasyonu dışsal olarak ele almaları ve ödüllendirme sisteminin öğrenenlerde pişmanlığa, bağımlılığa ve transfer etmede eksikliklere neden olabileceği düşüncesiyle eleştirmiştir.

2.6.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Motivasyonu açıklayan diğer bir yaklaşım olan bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Güdülenmede dışsal etkenlerin rolüne vurgu yapan davranışçı yaklaşımın aksine, bilişsel yaklaşım içsel etkenleri ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşıma göre bireyler, zihinsel süreçlerini kullanmak suretiyle düşünür, karar verir ve harekete geçerler. Bilişselcilere göre davranış planlar, hedefler ve beklentiler gibi içsel kaynaklı faktörler tarafından başlatılır ve düzenlenir (Woolfolk, 1998). Bilişsel teorilerde insanlar kişisel olarak ilgilerini çeken sorunları çözmek için bilgi arayan, aktif ve meraklı bireyler olarak görülmektedirler. Yine, bilişsel yaklaşımda önemli düşüncelerden biri de bireylerin dış uyarıcılardan ziyade, kendilerinin bu uyarıcıları yorumlama ya da algılama biçimlerine göre davranışta bulunmalarıdır. Yani bir uyarıcı dışsal kaynaklı da olsa bireyin bir tepkide bulunması söz konusu olduğunda zihinsel süreçler devreye girer. Örneğin, ilgi duyduğu bir konuda çalışan öğrenci o konuda yeterli olma ve kişisel amaçlarını gerçekleştirme isteğiyle açlığını fark etmeyebilir (Ulusoy, 2009). Davranışçı yaklaşım açısından bakıldığında en temel fiziksel ihtiyaçlardan biri olan açlığın bireyi hemen yiyecek aramaya yönlendirmesi gerekir ancak, bilişselcilere göre bu durum her zaman böyle olmaz. Böylelikle bilişselci teorisyenler aşağıda da ayrıntılı olarak ele alınan içsel güdülenmeyi vurgulamaktadırlar. Bilişselcilere göre “davranışlar üzerinde bilme, dengelenme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır” (Selçuk, 2012, s.221). Bu nedenle, sınıf ortamında

öğretmenler merak uyandırma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarına cevap verecek etkinlikler planlamalı ve uygulamalıdır.

2.6.1.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımı motivasyonu açıklarken davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımın teorilerini birlikte kabul etmekle beraber bu yaklaşımlara yeni boyutlar da ekler. Yani, yalnızca dışsal uyarıcılar tarafından yönlendirilmediğimiz gibi sadece içsel uyarıcılar tarafından da yönlendirilmeyiz. Bu yaklaşıma göre “çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler” (Selçuk, 2012, s.222). Bu yaklaşım, davranışçıların davranışın etkileri veya sonuçları ve bilişselcilerin de bireysel inançlar ve beklentilerin etkisi konusundaki düşüncelerini dikkate almaktadır. Dellal ve Günak’a (2009, s.24) göre, “sosyal öğrenme yaklaşımında, öğrenme etkinliğinde, bireyin kendi geçmiş toplumsal yaşam deneyimleri önemlidir ve edinilen bilgiler, toplumda yarar sağladığı ölçüde kişinin motivasyonunda yükselme görülür”. Sosyal öğrenme yaklaşımının motivasyon konusunda ileri sürdüğü açıklamaları kısaca *beklenti değer teorileri* olarak özetlenebilir (Woolfolk, 1998). Buna göre motivasyon iki ana gücün ürünüdür. Bunlardan ilki bireyin bir amaca ulaşma konusundaki beklentisi, diğeri de o amacın bireyin gözündeki değeridir. Yani, bireyin herhangi bir amaca ulaşma konusunda bir beklentisi olmaması ve o amacın birey için pek bir değer ifade etmemesi durumunda motivasyondan söz edilemez. Bu iki şartın sağlanması halinde ise birey öz-yeterlik hissi duyacak ve kendisinin söz konusu amaca ulaşacak yeteneğe sahip olduğunu düşünecektir. Bu düşünce de bireyi harekete geçmeye sevk edecektir.

2.6.1.4. Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik yaklaşım bazen “üçüncü güç” psikolojisi tabiriyle anılır, çünkü bu yaklaşım 1940’lı yıllarda o zamanlar hakim olan iki ana yaklaşıma tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşımlar davranışçı yaklaşım ve Freud’un psikanalizidir. Hümanistik psikolojinin önde gelen temsilcilerinden olan Abraham Maslow ve Carl Rogers ne davranışçılığın, ne de Freud’un psikanalizinin insan davranışlarını yeterince açıklayamadığını savunmuşlardır (Woolfolk, 1998). Aral ve Duman’a (2009, s.393) göre, “insancıl yaklaşım kişisel özgürlük, seçim yapma, kendi kararlarını kendi verebilmeye ve kişisel gelişimi için çaba göstermeye vurgu yapar. İçsel güdülenmenin

üzerinde durulur”. Bu yaklaşımın savunduğu ve özellikle Abraham Maslow tarafından temsil edilen düşünceye göre motivasyonun temelinde insanların doğuştan getirdikleri ihtiyaçlar yatmaktadır (İflazoğlu ve Tümkaya, 2008). Bireyin güdülenmesi aslında ihtiyacını karşılama girişiminden ibarettir. Ancak ihtiyaçlar arasında bir hiyerarşi söz konusudur ve sadece tek bir kategoride toplanmamışlardır. İhtiyaçların hiyerarşik olarak dizilmesinin nedeni bireyin bu ihtiyaçları karşılama önceliğini göstermektir. Maslow’un (1970) sıralamasına göre ilk sırada fizyolojik ihtiyaçlar, ikinci sırada güvenlik ihtiyacı, üçüncü sırada ait olma ve sevgi, dördüncü sırada takdir edilme, beşinci sırada bilme ve anlama, altıncı sırada estetik ihtiyaçlar ve yedinci sırada da kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Maslow bu ihtiyaçlar hiyerarşisini bir piramit içinde şekille ortaya koymuştur. Bireyin bir davranışta bulunması için o davranışın sonucunun ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde verilen gereksinimlerden birini karşılaması gereklidir. Birey fizyolojik ihtiyaçlar gibi daha öncelikli olan gereksinimlerini karşılamadan bilme ve anlama gibi daha geri planda kalan ihtiyaçlarını karşılama yoluna gitmeyecektir (Yılmaz, 2007).

İhtiyaçların karşılanması düşüncesinin altında yatan ana teori ise insanların doğuştan, potansiyellerini gerçekleştirme ihtiyacı tarafından sürekli olarak güdülendikleridir. İnsanlar ihtiyaçlar piramidinde yer alan söz konusu gereksinimleri karşıladıklarında potansiyellerini de ortaya çıkarmış olacaklardır. Bu yaklaşımın eğitim açısından en temel doğurgusu ise öğrencileri güdülemenin onların iç kaynaklarını harekete geçirmek anlamına geldiğidir (Woolfolk, 1998). Bu yaklaşım açısından bakıldığında, eğitimciler bireylerin temel ihtiyaçlarını mümkün olduğunca bilmeli ve öğrencileri güdüleme sürecinde öğrencilerin hangi ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını göz önünde bulundurarak adımlarını ona göre atmalıdır.

Güdülenmeyi kuramsal olarak açıklamaya çalışan dört yaklaşım farklı yönleriyle aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2. Motivasyonu Açıklayan Dört Yaklaşımın Özellikleri

	Davranışçı	Hümanistik	Bilişsel	Sosyal Öğrenme
Motivasyonun Kaynağı	Dışsal pekiştirme	İçsel pekiştirme	İçsel pekiştirme	Dışsal ve içsel pekiştirme
Önemli Etkiler	Pekiştireçler, ödüller, teşvikler ve cezalandırıcılar	Özsaygı, kendini gerçekleştirme ve özerklik ihtiyacı	İnançlar, başarı ve başarısızlıkla ilgili isnatlar, beklentiler	Amaçların değeri, amaçlara ulaşma beklentisi
Önemli Teorisyenler	Skinner	Maslow, Deci	Weiner, Covington	Bandura

Alındığı kaynak: (Woolfolk, 1998, s.378)

2.6.2. Motivasyon Tipleri

Motivasyon konusunda araştırma yapan psikologlar özellikle motivasyonun kaynağı konusunda farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Yukarıda da belirtildiği gibi soyut bir kavram olmasından dolayı motivasyonun ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve hangi süreçlerde ne gibi roller oynadığı konusunda farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Bundan dolayı bu kavram farklı kategoriler altında incelenmiştir.

2.6.2.1. Genel Motivasyon Tipleri

Motivasyon kavramı genel olarak değerlendirildiğinde iki başlık altında incelenmiştir. Deci (1975) tarafından yapılan ve genel kabul gören sınıflamaya göre motivasyon *içsel* ve *dışsal* motivasyon olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

2.6.2.1.1. İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation)

İçsel motivasyon ifadesi ile bireyin tamamen kendi isteğiyle, severek ve başka birisinin yönlendirmesi olmadan yaptığı davranışlar kastedilmektedir. Deci'ye (1975, s.23) göre, “içsel motivasyon kategorisinde yer alan aktivitelerde, aktivitenin kendinden başka bir ödül yoktur. İnsanlar dışarıdan bir ödül beklentisi olmaksızın aktivitelerde yer alırlar”. İçsel olarak güdülenmiş bireylerin yaptıkları aktiviteyi keşfetme isteğiyle, neşeli bir şekilde ve merakla yapmaları beklenebilir. Noels'e (2005) göre, bir bireyin tamamen içsel kaynaklı motivasyonla bir davranışta bulunabilmesi için üç temel ihtiyacın karşılanması gerekir. Öncelikli ve en önemli olanı bireyin özerk bir aktör olduğunu, başka insanların isteğine göre hareket etmediğini hissetmesi gerekir. İkinci olarak, bireyin kendisini söz konusu etkinliği yapmada yeterli ve etkili görmesi gerekir. Bu şekilde hissetmesi başkalarının yardımına ihtiyaç duymayacağını garantisidir. Son olarak, bireyin güvendiği insanlarla ilintili olma ihtiyacıdır. Birey bir davranışta bulunma sürecinde önemli gördüğü insanların vereceği manevi desteğe ve bu süreçte kendini takdir etmelerine ihtiyaç duyar. Bu üç gereksinim karşılandığında, en azından birey bunu hissettiğinde, bireyin içsel motivasyona sahip olarak bir davranışta bulunması beklenir.

Eğitimciler açısından bakıldığında, öğrencilerin içsel kaynaklı motivasyona sahip olmaları tercih edilir (Brown, 1994; Maslow, 1970) ve içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin bulunduğu bir eğitim ortamında öğrenme daha kolay ve kalıcı olabilir.

Çünkü öğrenciler öğrenmekten, öğrenmeyle ilgili aktivitelerde yer almaktan hoşlanmakta ve öğretim sürecinin sonucunda da kendilerini gerçekleştirebilecekleri ümidini taşımaktadırlar. Bundan dolayı, öğretim faaliyetleri öğrencilerde içsel motivasyonu başlatacak ve sürdürecektir şekilde planlanmalıdır. Ancak, öğrencilerde içsel motivasyon kaynaklarını bulmak ve harekete geçirmek oldukça zordur. Bunun nedeni ise içsel motivasyon sürecinin dışarıdan çok az müdahaleye izin vermesi ve sürecin büyük bir bölümünde bireyin kendi kişisel özelliklerinin etkili olmasıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi eğitimcilerin, öğrencilerin sahip olmasını istedikleri motivasyon tipi genellikle içsel motivasyondur. Ancak, mevcut duruma bakıldığında eğitim kurumlarında öğrencilerin içsel motivasyona sahip olmalarını engelleyen faktörler bulunmaktadır (Brown, 1994). Eğitim programları öğretmenlerin dahi tercihlerine yer vermeyecek şekilde genellikle siyasi etkilere açık kurumlar tarafından belirlenmektedir. Öğrencilerin bu konuda söz sahibi olması uzak olasılık olarak görünmektedir. Öğrencilerin dersin hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutuna katılımlarının kısmen de olsa sağlanması içsel motivasyonu harekete geçirebilir.

2.6.2.1.2. Dışsal Motivasyon (Extrinsic Motivation)

Dışsal motivasyona sahip bireyler herhangi bir davranışta bulunmak için kendilerini bir şekilde ödüllendirecek ya da olumsuz bir durumdan kurtaracak dışsal uyarıcılara gereksinim duymaktadırlar. Aktiviteler yapılırken bireyin aklında hep bu dışsal ödüller veya pekiştireçler vardır. Bu durumda da insanlar aktiviteleri ödüllere ulaşmak ya da daha az rastlansa da cezadan kaçınmak için bir araç olarak görebilirler ki bu durum özellikle eğitim açısından istenmeyen bir durumdur.

Williams ve Burden'a (1997, s.123) göre, "bir aktivitede bulunmanın nedeni sınav geçme, maddi karşılık alma gibi bir kazanım elde etmek ise motivasyonun dışsal olduğu söylenebilir". Deci'ye (1975) göre ise, dışsal motivasyon, para, ebeveyn övgüsü, hediye ve not gibi dıştan gelecek bir karşılık beklentisiyle bir şey yapma isteğini ifade etmektedir. Eğitimde en çok kullanılan dışsal motivasyon kaynaklarından biri dönüt vermedir. Bunlardan başka, not, sınıf arkadaşları arasında saygınlık kazanma, sınıf birinciliğini kazanmaya çalışma ve öğretmen tarafından sevilen bir öğrenci olma amacı da sınıf ortamında karşılaşılan dışsal motivasyon kaynaklarına örnek olarak verilebilir.

Eğitimcilerin gözünde dışsal güdülenmenin içsel güdülenme kadar önemli olmamasının en önemli nedeni dışsal güdülenmenin öğrenciyi kendisinin dışında bir

motivasyon kaynağına bağımlı hale getirmesi riskidir. Çünkü dışsal güdülenme kaynaklarının devamlılığını sağlamak zordur. Bu kaynakların ortadan kalkmasıyla öğrencilerden beklenen olumlu davranışların sönmesi riski vardır. Ayrıca, yukarıda da kısmen değinildiği gibi öğrencileri güdülemek için kullanılan dışsal uyarıcılar bir zaman sonra öğrencilerin gözünde araç olmaktan çıkıp amaç olabilirler. Bu dışsal uyarıcıların öğrenciler tarafından amaç edinilmesi ise bu defa öğrenmenin araç olarak görülmesi sonucunu doğurur. Dolayısıyla, öğrencilerin gözünde öğrenmenin değeri düşebilir. Bu nedenle dışsal güdülenme kaynakları bilinçli olarak ve mümkünse yalnızca içsel güdülenmeyi artırmak için kullanılmalıdır.

İçsel güdülenme ile dışsal güdülenmeyi kıyaslamak gerekirse, içsel güdülenme uzun süreli, dışsal güdülenme nispeten daha kısa sürelidir. Dışsal ödüller veya pekiştireçler ortamdan çekildiğinde bireylerin güdülenmişlik düzeyleri düşer. Dışsal güdülenme içsel güdülenmeyi zayıflatır. Bu durumlarda, içsel güdülenmeyi artırmak için dışsal güdülenmeye neden olan uyarıcıların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Ayrıca, dışsal güdülenme bireyleri dışa bağımlı kılarken içsel güdülenme bireyin kendi kendine karar alabilmesini kolaylaştırır (Ülgen, 1997). İçsel ve dışsal güdülenmede önemli noktaların karşılaştırmalı olarak verildiği aşağıdaki tablo bu iki kategori arasındaki farkları daha somut olarak görebilmek için faydalı olacaktır.

Tablo 3. İçsel ve Dışsal Motivasyonun Kıyaslanması

İÇSEL	DIŞSAL
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak / İlgi	Öğretmeni memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda öğretmenin kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel ölçüt	Başarı ölçütü olarak dışsal ölçüt

Alındığı kaynak: Wiliams ve Burden, (1999, s.124).

İçsel ve dışsal motivasyon sınıflandırmasının dışında bir de güdülenmeme (*amotivation*) durumu vardır (Noels, 2005). Bu özelliğe sahip kişilerin bir davranışta bulunmak için, içsel ya da dışsal kaynaklı, bilinçli bir nedenleri yoktur. Bu durumda birey davranışlarını istenen sonuç ortaya çıkacak şekilde düzenlemekten uzaktır ve bunun sonucu olarak da davranışlarının kontrolünü başka güçlere kaptırma riski vardır. Bu durumda motivasyon kaynağından yoksun olduğu için bireyin davranışını devam ettirmesi beklenmez.

2.6.2.2. Yabancı Dil Öğrenimi Açısından Motivasyon Tipleri

İnsan davranışlarının dayandığı motivasyon kaynaklarını ifade eden genel bir sınıflamanın yanında, dil öğrenimi alanında da yabancı dil öğrenen bireylerin dil öğrenme amaçlarını esas alan bir sınıflama mevcuttur. Yabancı dil öğreniminde motivasyonu kapsamlı olarak çalışmış olan Gardner'a (1985, s.51) göre, "motivasyon tipi bir bireyin niçin dil öğrendiği sorusunu cevaplar. Amaca işaret eder". Yabancı dil öğreniminde motivasyon Bütünleşmeci (integrative) ve Araçsal (instrumental) Motivasyon olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır (Gardner ve Lambert, 1972).

2.6.2.2.1. Bütünleşmeci Motivasyon

Bütünleşmeci motivasyon adından da anlaşılacağı üzere genel olarak yabancı dil öğrenen bireyin söz konusu dili anadili olarak konuşan toplum veya toplumlarla bütünleşme, onların bir parçası olma ve başta dil olmak üzere hiçbir yabancılık çekmeden o toplumda yaşama isteğini ifade etmektedir. Burada, başlıktan da yola çıkılarak ifade edilen aşama en ileri aşamayı ifade etmektedir. Bütünleşmeci motivasyona sahip olan bireyler hedef toplumun kültürünü öğrenmek ve o toplumdan arkadaşlar edinmek gibi nedenlerle de güdülenmiş olabilirler. Gardner'a (1985, s.82) göre bütünleşmeci motivasyon "öğrenilecek dili konuşan topluma yönelik olumlu düşünceler sebebiyle yabancı dil öğrenme motivasyonuna sahip olma" şeklinde ifade edilebilir. Yine yabancı dil öğrenmede motivasyon konusunu çok yoğun olarak çalışan isimlerden olan Dörnyei (2001, s.49) bütünleşmeci motivasyonu "ikinci dili konuşan topluma yönelik olumlu bir yaklaşım ve o toplumun bireyleriyle etkileşimde bulunma hatta onlara benzeme isteği" şeklinde ifade etmektedir.

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere bireyin bütünleşmeci motivasyona sahip olabilmesi için öncelikli olarak o dili anadil olarak konuşan topluma yönelik olumlu tutum sahibi olması gerekmektedir. Olumlu bir tutuma sahip olabilmesi için ise söz konusu toplumu iyi tanıması gereklidir. Bu nedenle bütünleşmeci motivasyon daha çok iki dilli toplumlarda görülmektedir. Örneğin, Türkiye'de yabancı dil öğrenenlerin bütünleşmeci motivasyona sahip olması beklenmeyebilir. Çünkü, ülkemizdeki insanlar, istisnalar hariç, öğrendikleri yabancı dili anadil olarak konuşan toplumları yakından tanıma fırsatına sahip olmadıkları için o toplumlarla ilgili olumlu tutuma sahip olmaları da olası değildir. Ancak, yurtdışında Almanya, Avusturya, Fransa, İsviçre gibi ülkelerde azınlık olarak yaşayan Türklerin yaşadıkları toplumun

anadilini öğrenirken bütünleşmeci motivasyonla güdülenmeleri beklenebilir. Gardner ve Lambert (1972), yabancı dil öğreniminde motivasyonun rolünü araştırdıkları ve bu alanda yapılmış en önemli çalışmalardan biri olarak kabul edilen araştırmalarında Kanada’da İngilizce konuşan ve ikinci dil olarak da Fransızca öğrenen öğrencilerin çoğunlukla bütünleşmeci motivasyona sahip olduklarını göstermişlerdir (Yılmaz, 2007). Çünkü Kanada İngilizce ve Fransızcanın yaygın olarak konuşulduğu çift dilli bir toplumdur. Aynı toplumda iki farklı dil konuşan insanların olması bireylerin diğer dili öğrenirken bütünleşmeci motivasyonla güdülenmiş olmaları olasılığını artırmaktadır.

2.6.2.2.2. Araçsal Motivasyon

Araçsal motivasyon, bireyin öğrenilecek dili bir araç olarak kullanmak suretiyle kişisel amaçlarına ulaşma çabası olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğrenmeye pragmatik bir açıdan bakan bireylerin araçsal motivasyona sahip olmaları beklenebilir. Dörnyei’ye (200, s.49) göre, “Araçsal motivasyon, Gardner’ın teorisine göre bütünleşmeci motivasyonun fayda hedefleyen dengidir ve daha iyi bir iş ve daha yüksek bir maaş elde edebilmek gibi dil öğrenmenin potansiyel pragmatik kazanımlarına işaret eder”. Atay’a (2004, s.100) göre, araçsal motivasyon, “bireyin dili, kariyerinde ilerleme, yüksek gelir elde etme gibi pragmatik yarar ve çıkarlar için öğrenmek istemesidir”. Yabancı dili, iyi kazandıran bir iş bulabilmek, maaşını artırmak, işinde yükselmek, daha bilgili bir insan olmak, toplum içinde daha saygın bir birey olmak gibi sebeplerle öğrenen bireylerin araçsal motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Örneğin, Türkiye’de doktora başlayabilmek, yardımcı doçent ve doçent kadrosu alabilmek için Yabancı Dil Sınavından (YDS) belirli notların alınması şartı vardır. Bu amaçla yabancı dil öğrenen bireylerin araçsal motivasyonla güdülendikleri söylenebilir.

Özellikle İngilizce günümüzde Türkiye başta olmak üzere dünya ülkelerinin neredeyse tamamında örgün öğretim kurumlarında öğrencilere öğretilmektedir. Çünkü bu dil dünyanın ortak dili (*lingua franca*) olarak kendisini konumlandırmıştır (Mauranen ve Ranta, 2009). Dünya ülkelerinin büyük çoğunluğunda iletişim dili olarak geçerliği olan İngilizceyi öğrenmek bireylere birçok avantajlar sunmaktadır. İngilizce günümüzde bilimin, teknolojinin, ticaretin, internetin, diplomasinin, turizmin ve uluslararası iletişimin de ortak dilidir. Bu nedenle İngilizce bilen bir birey resmi veya özel kurumlarda nitelikli bir iş bulma, teknolojinin imkanlarından daha kolay yararlanma, bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma, yurtdışına seyahat etme ve yabancılarla

sanal ya da yüz yüze iletişim kurma yoluyla başka kültürler ve toplumlar hakkında bilgi sahibi olma konularında bu dili bilmeyenlere oranla oldukça avantajlı bir konuma gelecektir. Bu etkenler sebebiyle dünyanın birçok yerinde yabancı dil özellikle de İngilizce öğrenenlerin araçsal motivasyona sahip olmaları beklenebilir.

Gerek genel insan davranışları ve gerekse yabancı dil öğrenimi konusunda bireylerin motivasyon kaynaklarının yukarıda bahsedildiği gibi içsel, dışsal, bütünleşmeci ve araçsal motivasyon olarak sınıflandırılmasına yer yer itirazlar yükselmiştir. Temel itiraz noktası ise bir davranışın birden fazla motivasyon tipi kapsamında değerlendirilebilecek olmasıdır. Örneğin, yabancılarla kolay iletişim kurabilmek amacıyla yabancı dil öğrenen kimse, hem bütünleşmeci motivasyon hem de araçsal motivasyon kategorisinde değerlendirilebilir. Burada, birey yabancılarla yakın ilişki kurarak onlara yaklaşma amacı (bütünleşmeci) veya yine onlarla yakın ilişki kurmayı gerektiren bir işte çalışma amacı (araçsal) ile hareket etmiş olabilir. Bu noktada belirleyici olan bireyin kendi kararı olacaktır. Bu şekilde dile getirilen itirazlara cevaben Gardner (1985), benzer tartışmalı noktaların olabileceğini ve bu gibi sorunların ikinci dil öğrenmenin çeşitli nedenleri arasındaki ilişkilerin ampirik olarak araştırılmasıyla engellenebileceğini savunmuştur.

2.6.3. Literatürde GYTY ve Motivasyon Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Motivasyon eğitimde ve özellikle de Eğitim Psikolojisi alanında çok önem verilen kavramlardan biri olduğu için bu konuyla ilgili olarak yurtiçinde ve ağırlıklı olarak da yurtdışında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu başlık altında, çalışmanın temelini oluşturan GYTY ve motivasyon bağlamında, GYTY'nin bağımsız, motivasyonun ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir.

Cave (2003) GYTY'nin öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri üzerinde etkisini araştıran araştırmacılardan biridir. Cave (2003) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin seminer dersinde, 111 deney grubunda ve 109 kontrol grubunda olmak üzere toplam 220 öğrenci ile çalışmıştır. Yöntem olarak yarı deneysel, öntest sontest kontrol gruplu deseni kullanan araştırmacı, deney grubunda bulunan öğrencilere Clifton güç bulucu ile güçlü yönlerini öğrenmelerinin ardından kalabalık grup olarak üç oturum halinde 50şer dakikalık GYTY temelli sunum yapmıştır. Çalışmanın başlangıcında ve bitişinde öğrencilere Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen *Akademik*

Motivasyon Ölçeğini uygulayan Cave GYTY'nin akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır.

Austin (2005) akademik beklenti, akademik içsel motivasyon, akademik dışsal motivasyon, akademik etkinlik ve akademik başarı üzerinde GYTY'nin etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla yürüttüğü deneysel çalışmasında sağlık eğitim dersini alan 255 deney grubu ve 255 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere 510 katılımcı ile çalışmıştır. Austin çalışma kapsamında öncelikle ilk 255 kişilik gruba altı hafta boyunca Anderson'ın (2003) *Güç Sorgusu Eğitim Programı Planı ve Öğrenme Aktiviteleri (StrengthsQuest Curriculum Outline and Learning Activities)* temelli bir eğitim programı uygulamış, diğer 255 kişilik gruba da geleneksel sağlık eğitim programını uygulamıştır. Altı haftadan sonra bu grupların eğitim programlarını değiştirmiş ve uygulamaların aynısını diğer gruba yapmıştır. Çalışma sonucunda, GYTY'yi esas alan eğitim programına ilk aşamada maruz kalan grubun lehine olmak üzere akademik içsel motivasyon düzeyinde anlamlı fark olduğu, akademik dışsal motivasyon düzeyinde ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

GYTY'nin üniversite birinci sınıf seminer dersinde derse yeterli ön hazırlık yapmayan öğrencilerin akademik sorumlulukları ve algılanan sosyal sermayeleri üzerinde etkisi olup olmadığını araştıran bir çalışmada Estevez (2005) 30 öğrenci üzerinde çalışmış ve fenomenolojik yaklaşım kullanmıştır. Araştırmada bir kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırmacı uygulamasını dört oturumda uygulanan eğitim programına destek olarak yapmıştır. Estevez bu öğrencilerin her biri ile bire bir görüşmüş ve öğrencilerin güçlü yönlerini öğrendikten sonra yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip olduklarını, akademik zorluklarla başa çıkmak için güçlü yönlerini nasıl uygulayacaklarını daha iyi anladıklarını ve sosyal bağlar kurma yeteneklerinin geliştiğini belirttiklerini ifade etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak yapılan uygulamaların anlatıldığı müdahale süreci ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada araştırma yöntemi olarak deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntem “neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir” (Karasar, 2005, s.87). Çalışmanın uygulandığı gruplar araştırmacı tarafından oluşturulmadığı için yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Yarı deneysel yöntem modellerinden de eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelin öntest-sontest kontrol gruplu tam deneysel modelden farkı, yine grupların önceden araştırmacının bir etkisi olmaksızın belirlenmiş olmasıdır. Bu modelde “katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir” (Karasar, 2005, s.102) ilkesinden hareketle, deney ve kontrol gruplarının seçiminde yukarıda da belirtildiği gibi üniversiteye giriş puanları ve İngilizce dersi için güz döneminde yapılan yıl içi ve yıl sonu sınavlarından alınan puan ortalamaları dikkate alınmış ve birbirine en yakın ortalamalara sahip iki grup deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2011-2012 Bahar Yarıyılında Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü ile Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde normal öğretime devam eden toplam 86 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak bu iki bölümde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni araştırmacının bu sınıflarda İngilizce dersini veriyor olmasıdır. Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünde öğrenim gören 39

öğrencinin tümü deney grubu olarak alınmıştır. Ancak, Şubat ayı ortalarında başlayan bahar döneminin ilk iki haftasında derslere katılarak, uygulamanın başladığı Mart ayı başı itibarıyla Clifton güç bulucu ve motivasyon ölçeklerini dolduran 33 öğrenci veri değerlendirmelerine dahil edilmiş, bu tarihe kadar öntestleri doldurmayan 6 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Bu 33 öğrencinin 19'u kız, 14'ü erkektir. 6 öğrencinin öntest verilerini tamamlamamaları ve bunun sonucunda da deney grubundan çıkarılmalarının en önemli nedeni ise Bartın Üniversitesinin 2011-2012 akademik yılında öğrencilere tanıdığı %50 devamsızlık hakkı nedeniyle öğrencilerin devamsızlık haklarını yoğunlukla dönemin ilk haftalarında kullanmayı tercih etmiş olmalarıdır. Kontrol grubu olarak ise, “kontrol grubu, faktörlerin özelliklerine göre deney grup/grupları ile aynı sayıda ya da yaklaşık eşit sayılarda seçilmelidir” (Özdamar, 1999, s.62) ilkesinden hareketle, İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde normal öğretime devam eden 47 öğrenciden öntest verilerini tamamlamış olan toplam 33 öğrenci alınmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 17'si kız, 16'sı erkektir. Kontrol grubu için 33 öğrenciyi belirlerken aynen deney grubunda olduğu gibi bahar döneminin başlamasıyla derslere devam ederek öntestleri tamamlayan ilk 33 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Kontrol grubu olarak aynı fakültede İşletme, İktisat ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümüne kayıtlı birinci sınıf öğrencileri arasından Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü öğrencilerinin seçilmesinde, bahsedilen akademik yıldaki üniversiteye giriş puanı ve güz döneminde İngilizce dersi için yapılan dönem içi ve dönem sonu sınavlarından alınan notlar esas alınmıştır. Üniversiteye giriş puanı olarak öğrencilerin 2011 yılında üniversiteye yerleştikleri taban ve tavan puanlar ve bu puanların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Üniversiteye Yerleşme Puanları ve İngilizce Sınav Puanı Ortalamaları

Gruplar	2011 Üniversite Yerleşme Puanları			2011-2012 Akademik Yılı Güz Dönemi Sınav Puanları Ortalamaları		
	Taban Puan	Tavan Puan	Ortalama Puan	Vize Puanı Ortalaması	Final Puanı Ortalaması	Yılsonu Ortalaması
Deney Grubu	320 TM 1	377 TM 1	338	53,24	63,57	58,4
Kontrol Grubu	350 TM 2	384 TM 2	360	52,96	62,24	57,6

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin üniversiteye yerleşme puanları ve İngilizce dersinden bir önceki dönemde aldıkları

puanların birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Bu tabloda gösterildiği gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üniversiteye yerleştikleri puan türleri (TM 1 ve TM2) farklı olmakla birlikte her iki puan türünde üniversite giriş sınavında sorulan testlerin ağırlıkları birbirine çok yakın olduğu için bu puan türlerinin bire bir eşit olmasa bile birbirlerine denk oldukları söylenebilir. Bu veriler esas alındığında, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin değerlendirmeye alınan faktörler açısından benzer oldukları iddia edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, dört çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın özünü oluşturan güçlü yönleri tespit etmek için Clifton güç bulucu (Strengthsfinder™) ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılar www.strengthsquest.com sitesine girerek şifrelerini girdikten sonra kendilerine ait alana girmekte ve öncelikle kişisel bilgilerini (bulunduğu ülke, yaş grubu, cinsiyet vb.) girdikten sonra, her bir satırın her iki ucunda bulunan iki ayrı ifadeyi benimseme derecesine göre o ifadeye yakın olan kutucukları işaretlemek suretiyle ölçeği doldurmaktadırlar. İlgili siteye girmek için gerekli olan şifreler ya belirli bir bedel karşılığı (her biri yaklaşık 15 Amerikan Doları) doğrudan bu site vasıtasıyla alınabilmekte ya da Clifton, Anderson ve Schreiner'ın yazmış olduğu *Strenthsquest* adlı kitabı edindikten sonra bu kitabın en son sayfasında bir zarf içinde bulunabilmektedir. Bu çalışma için yeterli sayıda şifre yukarıda bahsedilen bedel ödenerek araştırmacı tarafından satın alınmış ve araştırmada kullanılmıştır. Bu ölçeğin doldurulması sonucunda katılımcılar otuz dört yetenek temasından kendileri için en baskın olan ilk beş imza temayı (*signature theme*) öğrenmektedirler. Ölçeğin dili İngilizcedir. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin her bir maddesini Türkçeye çevirmeleri ve ona göre ölçeği doldurmaları mümkün olmadığı için İngilizce yazılmış olan bu ölçek Türkçeye çevrilmiş ve öğrenciler ölçeği kendi tercihlerine göre doldurmuşlardır. Ölçeğin araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş hali bir mütercim tercüman tarafından İngilizce yazılmış hali ile kıyaslanmak suretiyle kontrol edilmiş ve onaylanmıştır. Daha sonra araştırmacı ilgili web sitesine, her öğrencinin kendine ait şifresi ile girerek İngilizce olarak kaleme alınmış orijinal ölçeği, her bir öğrenci adına, öğrencilerin ölçeğin Türkçeye çevrilmiş halindeki işaretlemelerini dikkate alarak kendisi doldurmuştur. Ölçeğin doldurulmasından sonra katılımcıların her birine özel olarak, kendi imza temaları çerçevesinde *Öğrenci Aksiyon Maddeleri (Bkz. Ek 5.1)*,

Mesleki Aksiyon Maddeleri (Bkz. Ek 5.2) ve Öğretmen Aksiyon Maddeleri raporu verilmektedir. Öğrenci aksiyon maddeleri raporunda öğrencilere doğrulama ve geliştirme, genel akademik hayat, ders çalışma teknikleri, insanlarla ilişkiler, ders seçimi, eğitim programı dışındaki aktiviteler ve kariyer başlıkları altında maddeler halinde önerilerde bulunmaktadır. Mesleki aksiyon maddeleri raporunda katılımcılara imza temaları doğrultusunda ne tür meslekleri seçmeleri gerektiği ve meslek seçiminden sonra da o mesleği icra ederken nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi ve tavsiyeler verilmektedir. Öğretmen aksiyon maddeleri raporunda öğretmen ya da eğitimci olanlara yine imza temaları doğrultusunda mesleklerini icra ederken neleri yapmaları ya da yapmamaları gerektiği konusunda bilgiler verilmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler, öğretmen aksiyon maddeleri raporunu dikkate almamışlardır. Ancak, bu rapor eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları için faydalı olabilir. Ayrıca katılımcılara, imza temalarının açıklandığı bir *İmza Tema Raporu*, bireyi diğerlerinden farklı kılan özelliklerinin vurgulandığı *Güçlü Yön Anlama Raporu*, içinde imza temalar esas alınarak hazırlanan imza temanın tanıtıldığı *farkındalık*, yapılması gerekenlerin anlatıldığı *uygulama* ve aynı güçlü yönle sahip insanların yorumlarının verildiği *başarı* alt başlıkları bulunan *Güçlü Yön Anlama ve Aksiyon Planlama Rehberi* (Bkz. Ek 5.3) ve son olarak yetenek temalarının otuz dört yetenek teması içindeki yerinin görsel olarak gösterildiği *Yetenek Haritası* raporları da verilmektedir. Kendi güçlü yönleri hakkındaki bu raporları okuyan bir katılımcı güçlü yönleri ve bu güçlü yönlerinin gereği olarak neleri yapması gerektiği konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmiş ve güçlü yönünü belirli düzeyde benimsemiş ve içselleştirmiş olmaktadır. Katılımcılar bu raporlarını isterlerse kendilerine ait web alanında saklayabilmekte isterlerse de pdf formatında kişisel bilgisayarlarına veya taşınabilir belleklerine indirebilmektedirler.

Önceden de belirtildiği gibi Clifton güç bulucu ölçeği, 177 maddeden oluşan web tabanlı bir değerlendirme ölçeğidir ve psikofiziğin kurucusu olarak kabul edilen Gustav Theodor Fechner (1801-1887) tarafından geliştirilen iki alternatifli zorunlu tercih formatına göre yapılandırılmıştır. Format olarak ülkemizde yapılan araştırmalarda pek kullanılmayan bir yapıya sahiptir. İlk bakışta işaretlenmesi gereken toplam beş kutucuk olduğu için beşli derecelendirme ölçeklerine benzemektedir ancak her iki uçta da birbirinden farklı önermeler olması yönüyle tek bir önermeyi derecelendiren ölçeklerden ayrılmaktadır. İşaretlenebilecek beş derece bulunmaktadır ancak bunlardan ikisi bir önermeye diğer ikisi de diğer önermeye ait derecelerdir. Katılımcılar önermeye

tam olarak katılıyorlarsa ilgili önermenin üstündeki “strongly describes me” (kesinlikle beni anlatıyor) kutucuğunu, tam olarak katılmıyorlarsa en baştaki kutucuk ile “neutral” (ortadayım) seçeneği arasındaki kutucuğu ve tam olarak karar verememeleri durumunda ise “ortadayım” seçeneğini işaretleyerek ölçeği tamamlamaktadırlar. Bu seçenekler ayrıca siyahla gri renk arası bir tonla da derecelendirilmiştir. Ölçeğin biçimiyle ilgili olarak yukarıda bahsedilen detayların daha net anlaşılabilmesi için aşağıda bu ölçekte kullanılan bir test maddesi orijinal görüntüsüyle verilmiştir.

Şekil 3. Clifton Güç Bulucu Ölçeğinden Alınan Orijinal Bir Test Maddesi

Ölçekte her bir test maddesi birer birer ekrana gelmekte ve katılımcılara her bir maddeyi cevaplandırmak için yirmi saniye süre tanınmaktadır. Bu süre içinde gerekli işaretleme yapılmazsa bile sistem bir daha geri dönmek üzere otomatik olarak diğer maddeye geçmektedir. Ancak, bu çalışmada öğrencilerin İngilizce düzeyi ve İngilizce cümleleri anlama hızları dikkate alınarak sorular Türkçe olarak ve hepsi aynı anda verildiği için katılımcıların cevaplama hızları atlardıkları maddeler olmamıştır. Clifton güç bulucu ölçeğinin bu çalışmada kullanılan Türkçeye çevrilmiş hali çalışmanın ekler bölümünde Ek 2 olarak verilmiştir.

Formatının ülkemizde kullanılan veri toplama araçlarından farklı olması nedeniyle bu ölçeğin kendine özgü bir değerlendirme sistemi vardır. Bu ölçekte yer alan 177 madde çifti Selection Research ve Gallup firmaları tarafından otuz yıldan fazla bir süredir kullanılmakta olan yarı yapılandırılmış kişisel görüşmelerle ilgili teori ve araştırmalara dayanmaktadır (Asplund, Lopez, Hodges ve Harter, 2009). Öncelikle, ölçekte yer alan 177 madde çiftinden kaç adedinin belirli yetenek temalarını ölçmek için kullanıldığı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Clifton Güç Bulucu Ölçeğinde Yetenek Temalarını Ölçen Maddelerin Sayıları

Yetenek Temaları	İlgili Maddeler	Yetenek Temaları	İlgili Maddeler
1. Başarılı	6	18. Gelecekçi	8
2. Gerçekleştiren	7	19. Uyumlu	5

3. Esnek	8	20. Fikir	7
4. Analitik	11	21. Kucaklayıcı	7
5. Düzenleyen	13	22. Bireyci	6
6. İnancı	11	23. Alıcı	5
7. Lider	9	24. Düşünür	10
8. İletişimci	9	25. Öğrenici	8
9. Rekabetçi	7	26. Yukarı Taşıyan	7
10. Bağlantıcı	8	27. Olumlu	12
11. Tutarlı	8	28. İyi Geçinen	8
12. Durum Odaklı	4	29. Sorumlu	11
13. Tedbirli	8	30. Düzelten	6
14. Geliştirmeci	10	31. Özgüven	13
15. Disiplin	14	32. Takdir Edilme	12
16. Empati	6	33. Stratejik	4
17. Hedef	12	34. Kazanmacı	9

Bu tabloda belirtilen, belirli yetenek temaları ile ilgili madde sayıları toplamı 289, ancak güç bulucudaki madde çiftlerinin toplamı 177'dir. Bunun nedeni, bazı madde çiftlerinin birden fazla temayla ilgili olmasıdır. Ayrıca, bazı maddelerde her iki uçta bulunan iki ifade iki ayrı yetenek teması ile bağlantılıdır. Bu nedenle bir maddenin işaretlenmesi iki veya daha fazla yetenek teması puanına katkıda bulunabilir. Maddeleri değerlendirirken her bir cevap kategorisine bir değer atanır. Belirli bir yetenek teması puanını ortaya çıkarmak için ise o yetenek teması ile ilgili olan maddelerin değerleri toplanır (Asplund ve diğerleri, 2009, s.5). Katılımcılara, test maddelerinde yaptıkları işaretlemeler doğrultusunda oluşan ve en yüksek puan toplamına sahip ilk beş yetenek teması sıralı olarak verilir.

Clifton güç bulucu ölçeği bir birey için en çok güç oluşturma potansiyeli barındıran yetenek alanlarını belirleyen online kişisel yetenek ölçeğidir. Bu açıdan bakıldığında güç bulucu aslında bireylerin güçlü yönlerini değil, güç inşa etmek için uygun zemin hazırlayan ham yeteneklerini bulur. Bu ölçek temelde, iş çevreleri ve akademik çevrelerde güçlü yön temelli bir gelişim süreci başlatan bir değerlendirme olarak kullanılmaktadır. (Asplund ve diğerleri, 2009).

Clifton güç bulucunun geçerlik ve güvenirliği konusunda bu zamana kadar çok çalışma yapılmıştır. Tavşancıl'a (2005, s.35) göre "bir ölçeğin geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerinin etkilerine kapalı kalarak yani onların etkilerini ölçümlere yansıtmadan yapma derecesidir". Güvenirlik ise "bulguların ne

kadar tekrarlanabileceğini açıklamak için kullanılan bir kavramdır” (Çepni, 2005, s.99). Başka bir deyişle, “ölçülmek istenen özellikte, ölçümleri etkileyen bütün özellikler değişmiyor ve tekrarlanan ölçümlerde hep aynı değerde ölçümler veriyorsa, ölçeğin güvenilirliği tamdır” (Tavşancıl, 2005, s.16). Clifton güç bulucu, bu ölçeği geliştirenler tarafından sürekli olarak psikometrik denetlemeye tabi tutulmaktadır (Asplund ve diğerleri, 2009, s.3). Ölçekteki maddelerin yetenek temalarının ölçülmesine olan katkısını ve ölçekten alınan puanların tutarlığını belirlemek için ölçeğin faktör ve güvenilirlik analizleri çok sayıda örneklem üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geliştirme safhasında çok sayıda madde çiftinin pilot uygulamaları yapılmış ve en güçlü psikometrik özelliklere sahip maddeler ölçeğe konulmuştur. Ölçek ilk defa 1999 yılında uygulanmaya başlamış ve küçük değişikliklerle 2009 Mart ayına kadar bütün dünyada 3.9 milyon kişiye uygulanmıştır (Asplund ve diğerleri, 2009). Clifton güç bulucu ölçeğinin iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarına ilişkin olarak çok sayıda katılımcı üzerinde yapılan çalışmalarda değerli veriler elde edilmiştir. Her bir yetenek teması için iç tutarlık katsayısı hesaplanan çalışma Gallup tarafından 2008 yılında 46,902 kişinin katılımıyla yapılmıştır. Yine her bir yetenek teması için test tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplandığı ve Gallup tarafından düzenlenen bir panele katılanlara haber verilmeden uygulanan çalışmada ise katılımcı sayısı 2,219 kişidir. Aşağıda verilen tabloda her iki çalışmaya ait iç tutarlık katsayıları verilmiştir. 2,219 katılımcıyla yapılan çalışmanın test tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplanması amacıyla iki defa yapılmasından dolayı bu tabloda gösterilen veriler ilk uygulamadan alınmıştır.

Tablo 6. Clifton Güç Bulucu Ölçeğiyle Belirlenen Yetenek Temalarına Ait İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Yetenek Temaları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı (n = 46,902)	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı (n = 2,219)
1 Başarılı	0.66	0.67
2 Gerçekleştiren	0.62	0.59
3 Esnek	0.71	0.71
4 Analitik	0.72	0.75
5 Düzenleyen	0.64	0.65
6 İnançlı	0.60	0.62
7 Lider	0.69	0.68
8 İletişimci	0.73	0.72
9 Rekabetçi	0.73	0.71
10 Bağlantıcı	0.65	0.66
11 Tutarlı	0.65	0.62
12 Durum Odaklı	0.61	0.62
13 Tedbirli	0.73	0.74
14 Geliştirmeci	0.65	0.70

15	Disiplin	0.78	0.78
16	Empati	0.61	0.63
17	Hedef	0.71	0.68
18	Gelecekçi	0.73	0.70
19	Uyumlu	0.68	0.65
20	Fikir	0.71	0.69
21	Kucaklayıcı	0.61	0.63
22	Bireyci	0.56	0.55
23	Alıcı	0.52	0.57
24	Düşünür	0.70	0.72
25	Öğrenici	0.75	0.78
26	Yukarı Taşıyan	0.72	0.64
27	Olumlu	0.78	0.76
28	İyi Geçinen	0.54	0.60
29	Sorumlu	0.66	0.68
30	Düzelten	0.70	0.67
31	Özgüven	0.68	0.67
32	Takdir Edilme	0.70	0.70
33	Stratejik	0.69	0.66
34	Kazanmacı	0.79	0.76

Alındığı kaynak: Asplund ve diğerleri, (2009, s.11).

Tablodan da anlaşılacağı üzere her iki çalışmada elde edilen güvenirlik katsayıları birbirlerine oldukça yakındır ve bu sonuç bu ölçeğin güvenirliği konusunda olumlu veriler sunmaktadır. 2,219 katılımcı üzerinde yapılan uygulamada da test tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada katılımcılara ilk uygulama yapıldıktan sonra, ikinci uygulama bir gruba (n=538) bir ay sonra, ikinci gruba (n=390) üç ay sonra ve son gruba da (n=376) altı ay sonra yapılmıştır. Aşağıdaki tablo birinci uygulama ve farklı zamanlarda yapılan ikinci uygulamadan elde edilen verileri yine yetenek temaları bazlı olarak göstermektedir.

Tablo 7. Clifton Güç Bulucu Ölçeğiyle Belirlenen Yetenek Temalarına Ait Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Yetenek Temaları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları			
	İlk Uygulama (n= 2,219)	1 Ay Sonra (n= 538)	3 Ay Sonra (n= 390)	6 Ay Sonra (n= 376)
1. Başarılı	0.67	0.66	0.69	0.68
2. Gerçekleştiren	0.59	0.69	0.68	0.64
3. Esnek	0.71	0.69	0.72	0.66
4. Analitik	0.75	0.77	0.76	0.75
5. Düzenleyen	0.65	0.53	0.50	0.53
6. İnançlı	0.62	0.66	0.67	0.70
7. Lider	0.68	0.61	0.58	0.64
8. İletişimci	0.72	0.69	0.69	0.70
9. Rekabetçi	0.71	0.73	0.71	0.67
10. Bağlantıcı	0.66	0.70	0.71	0.71
11. Tutarlı	0.62	0.62	0.65	0.65
12. Durum Odaklı	0.62	0.70	0.71	0.69
13. Tedbirli	0.74	0.79	0.79	0.80
14. Geliştirmeci	0.70	0.67	0.63	0.54
15. Disiplin	0.78	0.81	0.82	0.76

16.	Empati	0.63	0.73	0.71	0.65
17.	Hedef	0.68	0.72	0.73	0.60
18.	Gelecekçi	0.70	0.66	0.67	0.61
19.	Uyumlu	0.65	0.64	0.61	0.61
20.	Fikir	0.69	0.75	0.73	0.71
21.	Kucaklayıcı	0.63	0.69	0.67	0.67
22.	Bireyci	0.55	0.60	0.61	0.58
23.	Alıcı	0.57	0.79	0.78	0.75
24.	Düşünür	0.72	0.80	0.78	0.76
25.	Öğrenici	0.78	0.80	0.80	0.78
26.	Yukarı Taşıyan	0.64	0.61	0.63	0.48
27.	Olumlu	0.76	0.76	0.77	0.69
28.	İyi Geçinen	0.60	0.63	0.63	0.67
29.	Sorumlu	0.68	0.69	0.72	0.65
30.	Düzelten	0.67	0.63	0.65	0.51
31.	Özgüven	0.67	0.73	0.74	0.72
32.	Takdir Edilme	0.70	0.72	0.71	0.65
33.	Stratejik	0.66	0.68	0.67	0.71
34.	Kazanmacı	0.76	0.80	0.82	0.76

Alındığı kaynak: Asplund ve diğerleri, (2009, s.13)

Tabloya bakıldığında, ilk uygulamadan sonra altı aya kadar farklı zamanlarda yapılan tekrarlamalarda güvenirlik katsayılarının çoğunlukla birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Her iki tablodaki veriler birlikte değerlendirildiğinde ve özellikle katılımcı sayıları da göz önünde bulundurulduğunda güç bulucu ölçeğinin tutarlı bir ölçek olduğu iddia edilebilir. Clifton güç bulucunun ortalama güvenirlik katsayısının 0.79 olduğu ve test tekrar test uygulamalarında 34 yetenek teması için güvenirlik katsayılarının 0.60-0.80 arasında değiştiği gerçeği de (Gallup, 2004) bu ifadeyi destekleyen önemli bir nokta olarak verilebilir.

İkinci veri toplama aracı ise, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı düzeylerini belirlemek için kullanılan yıl içi ve yılsonu sınavlarıdır. Öncelikle, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler 2011-2012 güz yarıyılında, İngilizce başlangıç düzeyinde, Kasım ayı başında vize sınavı ve Ocak ayı başında ise bir final sınavına tabi tutulmuşlardır. Öğrencilerden başarısız olanlar bütünleme sınavına girmişlerdir ancak bütün öğrenciler sınava girmediği için bütünleme sınavları bu çalışmada dikkate alınmamıştır. Vize ve final sınavları ilgili akademik yılda kullanılan ders kitabındaki konulara dayalı olmak üzere dilbilgisi ve kelime bilgisini ölçen boşluk doldurma ve eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Güz döneminde yapılan bu iki sınav, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı durumlarını gösteren öntest puanları olarak alınmıştır. Bahar yarıyılında da, Nisan ayı başında vize sınavı ve Haziran ayı başında da final sınavı olmak üzere, aynı tarzda hazırlanan ve bahar dönemi konularını kapsayan iki sınav daha

yapılmıştır. Bu iki sınav uygulama döneminde yapıldığı için öğrencilerin son test puanları olarak kabul edilmiştir.

Üçüncü veri toplama aracı öğrencilerin derslere ne düzeyde devam ettiklerini gösteren ders devam çizelgeleridir. Ders devam çizelgeleri araştırmacı tarafından haftalık olarak her iki gruptaki öğrenciler tarafından ders esnasında imzalanan yoklama listelerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Dördüncü ve son veri toplama aracı ise Robert C. Gardner (1985b) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeğidir. İngilizce dilinde yazılmış bu ölçeğin motivasyonu ölçmek için kullanılan üç alt başlığı altındaki maddeler Türkçeye çevrilmek suretiyle kullanılmıştır. Gardner tutum ve motivasyon ile ilgili test maddelerini farklı formatlarda Tutum Motivasyon Test Havuzu (TMTH) adı altında bir araya getirmiştir. TMTH esas olarak Kanada’da yaşayan öğrencilerin Fransızca’ya yönelik tutum ve motivasyonlarını belirlemek amacıyla tasarlandığı için ölçeğin kaleme alındığı dil İngilizce olmasına rağmen test maddelerinde Fransızca ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Ölçeğin bu çalışmada kullanılması amacıyla “Fransızca” kelimesi “İngilizce” ile değiştirilmiştir. “Tutum Motivasyon Test Havuzu iyi bir şekilde belgelendirilmiş psikometrik niteliklere sahip, sıklıkla kullanılan standartlaşmış bir test olmasının yanında öğretmeni ve dersi değerlendirme gibi etkili güdüsel faktörler sunan bir ölçme aracıdır” (Dörnyei, 2001, s.49). TMTH 130’u aşkın test maddesinden oluşan, yapı ve yordama geçerliği gibi çok iyi psikometrik niteliklere sahip olduğu kanıtlanmış, çok bileşenli motivasyon testidir. Bu testin farklı uyarlamaları bütün dünyada dil öğrenme motivasyonu ile ilgili çeşitli çalışmalarda kullanılagelmiştir ve dil öğrenme motivasyonu hakkında bilgi edinmek için kullanılan tek standartlaşmış testtir (Dörnyei, 2001). Bu çalışmada söz konusu ölçek yalnızca öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla kullanıldığı için Gardner’ın (1985b) yönlendirmeleri doğrultusunda ölçeğin sadece motivasyonun alt bileşenleri olan *dil öğrenmeye ilişkin tutum, motivasyon yoğunluğu ve dil öğrenme isteği* başlıkları altındaki test maddeleri kullanılmıştır. Gardner (1985b) dil öğrenme motivasyonunun yabancı dil öğrenmeye harcanan çaba, yabancı dil öğrenme isteği ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu tepkilerden oluşan üç bölümlü motivasyon anlayışını bünyesinde barındırdığını ifade etmektedir. Bundan dolayı, motivasyon puanının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, motivasyon yoğunluğu ve yabancı dil öğrenme isteği bölümlerinden alınan puanların toplamından oluştuğunu bildirmektedir. Ölçekte 1-10 arası maddeler dil öğrenmeye ilişkin tutum, 11-20 arası maddeler

motivasyon yoğunluğu ve 21-30 arası maddeler dil öğrenme isteğini ölçmektedir. Gardner (1985, s.50) motivasyonun bileşenlerine vurgu yaptığı “motivasyon dört ögeyi kapsar: bunlar amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu aktiviteye olumlu yaklaşım göstermedir” ifadesiyle aslında motivasyonu ölçmek için geliştirdiği ölçekteki alt faktörlere işaret etmektedir. Bu üç alt faktörden alınan puanların toplamı bireyin motivasyon puanı olarak kabul edilmektedir. Ölçekteki orijinal hallerine sadık kalınarak, dil öğrenmeye ilişkin tutum başlığı altındaki on test maddesi beşli derecelendirme ölçeği olarak, diğer iki başlık altındaki onar adetten toplam yirmi test maddesi ise üç seçenekli çoktan seçmeli test maddesi olarak alınmıştır. Motivasyon ölçeği bu çalışmanın ekler bölümünde, EK 3’de verilmiştir.

Öğrencilerin motivasyon düzeyini ölçmek için geliştirilen ölçeğin derecelendirme yapan ilk on likert maddesini kapsayan maddeler için puan aralıkları ve bu puan aralıklarının ölçekteki puan karşılıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bulgular bölümünde bu rakamlar dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 8. Motivasyon Ölçeğinin Beşli Derecelendirme Bölümünde Kullanılan Puanlar ve Puan Aralıkları

İfade	Ölçekteki Puan Karşılığı	Puan Aralığı
Kesinlikle katılıyorum	5	4.20 - 5.00
Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var	4	3.40 - 4.19
Ortadayım	3	2.60 - 3.39
Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var	2	1.80 - 2.59
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00 - 1.79

Genelde Tutum Motivasyon Test Havuzunun özelde ise bu havuzdan seçilen motivasyon ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bilgiler vermek yararlı olacaktır. Gardner (1985b) tarafından geliştirilen Tutum Motivasyon Test Havuzu farklı ülkelerde başta Gardner olmak üzere farklı araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Gardner (1985b) Kanada’da 7. sınıf (n=914), 8. sınıf (n=1014), 9. sınıf (n=1153), 10. sınıf (n=1098) ve 11. sınıf (n=1010) öğrencilerinden oluşan 5000’i aşkın öğrenci üzerinde yaptığı uygulamalardan elde edilen güvenirlik katsayılarının 0.89 ila 0.91 arasında değiştiğini ve altı haftalık test tekrar test güvenirlik katsayısının da 0.79 olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada kullanılan motivasyon ölçeğinin ve bu ölçekte motivasyonun alt bileşenleri olarak ifade edilen *İngilizce Öğrenmeye İlişkin Tutum*, *Motivasyon Yoğunluğu* ve *İngilizce Öğrenme İsteğine* ilişkin ön test ve son test uygulamalarından elde edilen güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Ön test uygulaması

2012 yılı Şubat ayı sonunda, son test uygulaması ise yine aynı yılın Mayıs ayı sonunda yapılmıştır.

Tablo 9. Motivasyon Ölçeğinin Öntest ve Sontest Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Motivasyon ve Öğeleri		Öntest Güvenirlik Katsayısı	Öntest Ortalama	Sontest Güvenirlik Katsayısı	Sontest Ortalama
Motivasyon	İngilizce Öğrenmeye İlişkin Tutum	0.817	0.882	0.866	0.917
	Motivasyon Yoğunluğu	0.657		0.713	
	İngilizce Öğrenme İsteği	0.746		0.826	

Tablo 9'dan da anlaşıldığı üzere, bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan motivasyon ölçeğinin öntest uygulamasındaki Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının 0.882, sontest uygulamasında ise 0.917 ile iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre motivasyon ölçeğinin iç tutarlığa sahip olduğu iddia edilebilir. Altının çizilmesi gereken başka bir konu ise sontest uygulamasında motivasyonun bileşenlerinin güvenirlik katsayıları ile beraber ölçeğin genel olarak güvenirlik katsayısının da artmış olduğudur. Dikkat çekici diğer bir durum ise her iki uygulamada da İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumun güvenirlik katsayısının en yüksek, motivasyon yoğunluğunun güvenirlik katsayısının ise en düşük olmasıdır. Araştırmacı (Yılmaz, 2007) daha önceden yapmış olduğu, İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin motivasyonunu konu edinen çalışmasında, Gardner'ın (1985b) Tutum Motivasyon Test Havuzundan yararlanarak bu araştırmada kullandığı ölçekten daha az test maddesi içeren bir ölçek oluşturmuş ve bu ölçeği 159 kız, 164 erkek olmak üzere toplam 323 lise öğrencisine uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.879 olarak bulunmuştur. Yukarıda da belirtildiği gibi, 2007 yılında yapılan çalışmada da motivasyon ölçeği İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum, motivasyon yoğunluğu ve İngilizce öğrenme isteği şeklinde üç alt faktörden oluştuğu için alt faktörlerin güvenirlik katsayıları da sırasıyla, 0.861, 0.771 ve 0.539 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Bu başlık altında, araştırma kapsamında deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak yapılan uygulamalar anlatılmıştır. Çalışma kapsamındaki uygulama süreci Ek 1'de verilen uygulama süreci akışında da belirtildiği gibi, deney grubundaki öğrencilerin öncelikle yeteneklerini veya yetenek temalarını öğrenmelerini, bu

yeteneklerini verilen görevlerde bilgi ve becerilerle işleyerek güce dönüştürmelerini ve oluşturdıkları bu güçlü yönlerini akademik hayatta ve hayatın diğer alanlarında bilinçli olarak kullanmalarını amaçlamaktadır. Deney grubu üzerinde yapılan uygulama yıl içi sınavının yapıldığı hafta hariç olmak üzere on hafta sürmüştür. Uygulama yapılan haftalarda deney grubundaki öğrencilerin derslerinin ortalama yarım saati uygulamalara ayrılmış ve geri kalan bir buçuk saatte işlenmesi gereken konular işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan uygulamalar Anderson'ın (2003) "Güç Sorgusu: Eğitim Programı Planı ve Öğrenme Aktiviteleri" (StrengthsQuest: Curriculum Outline and Learning Activities), Braskamp (2006) tarafından hazırlanan "Güç Sorgusu Rehberi: Yükseköğretim Liderlerine Güçlü Yön Temelli Gelişim ve Güç Sorgusunun Tanıtımı" (StrengthsQuest Guide: Introducing Strengths-based Development and StrengthsQuest to Higher Education Leaders) ve Gallup tarafından 2008 yılında hazırlanan "Güç Sorgusu Aktivite Kitabı'ndan (StrengthsQuest Activity Book) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere öntestlerin uygulanmasının ardından öğrenciler kendilerine Türkçeye çevrilmiş olarak verilen Clifton güç bulucuyu doldurmuşlardır. Deney grubundaki bütün öğrencilerin doldurmasının ardından güç bulucu ile ilgili veriler ilgili internet sitesine araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Öğrencilere GYTY ile ilgili olarak tanıtıcı bilgiler de verilmiştir. Daha sonra, internet sitesinde yapılan değerlendirmenin ardından öğrenciler için özel olarak hazırlanmış olan raporlar deney grubundaki öğrencilere verilerek önde gelen ilk beş yetenek temaları ve bu temalar doğrultusunda önerilen rehberlik önerileri (Bkz. Ek 5) hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin, bireysel olarak ve gruplar halinde yapacakları aktivitelerle yetenek temalarını bilgi ve becerileri ile birleştirerek kullanmak suretiyle güce dönüştürmelerinde rehberlik edilmiş; yetenek temalarının yazılı olduğu kartları yakalarına takarak ortak yeteneklere sahip oldukları arkadaşları ile temas kurmaları ve özelliklerini paylaşmaları, yakın arkadaşlarına yetenek temalarından bahsetmeleri ve onlardan bu konuda dönüt almaları sağlanarak yeteneklerinin farkına varmaları ve bu konuda derinlemesine bilgi sahibi olmalarına yardımcı olunmuştur. Ayrıca, öğrenciler hayatlarındaki en kayda değer başarılarını ve bu başarılarının nedenlerini ve yine hayatlarındaki en memnuniyet verici tecrübelerini yetenekleriyle bağdaştırarak yazmış ve böylece yeteneklerini kullandıkları alanları örneklemişlerdir. Buna ek olarak

araştırmacı da öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla kendi yeteneklerini kullandığı alanları örnekleriyle belirtmiştir.

Öğrencilerin güçlü yönlerini genel olarak nasıl kullandıklarının örneklendirilmesinin ardından, özel olarak İngilizce öğrenmede güçlü yönlerini nasıl kullanabilecekleri araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Araştırmacı kendi İngilizce öğrenme sürecinden ve bu süreçte güçlü yönlerinden nasıl yararlandığından bahsetmiştir ve öğrencilerden de İngilizce öğrenirken güçlü yönlerini nasıl kullanabilecekleri konusundaki görüşlerini belirtmelerini istemiştir. Uygulamanın yapıldığı zaman itibarıyla vefat etmiş olan Apple şirketinin kurucusu Steve Jobs'un bir internet sitesinde kaleme alınan güçlü yönleri ile ilgili metin Clifton güç bulucuda bahsedilen yetenek temaları ile ilişkilendirilerek PowerPoint sunumu olarak anlatılmıştır. Ülkemizde yaşayan ve başarıyı yakalayan insanlardan da örnek verilerek, öğrenciler için de başarılı olmanın uzak bir ihtimal olmadığı anlatılmıştır.

Öğrencilere sahip oldukları yeteneklerin öğrenme ve akademik performansları üzerindeki etkisi sorulmuş ve bu konuda sınıf içi tartışmalar yapılmıştır. İngilizce dersinde başarılı öğrencilerin ve genel akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin yetenekleri değerlendirilmiş ve bu öğrenciler örnek olay çalışması olarak analiz edilmişlerdir. Son olarak, öğrencilerin güçlü yönlerini ne kadar öğrendiklerini tespit edebilmek için boş bir kağıda güçlü yönlerini anlatan cümleler yazmaları istenmiş, GYTY kavramından tam olarak ne anladıkları sözlü olarak sorulmuş ve güçlü yönlerini final sınavına hazırlanırken bilinçli olarak mümkün olduğu kadar kullanmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünde öğrenim gören 33 birinci sınıf öğrencisi deney grubu olarak seçilmiş ve uygulamaya bahar yarıyılıının başlamasıyla birlikte başlanmıştır. Uygulama haftada iki saat yapılan Yabancı Dil (İngilizce) 1 dersi esas alınarak yapılmıştır. Üniversiteye giriş puanları ve bir önceki dönemde İngilizce dersi için yapılan yıl içi ve yıl sonu sınavlarından alınan puan ortalamaları esas alınarak Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinden de deney grubu öğrencileri ile aynı sayıda öğrenci kontrol grubu olarak alınmıştır. Daha önceden de belirtildiği gibi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü birinci

sınıfında okuyan toplam 39 öğrenci deney grubu olarak belirlenmiş, ancak Bartın Üniversitesinin bahsedilen akademik yıl için öğrencilere tanınmış olduğu % 50 devamsızlık hakkı nedeniyle uygulamanın yapıldığı Mart ayı başına kadar derse gelmeyen ve ön testleri doldurmayan 6 öğrenci örneklemden çıkarılmış ve geri kalan 33 öğrenci deney grubu olarak belirlenmiştir. Çünkü, derslerin yarısına girmeme hakları olduğunu bilen öğrenciler, devamsızlık haklarını döneme yaymak yerine çoğunlukla yarı yıl tatilini uzatmak suretiyle kullanmayı tercih etmişlerdir.

3.5.1. Devam Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Öğrencilerin güz dönemindeki devam durumlarına ait veriler dönemin başlangıcından itibaren haftalık ders yoklama tutanakları şeklinde kaydedilmiştir. Bu nedenle, bahar dönemi başlamadan önce bu değişkenle ilgili olarak herhangi bir ön test yapma gereği duyulmamıştır. Bahar dönemine ait devam verileri de aynı şekilde toplanmış ve kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler her hafta için bir imza atmışlardır. Öğrencilerin birbirlerinin yerine imza atmalarını engellemek için yoklama tutanağındaki öğrenci sayısı ile sınıfta bulunan öğrenci sayıları karşılaştırılmış ve tutarsızlık olduğunda düzeltilmiştir. Daha sonra, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin her iki döneme ait yoklama tutanaklarındaki imzaları sayılmış ve devam değişkeni verileri olarak katıldıkları dersler için “1”, katılmadıkları dersler için “0” şeklinde SPSS 16 istatistik paket programına işlenmiş ve değerlendirilmiştir. SPSS istatistik programında devam verilerinin ortalaması ve yüzdesi hesaplanmış ve daha sonra deney ve kontrol gruplarının bahar dönemi devam verilerinin birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadıklarını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-test) uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin güz dönemindeki devam durumları ile bahar dönemindeki devam durumları arasında grup içinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için de eşlenmiş gruplar t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Aynı test kontrol grubu için de uygulanmıştır.

3.5.2. Başarı Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Başarı değişkenine ait veriler, güz ve bahar döneminde yapılan yıl içi ve yıl sonu sınavları ile toplanmıştır. Güz döneminde Kasım ayının son haftasında yıl içi ve Ocak ayının ilk haftasında yıl sonu sınavı yapılmıştır. Bahar yarıyılında ise Nisan ayının ikinci haftasında yıl içi ve Haziran ayının ilk haftasında yıl sonu sınavları yapılmıştır.

Kapsam olarak yıl içi sınavının kapsamı daha az, yıl sonu sınavının kapsamı ise yıl içi sınavını da kapsayacak şekilde daha fazladır.

Sınavlar birçok İngilizce sınavında olduğu gibi çoğunlukla boşluk doldurma soruları şeklinde verilen kısa cevaplı test olmak üzere, karışık halde verilen cümlelerin öğelerini sıraya dizerek anlamlı ve kurallı cümle oluşturma, soruya cevap veya cevaba soru yazma ve eşleştirme şeklinde hazırlanmıştır. Öğrencilerin yıl içi ve yıl sonu sınavlarından 100 üzerinden aldıkları puanlar SPSS 16 istatistik paket programına girilmiş ve deney grubunun güz dönemi ve bahar dönemindeki başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarına kıyasla anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini anlamak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deney grubunun güz dönemi ve bahar dönemindeki başarı puanları ve aynı şekilde kontrol grubunun her iki dönemdeki başarı puanları arasında grubun kendi içinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ise eşlenmiş gruplar t testi kullanılmıştır.

3.5.3. GÜDÜLENME DEĞİŞKENİNE AİT VERİLERİN TOPLANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere öntest olarak İngilizce öğrenme motivasyonlarını belirlemek için 30 maddeden oluşan motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Öntest olarak alınan motivasyon ölçeği uygulaması bahar döneminin başlangıcında yapılmıştır. Sontest verilerine esas teşkil eden motivasyon uygulaması ise Mayıs ayının son haftasında yapılmıştır. Öğrencilere ölçeği doldururken içlerinden geleni yazmaları özellikle vurgulanmıştır. Veriler yine SPSS 16 istatistik programına girilmiş ve bu program yardımıyla değerlendirilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına girilirken, ölçeğin aslına sadık kalınarak beşli likert ölçeği olarak tasarlanan ilk on madde için puanlar 1 (Kesinlikle katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var), 3 (Ortadayım, ne katılıyorum ne de katılmıyorum), 4 (Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var) ve 5 (Kesinlikle katılıyorum) şeklinde girilmiştir. Öğrencilerin tercihlerini belirli bir yöne kanalize etmemek adına on maddeden beşi olumlu, diğer beşi ise olumsuz ifade olarak ölçekte yer almıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin seçenekleri bilgisayara girildikten sonra motivasyon puanı hesaplamasında yanlışlık olmaması için beş olumsuz ifadeye verilen cevapların puan karşılıkları 1-5, 2-4, 4-2 ve 5-1 olacak şekilde tersine çevrilmiştir. 3 değeri ise sabit kalmıştır. Ancak, istatistiki değerlendirme yapılırken uygulanan bu ters çevirme işlemi, yanlış anlaşılmaya yol açmamak amacıyla bu çalışmada tablo halinde madde madde verilen analizlerde

yukarıda bahsedilen şekilde değiştirilmemiştir. Geriye kalan yirmi madde “a”, “b” ve “c” seçenekleri olmak üzere üç seçenekli çoktan seçmeli soru formatında hazırlandığı için her birine öğrencilerin kağıt üzerinde göremedikleri birden üçe kadar bir puan verilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları seçimlere göre bu maddeler için de bilgisayara puan karşılığı olarak 1, 2 veya 3 değerleri girilmiştir. Seçeneklerin puan karşılıkları öğrenciler göremiyor olmasına rağmen belirli bir sırada değil karışık olarak verilmiştir. Örneğin, bir maddede “a” seçeneği 2, “b” seçeneği 1 ve “c” seçeneği 3 değerini almışsa, başka bir maddede “a” 3, “b” 2 ve “c” 1 değerini almıştır. Bu uygulamaya katılan öğrencilerin genel motivasyon puanı ile birlikte, motivasyonun alt bileşenleri olan İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum, motivasyon yoğunluğu ve İngilizce öğrenme isteği puanları da hesaplanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin güz dönemi ve bahar dönemindeki motivasyon puanları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yine, güz dönemi ve bahar döneminde öğrencilerin motivasyon puanlarının deney ve kontrol gruplarında, grup içinde anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini öğrenmek için eşlenmiş gruplar t testi uygulanmıştır.

3.5.4. Güçlü Yön Değişkenine Ait Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Yalnızca deney grubundaki öğrencilere önde gelen yetenek temalarını belirlemek için Clifton güç bulucu ölçeği uygulanmıştır. İnternet tabanlı bir ölçek olan güç bulucu İngilizce olarak kaleme alındığı ve her bir maddeyi işaretlemek için 20 saniye süre verildiği için İngilizce düzeyleri başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin bu ölçeği doldurmaları mümkün olmamıştır. Araştırmacı önceden 177 çift maddeden oluşan bu ölçeği Türkçeye çevirmiş ve öğrencilere doldurmaları için yazılı olarak dağıtmıştır. Öğrencilerin doldurdıkları ölçekler, internet ortamına araştırmacı tarafından girilmiş ve sonuçlar alınmıştır. Çıkan sonuçlar yine İngilizce olduğu için araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Güç bulucunun doldurulması sonucunda, önceden de belirtildiği gibi katılımcılara yer yer birbirlerini kapsayan yedi ayrı rapor verilmektedir. Deney grubundaki öğrencilere bu raporlardan Öğrenci Aksiyon Maddeleri ve İmza Temalar Raporu verilmiştir. Öğrenciler bu sayede önde gelen yetenek temalarını ve bu yetenek temalarının ne anlama geldiğini öğrenmişlerdir. Ayrıca, öğrenci aksiyon maddeleri raporunda, öğrencilerin imza temaları esas alınarak hazırlanan, *Doğrulama ve Geliştirme, Genel Akademik Hayat, Ders Çalışma Teknikleri,*

İnsanlarla İlişkiler, Ders Seçimi, Eğitim Programı Dışındaki Aktiviteler ve Kariyer başlıkları altında öğrencilere tavsiyelerde bulunmaktadır. Öğrencilerin önde gelen yetenek temalarını ve bu doğrultuda kendilerine verilen tavsiyeleri öğrenme konusunda heyecanlı ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler bu bilgileri edindikten sonra uygulamaya başlamıştır.

Güçlü yön geliştirme süreci önceden de belirtildiği gibi önde gelen yeteneklerin bilgi ve beceri ile zenginleştirilerek güce dönüştürülmesine işaret etmektedir. Deney grubundaki öğrenciler üzerinde uygulanan müdahale süreci, Anderson (2004b) tarafından önerilen program önerilerine dayalı olup üç bölüme ayrılabilir. Birinci bölümde öğrencilere, Clifton güç bulucu ile önde gelen yetenek temalarını öğrenmelerinin ardından, yabancıları oldukları bu kavramlar ve süreç hakkında bilgiler verme, yeteneklerini özümsemelerinde yardımcı olma şeklinde müdahalede bulunulmuştur. İkinci olarak, yeteneklerini İngilizce dersi öğrenme aktiviteleri ve sınavlarında bilinçli olarak kullanmalarına teşvik etme ve bu süreçte onlara yardımcı olma, bu konuda özellikle kişisel yeteneklerinden yola çıkarak ve onların üzerine koyarak başarıyı yakalamış iyi örneklerden bahsetme, pozitif psikoloji ve pozitif bakış hakkında bilgiler verme ve yetenekleri güce dönüştürme sürecinde rehberlik etme uygulaması yapılmıştır. Üçüncü olarak, içselleştirdikleri yeteneklerini, genel olarak öğrenme sürecinde nasıl kullanabilecekleri ve bu niteliklerini yaşamlarının diğer alanlarına nasıl uygulayabilecekleri hakkında fikirler üretmeleri konusunda öğrenciler teşvik edilmiştir. Deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak yapılan uygulamaların belirtildiği haftalık uygulama süreci akışı bu çalışmanın ekler (Ek 1) bölümünde verilmiştir. Uygulama 5 Mart 2012 tarihinde başlamış ve 9 Nisanda yapılan yıl içi sınavı ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramına denk gelen hafta hariç olmak üzere 21 Mayıs 2012 tarihine kadar toplam 10 hafta, 20 saat sürmüştür.

GYTY klasik eğitim yaklaşımlarının aksine kendine ait bir öğretim ve değerlendirme yöntemi olan bir yaklaşım değildir. Özellikle Edward Chip Anderson'ın katkılarıyla yükseköğretim başta olmak üzere farklı eğitim kademelerinde kullanılmış bu yaklaşımı bugün itibarıyla bir eğitim yaklaşımı olarak nitelemenin ne kadar doğru veya geçerli bir yaklaşım olacağı tartışılabilir. Bu yaklaşım, eğitim alanında henüz emekleme döneminde. Kaynağını büyük ölçüde Hümanistik Psikolojiden esinlenen *Pozitif Psikoloji* akımından almıştır. Bu yaklaşım, başka yaklaşımların kullandığı öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilir. Ancak, diğer yaklaşımlardan en

büyük farkı bireyin sahip olduklarını keşfetme ve onları işleyerek güçlendirme olan bu yaklaşım daha çok bireyin psikolojisine hitap etmektedir. Bundan dolayı, özellikle uygulama safhasında farklı bir öğretim metodu beklenmemelidir. Bu yaklaşımın en büyük beklentisi kendi yeteneklerini bilen ve onları işleyerek güce dönüştürebilen bireylerin kendilerini tanıyan olmanın verdiği özgüvenle öğrenme sürecinde olumlu bir tutuma ve yüksek bir motivasyona sahip olmak suretiyle başarıyı yakalamasıdır.

Deney grubundaki öğrencilere GYTY'ye dayalı İngilizce dersleri verilirken kontrol grubundaki öğrenciler ağırlıklı olarak Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve Direkt Yöntemden oluşan Eklektik Yönteme göre İngilizce öğrenmişlerdir. Bu durumun vurgulanması gerekli görülmüştür çünkü bu tür deneysel çalışmalarda kontrol grubuna uygulanan yöntemden bahsedilirken genelde *geleneksel yöntem* ifadesi kullanılmaktadır ve yabancı dil öğretiminde bu alana özgü öğretim yöntemleri vardır. Geleneksel yöntem kendine ait, herkesçe bilinen ve kabul edilmiş öğretim ve değerlendirme metotları olan bir yöntem değildir veya eğitim literatüründe geleneksel yöntem adında bir öğretim yöntemi bulunmamaktadır. Örneğin, Türkiye'de ilköğretimde 2005 yılından itibaren ağırlıklı olarak takip edilen yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımdır. 2005 yılı ve sonraki yıllarda eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda geçen “geleneksel yöntem” ifadesi yapılandırmacı yaklaşımı mı ifade etmektedir yoksa geleneksel yöntem deyiimiyle zihnimize beliren eskiden beri uygulanagelen, daha çok öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu yöntem mi kastedilmektedir? Burada bile geleneksel yöntem ifadesinden anlaşılan bireyden bireye farklılık gösterebilir. Bu tür yanlış anlamalara sebep olmamak için kontrol grubu öğrencileriyle izlenen yöntem açıkça ifade edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarından toplanan ve bilgisayar ortamında istatistik programı yardımıyla analiz edilen verilere ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem, çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yetenek temalarının neler olduğunu belirleme amacına yöneliktir. Aşağıda verilen tabloda deney grubu öğrencilerinin isimleri verilmeden sahip oldukları en baskın beş yetenek teması verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Sahip Olduğu Yetenek Temaları

Öğrenciler	Yetenek Temaları (İmza Temalar)				
	1	2	3	4	5
1 M.Ö.	Empati	Sorumlu	İnançlı	Geliştirmeci	Tedbirli
2 Ö.Ç.	Stratejik	Analitik	İyi geçinen	Sorumlu	Tedbirli
3 R.T.	Uyumlu	Alıcı	Düzelten	Empati	Tutarlı
4 B.İ.	Empati	Geliştirmeci	Bireyci	Kazanmacı	Kucaklayıcı
5 E.S.	Fikir	Hedef	Rekabetçi	Öğrenici	Gerçekleştiren
6 M.Ç.	Başarılı	Sorumlu	Yukarı Taşıyan	Öğrenici	İletişimci
7 H.S.	Uyumlu	Düzelten	Kazanmacı	İyi geçinen	Sorumlu
8 C.Ç.	Tedbirli	Bireyci	Stratejik	Öğrenici	Düzelten
9 A.U.	Empati	Fikir	Geliştirmeci	Düzenleyen	Düzelten
10 K.T.Ş.	Uyumlu	Sorumlu	Öğrenici	Rekabetçi	İnançlı
11 M.Y.	İletişimci	Kucaklayıcı	Uyumlu	Fikir	Düzelten
12 M.G.	Gerçekleştiren	Durum odaklı	Düzelten	Empati	Uyumlu
13 Ş.Ş.	Fikir	Düzenleyen	Bağlantıcı	Kucaklayıcı	Düzelten
14 D.D.K	Esnek	Kazanmacı	İletişimci	Uyumlu	İnançlı
15 E.B.	Öğrenici	Takdir edilme	Tedbirli	Düzelten	Gelecekçi
16 N.B.	Rekabetçi	Stratejik	Sorumlu	Esnek	İyi geçinen
17 U.Ö.	Öğrenici	Sorumlu	Düzelten	Bireyci	İnançlı

18	Y.E.K.	Stratejik	Alıcı	Analitik	Bağlantıcı	Düşünür
19	Ş.K.	Fikir	Kucaklayıcı	Düzenleyen	Olumlu	Kazanmacı
20	S.S.	Gelecekçi	Stratejik	Düzelten	Bireyci	Olumlu
21	İ.A.K.	Yukarı Taşıyan	Hedef	İletişimci	Fikir	Kazanmacı
22	F.S.A.	Bağlantıcı	Öğrenici	Empati	İnançlı	Fikir
23	A.S.	Durum odaklı	Kucaklayıcı	Olumlu	Sorumlu	Tutarlı
24	D.Ş.	Kazanmacı	İletişimci	Bireyci	Analitik	Tedbirli
25	A.C.	Durum odaklı	Alıcı	Düzelten	Bağlantıcı	Öğrenici
26	H.K.	Bireyci	Düzelten	Fikir	Gerçekleştiren	İletişimci
27	M.B.	Rekabetçi	Geliştirmeci	İnançlı	Tedbirli	Düzelten
28	Ö.Ö.	Alıcı	Disiplin	Tedbirli	Hedef	Başarılı
29	M.T.	Öğrenici	Düzelten	Geliştirmeci	Alıcı	Sorumlu
30	E.Y.	Uyumlu	Sorumlu	Düzelten	Geliştirmeci	Durum odaklı
31	B.G.	Düzelten	Tedbirli	Uyumlu	Analitik	Fikir
32	G.M.Y	Özgüven	Stratejik	Kazanmacı	İletişimci	Sorumlu
33	E.A.D.	Tedbirli	Durum odaklı	Bireyci	Analitik	Hedef

Yukarıda verilen tabloyu daha kolay yorumlayabilmek için deney grubundaki öğrencilerin sahip oldukları yetenek temalarının frekanslarına göre sıralanmış hali aşağıdaki Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney Grubundaki Öğrencilerin Sahip Olduğu Yetenek Temalarının Frekanslarına Göre Sıralanmış Hali

Sıra No	Yetenek Teması	Frekans	Sıra No	Yetenek Teması	Frekans	Sıra No	Yetenek Teması	Frekans
1.	Düzelten	16	13.	Geliştirmeci	6	25.	Tutarlı	2
2.	Sorumlu	11	14.	Analitik	5	26.	Başarılı	2
3.	Tedbirli	9	15.	Alıcı	5	27.	Yukarı Taşıyan	2
4.	Fikir	9	16.	Kucaklayıcı	5	28.	Esnek	2
5.	Öğrenici	9	17.	Durum odaklı	5	29.	Gelecekçi	2
6.	Uyumlu	8	18.	Rekabetçi	4	30.	Takdir edilme	1
7.	Bireyci	7	19.	Hedef	4	31.	Düşünür	1
8.	Kazanmacı	7	20.	Bağlantıcı	4	32.	Disiplin	1
9.	İletişimci	7	21.	İyi geçinen	3	33.	Özgüven	1
10.	Empati	6	22.	Gerçekleştiren	3	34.	Lider	0
11.	İnançlı	6	23.	Düzenleyen	3			
12.	Stratejik	6	24.	Olumlu	3			

Tablo 11 incelendiğinde, öğrenciler arasında sıralamaya bakmaksızın en yaygın olan yetenek temasının *Düzelten* (16) olduğu, ikinci sırayı *Sorumlu* (11) ve üçüncü sırayı da 9 frekans değeriyle *Tedbirli*, *Fikir* ve *Öğrenici* yetenek temalarının paylaştığı görülmektedir. Tablo 10’da verilen sıralama dikkate alındığında ise birinci yetenek temalarının sıralandığı ilk sütunda *Uyumlu* (4), ikinci sütunda *Sorumlu* (5), üçüncü

sütunda *Düzelten* (6), dördüncü sütunda *Öğrenici ve Analitik* (3) ve beşinci sütunda da *Düzelten* (5) en çok tekrarlanan yetenek temaları olmuştur. Bu iki bulguyu birleştirecek şekilde, yetenek temalarının sıralamadaki yerleri ve frekans değerlerinin çarpımıyla hesaplanan ağırlıkları göz önüne alındığında, bu paragrafın başında verilen frekans sıralamasından pek farklı olmayan bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bu hesaplama yapılırken birinci sırada bulunan yetenek temasının frekansı 5 ile, ikinci sıradakinin 4, üçüncü sıradakinin 3, dördüncü sıradakinin 2 ve beşinci sırada bulunanın frekansı ise 1 ile çarpılmış ve ortaya çıkan değerler toplanmıştır. Buna göre, ağırlığı en fazla olan yetenek teması 42 puanla *Düzelten*, ikincisi 30 puanla *Sorumlu* ve üçüncüsü de 29'ar puanla *Öğrenici* ve *Uyumlu* olmuştur. Bununla birlikte hiçbir öğrencinin en baskın ilk beş yetenek teması içinde bulunmayan tek yetenek teması da *Lider* olmuştur.

Bu bulgular ışığında, sahip oldukları yetenek temalarına bakılarak Clifton güç bulucu testinden geçen deney grubu öğrencilerinin ağırlıklı olarak problem çözmeyi seven, yolunda gitmeyen bir süreci düzeltmeye çalışan, sorumluluk sahibi, verdiği sözleri yerine getiren bireyler oldukları düşünülebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Önceden de belirtildiği gibi, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını ölçmek için kullanılan ölçek, Gardner (1985b) tarafından tasarlandığı şekilde, aslına sadık kalınarak üç alt faktör halinde ve birinci alt faktörü beşli derecelendirme soruları, geri kalan iki alt faktörü ise üç seçenekli çoktan seçmeli maddelerden oluşacak şekilde düzenlenmiş ve uygulanmıştır. İlk 10 maddeden oluşan beşli derecelendirme ölçeğinde puanlar 1-5, geri kalan 20 maddede ise 1-3 arasında değişmektedir. Eğer öğrenci her maddeyi en alt düzeye denk gelecek şekilde işaretlese ölçekten alacağı puan 30, en üst düzeye denk gelecek şekilde işaretlese alacağı puan 110 olacaktır. Diğer bir deyişle, ölçek 80 puan aralığına sahiptir. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanları 30 ila 110 arasında ifade etmek algılama ve yorumlamada karışıklığa yol açacağı için puanlar 0 - 100 puan aralığında hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken iki puan aralığı (80 ve 100) kıyaslanmış ve 80 puan aralığındaki her 1 birime 100 puan aralığında 1,25 birimin ($100 : 80 = 1,25$) karşılık geldiği bulunmuştur. 30 puanın 0; 70 puanın 50 ve 110 puanın da 100'e eşit olduğu kabul edilerek, öğrencilerin motivasyon puanlarının 0-100 puan aralığındaki

karşılıkları bulunmuştur. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları, istatistik programında hesaplanan motivasyon puanları, yüzlük sistemdeki karşılıkları ve ön test ve son test puanlarının 100 puan üzerinden hesaplanan ortalaması Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Sahip Olduğu Motivasyon Puanları

Grup	Test	Motivasyon Puanı	SS	Yüzlük Sistemdeki Karşılığı	N	Ortalama (100)
Deney	Öntest	85,73	10,52	69,66	33	69,39
	Sontest	85,30	10,99	69,12	33	
Kontrol	Öntest	83,06	13,73	66,32	33	64,42
	Sontest	80,03	15,92	62,53	33	

Tablo 12’ye bakıldığında öğrencilerin İngilizce dersindeki motivasyon puanlarının yüz üzerinden hesaplandığında ortalama olarak deney grubunda 69,39 ve kontrol grubunda 64,42 puanla iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubuna ait bu puanların aritmetik ortalamasına alındığında ise karşımıza 66,90 rakamı çıkmaktadır. Özellikle öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümün İngilizce ile doğrudan ilgili bir bölüm olmaması da göz önüne alındığında bu motivasyon puanları daha da değer kazanmaktadır. Deney grubunun puanlarına baktığımızda, ön test ve son test puanlarının neredeyse hiç değişmediği söylenebilir. Değerlerin birbirine yakın olması standart sapma değerlerinde de gözlenmektedir. Deney grubunun ön test ve son test standart sapma değerleri de birbirine oldukça yakındır. Kontrol grubunda ise her iki testte deney grubuna oranla daha düşük motivasyon puanları görülmekle birlikte son test puanlarının yaklaşık 3 puan düştüğü gözlenmektedir. Ortalama olarak da iki grup arasında yaklaşık 5 puanlık bir fark vardır. Kontrol grubunun standart sapma değerlerinin de deney grubuna oranla yüksek olduğu ve yine öntest ve sontest değerleri arasında bir artışın olduğu açıkça görülmektedir.

Bu bulgular ışığında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun olası nedeni olarak öğrencilerin ders sorumlusu ile iletişimlerinin iyi olması ve birinci dönem sonu itibarıyla İngilizce dersinde ciddi bir başarısızlık yaşamamış olmaları gösterilebilir. Ayrıca, deneysel uygulama başlamadan önce deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine yaklaşık üç puan olan farkın uygulama sonrasında yaklaşık yedi puana çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum, uygulamanın yapıldığı dönem boyunca deney grubunun motivasyon puanı ortalamasının pek değişmemesine karşın, kontrol grubu

puan ortalamasının anlamlı bir düzeyde olmasa bile düştüğünü göstermektedir. Bu durumun olası nedeni kısmen, deney grubu öğrencileri üzerinde uygulanan GYTY'ye dayalı ders programıyla açıklanabilir. Standart sapma puanları göz önüne alındığında, deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanları açısından kontrol grubundaki öğrencilere nazaran birbirlerine daha yakın değerlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin genel motivasyon puanlarının belirlenmesinden sonra, motivasyon puanını oluşturan üç alt ögenin genel motivasyon puanına nasıl katkıda bulunduğunu belirlemek için puan ağırlıkları farklı olan bu ögelerin puan ortalamalarının da ayrı ayrı bilinmesi yararlı olacaktır. Yalnız burada yukarıdaki tablodan farklı olarak, deney ve kontrol gruplarına ait veriler ayrı ayrı hesaplanmamış, her iki grupta bulunan toplam 66 öğrenciye ait ortalamalar alınmıştır. Böylece bu iki gruba ait motivasyon puanlarında üç alt ögenin ağırlıkları hakkında fikir sahibi olunacaktır. Aşağıdaki tabloda bu üç ögenin puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 13. Motivasyonun Öğelerinin Her Birine Ait Puan Ortalamaları

Öge	Puan Aralığı		Öntest $\bar{X}$	SS	Sontest $\bar{X}$	SS	N	Genel (ÖT+ST) $\bar{X}$
	En Düşük	En Yüksek						
İng. Öğrenmeye İlişkin Tutum	10	50	40,38	1,15	39,68	1,16	66	40,03
Motivasyon Yoğunluğu	10	30	21,27	0,66	20,99	0,63	66	21,13
İngilizce Öğrenme İsteği	10	30	22,77	0,60	22,01	0,61	66	22,39

Tabloya bakıldığında, birinci ögenin puan aralığının 40 puan, diğer iki ögenin ise 20 puan olduğu görülmektedir. Puan aralıklarının orta noktaları ya da % 50'lik dilimleri esas alınarak hızlı bir değerlendirme yapıldığında, genel ortalamalara göre İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum puanları orta nokta olan 30 puanın oldukça üzerinde, diğer iki ögenin genel ortalamaları da 20 puan olan orta noktalarının biraz üzerindedir. Bu değerlendirmeden, öğrencilerin genel motivasyon puanları içinde en ağırlıklı puanın İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum puanı olduğu kolaylıkla görülebilmektedir. Öğrencilerin genel motivasyon puanı ortalamaları ve bu ortalamaların içinde alt ögelerin payını daha net olarak anlayabilmek için elde edilen genel ortalama değerlerini yüzlük sistem üzerinden hesaplamak yararlı olacaktır. Yüzlük sistemde, 40 puan aralığına sahip birinci ögenin her bir birimine, $100:40=2,5$ birim karşılık gelmektedir. Buna göre, 40,03 puanın yüzlük sistemdeki karşılığı yaklaşık $40,03-10 \times 2,5=75$ puandır. Burada 40 puandan 10 puanın çıkarılma nedeni, alınabilecek en düşük puanın 10 puan olması ve

bu nedenle alınan puana dahil edilmemesidir. 20 puan aralığına sahip ikinci ögenin her bir birimine, $100:20=5$ birim karşılık gelmektedir. Böylece, 21,13 puanın yüzölçek sistemindeki karşılığı da yaklaşık $21,13-10 \times 5=55$ puandır. İkinci öge ile aynı puan aralığına sahip üçüncü öge için ise 22,39 puanın yüzölçek sistemindeki karşılığı yaklaşık $22,39-10 \times 5=62$ puan olmaktadır. Motivasyonun üç alt ögesinden elde edilen puan ortalamalarının genel motivasyon puanı içindeki ağırlıklarını hesaplamak için 100 tam puan, yüzölçek sisteme dönüştürülen puanların toplamına bölünmüş $(100:75+55+62=0,52)$ ve her bir alt ögenin yüzölçek sistemindeki puan karşılıkları 0,52 sayısı ile çarpılarak ağırlıkları bulunmuştur. Buna göre, İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum puanının genel motivasyon puan ortalamasındaki ağırlığı yaklaşık $75 \times 0,52=39$, motivasyon yoğunluğunun yaklaşık $55 \times 0,52=29$ ve son olarak İngilizce öğrenme isteğinin yaklaşık $62 \times 0,52=32$ olmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin genel motivasyon puanları içinde birinci ögenin ağırlığı % 39, ikinci ögenin ağırlığı % 29 ve üçüncü ögenin ağırlığı da % 32'dir denilebilir. Buradan hareketle, öğrencilerin genel motivasyon puanları içinde en etkili faktör öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı takındıkları tutumdur denilebilir.

Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonun alt bileşenlerinden aldıkları ortalama puanlar ve bu alt bileşenlerin genel motivasyon puanı içindeki ağırlıklarının belirlenmesinin ardından öğrencilerin motivasyon ölçeğinde yer alan test maddelerinin her birini ne şekilde değerlendirdiklerinin analiz edilmesi yararlı olacaktır. Önceden de belirtildiği üzere motivasyon, İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum, motivasyon yoğunluğu ve İngilizce öğrenme isteği olarak üç alt ögenin birleşmesinden oluşmaktadır. Aşağıda her bir ögeye ait test maddeleri ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir. İlk olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçen 10 maddelik beşli derecelendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Tutum Bölümüne Ait Ön Test (ÖT) ve Son Test (ST) Puan Ortalamaları

Test Maddeleri	ÖT $\bar{X}$	SS	ST $\bar{X}$	SS	N
1. Zamanımı İngilizceden başka konulara harcamayı tercih ederim.	2,61	1,26	2,79	1,17	66
2. İngilizce öğrenmeyi seviyorum.	4,09	1,23	3,95	1,31	66
3. İngilizceden nefret ederim.	1,59	0,97	1,68	1,13	66
4. Mümkün olduğunca fazla İngilizce öğrenmeyi planlıyorum.	4,23	1,16	4,27	1,10	66
5. İngilizce öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	2,56	1,51	2,23	1,27	66
6. İngilizce ders programımızın önemli bir parçasıdır.	3,79	1,27	3,56	1,38	66

7.	Okuldan mezun olduğumda İngilizce öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor.	1,33	0,82	1,42	0,99	66
8.	İngilizce öğrenmek harika.	3,70	1,25	3,56	1,22	66
9.	İngilizce öğrenmek zamanı boşa harcamaktır.	1,29	0,78	1,36	0,87	66
10.	İngilizce öğrenmekten gerçekten hoşlanıyorum.	3,95	1,24	3,82	1,20	66

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, hem ön testte hem de son testte en yüksek ortalamaya “mümkün olduğunca fazla İngilizce öğrenmeyi planlıyorum” ($\bar{x}_{\text{ön}}=4,23$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=4,27$) ifadesinin sahip olduğu gözlenmektedir. Bu durumda öğrencilerin büyük oranda, bildikleri İngilizce ile yetinmeyip dil becerilerini daha da ilerletmeyi düşündükleri yorumu yapılabilir. En düşük ortalamaya ($\bar{x}_{\text{ön}}=1,29$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=1,36$) sahip ifade ise 9. maddede verilen “İngilizce öğrenmek zamanı boşa harcamaktır” ifadesi olmuştur. Bu madde olumsuz ifade edildiği için düşük ortalamaya sahip olması olumlu görülebilir. Bu değerlerden, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin zamanlarını boşuna işgal ettiği düşüncesine katılmadıkları düşüncesine varılabilir. Bu maddeyle ilgili diğer bir dikkat çekici husus ise hem ön testte hem de son testte standart sapma değerinin ($SS_{\text{ön}}=0,78$ ve $SS_{\text{son}}=0,87$) en düşük olmasıdır. Bu durum öğrencilerin bu konuda ciddi görüş ayrılığı içinde olmadıklarına işaret etmektedir.

Analiz edilecek diğer bir alt faktör motivasyon yoğunluğudur. Burada verilen 10 madde yukarıda analiz edilen İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum bölümündeki 10 maddeden farklı olarak “a”, “b”, ve “c” olmak üzere üç şıktan oluşan çoktan seçmeli test maddesi olarak düzenlenmiştir. Öğrencilere verilen ölçeğin orijinal hali bu çalışmanın ekler bölümünde EK 3’de görülebilir. Her test maddesinde değişecek şekilde bu şıkların birden üçe kadar puan ağırlıkları bulunmaktadır. Öğrencilerden alınan veriler istatistik programına girilirken harf şeklinde değil de onların karşılığı olan puanlar olarak girilmiştir. Üçlü likert ölçek için esas alınan puan aralıkları ve puan karşılıkları ise 1.00-1.67 arası ortalamalar için 1 puan; 1.68-2.33 arası için 2 puan ve 2.34-3.00 arası için 3 puan olacak şekilde belirlenmiştir (Tekin, 2012). Bu başlık altındaki maddelerin puan ortalamalarını ve her bir maddeye ait cevap şıklarının puan değerlerini de gösteren Tablo 15 aşağıda verilmiştir. Tablodaki maddelerin tam bir cümle olarak yazılmaması nedeniyle ve puan ortalamalarının çoktan seçmeli maddelerden hangisini işaret ettiğini net olarak görebilmek için çoktan seçmeli maddelerin şıkları da tabloda yer almıştır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Motivasyon Yoğunluğu Bölümüne Ait Ön Test (ÖT) ve Son Test (ST) Puanları

Test Maddeleri	ÖT $\bar{X}$	SS	ST $\bar{X}$	SS	N
1. İngilizce dersinde öğrendiklerimi etkin bir şekilde düşündürüm. a) çok sık (3) b) nadiren (1) c) sadece bir defa (2)	1,41	0,76	1,42	0,68	66
2. İngilizce okulda öğretilmese: a) günlük yaşantımda İngilizce öğrenirim (2) b) İngilizce öğreneceğim diye hiç uğraşmam (1) c) başka bir yerden İngilizce dersleri almaya çalışırım (3)	2,67	0,61	2,64	0,67	66
3. İngilizce dersinde öğrendiğimiz bir konu ile ilgili bir sorunun olduğunda: a) hemen ders sorumlusundan yardım isterim (3) b) sadece sınavdan önce yardım arayışına girerim (2) c) hiçbir şey yapmam (1)	2,23	0,57	2,26	0,56	66
4. İngilizce ödevim olduğunda: a) biraz çaba harcarım ama elimden geldiği kadar değil (2) b) her şeyi anladığımdan emin olacak şekilde çok dikkatli çalışırım (3) c) sadece bir göz gezdiririm (1)	2,11	0,72	2,05	0,73	66
5. İngilizce çalışmamla ilgili olarak, dürüstçe diyebilirim ki: a) sadece durumu idare edecek kadar çalışıyorum (2) b) şansına veya İngilizce öğrenme zekama güveniyorum, çünkü çok az çalışıyorum (1) c) gerçekten İngilizce öğrenmeye çalışıyorum (3)	2,09	0,62	2,06	0,63	66
6. Eğer ders sorumlusu birinden fazladan bir İngilizce ödevi yapmasını istese, ben: a) kesinlikle gönüllü olmam (1) b) kesinlikle gönüllü olurum (3) c) eğer ders sorumlusu özellikle benim yapmamı isterse yaparım (2)	2,06	0,65	2,03	0,55	66
7. İngilizce ödevimi geri aldığımda: a) hatalarımı düzelterek yeniden yazarım (3) b) bir yerlere koyar ve unuturum (1) c) bir defa kontrol ederim ancak hataları düzeltmekle uğraşmam (2)	2,33	0,66	2,23	0,67	66
8. İngilizce dersindeyken: a) soruları cevaplamaya mümkün olduğunca çok gönüllü olurum (3) b) sadece kolay soruları cevaplarım (2) c) derse hiç katılmam (1)	2,21	0,73	2,14	0,60	66
9. Eğer İngilizce yayın yapan yerel bir televizyon kanalı olsa: a) hiç seyretmem (1) b) nadiren seyrederim (2) c) sık sık seyretmeye çalışırım (3)	2,11	0,61	2,02	0,64	66
10. Radyoda İngilizce bir şarkı duyduğumda: a) sadece anlaması kolay kelimelere dikkat ederek müziği dinlerim (2) b) dikkatlice dinlerim ve bütün kelimeleri anlamaya çalışırım (3) c) frekansı değiştiririm (1)	2,05	0,64	2,14	0,63	66

Tablo incelendiğinde, ortalaması en yüksek olan maddenin ikinci madde ($\bar{x}_{\text{ön}}=2,67$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=2,64$) olduğu görülmektedir. Verilerin gösterdiğine göre öğrencilerin, İngilizce okulda öğretilmese bile İngilizce öğrenmek için başka kaynaklara başvurma eğilimi vardır denilebilir. En düşük ortalama sahip madde ise 2,00 ortalamasının altına düşen tek madde olan birinci madde ($\bar{x}_{\text{ön}}=1,41$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=1,42$) olmuştur. Bu ortalamalar, öğrencilerin, İngilizce dersinde öğrendiklerini nadiren tekrar ettiklerini düşündürmektedir. Standart sapma değerleri dikkate alındığında, öğrencilerin en çok fikir birliği içinde oldukları maddenin üçüncü madde ($\bar{x}_{\text{ön}}=0,57$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=0,56$) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler İngilizce öğrenme sürecinde bir sorunla karşılaştıklarında yoğunlukla sınav dönemlerinde sorumlu öğretim elemanından yardım isteme konusunda diğer maddelerde olduğundan daha fazla görüş birliği içindedirler.

İngilizce öğrenme isteği, Gardner (1985) tarafından öğrencilerin motivasyon puanlarını belirlemede kullanılan üçüncü bileşendir. Bu kısma ait maddelerin puanlaması da yukarıda *motivasyon yoğunluğu* ögesine ait maddelerin puanlaması gibidir. Ölçek maddeleri çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş, üç puan üzerinden değerlendirilmiş ve öğrenciler şıkların puan karşılıklarını bilmeden işaretlemelerini yapmışlardır. Bu bölüm kapsamında değerlendirilen maddelerin öntest ve sontest puan ortalamaları aşağıda tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öğrenme İsteği Bölümüne Ait Ön Test (ÖT) ve Son Test (ST) Puanları

Test Maddeleri	ÖT $\bar{X}$	SS	ST $\bar{X}$	SS	N
1. İngilizce dersinde: a) İngilizce ve Türkçenin birlikte konuşulmasını isterim (2) b) olabildiğince fazla Türkçe konuşulmasını isterim (1) c) sadece İngilizce konuşulmasını isterim (3)	2,00	0,52	2,02	0,59	66
2. Eğer okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa: a) hiç konuşmam (1) b) çoğunlukla İngilizce konuşur, sadece gerekli olan durumlarda Türkçe konuşurum (3) c) mümkün olduğunca Türkçe konuşup nadiren İngilizce konuşurum (2)	2,38	0,60	2,30	0,63	66
3. Diğer derslerimle kıyasladığımda: a) en çok İngilizceyi severim (3) b) İngilizceyi diğerleriyle aynı düzeyde severim (2) c) İngilizceyi hepsinden az severim (1)	1,86	0,55	1,80	0,61	66
4. Eğer okulumda bir İngilizce Kulübü olsa toplantılarına: a) haftada bir katılırım (2) b) her zaman katılırım (3) c) kesinlikle katılmam (1)	1,85	0,70	1,80	0,58	66
5. Eğer İngilizce dersini alıp almamak benim tercihime bırakılsa bu dersi: a) kesinlikle alırım (3) b) almam (1) c) alır mıyım almaz mıyım bilmiyorum (2)	2,58	0,68	2,50	0,66	66
6. İngilizce öğrenmeyi: a) hiç ilginç bulmuyorum (1) b) çoğu dersten daha ilginç buluyorum (2) c) çok ilginç buluyorum (3)	1,82	0,76	1,83	0,64	66
7. Eğer imkan olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yayınlanan televizyon programlarını: a) bazen seyredirim (2) b) mümkün olduğunca sık seyredirim (3) c) hiç seyretmem (1)	2,76	0,46	2,68	0,50	66
8. İngilizce tiyatro oyunu seyretme imkanım olsa: a) sadece başka yapacak bir şey olmadığında giderim (2) b) kesinlikle giderim (3) c) gitmem (1)	2,15	0,74	1,97	0,72	66
9. Yaşadığım yerde İngilizce konuşan insanlar olsa onlarla: a) hiç İngilizce konuşmam (1) b) bazen İngilizce konuşurum (2) c) mümkün olduğunca fazla İngilizce konuşurum (3)	2,61	0,60	2,44	0,61	66
10. Eğer imkanım olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yazılmış dergi ve gazeteleri: a) mümkün olduğunca sık okurum (3) b) hiç okumam (1) c) pek sık okumam (2)	2,76	0,43	2,67	0,53	66

Tablo 16’ya bakıldığında, yedinci maddenin, onuncu maddenin biraz önünde en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}_{\text{ön}}=2,76$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=2,68$) olduğu anlaşılmaktadır. Böylece öğrencilerin İngilizce yayınlanan televizyon programlarını olabildiğince sık seyretmeyi düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Onuncu madde de, yedinci maddeyle hemen hemen aynı ortalamaya ($\bar{x}_{\text{ön}}=2,76$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=2,67$) ve benzer standart sapma değerlerine ($SS_{\text{ön}}=0,43$ ve $SS_{\text{son}}=0,53$) sahiptir. Bu iki maddede ortaya çıkan

ortalamalardan, İngilizce düzeylerinin yeterli olması durumunda öğrencilerin bu dilde yayın yapan yazılı ve görsel medyayı takip etmeye istekli oldukları düşüncesine ulaşılabilir. Altıncı madde ise en düşük ortalama ($\bar{x}_{\text{ön}}=1,82$ ve $\bar{x}_{\text{son}}=1,83$) sahip olan madde olmuş ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi pek ilginç bulmadıklarını ortaya koymuştur. Bu durumun olası nedeni öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi bir gereklilik olarak görmeleri ancak öğrenme sürecini o kadar ilginç bulmamaları olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında GYTY esas alınarak, deney grubunu oluşturan öğrenciler ile işlenen İngilizce dersi ile bu yaklaşımın dikkate alınmadığı, kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile işlenen İngilizce dersi arasında öğrencilerin derse devam oranları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Öncelikle, Tablo 17’de deney ve kontrol grubundaki toplam 66 öğrencinin 10 hafta esas alınarak yapılan değerlendirmede güz dönemi ve uygulamanın yapıldığı bahar döneminde toplam kaç hafta derse katıldıkları ve bu oranın yüzdelik karşılıkları verilmiştir. Önceden de belirtildiği gibi bahar döneminde 5 Mart 2012 – 21 Mayıs 2012 arasında yıl içi sınavları (9 Nisan haftası) ve 23 Nisan’a denk gelen hafta hariç olmak üzere toplam 10 haftalık bir süre dikkate alınmıştı. Güz döneminde baz alınan 10 hafta, aynen ikinci dönemde olduğu gibi ilk iki hafta dikkate alınmadan 5 Ekim 2011 tarihinden başlamak üzere 28 Aralık 2011 tarihine kadar olan zaman dilimini kapsamaktadır. Bu zaman diliminde de Kurban Bayramı haftasına denk gelen 9 Kasım haftası ve yıl içi sınavların yapıldığı 23 Kasım haftası değerlendirilen haftalar listesine alınmamıştır. Öğrencilerin derse katıldıkları her hafta için “1” değeri girilmiş, katılmadıkları haftalar için ise herhangi bir değer girilmemiştir. Daha sonra bu değerler toplanarak kıyaslanmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir öğrencinin devam oranının ayrı ayrı verilmesi yerine deney ve kontrol grubunun ortalamaları ve yüzdelik karşılıkları verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Derse Devam Oranları

Grup	Güz Dönemi Devam Ortalaması	Yüzde (%)	Bahar Dönemi Devam Ortalaması	Yüzde (%)	N
Deney	6,97 / 10	% 69,7	6,79 / 10	% 67,9	33
Kontrol	7,21 / 10	% 72,1	5,88 / 10	% 58,8	33

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin ön test olarak alınan güz dönemi derse devam oranlarının deney grubu % 69,7 ve kontrol grubu % 72,1 oranıyla ortalama olarak % 70ler düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu veri, başlangıçta birbirlerine benzer özelliklerinden dolayı deney ve kontrol grubu olarak belirlenen bu iki grubun derse devam açısından da birbirlerine benzediğini ortaya koymaktadır. Uygulamanın yapıldığı bahar döneminde ise deney grubu öğrencilerinin devam oranının % 67,9, kontrol grubu öğrencilerinin ise % 58,8 olduğu görülmektedir. Bahar döneminde öğrencilerin derse devam oranlarında, deney grubunda yaklaşık 2 puan, kontrol grubunda yaklaşık 13 puan düşüş yaşanmasının olası nedenlerinden biri öğrencilerin arkadaş gruplarına okula yeni geldikleri güz dönemine oranla daha fazla alışmış olmaları ve bunun sonucunda beraber yaptıkları faaliyetlerin artması nedeniyle derslere katılmamış olmaları olabilir. İkinci neden olarak, güz dönemi sonunda genel olarak öğretim elemanlarının devamsızlık sorunu bulunan öğrencilere hoşgörülü davranmalarının öğrencileri bahar döneminde İngilizce dersinde de devamsızlık konusunu önemsememeye ittiği düşünülebilir. Son olarak, güz döneminde genellikle kapalı, soğuk ve yağışlı geçen havaların bahar döneminde daha açık ve güneşli geçmesi öğrencileri açık havada kalmaya yönlendirmiş olabilir. Deney ve kontrol gruplarının aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için derse devam değişkeni açısından karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t-testinin sonuçları tablo 18’de verilmiştir. Tabloda ortalamalar 10 hafta üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Devam Değişkeni Açısından Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar T-testi Verileri

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Güz Devam	Deney	33	6,97	1,61	-,596	64	,553
	Kontrol	33	7,21	1,69			
Bahar Devam	Deney	33	6,79	1,61	2,357	64	,021*
	Kontrol	33	5,88	1,51			

*p < .05

Tablo 17 ve 18’den de anlaşılacağı üzere, deney grubunun derse devam oranı % 69,7’den % 67,9’a düşmüştür. Deney grubunda 1,8 puanlık bir düşüş gözlenmiştir. Bu rakam, ciddi bir düşüş olmadığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise daha yüksek bir düşüş gözlenmiştir. Kontrol grubunun derse devam oranı da % 72,1’den % 58,8’e gerilemiştir. Bu durum, 13,3 puanlık ciddi bir düşüşe işaret etmektedir. Tablo 18’de güz döneminde iki grup arasında derse devam oranları açısından anlamlı bir fark olmadığı

görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin derse devam oranları deney grubundakilere kıyasla daha iyi durumdadır. Ancak bu durum bahar döneminde tersine dönmüştür. Tablo 18’den de anlaşılacağı gibi GYTY esas alınarak işlenen İngilizce dersiyle (deney grubu) bu yaklaşımın uygulanmadığı İngilizce dersi (kontrol grubu) arasında öğrencilerin derse devam oranları açısından deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır denilebilir ($p < 0,05$). Bu farkın en önemli nedeni deney grubunda araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılan GYTY’ye dayalı olarak uygulanan faaliyetler olabilir. Uygulama sürecinde yapılan gözlemlerden de anlaşıldığı üzere, deney grubundaki öğrencilerin özellikle uygulamanın ilk 6-7 haftası boyunca derse ilgilerinin kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu için, bu yüksek ilgiden dolayı öğrenciler kontrol grubundaki arkadaşlarına nazaran derslere daha fazla devam etmiş olabilirler.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında GYTY’nin üzerindeki etkisi incelenen bağımlı değişken eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların büyük çoğunluğunda olduğu gibi akademik başarıdır. Öğrencilerin bahar döneminde yıl içi (Yİ) ve yıl sonu (YS) sınavlarından almış oldukları puanlar üzerinde GYTY’nin anlamlı bir etkisi olup olmadığını bulmak için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Tabloda toplam puan olarak verilen puan dönem içindeki vize sınavı ve dönem sonundaki final sınavından alınan iki puanın toplamını, $\bar{X}$ simgesi ile ifade edilen ortalama puan ise bu iki puanın ikiye bölündüğünde ortaya çıkan rakamı ifade etmektedir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Değişkeni Açısından Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar T-testi Verileri

Değişken	Grup	N	Toplam Yİ+YS	SS	$\bar{X}$	t	sd	p
Güz Başarı	Deney	33	116,82	42	58,41	,322	64	,749
	Kontrol	33	113,48	42,12	56,74			
Bahar Başarı	Deney	33	107,94	38,45	53,97	,308	64	,759
	Kontrol	33	104,88	42,16	52,44			

Tabloda görüldüğü gibi, yıl içi ve yıl sonu sınavlarından elde edilen akademik başarı puanlarının toplamı açısından bakıldığında, güz döneminde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin güz dönemi puan ortalamalarının 58,41, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 56,74

olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oldukça yakın değerlerdir ve bu iki sınıfın deney ve kontrol grubu olarak seçilmesinde önemli rol oynamışlardır. Uygulamanın yapıldığı bahar dönemindeki verilere bakıldığında ise, deney grubunun sınıf ortalamasının 53,97'ye, kontrol grubu ortalamasının ise 52,44'e gerilediği gözlenmiştir. Birinci dönem iki sınıfın not ortalamaları arasındaki fark 1,67 iken, ikinci dönem bu fark neredeyse değişmemiş ve 1,53 olarak gerçekleşmiştir. Her iki grupta da hemen hemen aynı oranda (deney grubu 4,44 ve kontrol grubu 4,30) bir düşüş gözlemlenmiştir. Standart sapma değerlerine bakıldığında ise güz döneminde hemen hemen aynı değerler gözlenirken, bahar döneminde deney grubunun verileri daha homojen bir dağılım göstermiş (38,45), buna karşın kontrol grubunun verileri güz dönemindeki standart sapma değerini korumuştur (42,16). Bu bulgular dikkate alındığında, deney grubuyla GYTY esas alınarak işlenen İngilizce dersiyle, bu yaklaşımın uygulanmadığı kontrol grubuyla işlenen İngilizce dersi arasında öğrencilerin akademik başarı puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur ($p=0,759$) denilebilir. Burada, GYTY'nin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasının nedeni, GYTY uygulamalarının ders esnasında yapılması sebebiyle, deney grubundaki öğrencilere derste işlenecek konu için kontrol grubundaki arkadaşlarına oranla daha az zaman ayrılması olabilir. Ayrıca, güz döneminde İngilizce I dersinde işlenen konular bahar döneminde İngilizce II dersinde işlenen konulara göre öğrenciler açısından nispeten daha zor olduğu için, bahar döneminde güz dönemine oranla akademik başarıda artış olmamış olabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında ele alınan konu, GYTY'nin öğrenci motivasyonunu anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediğidir. Bu amaçla, öğrencilerin bahar dönemi başında ve sonunda motivasyon düzeyleri ölçülmüş ve elde edilen veriler istatistik programına girilerek bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Tabloda ilk verilen puan ortalamaları 30-110 puan arasında hesaplanan puanlardır. Başka bir sütunda ise bu puanların yüz puanlık sisteme dönüştürülmüş halleri verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Motivasyon Puanları Açısından Karşılaştırıldığı Bağımsız Gruplar T-testi Verileri

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Yüzlük Sistem	t	sd	p
Motivasyon Puanı Güz	Deney	33	85,73	10,52	69,66	,885	64	,379
	Kontrol	33	83,06	13,73	66,32			
Motivasyon Puanı Bahar	Deney	33	85,30	10,99	69,12	1,565	64	,123
	Kontrol	33	80,03	15,92	62,53			

Tablodaki veriler incelendiğinde, deney grubunun güz dönemi ve bahar dönemi verilerinin $69,66 - 69,12 = 0,54$ puanlık çok hafif bir azalma gösterdiği, buna karşın kontrol grubuna ait verilerde $66,32 - 62,53 = 3,79$ puanlık bir düşüşün olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki fark güz döneminde deney grubu lehine 3,34 puan iken, bahar döneminde yine deney grubu lehine olmak üzere 6,59 puana yükselmiştir. Bu veriler dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarına ait motivasyon puanları arasındaki farkın yaklaşık iki kat artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde ise uygulama başlamadan önce iki grup arasında anlamlı bir fark görünmemektedir ($p=0,379$). Bahar dönemi verilerine bakıldığında ise farkın anlamlılık düzeyi artsa da yine de istatistiki olarak %95 güven aralığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,123$). Bu sonuçlara göre GYTY'nin öğrencilerin motivasyon puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği düşüncesine ulaşılabilir. GYTY'nin deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarını anlamlı düzeyde etkilememesinin olası nedenlerinden biri öğrencilerin bahar dönemindeki devam oranlarının % 67,9 oranında kalmış olması olabilir. Öğrenciler uygulama yapılan derslerin tamamına katılmadıkları için bazı uygulamaları kaçırmışlardır ve bu nedenle de GYTY'nin etkisi sınırlı kalmış olabilir. Buna ek olarak, dönem başında uygulamalarda oldukça istekli olan öğrencilerin özellikle dönem sonuna doğru bu istekli hallerinin azalmaya başladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ilgilerindeki bu azalma da motivasyon düzeyinin anlamlı düzeyde artmamasında etkili olmuş olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle, çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular kısaca hatırlatıldıktan sonra tartışma bölümünde yurt içi ve yurt dışında yapılan benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmış ve sonrasında öneriler getirilmiştir. Öncelikle, bu çalışma, konusu itibarıyla Türkiye’de yapılmış olan ilk çalışmadır ve bu çalışmada bağımsız değişken olarak kullanılan GYTY yurtiçinde yapılan çalışmaların hiçbirinde bağımlı ya da bağımsız değişken olarak kullanılmamıştır. Bundan dolayı, GYTY ile ilgili bulguların yurt içinde yapılan çalışmalarla kıyaslanma olasılığı yoktur. Çalışmanın alt başlıklarından yalnızca ikinci alt başlıkta ele alınan öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile ilgili bulgular yurt içi çalışma bulgularıyla desteklenmiştir. GYTY, ABD’de doğan ve yoğunlukla California eyaletindeki Azusa Pasifik Üniversitesi ve Gallup tarafından çalışılan bir konu olduğu için Avrupa genelinde de bu kavram ile ilgili çalışmaların sayısı fazla değildir.

5.1. Sonuçlar

Öğrencilerin en baskın yetenek temaları içinde en fazla frekansa sahip olan yetenek temaları sırasıyla düzelten (restorative), sorumlu (responsibility), tedbirli (deliberative), fikir (ideation) ve öğrenci (learner) olmuştur. En düşük frekansa sahip yetenek temaları ise hiçbir öğrencinin sahip olmadığı lider ve bir frekans değerine sahip disiplin, düşünür, özgüven ve takdir edilme temalarıdır. En fazla frekans değerine sahip ilk üç yetenek teması Louis (2008) tarafından yapılan sınıflamada çalışma temaları grubuna ve Rath ve Conchie (2009) tarafından özellikle güçlü yön temelli liderlik konusunda dikkate alınan gruptan icracı grubuna dahildir. Öğrenciler ağırlıklı olarak fiili bir performans ortaya koymayı gerektiren yetenek temalarına sahiptir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu düzeylerinin verimli bir İngilizce dersi işleyebilmek için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon düzeylerinin yabancı dil öğrenmede engel

teşkil eden bir faktör olmadığı, aksine belirli bir seviyeyi aştığı için kolaylaştırıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki İngilizce dersine devam oranları uygulama öncesindeki devam oranlarına nazaran pek değişmemiş ancak kontrol grubundaki öğrencilerin derse devam oranlarında ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Her iki grubun uygulamanın yapıldığı dönemdeki şartlarının benzer olduğu düşünüldüğünde bu farkın GYTY temelli uygulamadan kaynaklandığı sonucuna varılabilir. GYTY'nin öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya ve bu yönlerini geliştirmeye odaklanan uygulamalarının özellikle uygulama döneminin ilk yarısında olmak üzere öğrencilerin derse devamlarını artırdığı düşünülmektedir. Buradan hareketle, GYTY'ye dayalı olarak işlenen İngilizce dersinde GYTY'nin öğrencilerin derse devam oranlarını artırıcı bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeyleri uygulama sonrasında, uygulama öncesine nazaran artmadığı gibi bir miktar azalmıştır. Bu durum dikkate alındığında, öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerinde GYTY'ye dayalı olarak işlenen dersin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir. Bunun nedeni olarak ise, ikinci dönem dersinin birinci dönemdeki derse oranla zorluk düzeyinin biraz daha yüksek olması, deney grubu öğrencileri ile yapılan uygulamaların normal ders saatleri içinde yapılmasından dolayı işlenecek konuya kontrol grubuna oranla daha az zaman ayrılması gösterilebilir.

GYTY'nin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan istatistiksel analizlerde, deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinde kayda değer bir değişim olmadığı, kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının ise bir miktar düştüğü gözlemlenmiştir. Ancak, bu düşüş, GYTY'nin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını iddia edecek kadar önemli bir düşüş olmamıştır. Bu nedenle, GYTY'nin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin başlarda ilgi duymuş olsalar da bir dönem boyunca süren uygulamalardan sıkılma olasılıkları ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki arkadaşlarına oranla daha fazla ödev yapmış olmaları gösterilebilir.

5.2. Tartışma

Çalışmada cevap aranan ilk alt problem, öğrencilerin sahip olduğu yetenek temaları ile ilgiliydi. Yukarıda da bahsedildiği gibi GYTY ile ilgili araştırma yapanlar genellikle öğrencilerin sahip olduğu yetenek temalarına ait verileri paylaşmamışlardır. Yalnızca Schreiner ve Hulme (2009) yetenek temalarına ilişkin istatistiki bilgi paylaşmışlardır. Bu konunun bu çalışmada bir alt problem olarak alınmış olmasının amacı, ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin sahip oldukları yetenek temalarını öğrenme ve bu açıdan birbirleriyle ne kadar benzer ya da farklı olduklarını bulma çabasıdır. Bu bulguların uluslararası bulgularla kıyaslanmasının amacı ise, ülkemizdeki insanlarla başka ülkelerde yaşayan insanların sahip oldukları yetenek temaları açısından ne kadar benzer ya da farklı olduklarını anlamaya çalışmaktır. Bu konuda yapılan çalışmaların tamamına yakını ABD’de yapıldığı için söz konusu kıyaslama yalnızca ABD’deki katılımcılar ile Türkiye’de bulunan katılımcılar arasında yapılabilecektir. Schreiner ve Hulme (2009), ABD genelinde en sık karşılaşılan yetenek temalarını sıralamıştır. Bu sıralamaya göre, Türkiye’de frekansı en yüksek ikinci tema olan *sorumlu*, ABD için yapılan sıralamada dördüncüdür. Ayrıca, yine Türkiye’de tedbirli ve fikir temalarıyla birlikte üçüncülüğü paylaşan *öğrenici* teması ABD için yapılan sıralamada ikincidir. Bunların dışında her iki ülkenin ilk beş yetenek teması içinde aynı olan yetenek teması yoktur. Türkiye’deki üniversite öğrencileri için yapılan sıralamada birinci olan *düzelten* teması ABD’deki üniversite öğrencileri için yapılan sıralamada üçüncü sırayı almıştır. Toplamda 34 yetenek teması olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmada yer alan katılımcıların ilk beş tema söz konusu olduğunda, ABD’deki genel katılımcılarla iki, üniversite öğrencisi olan katılımcılarla da bir ortak yetenek temasına sahip olmaları katılımcı gruplar arasında belli oranda bir benzerlik olduğuna işaret etmektedir. Benzeşmedikleri yetenek temalarının daha fazla olmasına karşın, iki grubun 34 yetenek teması içinden aynı temaya sahip olması ve bunun yalnızca ilk beş yetenek teması içinde gerçekleşmesi düşük bir olasılık olduğu için bu şekilde bir yorum getirme yoluna gidilmiştir. ABD ve Türkiye’nin kültürel, sosyo-ekonomik, tarihi ve coğrafi özellikleri dikkate alındığında aslında bu iki ülkede yaşayan katılımcıların sahip oldukları güçlü yönler açısından birbirlerine benzemeleri düşük bir olasılıktır. Bundan dolayı bu iki grup arasında yüksek düzeyde bir benzerlik olmasını beklemek gerçeklere aykırı olacaktır. Vurgulanması gereken diğer bir nokta ise Türkiye’de güç bulucu ölçeğinin yalnızca bu çalışmada bir üniversitede toplam 33 öğrenciye uygulanmış

olmasıdır. ABD’de yapılan çalışmalarda bu çalışmadaki katılımcılara oranla çok daha fazla sayıda katılımcı olmasından dolayı, bu çalışmadaki örneklemin Türkiye genelini ne kadar temsil edebileceği de tartışılması gereken bir konudur.

Bireylerin güçlü yönlerinin bulunmasında kullanılan Clifton güç bulucu ölçeği her ne kadar hatırı sayılır bir yaygınlık kazanmışsa da yine de bireysel bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Literatürde Linley, Willars ve Biswas-Diener (2010) ve Zhao ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ölçekler gibi insanların güçlü yönlerini bulma amacına hizmet eden başka ölçekler de bulunmaktadır. Güçlü yönleri belirleme sürecinde daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için birden fazla ölçek kullanarak sonuçları kıyaslamının daha güvenilir veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının ölçülmesi söz konusu olduğunda bu çalışmada elde edilen sonuçlar, hem Türkiye’de (Kennedy, 1996; Yılmaz, 2007; Dellal ve Günak, 2009) hem de yurtdışında (Lee, 2012) yapılan çalışmalar ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüzde olarak değerlendirildiğinde kabaca %65 ve üzeri değerler elde edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar da bu durumu teyit etmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları genel olarak iyi düzeydedir denilebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, ülkemizde yoğun olarak hissedilen yabancı dil bilmeme sorununun çözülmesinin çok zor olmadığı, yalnızca öğrencilerin bu konudaki mevcut motivasyonlarını bilinçli bir şekilde doğru yöne kanalize etmek suretiyle yabancı dil öğretiminde ciddi mesafeler alınabileceği öngörülmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının yeterli olmadığını düşünüp, onları motive etmeye çalışmaktan ziyade, mevcut olan motivasyonlarını istenen şekilde yönlendirmek bu çalışmanın bağımsız değişkeni olan kavramı ortaya atan güçler psikolojisi de göz önünde bulundurulduğunda daha kolaydır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın son zamanlarda dil öğretimini ilkökul ikinci sınıfa indirmek ve özellikle bu seviyede dil kurallarından bağımsız konuşma İngilizcesine yönelmek gibi yabancı dil öğretimi alanında attığı adımlar da dikkate alındığında, bu konuda umutlu olmak gerekmektedir.

GYTY’nin öğrencilerin derse devam oranları üzerindeki etkisini belirlemeyi hedefleyen alan yazın sonuçları (Harter, 1998, Akt. Louis, 2012; Cantwell, 2005; Gillum, 2005), bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu konuda yapılan üç çalışmada da GYTY’nin öğrencilerin derse devam oranlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bulgularından hareketle, güçlü yönlerinin farkında olan ve onları nasıl kullanacağını bilen öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmayan öğrencilere göre derslerine daha fazla devam ettikleri yorumu yapılabilir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin özellikle uygulamanın başlarında GYTY'nin ilkelerine ve öğrenciye bakış açısına ilgi duymaları ve uygulamanın öğrencilerin kendilerini tanımalarına katkı sağlaması gösterilebilir. Öğrencilerin derse devam etmesi dersi dinlemelerine, derse katılmalarına, anlamadıkları noktaları sormalarına olanak sağlayacağı için daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir (Railsback, 2004; Kablan, 2009; Hancock ve diğerleri, 2013). Derse devam konusu her ne kadar ilk ve ortaöğretimde büyük bir sorun olarak görülmesine de yükseköğretimde, özellikle derse devam konusunda esneklik gösteren yükseköğretim kurumlarında ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde GYTY'nin etkisi olup olmadığını araştıran beş çalışmadan yalnızca birinde (Austin, 2005), bu çalışmada da olduğu gibi GYTY'nin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geri kalan dört çalışmada da (Harter, 1998, Akt. Louis 2012; Williamson, 2002; Turner, 2004; Cantwell, 2005) araştırmacılar akademik başarı üzerinde GYTY'nin anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada GYTY'nin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasının olası nedenlerinden biri öğrencilerde gözlemlenen düşük devam yüzdesi olabilir. Çünkü öğrencilerin başarılı olabilmeleri için derslere düzenli olarak devam etmelerinin önemli olduğu (Kablan, 2009) ve öğrencilerin devamsızlık yapmalarının öğrenme performanslarını olumsuz etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur (Strickland, 1998; Wadesango ve Machingambi, 2011). Önceden de belirtildiği gibi araştırmanın yapıldığı dönemde Bartın Üniversitesinde öğrencilerin devam zorunluluğu % 50 idi. Öğrencilere tanınan bu esneklik özellikle ikinci dönemde öğrencilerin derse devam oranında düşmeye yol açmıştır. GYTY'nin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşan araştırmacılar (Harter, 1998, Akt. Louis, 2012; Williamson, 2002, Akt. Louis, 2012; Turner, 2004; Cantwell, 2005) çalışmalarında devam değişkenini bir bağımlı değişken olarak almamışlardır. Bundan dolayı araştırmacılar öğrencilerin derse devamını sağlamak amacıyla bir dizi önlem almıştır. Bu çalışmada ise derse devam bağımlı değişkenlerden biri olduğu için çalışmanın objektif yapısını bozmamak adına öğrencilerin derse devamını artırmak için herhangi bir önlem alınmamıştır. Bunun sonucunda uygulamanın yapıldığı bahar yarıyılında

deney grubundaki öğrencilerin derse devam oranı % 67,9 olarak gerçekleşmiştir. Eğer derse devam oranını artırmak için önlemler alınsaydı ve bunların sonucunda devam oranı yükselseydi, çalışmanın bulgularında farklılıklar beklenebilirdi. % 67,9 devam oranıyla kişisel yeteneklerin anlaşılması ve geliştirilerek güce dönüştürülmesinin ve bu sürecin tamamlanmasıyla akademik başarıya katkı sağlamasının nispeten zor bir süreç olacağı unutulmamalıdır.

Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde GYTY'nin anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bazı açılardan bu çalışmadan farklılık göstermektedirler. Harter (1998) büyük bir örneklem (1648 katılımcı) üzerinde çalışmış, Williamson (2002) güçler eğitimini derste değil, ders dışı seanslarda vermiş, Turner (2004) uygulama dönemini iki dönemi kapsayacak şekilde uzun tutmuş ve Cantwell (2005) uygulamasını konuşma dersinde yaptığı için başarı ölçütü olarak yazılı sınavlardan ziyade öğrencilerin konuşma performanslarını kullanmıştır.

Bu çalışmada GYTY'nin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmamasının olası nedenlerinden biri de uygulamanın yapıldığı İngilizce dersinin birinci ve ikinci dönemde Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II olarak iki aşamalı bir ders şeklinde verilmesi olabilir. Bu nedenle, bu ders aşamalı bir ders olduğu için ikinci dönemde işlenen konular birinci dönemdekilere nazaran daha zordur. Çalışmada uygulamanın yapıldığı bahar dönemi notları, güz döneminin notlarıyla kıyaslanmıştır. Böylece, bahar döneminde öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı puanlarının güz dönemine oranla belirli bir düşüş göstermesi yadırganacak bir durum olmamalıdır. Benzer sonuçlar aynı fakültenin diğer bölümlerine devam eden öğrencilerin verilerinde de gözlemlenmiştir.

Bu konuda diğer bir yorum da akademik başarı ve motivasyon ilişkisi özelinde yapılabilir. Motivasyonun akademik başarı açısından önemli ve öğrenme için gerekli ön şartlardan birisi olduğuna işaret eden çalışmalar mevcuttur (Acat ve Demiral, 2002; Atay, 2004; Dellal ve Günak, 2009; Ulusoy, 2009; Schunk, 2009; Dereli ve Acat, 2010; Lee, 2012; Selçuk, 2012). Buradan hareketle, motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif bir korelasyonun varlığından söz edilebilir. Aşağıda da değerlendirildiği gibi, uygulamanın yapıldığı derste GYTY öğrencilerin başarısını olduğu gibi motivasyonlarını da anlamlı düzeyde artırmamıştır. Eğer GYTY öğrencilerin motivasyon puanlarını artırmış olsaydı, o zaman motivasyonla başarının arasında yakın

ilişki olduğu gerçeğinden hareketle öğrencilerin akademik başarı puanlarının da artması beklenebilirdi.

Çalışmada GYTY'nin öğrenci motivasyonunu artırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür tarandığında Austin (2005) ve Cave (2003) de, bu çalışmanın sonuçlarına paralel bulgulara ulaşmışlardır. Austin, motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak iki başlık altında ele almış ve GYTY'nin dışsal motivasyonu artırmazken içsel motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda Austin'in çalışmasında ulaştığı sonuç dışsal motivasyon açısından bu çalışmanın sonucu ile tutarlı olsa da, içsel motivasyon açısından farklılık arz etmektedir. Cave ise, birçok açıdan bu çalışmayla ortak noktası olan ve motivasyonu geniş olarak ele aldığı çalışmasında GYTY'nin öğrenci motivasyonunu artırmadığını belirtmiştir. Estevez (2005) ise, GYTY'nin öğrenci motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir. Estevez, çalışmasında fenomenolojik yaklaşım kullanmış, sonuçlarını bir motivasyon ölçeğinden çıkan sonuçlara göre değil de öğrencilerin beyanlarına göre oluşturmuş ve bir kontrol grubu kullanmamıştır.

GYTY'nin öğrenci motivasyonunu artırmamasının olası nedenlerinden biri öğrencilerin güçlü yönlerini öğrenme ve geliştirme aktivitelerinin ders saatlerinde yapılması olabilir. Uygulamanın yapıldığı İngilizce dersinin süresi haftada iki saattir. Bu nedenle, kontrol grubu ve deney grubunun bir dönemde öğrenmesi gereken konular bu iki saatlik süreye göre planlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin her hafta ders sürelerinin belirli bir yüzdesini işgal eden uygulamalar nedeniyle öğrenmeleri gereken konulara daha az zaman kalmış ve konular daha hızlı işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrencilere göre konuları daha geniş bir zaman diliminde öğrendiği de bir gerçektir. Birkaç çalışmada (Cave, 2003; Austin, 2005; Estevez, 2005; Louis, 2008) güçlü yön belirleme ve geliştirme sürecinin birkaç haftalık döneme sığdırıldığı da düşünüldüğünde bir dönem boyunca uygulama yapılması öğrencilerde bıkkınlığa ve duyarsızlaşmaya yol açmış olabilir. Uygulama esnasında öğrenci davranışlarında da bu durumu doğrulayacak davranışlar gözlenmiştir. Uygulamanın başlarında konuya ilgileri üst düzeyde olan öğrencilerin zaman ilerledikçe bu ilgilerinde belirli düzeyde bir azalma gözlemlenmiştir.

Son olarak, gerek dünyada ve gerekse ülkemizde çok yeni bir konu olan GYTY öğrencilerde olmayan niteliklerden ziyade olan nitelikler üzerinden yola çıktığı için eğitim alanında yeni ufuklar açabilir. Bu açıdan bakıldığında GYTY günümüze kadar uygulanagelmiş yetersizliğe dayalı yaklaşımlara yeni bir alternatif olması açısından

önem arz etmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler eğitim hayatları boyunca yetersizliğe dayalı yaklaşımlara göre şekillendirilen eğitim süreçlerinden geçtikleri için çalışma kapsamında yapılan uygulamaların etkisi bu nedenle zayıf kalmış olabilir. Bu durum GYTY'nin yeni bir bakış açısı getirmesinin olumsuz bir sonucu olarak da düşünülebilir. Bu konu eğitim penceresinden farklı boyutlarıyla değerlendirildiğinde ve farklı deneysel çalışmalarda bağımsız değişken olarak kullanıldığında, eğitim açısından önem atfedilen çeşitli etkenlerle olan ilişkileri daha net olarak ortaya konulacak ve büyük olasılıkla daha etkili bir şekilde uygulanacaktır. İyiyi ve güzeli hedefleyen eğitim sürecinde bu hedeflere ulaşma yolunda ne kadar farklı alternatifler olursa, hedefe ulaşmanın da o kadar değişik yolları olacaktır. Bu yaklaşım da bu açıdan bir alternatif olarak değerlendirilebilir.

5.3. Öneriler

GYTY özellikle ABD merkezli olarak üzerinde ciddi çalışmalar yapılan bir konu olsa da, ülkemiz için henüz yeni bir çalışma alanıdır. Eğitim faaliyetleri dünyadaki değişim ve yeniliklere kayıtsız kalamayacağı için bu gibi yeni kavramlar ülkemizde eğitim çevreleri tarafından bütün boyutlarıyla ele alınmalı ve tartışılmalıdır. Bundan dolayı, bu yeni kavramın ülkemizdeki eğitimcilere tanıtılması için bu çalışmanın tek başına yetmeyeceği açıktır. Gerek betimsel, gerekse deneysel çalışmalarla bu kavram yaygınlaştırılmalı ve bilinirliği artırılmalıdır.

Öğrencilerin sahip oldukları güçlü yönlerini öğrenmeleri, bireylerin kendilerini tanımlarının gerekli olduğu (Petrov, 2003; Sajiene, 2009) düşüncesi dikkate alındığında önemlidir. Bu nedenle, öğrenciler güçlü yönlerini öğrenmeli ve onları nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmelidirler.

Motivasyonun başarıyla ilişkili olduğu ve öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olduğu (Acat ve Demiral, 2002; Atay, 2004; Dellal ve Günak, 2009; Ulusoy, 2009; Schunk, 2009; Dereli ve Acat, 2010; Lee, 2012; Selçuk, 2012) gerçeğinden hareketle, öğrencilerin derse ilişkin motivasyon düzeylerinin bilinmesi yararlı olacaktır. Böylece öğretmen, öğrencilerin ilgili derse ilişkin motivasyon düzeyleriyle ilgili olarak bir sorun olup olmadığını bilecek ve sorun olması durumunda öğretim sürecinde konunun öğretilmesiyle birlikte öğrencilerin motivasyon düzeylerini de yükseltmek için gayret gösterecektir.

Hem bu çalışmada hem de literatürde yer alan diğer çalışmalarda (Harter, 1998, Akt. Louis, 2012; Cantwell, 2005; Gillum, 2005) GYTY'nin öğrencilerin derse devam oranlarını artırıcı yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı, GYTY derse devam konusunda sıkıntılar yaşanan eğitim kurumlarında derse devamı artırmak için yardımcı bir faktör olarak kullanılabilir.

Bu çalışmada, GYTY'nin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, yukarıda da belirtildiği gibi, bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu gibi GYTY'nin bu iki bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ifade eden araştırmalar da vardır. Bu araştırma konusu itibarıyla ülkemizde uygulanan ilk araştırma olduğundan dolayı, elde edilen sonuçların ne kadar güvenilir olduğu konusunda bilgi sahibi olabilmek amacıyla, GYTY farklı eğitim ortamlarında, farklı denekler üzerinde, farklı bağımlı değişkenlerle birlikte uygulanabilir. Bu araştırmalardan elde edilecek sonuçlara göre GYTY eğitim alanında farklı bir boyut kazanabilir.

5.4. Gelecekte Yapılacak Benzer Çalışmalar İçin Araştırmacılara Öneriler

Belirli bir konuyu çalışan bir araştırmacının edindiği tecrübeleri aynı konu ya da benzer bir konuyu çalışmayı planlayan başka araştırmacılara aktarması verimli çalışmalar ortaya koyabilmek için önemlidir. Böylece, o konuyu çalışacak araştırmacı, karşılaşabileceği engelleri daha baştan bertaraf etmiş olur. Bu amaçla, aşağıda gelecekte bu konu veya benzer niteliklere sahip bir konuyu çalışmayı düşünen araştırmacıların işlerini kolaylaştırabileceği düşünülen birkaç husus verilmiştir.

Öncelikle, orijinal dili İngilizce olan ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda öğrencilerin İngilizce bilmemeleri çalışmanın sağlıklı yürütülmesini oldukça zorlaştırdığı gibi uygulama zamanını uzatmış ve öğrencilerin yetenekleri ile ilgili geri bildirimlerin öğrencilere zamanında verilmesinde sorunlara neden olmuştur. Bundan sonra bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda benzer sorunlar yaşanmaması için çalışmanın ya İngilizceyi okuyup anlayabilen öğrenciler üzerinde uygulanması ya da birden fazla kişiden çeviri desteği alınması gereklidir. Yetenek testlerinin önceden yapılarak Türkçeye çevrilmesi ve öğrencilere çalışmanın başlangıç aşamasında hazır olarak verilmesi de zaman kazanma açısından iyi bir yaklaşım olabilir. Bu konuda

Çalışma yapabilmek için Türkçe dilinde yazılmış hiçbir kaynak bulunmamaktadır. Çalışmaya başlamadan önce bu husus gz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmadan elde edilen sonuçların güvenirliği açısından bu gibi uygulamaların, özellikle de başarı ölçüleceği zaman, aşamalı derslerde uygulanmaması iyi bir tercih olabilir. Her ne kadar bir kontrol grubunun olması elde edilen verilerin güvenirliği açısından bir güvence sağlıyor olsa da kıyaslama yapılan iki dersin mümkün olduğunca eşit niteliklere sahip olması için çaba gösterilmelidir. Bu çalışmada başarı değişkenine ilişkin bilgiler, n veri olarak İngilizce I dersinden alınmıştır. Deneysel çalışmanın uygulandığı ders ise İngilizce II dersidir ve yukarıda bahsi geçen değişkene ilişkin son veriler de bu ders sonrasında edinilmiştir. İngilizce ğretiminde kolaydan zora doğru belirli bir sıra izlendiği için normal olarak öğrencilerin başarı puanlarının ve belki motivasyon puanlarının görece kolay olan birinci aşama dersinde daha yüksek, zor olan ikinci aşama dersinde ise daha düşük olması şaşırtıcı olmayacaktır. Bundan dolayı, karşılaştırma için kullanılacak derslerin mümkünse içerik ve işlendiği zaman dilimi açısından olabildiğince benzer derslerden seçilmesi gerekir.

Benzer çalışmalarda, özellikle derse devam değişkeni söz konusu olduğunda, birinci dönem dersi ve ikinci dönem dersinin kıyaslanmaması elde edilecek verilerin doğruluğu açısından faydalı olabilir. Kıyaslaması yapılacak verilerin mümkünse yalnızca gz dönemi ya da yalnızca bahar döneminde verilen derslerden elde edilmesi daha güvenilir sonuçların çıkmasına katkı sağlayabilir. Çünkü, ğrencilerin gz dönemi ve bahar dönemindeki derse devam alışkanlıkları farklıdır. Bahar döneminde öğrencilerin derse devam oranlarının deney grubunda hafif, kontrol grubunda ise ciddi bir şekilde düşmüş olması farklı nedenlere bağlanabilir. Öncelikle, uygulama kapsamında olan öğrenciler birinci sınıf öğrencileridir. Birinci sınıf ğrencilerinin niversiteye yeni kayıt yaptırdıkları gz döneminde derslere daha yoğun devam etme, okula ve çevreye alıştıkları bahar döneminde ise daha az devam etme eğilimleri vardır. Gz döneminde, özellikle ilk bir iki ay içinde arkadaş çevresi olmayan öğrenciler zamanın geçmesiyle arkadaşlar edinip birlikte aktiviteler yapmaktadır. Bu durum araştırmacının ders verdiği, deney ve kontrol grubu dışında kalan aynı fakültenin diğer sınıflarında da gözlemlenmiştir. İkinci bir faktör olarak da havaların Bartın ilinde Türkiye'nin birçok bölgesinde olduğu gibi gz döneminde daha soğuk, kapalı ve yağışlı, bahar döneminde ise daha sıcak ve açık geçmesi verilebilir. Gz döneminde ğrenci derse gitmese bile vaktini geçirecek pek fazla alternatifte sahip değildir. Ancak

bahar aylarında, bir turizm kenti olan Bartın ve Amasra öğrencilere gezi, spor aktiviteleri, doğa yürüyüşleri, piknik gibi çok çeşitli faaliyet imkanları sunmaktadır. Derse devam değişkeninin etkisi incelenen diğer değişkenler açısından en önemli özelliği deney grubundaki öğrencilerin devam oranlarının % 70'in biraz altında olmasının öğrencilerin uygulamadan yeterince yararlanamamaları ve bunun da uygulamanın etkinliğini olumsuz etkileme potansiyeli barındırmasıdır. Bundan dolayı iki ayrı yarıyıl da devam konusunda elde edilen veriler birbiriyle kıyaslama yapılması gerektiğinde tamamen güvenilir olmayabilir.

GYTY konusunda yapılan birkaç çalışmada olduğu gibi uygulamaların ders saatlerinde değil de ders dışı zamanlarda yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Böylece deney ve kontrol gruplarını kıyaslarken işlenecek konuya ayrılan zaman konusunda tam anlamıyla eşitlik sağlanmış olacaktır. Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yapılacak uygulama dışında her konuda mümkün olduğunca eşit olmaları prensibi göz önüne alındığında uygulamanın ders dışı zamanlarda yapılması çalışmanın güvenilir sonuçlar vermesi açısından yararlı olacaktır.

GYTY'den en üst düzeyde verim alabilmek için kalabalık sınıf ortamlarında farklı yeteneklere sahip öğrencilerle eğitim faaliyetleri yapmaktan ziyade bireyselleştirilmiş eğitime ağırlık verilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bulunduğu bir ortamda daha kapsayıcı olmak adına genel ifadeler ve örnekler kullanılması gerekmektedir. Ancak, bireyselleştirilmiş eğitim imkanı olduğunda tamamen bireyin yeteneklerine odaklanılabilir ve o yetenekleri güce dönüştürme süreci daha kısa sürede ve daha yüksek bir başarı yüzdesiyle yürütülebilir. Bundan dolayı, GYTY'yi esas alarak yapılacak olan deneysel çalışmaların bireysel düzeyde yapılmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Pritchard (2009) güçler hareketinin, güçlü yön geliştirme sürecine maruz kalan öğrencilerin subjektif tecrübelerine yer vermediğinin altını çizerek bu noktayı vurgulamaktadır. Böylece, bireysel olarak güçlü yön geliştirme sürecine dahil olan öğrencinin güçlü yönlerini akılda tutmak ve imza temalarını geliştirerek güce dönüştürme sürecinde ona rehberlik etmek daha kolay ve verimli olacaktır.

GYTY'yi eğitim ortamlarında uygulama konusunda üzerinde önemle durulması gereken husus, öğrencilerin bu yaklaşımın uygulanmasından kaynaklanan eğitimsel çıktılarına güçlü yön geliştirme sürecinde mi yoksa bu sürecin bitmesini izleyen zaman diliminde mi sahip olacaklarıdır. Bu yaklaşımın teorisyenleri güçlü yön geliştirme

sürecinde yapılan uygulamalarla bir takım eğitimsel çıktılar elde etmeyi hedeflemektedirler. Ancak, eğer bu yaklaşımın uygulandığı süreç bir güçlü yön geliştirme süreciyse, o zaman ancak güçlü yön geliştirme sürecini tamamlamış olan öğrencilerden bir takım eğitimsel çıktılara sahip olmaları beklenebilir. Diğer bir ifadeyle, bireyin Clifton güç bulucu ile kendini tanıması ve güçlü yön geliştirme süreciyle baskın yetenek temalarını güce dönüştürmesinin ardından artık kendini tanıyan ve yeteneklerini geliştirerek güce dönüştürmüş olan bireyden bu güçlü yönlerini akademik hayata uygulamasını beklemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Süreç daha devam ederken öğrencilerden ancak bu sürecin sonunda sahip olabilecekleri nitelikleri kullanarak diğerlerinden öne çıkmalarını beklemek uygun bir hareket tarzı olmayacaktır. Bu nedenle, öğrencilere güçlü yönleri hakkında bilgi verilmesi, bu güçlü yönlerini geliştirmeleri konusunda onlara rehberlik edilmesi ve kasıtlı olarak güçlü yönlerini bazı süreçlerde kullanmaları sağlandıktan sonra öğrencilerle beraber bir eğitim faaliyeti yapılarak sonuçlarının kontrol grubuyla karşılaştırılmasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (31), 312-329.
- Acat, M. B. ve Yenilmez K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 126-140.
- Aktepe, Vedat. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Anderson, E. C. (2003). *StrengthsQuest: Curriculum Outline and Learning Activities*. Princeton, NJ, The Gallup Organization.
- Anderson, E. C., Schreiner, L. A., ve Shahbaz, P. (2004). *Research and Evaluation of Strengths Counselors in a New Beginnings Course*. Unpublished Raw Data, Azusa Pacific University, Azusa, CA.
- Anderson, E. C. (2004). *What is Strenths-based Education: A Tentative Answer by Someone Who Strives to be a Strengths-based Educator*. Unpublished manuscript.
- Aspinwall, L. G., and Staudinger, U. M. (2003). A Psychology of Human Strengths: Some Central Issues of an Emerging Field. In L. Aspinwall and U. M. Staudinger (Eds.), *Towards a Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. Washington, DC, APA Books, 9-22.
- Asplund, J., Lopez, S. J., Hodges, T. and Harter, J. (2009). *The Clifton Strengthsfinder 2.0 Technical Report: Development and Validation*. Nebraska, Gallup.
- Atay, D. (2004). İngilizce Öğretmenlerin Motivasyon Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-108.
- Austin, D. B. (2005). *The Effects of a Strengths Development Intervention Program Upon the Self-Perceptions of Students’ Academic Abilities*. Unpublished PhD Thesis. Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Sciences. Azusa, California, USA.

- Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived Causes of Academic Failure Among the Students at the Faculty of Education at Buca. G. Karagözoğlu (Editör). *Teacher Training for the Twenty First Century*. İzmir, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, 73-85.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (2. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Baymur, F. B. (2011). *Genel Psikoloji*. İstanbul, İnkılap.
- Barefoot, B. O. (2000). The First-year Experience: Are We Making It Any Better? *About Campus*, 4(6), 12-18.
- Braskamp, L. (2006). *The StrengthsQuest Guidebook: Introducing Strengths-based Development and StrengthsQuest to Higher Education Leaders*. Princeton, NJ, The Gallup Organization.
- Cantwell, L. D. (2005). *A Comparative Analysis of Strengths-based Versus Traditional Teaching Methods in a Freshman Public Speaking Course: Impacts on Student Learning and Academic Engagement*. Unpublished PhD Thesis. Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Sciences, Azusa, California, USA.
- Cave, S. L. R. (2003). *The Effects of Strengths Education on the Academic Motivation of First-year College Students*. Unpublished PhD Thesis. Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Sciences, Azusa, California, USA.
- Chance, K. (2008). *Positive Psychology: A Scholar-Parctitioner Approach to Evidence Based Coaching*. Unpublished Master's Thesis. University of Pennsylvania, USA.
- Clifton, D. O. (1997). *The Self-Reflection Survey*. Princeton, NJ, Gallup.
- Clifton, J. K. (2002). Letter Addressed to Attendees of the First International Positive Psychology Summit. Washington.
- Clifton, D. O., and Anderson, C. E. (2002). *StrengthsQuest*. Washington, DC, Gallup.
- Clifton, D. O., and Harter, J. K. (2003). Strengths Investment. K. S. Cameron, J. E. Dutton, ve R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship*. San Fransisco, Berrett-Koehler, 111-121.

- Clifton, D. O., Anderson, E. C. and Schreiner, L. A. (2006). *Strengthsquest: Discover and Develop Your Strengths in Academics, Career, and Beyond*. New York, Gallup Press.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı* (7. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Çelen, F.K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, s. 1-9. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon, Üçyol Kültür Merkezi.
- Çırak, G. ve Çokluk, Ö. (2013). Yükseköğretimde Öğrenci Başarılarının Sınıflandırılmasında Yapay Sinir Ağları ve Lojistik Regresyon Yöntemlerinin Kullanılması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 71-79.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, Plenum.
- Dellal, N. A. ve Günak, D. B. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi*, 143, 20-41.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri: Malatya İli Örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, s. 1-14. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, E. (2010). Eğitim Psikolojisinin İçeriği. Deniz, E. (Editör), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Maya Akademi, 221-253.
- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Dilmaç, B. (2004). Sınıfta Motivasyon. Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B. (Editörler), *Sınıf Yönetimi*. Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Dinçer, Ö. (2011). On Yılda “How old are you” Dedirtemedik. Habertürk Gazetesi, Özel Röportaj, 31 Ağustos 2011.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex, Longman.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. and Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. s. 188-192. Ankara, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Erözkan, A. (2010). Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme. Deniz, E. (Editör), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Maya Akademi, 221-253.
- Estévez, E. F. (2005). *The Role of Strengths-based Case Management Strategies in the Promotion of Social Capital and Academic Success of Underprepared Students*. Unpublished PhD Thesis, Saint Louis University, Missouri, USA.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J., *The Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, 120-134.
- Froh, J. J. (2004). The History of Positive Psychology: Truth Be Told. *NYS Psychologist*, 16, 18-20.
- Gable, S. L. ve Haidt J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology?. *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-110.
- Gallup Organization. (1998). *The StrengthsFinder*. Lincoln, NE.
- Gallup Organization. (2004). *Development and Validation of the Clifton Strengthsfinder*. Washington DC.
- Gallup Organization. (2005). *The Clifton Strengthsfinder Research Faqs*. Nebraska.
- Gallup Organization. (2008). *Strengthsquest Activity Workbook*. Nebraska.
- Gardner, R. C., and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. MA, Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (1985b). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. Ontario, University of Western Ontario.
- Gillum, W. M. (2005). *The Effects of Strengths Instruction on Under-performing High School Students in Mathematics*. Unpublished PhD Thesis. Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Sciences. Azusa, California, USA.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Güney, S. (2011). The Strength Spotting Scale: Reliability and Validity Study in Turkish Population. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010). Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 126–132.
- Hancock, K.J., Shepherd, C.C.J., Lawrence, D. and Zubrick, S. R. (2013). *Student Attendance and Educational Outcomes: Every Day Counts*. Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations. Canberra: University of Western Australia.
- İflazoğlu, A. ve Tümkeya, S. (2008). Öğretmen adaylarının Güdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 61-73.
- Jones-Smith, E. (2011). *Spotlighting the Strengths of Every Single Student: Why U.S. Schools Need a New, Strengths-based Approach*. California: ABC-CLIO, LLC. Alındığı kaynak: <http://pdfcast.org/paid/9780313391538>. Erişim Tarihi: 09.09.2013.
- Kablan, Z. (2009). Öğretmen Adaylarının Derse Devamının Öğrenme Başarısına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 22-32.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlamlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Kennedy, J. R. (1996). *Variations in the Motivation of Successful and Unsuccessful Turkish Learners of English*. Unpublished MA Thesis, Boğaziçi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 3-18.
- Kristjansson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D., ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Lee, G. (2012). *ESL Learners' Motivation and Task Engagement in Technology Enhanced Language Learning Contexts*. Unpublished PhD Thesis, Washington State University, Department of Teaching And Learning, Washington, USA.
- Linley, P. A. (2009). Strengths Perspective (positive psychology). In Lopez, S. J. (ed.), *The Encyclopaedia of Positive Psychology*. West Sussex, UK, Wiley-Blackwell, 957-961.
- Linley, A., Willars, J., and Biswas-Diener, R. (2010). *The Strengths Book: Be Confident, Be Successful, and Enjoy Better Relationships by Realising the Best of You*. Coventry, UK, CAPP Press.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., and Biswas-Diener, R. (2010). Using Signature Strengths in Pursuit of Goals: Effects on Goal Progress, Need Satisfaction, and Well-being, and Implications for Coaching Psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5 (1), 8-17.
- Lopez, S. J. (Editor). (2009). *The Encyclopedia of Positive Psychology* (e-book). Alındığı kaynak: <http://books.google.com.tr/books?id=zd8bU1UvjyC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>. Erişim Tarihi: 25.01.2013.
- Lopez, S. J., and Louis, M.C. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10(4), s. 1-8.
- Louis, M. C. (2008). *A Comparative Analysis of the Effectiveness of Strengths-based Curricula in Promoting First-Year College Student Success*. Unpublished PhD Thesis. Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Sciences. Azusa, California, USA.

- Louis, M. C. (2012). *The Clifton Strengthsfinder and Student Strengths Development: A Review of Research*. Omaha, NE, The Gallup Organization.
- Lyubomirsky, S., King, L. and Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mahoney, M. J. (2002). Constructivism and Positive Psychology. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J., *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, 745-750.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row.
- Masten, A. S. and Reed, M. G. J. (2002). Resilience in Development. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J., *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, p.74-88.
- Mauranen, A., and Ranta, E. (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- McKeachie, W. J. (1999). *McKeachie's Teaching Tips* (10th edition). Boston, Houghton Mifflin.
- Myers, D. G. (2000). The Funds, Friends, and Faith of Happy People. *American Psychologist*, 55(1), 56-67.
- Noels, K. A. (2005). Orientations to Learning German: Heritage Language Learning and Motivational Substrates. *The Canadian Modern Language Review*, 62(2), 285-299.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S. and Spence, G.B. (2011). Towards a Positive University. *The Journal of Positive Psychology, Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 6(6), 432-439.
- Öz, F. ve Yılmaz, E. B. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*. 82-89.
- Özbay, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (3. baskı). Trabzon, Akademi Kitabevi.
- Özbay, Y. (2012). Eğitim Psikolojisi. Özbay, Y. ve Erkan, S. (Editörler), *Eğitim Psikolojisi* (4. baskı). Ankara, Pegem, s.1-26.

- Özdamar, K. (1999). Deneyler. Bir, A. A. (Editör), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.55-78.
- Passarelli, A., Hall, E. and Anderson, M. (2010). A Strengths-based Approach to Outdoor and Adventure Education: Possibilities for Personal Growth. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 120-135.
- Petrov, I. P. (2003). The Problem of Intellectuality as College Students See It. *Russian Education and Society*, 45(1), 85-95.
- Pritchard, G. M. (2009). *A Grounded Theory of the Factors That Mediate the Effect of a Strengths-based Educational Intervention over a Four-Month Period*. Unpublished PhD Thesis. Azusa Pacific University, School of Behavioral and Applied Sciences. Azusa, California, USA.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from Research and Practice*. Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Rath, T. (2007). *Strengthsfinder 2.0*. New York, Gallup Press.
- Rath, T., and Conchie, B. (2009). *Strengths Based Leadership; Great Leaders, Teams, and Why People Follow*. New York, Gallup Press.
- Romo-Gonzalez, T., Ehrenzweig, Y., Sanchez-Gracida, O.D., Enriquez-Hernandez, C. B., Lopez-Mora, G., Martinez, A. J. and Larralde, C. (2013). Promotion of Individual Happiness and Wellbeing of Students by a Positive Education Intervention. *Journal of Behaviour, Health ve Social Issues*, 5(2), 79-102.
- Sajiené, L. (2009). Vocational Teacher Career Planning: Needs and Problems. *Vocational Education: Research and Reality*, 17, 54-64.
- Schreiner, L. A, and Hulme, E. (2009). Developing College Students' Strengths: Positive Psychology on Campus. *1st World Congress on Positive Psychology*. Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Schreiner, L.A. and Anderson E. C. (2005). Strengths-based Advising: A New Lens for Higher Education. *NACADA Journal*, 25(2), 20-27.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış* (5. baskı), (Çeviri Editörü Muzaffer Şahin). Ankara, Nobel. (Eserin aslının yayın tarihi 2008).
- Selçuk, Z. (2012). *Eğitim Psikolojisi* (20. baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J., *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, p.3-12.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri ile Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 31-48.
- Shannon, G. S. and Bylsma, P. (2003). Helping Students Finish School: Why Students Dropout and How to Help Them Graduate. Washington, Office of Superintendent of Public Instruction. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498351.pdf>, Erişim tarihi: 14.02.2014.
- Simel, S. (2013). Education for a Positive Self-image in a Contemporary School. *Journal of Education, Culture and Society*, 2, 108-115.
- Slavin, R. E. (2000). Educational Psychology (6th edition). Boston, Allyn and Bacon.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press.
- Snyder, C. R. Lopez, S. J. and Pedrotti, J. T. (2011). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M. and Albecker, A. (2012). Integrating Strength-based Education into a First-Year Experience Curriculum. *Journal of College and Character*, 13(2), 1-8.
- Strickland, V. P. (1998). Attendance and Grade Point Average: A Study. Alındığı kaynak: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423224.pdf>. Erişim Tarihi: 26.11.2013.
- Sürücü, A. (2009). Eğitim Psikolojisine Giriş. Aral, N. ve Duman, T. (Editörler), *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul, Kriter, s.17-30.
- Swail, W.S. (2004). *The Art of Student Retention: A Handbook for Practitioners and Administrators*. Texas, Educational Policy Institute.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (2. baskı)*. Ankara, Nobel.
- Tekin, H. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (21. Baskı)*. Ankara, Yargı.
- Tinto, V. (2005). Reflections on Retention and Persistence: Institutional Actions on Behalf of Student Persistence. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3), 89-97.
- Tomasiewicz, R. (2011). *The Efficacy of a Strengths-based Approach in a University 101 Course with Undecided Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana, IL, USA.
- Ulusoy, A. (2009). *Gelişim ve Öğrenme (6. Baskı)*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi (3. Baskı)*. İstanbul, Alkım Kitabevi.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Wadesango, N. and Machingambi, S. (2011). Causes and Structural Effects of Student Absenteeism: A Case Study of Three South African Universities. *Journal of Social Sciences* 26(2), 89-97.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wild, L. and Ebberts, L. (2002). Rethinking Student Retention in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 503-519.
- Williams, M. and Burden, R. L. (1999). *Psychology for Language Teachers (2nd edition)*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology (7th edition)*. Boston, Allyn and Bacon.
- Yaşar, M. ve Balkıs, M. (2004) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yaz Okuluna Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1) 130-165.

- Yates, T. M. and Masten, A. S. (2004). Fostering the Future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology. In Linley, P. A. and Joseph, S. (eds.), *Positive Psychology in Practice*. New Jersey, Wiley, p521-539.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867.
- Zhao, R., Tsai, C., Chaichanasakul, A., Flores, L. Y., and Lopez, S. (2010). A Validity and Reliability Study of the Strengths Self-Efficacy Scale. *Poster Presented at the 118th Annual Meeting of the American Psychological Association*, San Diego, CA, USA.

İnternet Kaynakları

- <http://www.ef.com.tr/epi/> English Proficiency Index (EF EPI), EF EPI Country Rankings (2012). Erişim Tarihi: 24.01.2013.
- <http://strengths.gallup.com/help/general/125522/personality-theory-CliftonStrengthsFinder-based.aspx>. On what personality theory is the Clifton StrengthsFinder based? Erişim Tarihi: 25.03.2013.
- <http://www.apa.org/monitor/mar03/people.aspx> Monitor on Psychology. People. Erişim Tarihi: 07.02.2013.
- <http://www.apu.edu/strengthsacademy/about/chipanderson/.Chip> Anderson Biography. Erişim Tarihi 09.02.2013.
- <http://www.apa.org/monitor/mar03/people.aspx>. People. Erişim Tarihi: 25.02.2013.
- [http://www.apu.edu/strengthsacademy/movement/history/. What is the History of Strengths Movement?](http://www.apu.edu/strengthsacademy/movement/history/.What%20is%20the%20History%20of%20Strengths%20Movement?) Erişim Tarihi: 19.03.2013.
- <http://www.apu.edu/strengthsacademy/about/chipanderson/>. Chip Anderson Biography. Erişim Tarihi: 02.04.2013.

EKLER

Ek 1: YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ (DENEY GRUBU) VE SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ (KONTROL GRUBU) BÖLÜMLERİ YDL 184 – YABANCI DİL II DERSİ 2011-2012 BAHA R YARIYILI HAFTALIK UYGULAMA SÜRECİ AKIŞI

Tarih	Hafta	Ünite	Etkinlikler		Ödevler		Değerlendirme	
			Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
05.03.2012	1 (İki saat)	> “To Be” Fiilinin Geçmiş Zamanda Kullanımı > “Used to” Yapısının Kullanılışı	> Ön testler uygulandı. > Güçlü Yön Temelli Yaklaşım konusunda bilgi verildi. > Öğrencilere Güçlü Yön Belirleme Testine bu hafta içinde tabi tutulacakları haber verildi. > Ünite ile ilgili kelimeler görsel materyallerden de yararlanılarak gösterildi. > To be fiilinin geçmiş zamanda kullanımına dair örneklerle konu işlendi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Ön testler uygulandı. > Ünite ile ilgili kelimeler görsel materyallerden de yararlanılarak gösterildi. > To be fiilinin geçmiş zamanda kullanımına dair örneklerle konu işlendi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Öğrencilere 34 Yetenek Temasını anlatan 11 sayfalık bilgi notu verildi. Öğrencilerden bu tanımlara göre kendilerini en iyi yansıtan ilk 5 yetenek temasını en kısa sürede belirlemeleri istendi. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak. > Gelecek hafta işlenecek “Geçmiş Zaman” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak.	> Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak. > Gelecek hafta işlenecek “Geçmiş Zaman” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak.		
12.03.2011	2 (İki saat)	> Geçmiş Zaman (Düzenli Fiiller)	> Güçlü yön belirleme testine katılan öğrencilere raporları verildi ve en kısa zamanda okumaları istendi. > Öğrencilerin kendilerini tanımladığını düşündükleri imza temaları alınarak listelendi ve üzerinde tartışma yapıldı. > Eksik kalan ön testler ve güçlü yön belirleme testleri tamamlandı. > Düzenli fiillerle yapılan geçmiş zaman cümlelerinin yapısı ve ünite de yer alan kelimeler örneklerle verildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Düzenli fiillerle yapılan geçmiş zaman cümlelerinin yapısı ve ünite de yer alan kelimeler örneklerle verildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Öğrencilere hikayeye dönüştürmeleri için resim şeridi hikayesi verildi ve grup olarak bu hikayeleri geçmiş zamanda yazmaları istendi. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak. > Gelecek hafta işlenecek “Düzensiz Fiillerle yapılan Geçmiş Zaman” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak.	> Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak. > Gelecek hafta işlenecek “Düzensiz Fiillerle yapılan Geçmiş Zaman” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak.		

19.03.2012	3 (İki saat)	> Geçmiş Zaman (Düzensiz Fiiller)	> Düzensiz fiillerle yapılan geçmiş zaman cümlelerinin yapısı verildi. > Ödev olarak verilen öğrenci sunumlarına bakıldı ve ödev hazırlanırken nasıl işbirliği yaptıkları tartışıldı. > Öğrencilerden güçlü yönlerinin yazılı olduğu yaka kartlarını ders boyunca yakalarında takılı tutmaları istendi. Birbirlerinin yaka kartlarına bakarak ortak yeteneklere sahip oldukları arkadaşları ile benzerlik ve farklılıklarını paylaşmaları istendi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Düzensiz fiillerle yapılan geçmiş zaman cümlelerinin yapısı verildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Öğrencilerden gruplar halinde gelecek hafta işlenecek kıyaslama sıfatları konusuna dönük olarak birbirine denk olan, biri diğerinden farklı olan (daha eki) ve bir grup içinde bir niteliği bakımından en üstte veya altta yer alan (en eki) varlıkları resimleri ile birlikte ve kullanılacak sıfatları da yalın halde Powerpoint sunumu olarak hazırlamaları istendi. Üç konu da aynı anda iki gruba birden verildi.	> Gelecek hafta işlenecek “Kıyaslama Sıfatları” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak.	> Verilen grup ödevleri toplanarak değerlendirildi ve öğrencilere gösterildikten sonra ödev dosyasına kaldırıldı.	
26.03.2012	4 (İki saat)	> Kıyaslama Sıfatları (Comparative and Superlative Forms of Adjectives)	> Powerpoint sunumu ile görsel ağırlıklı kıyaslamalar yapılarak kıyaslama sıfatları hakkında bilgi verildi. > Ödev olarak verilen öğrenci sunumlarına bakıldı ve gereken yerlerde düzeltme ve öneriler yapıldı, grup çalışması süreci değerlendirildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Powerpoint sunumu ile görsel ağırlıklı kıyaslamalar yapılarak kıyaslama sıfatları hakkında bilgi verildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Gelecek hafta işlenecek “Gelecek Zaman” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak.	> Gelecek hafta işlenecek “Gelecek Zaman” konusuna hazırlıklı gelinecek. Anlamı bilinmeyen kelimeler bulunacak. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak.	> Verilen grup ödevleri toplanarak değerlendirildi ve öğrencilere gösterildikten sonra ödev dosyasına kaldırıldı.	
02.04.2012	5 (İki saat)	> Gelecek Zaman (will)	> Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın temel nitelikleri, öğrenciye bakış açısı, mevcut eğitim anlayışı ile kıyaslanması, yetenek ve güç kavramları ve güçlü yönler hakkında bilgi verildi. > Gelecek Zaman cümlelerinin nasıl yapıldığı anlatıldı. Bu zamanla kullanılan zaman zarfları gösterildi. Örnekler verildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Gelecek Zaman cümlelerinin nasıl yapıldığı anlatıldı. Bu zamanla kullanılan zaman zarfları gösterildi. Örnekler verildi. > Kitaptaki konuyla ilgili alıştırmalar çözüldü.	> Gelecek hafta yapılacak Vize Sınavı ile ilgili değerlendirmeler yapıldı. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak.	> Gelecek hafta yapılacak Vize Sınavı ile ilgili değerlendirmeler yapıldı. > Ders kitabında kalan alıştırmalar yapılacak.		

09.04.2012	6	SINAV					VİZE SINAVI	VİZE SINAVI
16.04.2012	7 (İki saat)	Vize Sınavı Değerlendirmesi	> Bir önceki hafta yapılan vize sınavı cevapları ile birlikte değerlendirildi. > Vize sınavında hangi güçlü yönlerden yararlanıldığı tartışıldı.	> Bir önceki hafta yapılan vize sınavı cevapları ile birlikte değerlendirildi.			> Bir önceki hafta yapılan vize sınavı cevapları ile birlikte değerlendirildi.	> Bir önceki hafta yapılan vize sınavı cevapları ile birlikte değerlendirildi.
30.04.2012	8 (İki saat)	> Geçmiş Zamanda Kullanılan Kiplikler (Modals) "Could ve Had to" > Şart Bildiren Cümleler (Conditional Clauses) Tip 0 ve I	> Geçmiş Zamanda kullanılan kipliklerden Could ve Had to yapıları anlatıldı. Örnekler verildi. Alıştırmalar çözüldü. > Şart bildiren cümlelerin 0 ve I tipleri anlatıldı. Örnekler verildi. Alıştırmalar çözüldü. > Öğrencilerden kendilerini yakından tanıyan 3 kişiye güçlü yönlerinden bahsetmeleri ve onlardan bu konuda dönüt almaları istendi. > Güçlü yön temelli yaklaşımın temel ilkelerinin yazılı olduğu bir bilgi notu öğrencilere verildi ve bu bilgi notunu okuyarak saklamaları istendi. > Ders sorumlusu kendi güçlü yönlerini nerede, ne zaman ve nasıl kullandığını örnekleyerek anlattı.	> Geçmiş Zamanda kullanılan kipliklerden Could ve Had to yapıları anlatıldı. Örnekler verildi. Alıştırmalar çözüldü. > Şart bildiren cümlelerin 0 ve I tipleri anlatıldı. Örnekler verildi. Alıştırmalar çözüldü.	> Kitaptaki alıştırmalar çözülecek. Yeni konuya hazırlıklı gelinecek. > Hayatınızdaki en memnuniyet verici tecrübenizi ve neden(ler)ini güçlü yönlerinizle bağdaştırarak yazınız. > Önde gelen beş yeteneğiniz ve bu yeteneklerinizi kullandığınız yerleri yazınız.	> Kitaptaki alıştırmalar çözülecek. Yeni konuya hazırlıklı gelinecek.		
07.05.2012	9 (iki saat)	> Past Continuous Tense > When Bağlacı > While Bağlacı	> Şimdiki Zamanın Hikayesi (Past Continuous Tense) öğrencilerin önceden bildikleri Şimdiki Zamandan yola çıkılarak anlatıldı. > Past Continuous ve Simple Past Tense arasındaki farklar söylendi. > When ve While bağlaçlarını kullanarak Past Continuous- Past Continuous; Past Continuous-Simple Past ve Simple Past –	> Şimdiki Zamanın Hikayesi (Past Continuous Tense) öğrencilerin önceden bildikleri Şimdiki Zamandan yola çıkılarak anlatıldı. > Past Continuous ve Simple Past Tense arasındaki farklar söylendi. > When ve While				

			Simple Past bileşik cümlelerinin nasıl kurulduğu anlatıldı. > Anlatılan konular ile ilgili ders kitabında ve ek kaynaklardaki alıştırmalar çözüldü. > Apple firmasının sahibi Steve Jobs'ın güçlü yönleri ve bu güçlü yönlerini hayatına nasıl uyguladığını anlatan Powerpoint sunumu yapıldı. > Öğrencilere S. Jobs ile benzeyen ve farklı olan yönlerinin neler olduğu soruldu. > Araştırmacı kendinden de örnekler vererek öğrencilerin İngilizce öğrenmede güçlü yönlerini nasıl kullanabileceklerini anlattı. > Öğrencilerle final sınavına hazırlık sürecinde güçlü yönlerini nasıl kullanacaklarına dair tartışma yapıldı.	bağlaçlarını kullanarak Past Continuous- Past Continuous; Past Continuous- Simple Past ve Simple Past – Simple Past bileşik cümlelerinin nasıl kurulduğu anlatıldı. > Anlatılan konular ile ilgili ders kitabında ve ek kaynaklardaki alıştırmalar çözüldü.				
14.05.2012	10 (İki saat)	> Present Perfect Tense	> Türkçede olmayan bu zamanın İngilizcede hangi tür eylemleri anlatmak için kullanıldığı açıklandı. > Geçmiş Zaman ile bu zaman arasındaki farklar belirtildi. > Bu zamanla birlikte kullanılan zaman ünlemleri örneklerle anlatıldı. > Konu ile ilgili ders kitabında ve ek kaynaklardaki alıştırmalar çözüldü. > Öğrenciler başarıyı yakalamada güçlü yönlerinden nasıl yararlandıklarını örnekleriyle anlattı. > Sınıfta, İngilizce dersinde ve genel akademik not ortalaması olarak en yükseğe başarıya sahip	> Türkçede olmayan bu zamanın İngilizcede hangi tür eylemleri anlatmak için kullanıldığı açıklandı. > Geçmiş Zaman ile bu zaman arasındaki farklar belirtildi. > Bu zamanla birlikte kullanılan zaman ünlemleri örneklerle anlatıldı. > Konu ile ilgili ders kitabında ve ek kaynaklardaki alıştırmalar çözüldü.	> Hayatınızdaki en büyük başarınız ve bu başarınızın neden(ler)ini güçlü yönlerinizle bağdaştırarak yazınız.			

			öğrencilerin güçlü yönleri tartışıldı. Diğer öğrencilerden bu öğrencilerle benzer özelliklerini söylemeleri istendi.					
21.05.2012	11 (İki Saat)	> Edilgen Yapılar (Passive Voice)	> İngilizcede edilgen cümle yapma şekli anlatıldı. Edilgen cümlelerin ortak özellikleri ve kullanım amaçları belirtildi. > Sık kullanılan zamanların etken cümleleri edilgen yapıya dönüştürüldü. > Ders kitabında yer almayan bu konu ile ilgili, ek kaynaklardan derlenen alıştırma öğrenciler ile birlikte çözüldü. > Öğrencilerden bugüne kadar yapılan uygulamalar ışığında GYTY'den ne anladıklarını belirtmeleri istendi. Yanlış anlaşılan noktalar düzeltildi. > Öğrencilerden bir kağıda sırasıyla güçlü yönlerini yazmaları istendi.	> İngilizcede edilgen cümle yapma şekli anlatıldı. Edilgen cümlelerin ortak özellikleri ve kullanım amaçları belirtildi. > Sık kullanılan zamanların etken cümleleri edilgen yapıya dönüştürüldü. > Ders kitabında yer almayan bu konu ile ilgili, ek kaynaklardan derlenen alıştırma öğrenciler ile birlikte çözüldü.				

EK 2:**CLIFTON GÜÇ BULUCU ÖLÇEĞİ**

Arkadaşlar, aşağıda her iki tarafta verilen cümlelerden hangisi size daha yakın görünüyorsa o taraftaki kutucuğu işaretleyiniz. Cümlelerin güçlü bir şekilde sizi tanımladığını düşünüyorsanız 2 rakamının bulunduğu kutucuğu, biraz daha zayıfsa 1 rakamının bulunduğu kutucuğu işaretleyiniz. Eğer iki cümle arasında karar veremiyorsanız ya da iki cümle de size aynı oranda yakın ya da uzaksa o zaman ortada kalan kutucuğu işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler...

Öğr. Gör. Emrullah YILMAZ

Soru No	İfade	2	1	Orta	1	2	İfade
1	Arkadaşlarım için onların beğeneceği, doğru hediyeler alırım.						Çoğu insanın seveceği hediyeler veririm.
2	Gelecekle ilgilenen insanlarla vakit geçirmeyi severim.						Tarihçilerle vakit geçirmeyi severim.
3	Herkesin beni sevmesini isterim.						İnsanların beni delicesine sevmelerini isterim.
4	Birinciliği kazanmak için çabalarım.						Oyunu oynamayı severim.
5	Hep çok çalıştım.						Yavaş ama istikrarlı çalışan biriyim.
6	İyi yaptığım şeyleri düşünürüm.						Geliştirmem gereken yönlerimi düşünürüm.
7	Hassas/duygulu bir insanım.						Mantıklı bir insanım.
8	İnsanları bireysel olarak tanırım.						Birçok insan tipini kabul ederim.
9	Benim için bir diyalogu başlatmak çaba gerektiren bir iştir.						Bir yabancı ile diyaloga başlamaktan heyecan duyarım.
10	Hayatımdan çok memnunum.						Becerikli/yeterli bir insan olduğumu düşünüyorum.
11	Bir ekibin parçası olduğumda başarılı olurum.						Bireysel olarak başarıyı yakalarım.
12	İnsanlara benim için önemli olduklarını hissettiririm.						İnsanlara başarılı olduklarını hissettiririm.
13	İnsanlık hakkındaki görüşüm beni yönlendirir.						Emellerim / isteklerim beni yönlendirir.
14	Başkalarının sırdaşı olmak beni memnun eder.						Diğerlerinin lideri olmak isterim.
15	Yaptığım işlerde bir sıra takip etmeyi severim.						Olaylara / nesnelere farklı açılardan bakmayı severim.
16	Kendimi gelişime adadım.						Kendimi değerlerime adadım.
17	Hayatımda denge olsun isterim.						Ailem için en iyisini isterim.
18	Her gün gelecekle ilgili vizyonum hakkında çok defa konuşurum.						Gelecek hakkında düşünmek için belirli zaman dilimleri ayırırım.
19	Diğer insanları heyecanlandırabilirim.						Diğer insanları sakinleştirebilirim.
20	Karar verdiğimde harekete geçmem gerekir.						Harekete geçmeden önce haklı olduğum konusunda emin olmam lazım.
21	Yapılmasını istediğim iş üzerinde çoğu insandan daha fazla konsantre olurum.						Kendimi olayların akışına bırakırım ve olayları tekrar tekrar değerlendiririm.

22	Hayatta hiç tesadüf olmadığına inanırım. Her olayın bir nedeni vardır.					Bence “tesadüfler” şans, fırsat, talih veya kazadır.
23	İyi bir konuşmacıyım.					İyi bir dinleyiciyim.
24	Takdir etmeyi severim.					Takdir edilmeyi severim.
25	Yarışmaları / rekabeti severim.					Çalışmayı severim.
26	“Ayakları yere basan” bir düşünürüm ve doğru cevapları bulmakta uzmanlara güvenirim.					Yaratıcı ve stratejik bir düşünürüm ve örüntüler, modeller ve çözümler doğal olarak içime doğar.
27	Canlı, neşe ve hayat dolu birisiyim.					Bir olayı etkileyen bütün faktörlerin farkındayım.
28	Büyük bir kurumun tepe yöneticisi olmayı isterim.					İnsanlar arasında köprüler kurarım.
29	Bazen diğerlerini sindirir / korkuturum.					Tanınan liderler beni sindirir / korkutur.
30	Birinin yerine kendimi koyup, o kişinin neler yaşadığını anlayabilirim.					İnsanları, bütün insanları sevmeye yeteneğim vardır.
31	Diğerlerini başarılı olmaları için cesaretlendiririm.					Başka insanları mutlu ederim.
32	Tasasız bir insanım.					Arkadaşımdan/ akranlarımdan daha olgunum.
33	Başka insanlarla olabildiğince fazla çalışmak / iş yapmak isterim.					Başka insanlar için organizasyon yapmayı severim.
34	Geçmişini inceleyerek geleceği öngörebilirim.					Geleceğim geçmişimden bağımsız olacaktır.
35	Benden daha büyük bir şeyin / bütünün parçasıyım.					Ben dünyevi / kendi halinde biriyim.
36	İşimin bir yaşam biçimi olmasını isterim.					İş, hayatını kazanmanın bir yoludur.
37	Birisi beni sevmediğinde kendimi huzursuz hissederim.					Doğru olmadığını düşündüğüm bir şey yaptığımda kendimi suçlu hissederim.
38	Organize ederim.					Analiz ederim.
39	İnsanların kurduğu cümlelerde önemli olan noktalara vurgu yaparak kendilerini önemli hissetmelerini sağlarım.					İnsanları dinlerim ve böylece anlaşıldıklarını hissetmelerini sağlarım.
40	Felsefi, sorgulayıcı insanları ararım.					Çalışkan başarılı insanlarla arkadaşlık etmeyi severim.
41	Başkalarına kendilerini değerli hissettirmekten hoşlanırım.					Başkalarına kendilerini başarılı hissettirmekten hoşlanırım.
42	Sorunları çözmek için içgüdülerimi kullanırım.					Doğru, sağlaması yapılmış bilgileri kullanırım.
43	Hayatla ilgili olarak şüpheci bir yaklaşım içerisindeyim.					Bütün insanlarla bağlantılı olduğuma inanırım.
44	Arkadaşlarım benden hikaye anlatmamı isterler.					Arkadaşlarım benden tavsiye isterler.
45	Bana benzeyen insanların içinde bulunmaktan hoşlanırım.					Başka insanlar dışlandığında kendimi kötü hissederim.
46	Çoğu insana uyum sağlayabilirim ve onlardan daha					Dayanıklı biriyim ve genellikle çoğu insandan daha çok ve daha

	fazla ya da daha uzun çalışma gibi bir kaygım yoktur.					uzun süre çalışmamla tanınırım.
47	Atletizmle ilgili her şey dikkatimi çeker.					İnsanlıkla ilgili her şey ilgimi çeker.
48	Çok düzenli bir insanım.					Çok inatçıyım.
49	Paylaştığımda gelişirim.					Öğrendiğimde gelişirim.
50	Geleceğimle ilgili olarak yazılı bir plan takip ederim.					Geleceği günü geldiğinde düşünürüm.
51	Gelecekte başarabileceğim işlere odaklanırım.					Gelecekte olacaklara nasıl tepki vereceğimi tasarlarım.
52	Diğer insanlarla zayıf yönlerini bildiğimde daha iyi ilişki kurarım.					Diğer insanlarla onların hedeflerini bildiğimde daha iyi ilişki kurarım.
53	Herkese kucak açarım ve kimsenin duygularını incitmem.					Arkadaşlarımı dikkatli seçerim.
54	Egom, güvenilir, profesyonel ve başarılı biri olarak tanınmayı isteyecek kadar büyük değil.					Güvenilir, profesyonel ve başarılı biri olarak tanınmak benim için çok önemlidir.
55	Dünya savaşlarının nedenlerini anlamayı isterim.					Dünya nüfusunun 50 yıl sonraki dağılımını bilmeyi isterim.
56	Hayatımda karşılaşacağım olaylar konusunda analitik davranırım.					Hayatımı etkileyen olaylar konusunda heyecanlanırım.
57	Yeteneklerimden faydalanarak ilerlerim.					Zayıf yönlerimin üstesinden gelerek ilerlerim.
58	Bence her şey planlanmalıdır.					Kendimi olayların akışına bırakmayı tercih ederim.
59	Bir işi yapmanın farklı yollarını bulurum.					Bir işi hep aynı şekilde yapar ve bunu alışkanlık haline getiririm.
60	Ağlamaktan nefret ederim.					Gözyaşları hayatımın bir parçasıdır.
61	Dinlenmeyi / gevşemeyi severim.					Temizlik yapmayı severim.
62	Mutluluk paradır.					Mutluluk para ile ilgili değildir.
63	Başkalarının fikirlerini sorarım.					Başkaları fikir almak için bana gelirler.
64	Bütün insanlara eşit davranmanın ve herkesin uyacağı kurallar koymanın kesinlikle gerekli olduğuna inanıyorum.					Kişiye özgü nitelikleri keşfetme ve onları bireysel olarak motive etmenin doğru olduğuna inanıyorum.
65	Doğru cevapları bulmamda uzmanların yardımına güvenirim.					Cevaplar ve sorunlar doğal olarak içime doğar.
66	Başkalarını övmeye cömert davranırım.					Başkalarını överken seçici davranırım.
67	Yarışmalarda birinci olmazsam kesinlikle memnun olmam.					Bir ayrışmada en üst grupta yer almak beni mutlu eder.
68	Farklı insanların bir arada nasıl çalıştıklarını çözümlemede iyiyimdir.					Farklı insanlara eşit davranma konusunda özel bir yeteneğim vardır.
69	Kendimi rahat hissettiğim yerde kalmak isterim.					Maceraperest biriyim.
70	Çevremdekilerin hislerini					Çevremdekilerle büyük fikirleri

	anlayabilirim.					tartışmaktan hoşlanırım.
71	Önemli olan, insanların nasıl olduğudur; benim onları sevip sevmemem değil.					Sevmediğim insanlar vardır, bana ters gelirler.
72	Önemli kararlarda kalbime güvenirim.					Önemli kararlarda kafamı kullanırım.
73	Olaylara oldukları sıraya göre tepkide bulunurum.					Olayları öncelik sırasına koyarım, sonra tepkide bulunurum.
74	Herkesi severim.					Herkesin beni sevmesini isterim.
75	Hedeflerim beni yönlendirir.					Görevlerim beni yönlendirir.
76	Her hafta performans hedefleri koyarım.					İşlerim günün getirdiklerine göre belirlenir.
77	Şu anla ilgilenmekten hoşlanırım.					Gelecek için yaşarım.
78	Ders çalışmak için kendimi zorlamam gerekiyor.					İlgimi çeken şeylere konsantre olabilirim.
79	Küçük çocuklarla ilgilenmekten hoşlanırım.					Yetişkin insanlarla ilgilenmeyi tercih ederim.
80	Kusursuzluk gerektiren işleri severim.					Bir ekip üyesi olarak çalışmaktan hoşlanırım.
81	Başkalarını harekete geçiren şeylerle uğraşırım.					İçe dönük biriyim.
82	Rutinleşmiş / tek düze olmuş birisiyim.					Canlı ve şevkli biriyim.
83	Eğitim konusunda çok istekliyim.					Şiddeti ortadan kaldırma konusunda çok istekliyim.
84	Duyulmayı isterim.					Dinlemeyi isterim.
85	İyi hikaye anlatan birisiyim.					İyi bir antrenörüm / eğitmenim.
86	Hayatımdaki ilerlemeden memnunum.					Geleceğim hakkında endişeleniyorum.
87	Konuşmayı severim.					Düşünmeyi severim.
88	Mükemmeliyetçi biriyim.					İşini yapan biriyim.
89	Gerçekçi, ayakları yere basan bir düşünürüm.					Yaratıcı ve stratejik bir düşünürüm.
90	Zayıf yönlerim konusunda bana karşı dürüst olacak insanlar ararım.					Güçlü yönlerimin değerini bilen insanlarla arkadaşlık etmeyi tercih ederim.
91	Öncelikle kendimle ilgilenmem lazım.					Başkaları için fedakarlık yapma ihtiyacı hissediyorum.
92	Çok sosyal biriyim.					Arkadaşlarımla çok çalışmayı severim.
93	Konuşurken hiçbir zaman söyleyecek söz bulamama gibi bir sorunum olmaz.					Kendimle ilgili konuşmak benim için zordur.
94	Tasasız bir insanım.					Ciddi bir insanım.
95	Ders çalışmayı severim.					Dışarıya çıkmak için yaşarım.
96	Genelde unutkan biriyimdir.					Yapım gereği her şeyin yolunda olduğundan emin olmak için olabildiğince sık kontrol ederim.
97	İnsanlar arasındaki farklılıkların hevesli bir gözlemcisiyimdir.					Bütün insanlara eşit davranırım.
98	Benim için başarıya giden yol zayıf yönlere çare bulmak ve yetersizlikleri ortadan					Benim için başarıya giden yol yeteneklerimi bilmek ve geliştirmekten geçer.

	kaldırmaktan geçer.						
99	Şartlar zorlaştığında ve her şeyin eksiksiz olarak yapılması gerektiğinde, işi kendi başıma yapma eğilimim vardır.						Şartlar zorlaştığında ve her şeyin eksiksiz olarak yapılması gerektiğinde, ekibimdeki insanların güçlerine güvenme ve her şeyi kendi başıma yapmama eğilimi vardır.
100	Dışa dönük biriyimdir.						İhtiyacım olduğunda dışa dönük biri olabilirim.
101	Mümkün olduğu kadar fazla arkadaş isterim.						Benim için çok önemli olan birkaç derin arkadaşlık isterim.
102	Bazen doğruyu saptırmak meşru olabilir.						Yalan söylemek hiçbir zaman meşru olamaz.
103	Hakkında çok şey bildiğim birkaç arkadaş isterim.						Her zaman yeni arkadaşlıklar kurarım.
104	Temiz ve düzenli biri olarak tanınırım.						Espri anlayışım ile tanınırım.
105	Geleceğimi ben hazırlarım.						Gelecekte beni nelerin beklediğini öğrenmeye çalışırım.
106	İnsanlara meydan okumayı severim.						İnsanları teşvik etmeyi severim.
107	Kendine has / hakkında pek bilgi vermeyen bir insanım.						Hayatım açık bir kitap gibidir.
108	Cömert biriyim.						Savurgan biriyim.
109	Lider özellikleri gösteren biriyim.						Yüksek başarı gösteren biriyim.
110	Bazen başkalarına methiyeler düzerim.						Dürüst biriyim.
111	Gerektiği kadar uzun çalışabilirim.						Gerçekten kısa bir dikkat sürem vardır.
112	Fazla övgü ve takdirde bulunmamama konusunda itinalı davranırım, o yüzden övgüde bulunduğumda gerçekten bir anlamı olur.						Çalıştığım / beraber olduğum insanları övme ve takdir etme konusunda cömert davranırım.
113	Yeni şeyler öğrenmeye açığım.						Değerlerim sabittir.
114	Hayatımda bir amacım vardır.						Hayatım çok eğlencelidir.
115	Felsefi tartışmaları severim.						Yol gösteren / hedef belirleyen konferansları severim.
116	Yalnız olmayı severim.						Arkadaşlarımı özlerim.
117	Geleceği gözümde canlandırıyorum.						Bugünkü olaylara nelerin neden olduğunu anlarım.
118	Kendimle ilgili gerçekleri kabul etmek benim için kolaydır.						Kendime karşı dürüst olmaya çalışırım.
119	Kim olduğumla ilgili konuşmaktan çekinmem.						Özel hayatımla ilgili konuşurken çok özen gösteririm.
120	Oldukça agresif ve bağımsız davranan bir çocuktum.						Uyumlu ve arkadaşlarına ve başka insanlara sorun çıkarmayan bir çocuktum.
121	Eğlenmeyi / eğlendirmeyi severim.						Atletizmle ilgili organizasyonlara giderim.
122	Kontrol edilmekten nefret ederim.						Boşluk hissinden kaçınmaya çalışırım.
123	Dağınık insanlardan uzak						Dürüst olmayan insanlarla

	dururum.					arkadaşlık kurmam.
124	Belirsizliğin yaşandığı durumlarda, yapılacak doğru işleri bilenlerin rehberliğine başvururum.					Olay ne ve nerede olursa olsun yapım gereği yapılacak doğru işleri bilirim.
125	Hedeflerini belirlememiş insanlar beni rahatsız eder.					Dinlenemeyen insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.
126	Kolay dersleri seçerim.					Zor dersleri seçerim.
127	Bitiş / teslim tarihlerinden hoşlanmam.					Benim ilerlememi sağlayan sorumluluk duygumdur.
128	İnsanları teşvik ederim.					İnsanları güçlendiririm.
129	Başkalarına fazla güvenirim.					Hevesli biriyimdir.
130	Geçmişte olanlar bana ilham verir.					Gelecekte başarılacak olanlar bana ilham verir.
131	Son dakika baskısı aklımı meşgul eder.					İşleri vaktinden önce yaptığımda zihnim daha berrak olur.
132	Bence, şartlar müsait olduğunda çoğu insan çalar.					Hırsızlık yapan insanların cezalandırılması gerektiğine inanıyorum.
133	En önemli isteğim mesleğime yönelik heyecan duymaktır.					En büyük ihtiyacım kabul görmektir.
134	Mantıklı bir insanım					Sorumlu bir insanım.
135	Düşünce ve enerjimin çoğu içinde bulunduğum zaman ve mekanla ilgilidir.					Geçmişini inceleyerek olabildiğince fazla öğrenmeye çalışırım.
136	Elimden gelenin en iyisini yaptığımda memnun olurum.					Dünyada bir şeyleri değiştirme isteğim vardır.
137	Öğrenmeye karşı büyük bir istek duyuyorum.					Bilinmeye ve anlaşılmaya ihtiyaç duyuyorum.
138	Sebepler sonuç ilişkileri üzerine çok düşünürüm.					Olayları olduğu gibi kabul ederim.
139	Neden başarısız olduğumu anlamaya çalışırım.					Şu anki başarılarımdan tadını çıkarırım.
140	Hayatımda bir memnuniyetsizlik var.					Hayatımdan memnunum.
141	Sorumluluk ararım.					Yükselme / terfi için çalışırım.
142	İnsanlarla uzlaşabilirim.					Risk alırım.
143	Zamanımın %25 ini geleceği düşünmekle geçiririm.					Zamanımın %70 ini geleceği düşünmekle geçiririm.
144	Arkadaşlarıma bir işi halletmelerinde ilham veririm.					Birlikte çalışan insanlara ahenk getiririm.
145	Gerektiğinde şikayette bulunurum.					Sadece doğru olana dikkat çekmenin doğru olduğunu düşünürüm.
146	Yaptığım işi düşündüğümde, bir hafta boyunca toplam çalışma sürem 40-50 saattir.					Yaptığım işi düşündüğümde, bir hafta boyunca toplam çalışma sürem 60 saati geçer.
147	Gamsız biriyimdir.					Ciddi biriyimdir.
148	Yeni işlere başlamak benim için kolaydır.					Benim sorunum projeleri / işleri bitirmektir.
149	Herkesle geçinebilirim.					Arkadaşlarımı dikkatli seçerim.
150	Kolayca ağlarım.					Pek hisli biri değilimdir.
151	Hayatı gözlemlerim.					Hayatımdaki olayları kontrol etmek isterim.

152	Gerektiğinde yaptığım işe saatlerce yoğunlaşabilirim.					Çalışmaya odaklanabileceğim en fazla süre bir saattir.
153	Üstün başarı gösteren biriyim.					Sürekli olumlu sonuçlar alırım.
154	Zekamla başka insanları alt edebilirim.					Birçok insan beni yıldırabilir / sindirebilir.
155	Aynı anda birkaç işe odaklandığımda başarılı olurum.					Benim tarzım, belli bir zamanda sadece bir işe odaklanmaktır.
156	Bana insan olarak değer veren bir öğretmenim / antrenörüm oldu.					Öğretmenin beni sevip sevmemesini umursamam.
157	Herhangi bir işi başlatmada iyiyimdir.					Bir işi devam ettirmede iyiyimdir.
158	Bir proje / iş için çalışacak insan bulmada iyiyimdir.					Yeni projeler bulmada iyiyimdir.
159	Aklım genelde rakamlarla meşguldür.					Gördüğüm güzellikleri genellikle anlatırım / yansıtırım.
160	Entelektüel tartışmaları tercih ederim.					Sporla ilgili konuşmayı tercih ederim.
161	Kullandığım kelimeler entelektüel olarak aydınlatıcıdır.					Kullandığım kelimeler pratik / günlük kelimelerden oluşur.
162	Kullandığım dil kısa, basit kelimelerden oluşur.					Birçok soyut ve karmaşık kelime kullanma eğilimim vardır.
163	Düşündüklerimi söze dökmek benim için kolaydır.					Düşüncelerimi açıklarken çoğu kez söyleyecek kelime bulamadığım olur.
164	Okumayı severim.					Bir şeylerin nasıl çalıştığını çözmeyi serim.
165	Zihnim sürekli meşguldür.					Fiziksel olarak aktif olmayı severim.
166	Dersleri severim.					Tartışma gruplarını severim.
167	Ders çalışmaktan hoşlanırım.					Bir veri grubundaki mantığı çözmekten heyecan duyarım.
168	Daha fazla bilmeye çok istekliyim.					Zengin olmaya çok istekliyim.
169	Kendim için her zaman bitiş tarihi belirlerim.					İşime devam eder ve yapacağımı söylediğim şeyi yaparım.
170	Yeni bir fikir tüm günümü alır.					Benden beklene işleri bitirmek tüm günümü alır.
171	Bir grup içindeyken, genellikle diğerlerinden daha fazla fikrim olur.					Bir grup içindeyken, yapılacak işe en iyi hazırlanmış olan ben olurum.
172	Bilgi edinmeyi hiçbir zaman bırakmam.					Karmaşık şeyleri basitleştirme konusunda özel bir yeteneğim vardır.
173	Kazanmak her şeydir.					Doğru yapmak her şeydir.
174	Felsefem hayatıma yön verir.					Hayatıma ben yön veririm.
175	Her hafta en az beş veya daha fazla saatimi sadece düşünmeye ayırırım.					İnsanlarla birlikte olmayı severim.
176	Güçlü yönlerimi zayıf yönlerimden daha iyi bilirim.					Zayıf yönlerimi güçlü yönlerimden daha iyi bilirim.
177	İnsanların beni sevip sevmemelerini umursamam.					İnsanları severim.

EK 3:**Motivasyon Ölçeği**

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyet: ☐ Kız☐ Erkek

Yaş:

Arkadaşlar,

Bu ankete vereceğiniz cevaplar İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile ilgili bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Verdiğiniz cevaplar hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki maddeleri okuyup size en çok uyan şıkki işaretleyiniz. Görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Emrullah YILMAZ

5		4	3	2	1				
Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum ama bazı tereddütlerim var	Ortadayım (Ne katılıyorum ne de katılmıyorum)	Katılmıyorum ama bazı tereddütlerim var	Kesinlikle katılmıyorum				
1.	Zamanımı İngilizceden başka konulara harcamayı tercih ederim.			5	4	3	2	1	
2.	İngilizce öğrenmeyi seviyorum.			5	4	3	2	1	
3.	İngilizceden nefret ederim.			5	4	3	2	1	
4.	Mümkün olduğunca fazla İngilizce öğrenmeyi planlıyorum.			5	4	3	2	1	
5.	İngilizce öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			5	4	3	2	1	
6.	İngilizce ders programımızın önemli bir parçasıdır.			5	4	3	2	1	
7.	Okuldan mezun olduğumda İngilizce öğrenmeyi tamamen bırakacağım çünkü ilgimi çekmiyor.			5	4	3	2	1	
8.	İngilizce öğrenmek harika.			5	4	3	2	1	
9.	İngilizce öğrenmek zamanı boşa harcamaktır.			5	4	3	2	1	
10.	İngilizce öğrenmekten gerçekten hoşlanıyorum.			5	4	3	2	1	

1. İngilizce dersinde öğrendiklerimi etkin bir şekilde düşünürüm.

- a) çok sık b) nadiren c) sadece bir defa

2. İngilizce okulda öğretilmesi:

- a) günlük yaşantımda İngilizce öğrenirim (örneğin, İngilizcede yazılmış kitap ve gazeteleri okuyarak, imkan bulduğumda konuşarak vb.).
b) İngilizce öğreneceğim diye hiç uğraşmam.
c) Başka bir yerden İngilizce dersleri almaya çalışırım.

3. İngilizce dersinde öğrendiğimiz bir konu ile ilgili bir sorunum olduğunda:

- a) hemen ders sorumlusundan yardım isterim.
b) sadece sınavdan önce yardım arayışına girerim.
c) hiçbir şey yapmam.

4. İngilizce ödevim olduğunda:

- a) biraz çaba harcarım ama elimden geldiği kadar değil.
b) her şeyi anladığımdan emin olacak şekilde çok dikkatli çalışırım.
c) sadece bir göz gezdiririm.

5. İngilizce çalışmamla ilgili olarak, dürüstçe diyebilirim ki:

- a) sadece durumu idare edecek kadar çalışıyorum.
b) şansına veya İngilizce öğrenme zekama güveniyorum, çünkü çok az çalışıyorum.
c) gerçekten İngilizce öğrenmeye çalışıyorum.

6. Eğer ders sorumlusu birinden fazladan bir İngilizce ödevi yapmasını istese, ben:

- a) kesinlikle gönüllü olmam.
b) kesinlikle gönüllü olurum.
c) eğer ders sorumlusu özellikle benim yapmamı isterse yaparım.

7. İngilizce ödevimi geri aldığımda:

- a) hatalarımı düzelterek yeniden yazarım.
b) bir yerlere koyar ve unuturum.

c) bir defa kontrol ederim ancak hataları düzeltmekle uğraşmam.

8. İngilizce dersindeyken:

- a) soruları cevaplamaya mümkün olduğunca çok gönüllü olurum.
- b) sadece kolay soruları cevaplarım.
- c) derse hiç katılmam.

9. Eğer İngilizce yayın yapan yerel bir televizyon kanalı olsa:

- a) hiç seyretmem.
- b) nadiren seyrederim.
- c) sık sık seyretmeye çalışırım.

10. Radyoda İngilizce bir şarkı duyduğumda:

- a) sadece anlaması kolay kelimelere dikkat ederek müziği dinlerim.
- b) dikkatlice dinlerim ve bütün kelimeleri anlamaya çalışırım.
- c) frekansı değiştiririm.

11. İngilizce dersinde:

- a) İngilizce ve Türkçe'nin birlikte konuşulmasını isterim.
- b) olabildiğince fazla Türkçe konuşulmasını isterim.
- c) sadece İngilizce konuşulmasını isterim.

12. Eğer okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa:

- a) hiç konuşmam.
- b) çoğunlukla İngilizce konuşur, sadece gerekli olan durumlarda Türkçe konuşurum.
- c) mümkün olduğunca Türkçe konuşup nadiren İngilizce konuşurum.

13. Diğer derslerimle kıyasladığımda:

- a) en çok İngilizceyi severim.
- b) İngilizceyi diğerleri ile aynı düzeyde severim.
- c) İngilizceyi hepsinden az severim.

14. Eğer okulumda bir İngilizce Kulübü olsa toplantılarına:

- a) haftada bir katılırım.
- b) her zaman katılırım.
- c) kesinlikle katılmam.

15. Eğer İngilizce dersini alıp almamak benim tercihime bırakılsa bu dersi:

- a) kesinlikle alırım.
- b) almam.
- c) alır mıyım almaz mıyım bilmiyorum.

16. İngilizce öğrenmeyi:

- a) hiç ilginç bulmuyorum.
- b) çoğu dersten daha ilginç bulmuyorum.
- c) çok ilginç buluyorum.

17. Eğer imkan olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yayınlanan televizyon programlarını:

- a) bazen seyrederim.
- b) mümkün olduğunca sık seyrederim.
- c) hiç seyretmem.

18. İngilizce tiyatro oyunu seyretme imkanım olsa:

- a) sadece başka yapacak bir şeyim olmadığında giderim.
- b) kesinlikle giderim.
- c) gitmem.

19. Yaşadığım yerde İngilizce konuşan insanlar olsa, onlarla:

- a) hiç İngilizce konuşmam.
- b) bazen İngilizce konuşurum.
- c) mümkün olduğunca fazla İngilizce konuşurum.

20. Eğer imkanım olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce yazılmış dergi ve gazeteleri:

- a) mümkün olduğunca sık okurum.
- b) hiç okumam.
- c) pek sık okumam.

EK 4: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı



Sayı : B.30.2.BRT.0.13.00.00/ 330

21/02/2012

Konu : Çalışma izni

Sayın Öğr. Gör. Emrullah YILMAZ

İlgi : 17/02/2012 tarihli dilekçeniz.

2011-2012 Eğitim yılı I. yarısında (bahar) Fakültemiz Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü (Kontrol Grubu) ve Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü (Deney Grubu) I. öğretim I. sınıf öğrencileri ile Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısı, dil öğrenme motivasyonu ve derse devamları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışma yapmanız Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mahmut KARTAL
Dekan

EK 5: Örnek Öğrenci Raporu

5.1. Örnek Öğrenci Aksiyon Maddesi (5 İmza Temanın Her Biri İçin Verilir.)

TEDBİRLİ (DELIBERATIVE)

a) Teyit Etme ve Geliştirme

1. Her alternatifin olumlu ve olumsuz yanlarını tartmak suretiyle seçenekleri değerlendirirken büyük özen gösterirsiniz. Sizce, doğru seçimi yapmak bunu yaparken harcanan zamandan daha önemlidir.
2. Kendiniz hakkında bir yığın bilgi vermekten ziyade başkalarını dinlemeyi tercih edersiniz. Dinleme sizin mantıklı karar vermeniz için ihtiyaç duyduğunuz bilgiyi toplamanın önemli bir yoludur.
3. Çok iyi kararlar verirsiniz. Onların çok azını sonradan değiştirirsiniz.
4. Siz kararlarınızı düşünerek ve yavaş yavaş verirken başkaları sabırsızlanabilir. Siz her zaman riskleri ve nelerin yolunda gitmeyebileceğini düşünürsünüz. Uzun vadede daha iyi kararlar vermenize karşın kararsız biri olarak görülebilirsiniz.
5. Riskleri önceden görerek problemleri önleme konusunda doğuştan uzman sayılırsınız. Başkalarına ne gördüğünüzü açıklayın, böylece onlar sizin muhakeme becerinize güveneceklerdir.
6. Bir söz söylemeden önce belirli bir müddet düşünmek suretiyle dikkatli ve düşünceli davrandığınız için başkaları sizden yeterli yanıt almadıklarını düşünebilirler. İnsanlara sizden ne zaman bir bilgi ya da karar bekleyebileceklerini bildirin.
7. Kendine Güvenen biri ile işbirliği yapın. Bu kişi size vermiş olduğunuz kararın arkasında durmanız konusunda özgüven verebilir.
8. Düşünceli yaklaşımınız size mantıklı karar vermek için gerek duyduğunuz öngörü sağlar. Her gün kendiniz için zaman ayırmayı unutmayın. Kendinize ait bir yere ihtiyaç duyarsınız bu yüzden ihtiyaç duyduğunuzda kendinize ait zaman ve mekana sahip olabilmek için oda arkadaşınızla veya eşinizle görüşün.
9. Kararları hakkında yardıma ihtiyaç duyan insanlara Tedbir yeteneklerinizden yararlanmalarını önerin. Kısa zaman sonra değerli bir mantık ölçütü olarak aranan kişi olacaksınız.
10. Verilecek karar önemli olduğunda ya da uzun vadeli sonuçları olmaya adaysa sizin yeteneklerinize çok ihtiyaç duyulur. Daha az öneme sahip kararların “uzaklaşmasına” izin verin böylece yeteneklerinizi önem arz ettiklerinde tam verimli olarak kullanabilirsiniz.

11. Sizden kısa zaman içinde kendinizle ilgili çok miktarda bilgi isteyenlere izin vermeyin. Özel bilgilerinizi paylaşmadan önce insanları dikkatlice inceleyin. Siz yapınız gereği yavaş arkadaşlık kurarsınız ancak sizin iyi arkadaşlardan oluşan küçük çevreniz hazine değerinde bir kaynak olabilir.

b) Genel Akademik Hayat

1. Bütün derslere ve oturumlara katılın, hiçbir şey kaçırmadığınızdan emin olun. Önceden konuyu okuyarak ve ders notlarını gözden geçirerek hazırlıksız yakalanmamak için derslere hazırlanın.
2. Ofis (görüşme) saatlerinde bir hocayı ziyaret etmeden önce sormak istediğiniz soruların bir listesini yaparak ayrıntılı hazırlık yapın.
3. Yapmış olduğunuz seçimlerin tam olarak farkında olmak ve doğru yolda olduğunuzdan emin olmak için danışmanınızla düzenli olarak görüşün.
4. Ders içeriğini aldığınızda ödev ve sınavların tarihlerinin altını çizin. Sizden istenecek her şeyi önceden bildiğinizde kendinizi daha rahat hissedebilirsiniz.
5. Ders için her zaman iyi hazırlanın. Söylediklerinizin kabul edilir ve düşüncelerinizin de eksiksiz olduğunu düşündüğünüzde sınıfta konuşurken kendinize daha çok güvenecek ve kendinizi daha rahat hissedeceksiniz.
6. Sınav olurken soruları yavaşça inceleyin ve öncelikle daha emin olduğunuz sorular üzerinde yoğunlaşın. Diğer sorulara da daha sonra bakın böylece zamanı daha mantıklı kullanmış olursunuz.

c) Çalışma Teknikleri

1. Okuma hızınızı bilin ve okuma ödevlerinizi bitirebilmek için bolca vakit ayırın. Okurken notlar alın ve sınavlar için bu notlardan çalışın.
2. Konuyu iyi anladığınızdan emin olmak için fazladan sorular çözün.
3. Eğer yalnızken verimli çalışıyorsanız grup olarak çalışmaya başlamadan önce kendiniz bir müddet çalışın. Bu size grupla birlikte öğrendiklerinizi takviye etme fırsatı verecektir.
4. Çalışırken sorular oluşturun ve sınava girmeden önce o soruların cevaplarını bildiğinizden emin olun.

d) İlişkiler

1. Sizinkilere benzer akademik hedefleri olan arkadaşlar seçin, böylece çalışırken birbirinize destek olursunuz.
2. Tavsiyelerine güvenebileceğinizi hissettiğiniz bir veya iki hocanızla ilişkilerinizi geliştirmek için ofis (görüşme) saatlerinde sık ziyaretler gerçekleştirin.

3. Çalışma grupları oluştururken kiminle çalıştığınız konusunda seçici olun. Yapacağı işe odaklanan ve hazırlanan, kendiniz gibi sorumlu ve ciddi insanlarla çalışmayı seçin.

e) Ders Seçimi

1. Ders seçmeden önce ders içeriğine bakın, ders kitaplarını inceleyin ve dersin öğretim elemanı hakkında bilgi edinin. Dersin ilk gününde hazırlıksız yakalanmayın.
2. Dersin ihtiyaç duyduklarınızı karşılayıp karşılamadığı konusunda danışmanınızla iki kez inceleme yapın.
3. Beklentilerin farkında olduğunuz, tartışmaların ciddi olduğu ve zamanın iyi kullanıldığı derslerde kendinizi rahat hissedersiniz. Bir derse kaydolmadan önce o dersi almış olanların fikrini alın.

f) Program Dışı Etkinlikler

1. İlginizi çeken konularda tecrübeler edinebileceğiniz çok sayıda kurum ya da kulübü inceleyin. Size en çok uyacağını düşündüğünüz bir iki tanesini belirlemek için birkaç toplantıya katılın.
2. En hoşunuza giden etkinlik türlerini bilebilmek için kendi kararınıza güvenin. Başka amacı olmayan sadece sosyal odaklı projeler size zaman kaybı gibi gelebilir.
3. Ciddiyetinizin ve alınan kararları sorgulama yeteneğinizin öne çıkabileceği iş ve staj imkanlarını araştırın.

g) Kariyer

1. İlginizi çeken meslekler hakkında olabildiğince fazla bilgi toplayın. Meslek kitaplarını, meslek rehberlerini ve internetteki kaynakları araştırın. Kendinize detaylı düşünmek için vakit ayırın ve ilginizi çeken mesleklerin olumlu ve olumsuz taraflarını çıkarın.
2. Serbest bir şekilde derinlemesine analiz yapabileceğiniz ortamların en üst düzeyde performans göstermenize yardımcı olma ihtimali yüksektir.
3. Başkalarına alelacele uygulamaya geçmeden kararlarını derinlemesine incelemelerinde yardımcı olmak suretiyle iyi bir etkinlik değerlendirme rolü oynamanız muhtemeldir.
4. Kendisi hakkında pek bilgi vermeyen bir insansınız bu nedenle insanların ağız sıkı ve güvenilir olduğu ortamlarda üst düzeyde başarı göstermeniz olasıdır. İleri düzeyde sosyalleşme ve kişiler arası iletişim gerektiren ya da ikna ve satış kabiliyetleri istenen ortamlar sizin pek rahat edeceğiniz ortamlar olmayacaktır.

5. Dikkatli düşünme ve istişare yoluyla işlerini yürüten risk analistleri, finans memurları ve yargıçlar gibi meslek sahiplerinin rollerini inceleyin.

5.2. Örnek Mesleki Aksiyon Maddesi (5 İmza Temanın Her Biri İçin Verilir.)

TEDBİRLİ

- Doğuştan gelen, iyi bir muhakeme yeteneğine sahipsiniz, bu nedenle insanlara tavsiyelerde bulunabileceğiniz ve onlara danışmanlık yapabileceğiniz işlerde çalışmayı düşünebilirsiniz. Özellikle sağlam iş anlaşmaları hazırlamak ve yönetmeliklere uyum sağlamak gibi yasalarla ilgili işlerde uzman olabilirsiniz.
- Muhakeme yeteneğinize güveniyorsunuz, bu nedenle de şöhretinize etkisinin ne olacağına bakmadan mantıklı bulduğunuz işleri yapın.
- Kendinizi çok kısa zamanda açığa vurmanız için sizi zorlayanlara izin vermeyin. Gizli bilgileri paylaşmadan önce insanları dikkatlice inceleyin. Doğal olarak arkadaşlıklarınızı yavaş yavaş kurarsınız, bu yüzden iyi arkadaşlarınızdan oluşan küçük dairenizin kıymetini bilin.
- Dikkatli karar alma sürecinizi açıklayın. Riskleri kontrol etmek ve azaltmak için vurguladığınızı belirtin. Başkalarının *tedbirli* temanızı kararsızlık veya harekete geçme korkusu şeklinde yanlış anlamalarını istemezsiniz.
- Güçlü *lider*, *özgüven* veya *gerçekleştiren* temalarına sahip kişilerle birliktelik kurun. Birlikte birçok karar alacaksınız ve bu kararlar mantıklı olacaktır.
- Başkalarının görmediklerini görürsünüz. Rolünüz her ne olursa olsun, başkalarının kararlarını değerlendirmelerinde onlara yardım etme sorumluluğunu alın. Böyle davranarak kısa zaman içinde fikir danışmak için aranılan insan olacaksınız.
- Değişim zamanlarında karar verme sürecinizde muhafazakar olmanın avantajlarını düşünün. Bu avantajları daraldıklarında başkalarına da açıklamaya hazır olun.

5.3. Örnek Güçlü Yönleri Anlama ve Aksiyon Planlama Rehberi (5 İmza Temanın Her Biri İçin Verilir.)

TEDBİRLİ

Bölüm I. Farkındalık

Ortak Tema Tanımı

Özellikle *Tedbirli* temasında yetenekli olan insanlar karar verirken veya seçim yaparken üst düzeyde özenli davranışlarıyla bilinirler. Engelleri öngörebilirler.

Size Özel Güçlü Yön Anlatımı

Sizi diğerlerinden farklı kılan nedir?

Güçlü yönleriniz nedeniyle, hayatınızda bazı alanlara kararlı ve ciddi bir şekilde eğilebilirsiniz. Belki de, konuşmadan ya da harekete geçmeden önce, her şeyi ayrıntılı bir şekilde düşünmeyi tercih edersiniz. Düşünmek için insanlardan uzaklaştığınızda doğru sonuçlara ulaşma olasılığınız yüksektir. Gelecekte neyi daha iyi ya da daha mükemmel yapmanız gerektiğini planlayabilirsiniz. İçgüdüsel olarak, bazı günlere yönelik olarak gerçekçi veya pratik bir tutum geliştirebilirsiniz. Bazen, işinizi kusursuz yapma beklentisi içinde olursunuz. Kendiniz için koyduğunuz yüksek standartlara ulaşmak için çabalayabilirsiniz. Belki de bunlar, sizin için başkaları tarafından belirlenen standartlara oranla daha katı ve ayrıntılı olabilir. Birisini tebrik ederken yerinde ifadeler kullanmanız veya sağduyu göstermeniz yüksek olasılıktır. Yorumlarınız ihtiyatlı olabilir. Ancak, bazılarının belirli bir etkisi olabilir. Belirli kişiler sizin iltifatlarınızı takdir edebilirler. Belki, etrafınızdaki belirli kişiler onların iyi performanslarına vurgu yapmanız sayesinde kişisel ve mesleki anlamda gelişim gösterebilirler. Bir dereceye kadar, sizin takdirlerinizin zor kazanılabilir olduğunu anlarlar. Yeteneklerinizin de etkisiyle, herhangi birine övgüde bulunmadan önce onun elde ettiği sonuçları ve başarıları belirli bir süre gözlemleyebilirsiniz. Belki de, kişinin elde ettiği başarıların şans veya tesadüf olmadığından emin olmak istersiniz. O bireyin gerçekten övgüye değer olduğundan emin olmak istersiniz.

Sorular

1. Size özel güçlü yönlerinizle ilgili ifadeleri okurken, hangi kelimeler, ifadeler veya satırlar dikkatinizi çekti?

2. Bu anlatımdaki tüm yetenekler içinde, başkalarının sizde en çok görmesini istediğiniz yetenekler nelerdir?

İmza Temalarla İlgili Genel Sorular

1. Özel yeteneklerinizi daha iyi anlamanızda bu bilgi size nasıl yardımcı olmuştur?

2. Buradan anladığınızı rolünüze değer katmak için nasıl kullanabilirsiniz?
3. Bu bilgiyi ekibinize, çalışma grubunuza veya bölümünüze değer katmak için nasıl uygulayabilirsiniz?
4. Buradan anladıklarınız kurumunuza değer katmada size nasıl yardım edebilir?
5. Yarın bu raporun bir sonucu olarak neyi farklı yapacaksınız?

Bölüm II. Uygulama

Uygulama Fikirleri

- Doğuştan gelen, iyi bir muhakeme yeteneğine sahipsiniz, bu nedenle insanlara tavsiyelerde bulunabileceğiniz ve onlara danışmanlık yapabileceğiniz işlerde çalışmayı düşünebilirsiniz. Özellikle sağlam iş anlaşmaları hazırlamak ve yönetmeliklere uyum sağlamak gibi yasalarla ilgili işlerde uzman olabilirsiniz.
- Rolünüz ne olursa olsun, başkalarının kararlarını gözden geçirmelerine yardımcı olmak için sorumluluk alın. Başkalarının göremediklerini görebilirsiniz. Kısa zaman içinde mantıklı bir karar verici olarak aranan insan olabilirsiniz.
- Dikkatli karar alma sürecinizi açıklayın. Riskleri kontrol etmek ve azaltmak için vurguladığınızı belirtin. Başkalarının *tedbirli* temanızı kararsızlık veya harekete geçme korkusu şeklinde yanlış anlamalarını istemezsiniz.
- Hassas konularda dikkatli ve temkinli olduğunuz için güven veriyorsunuz. Hassas meseleler ve anlaşmazlıklarla ilgilenmek için sorumluluk almak suretiyle bu yeteneklerinizi kullanın.
- Gözü kara bir şekilde risk almaktan ziyade, bir karara temkinli yaklaşma eğilimindesiniz. Bir şeyin doğru olamayacak kadar iyi olduğunu düşündüğünüzde içgüdülerinize güvenin.
- Değişim zamanlarında karar verme sürecinizde muhafazakar olmanın avantajlarını düşünün. Bu avantajları daraldıklarında başkalarına da açıklamaya hazır olun.
- Kendinizi çok kısa zamanda açığa vurmanız için sizi zorlayanlara izin vermeyin. Gizli bilgileri paylaşmadan önce insanları dikkatlice inceleyin. Doğal olarak arkadaşlıklarınızı yavaş yavaş kurarsınız, bu yüzden iyi arkadaşlarınızdan oluşan küçük dairenizin kıymetini bilin.
- Güçlü *lider*, *özgüven* veya *gerçekleştiren* temalarına sahip kişilerle birliktelik kurun. Birlikte birçok karar alacaksınız ve bu kararlar mantıklı olacaktır.

- Başkalarının aceleyle hareket etme eğilimlerini, kararlar verilmeden önce bir “düşünme” periyodu belirleyerek azaltın. Bu gayretiniz başkalarını mantık dışı sonuçlardan akılcı sonuçlara götürmeye hizmet edebilir.
- Bütün gerçekleri öğrenene ve duruşunuzu gözden geçirmeye fırsat buluncaya kadar fikirlerinizi muhafaza ediniz. Değişimi hemen benimseyen biri değilsiniz; durumu bütün açılardan değerlendirmek için olası sonuçları derinlemesine değerlendirme eğilimindesiniz. Tedbirli bir insan olarak, çabuk hareket etmek isteyen ve dürtüsel davranan insanlar için bir “fren” görevi görürsünüz.

Sorular

1. Bu ifadelerden hangisi/hangileri size hitap ediyor? Benimseyebileceğiniz fikirleri işaretleyiniz.
2. Bu fikirleri hayata geçirme konusunda ne kadar ciddi davranacaksınız? İlk 30 gün içinde uygulamaya geçireceğiniz fikri yazınız.

Bölüm III. Başarı

(Aynı yetenek temasına sahip olanların ifadeleri)

Tedbirli yetenek teması aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Dick H., (Film Yapımcısı): “Benim işim değişkenleri azaltmaktır – değişkenler ne kadar az olursa risk o kadar düşük olur. Yönetmenlerle tartışırken, nispeten küçük noktalarda söylenenleri kabullenirim. Ondan sonra da, küçük meseleleri tartışma dışına çıkardığımda, kendimi daha iyi hissederim. Odaklanabilirim. Konuşmayı kontrol edebilirim.”

Debbie M., (Proje Müdürü): “Pratik biriyim. Meslektaşlarım harika fikirlerini sıralarken ben, ‘Bu ne işe yarayacak?’, ‘Bu fikir, bu veya şu grup tarafından nasıl kabul edilecek?’ gibi sorular sorarım. Şeytanın avukatını oynadığımı söyleyemem, çünkü o çok olumsuz bir durumdur, ama ben yapılacakları tartar ve riskleri değerlendiririm. Ve sanırım benim sorularım nedeniyle hepimiz daha iyi kararlar verebiliyoruz.”

Jamie, B. (Servis İşçisi): “Çok düzenli bir insan değilim, ancak iyi yaptığım şey iki kez kontrol etmektir. Bunu herhangi bir konuda üst düzey sorumluluk duyan bir kişi olduğum iççin yapmıyorum. Kendimi güvende hissetmek için yapıyorum. İlişkiler, performans ya da herhangi bir konuda, kendimi bir dalın üstünde görürüm ve üzerinde durduğum dalın sağlam olduğundan emin olmak isterim.”

Brian B. (Okul Yöneticisi): “Güvenli okullar planı üzerinde çalışıyorum. Konferanslara gidiyorum ve bu konuda çalışmakta olan sekiz komitemiz var. Bölge çapında bir değerlendirme kurulumuz var, ancak temel plan konusunda hala rahat

değilim. Başkan ‘Planı ne zaman görebilirim’ diyor ve ben de ‘Henüz değil, hazır değilim’ diyorum. O da ‘Mükemmel olmasını istemiyorum, yalnızca planı istiyorum’ diyor. Bana zaman tanıyor çünkü şu anda gösterdiğim özenin olumlu yansımaları olacağını biliyor. Bu ön çalışma nedeniyle, bir kez karar verildiğinde, o şekliyle kalır. Değişmez.”

Sorular

1. Arkadaşlarınızla başarılı olmada yeteneklerini nasıl kullandıkları konusunu konuşun.
2. Siz başarılı olmak için yeteneklerinizi nasıl kullanacaksınız?

ÖZ GEÇMİŞ

21 Temmuz 1977 tarihinde Kastamonu’nun Araç ilçesinde dünyaya geldi. İlk, orta ve lise eğitimini Kastamonu’da tamamladıktan sonra 1995 yılında Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünü kazandı. Hazırlık sınıfıyla birlikte 2000 yılında lisans eğitimini tamamladı ve aynı yıl Zonguldak Karaelmas Üniversitesi (Bülent Ecevit Üniversitesi) Bartın Meslek Yüksekokulunda Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2007 yılında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2008 yılında üniversitenin Bartın Üniversitesi adıyla yeniden kurulmasının ardından bu üniversite bünyesinde çalışmaya devam etti. 2009 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalına kayıt oldu. Bir ulusal, iki uluslararası olmak üzere üç kongreye bildirili olarak katıldı. Uluslararası bir dergide yayınlanmış bir adet makalesi bulunmaktadır. Rektörlüğe bağlı birimlerdeki Okutmanların Koordinatörlüğü ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcılığı görevinde bulundu. Halen Bartın Üniversitesi Bologna Eğitim Komisyonu üyesi, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetim Kurulu üyesi ve Yabancı Diller Bölüm Başkanı olarak çalışma hayatına devam etmektedir. Evli ve üç çocuk babasıdır.