

SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI
Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,
turanlı@erciyes.edu.tr; tel: 0352 437 49 01 / 37361

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilişsel öğrenme kuramının yabancı dil öğretimi için doğurgularını tespit etmektir. Davranışçılık ile bilişsel kuramlar arasında bir köprü görevi görerek yabancı dil öğretiminde yararlanılabilecek iki yaklaşımın bazı ortak özelliklerini yansıtır. Kuramın öğrenmeye ilişkin en önemli önerileri, model alma yoluyla öğrenme (taklit) ve öz-yeterlidir. Kuram; insanların bazı şeyleri, çevrelerinde gördüklerini taklit ederek öğrendiklerini (model alma) ve yapabileceklerini düşündükleri şeyin, gerçek yaşamda yapabileceklerini etkilediğini ileri sürmektedir. Bu denence ve savlarının, yabancı dil öğretimine katkı sayılabilecek bazı önerileri bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenirken, öğretmen veya daha iyi öğrenciler model görevi görür. Ayrıca, dil sınıflarında hem doğrudan hem de dolaylı pekiştireçler, öğrenmenin artmasına yardımcı olur. İyi model alma ve iyi planlanmış pekiştireçlerin öğrencilerin öz-yeterliklerini arttıracakları düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilişsel öğrenme, yabancı dil öğretimi, model alma, öz-yeterlik, dolaylı öğrenme

SOCIAL COGNITIVE LEARNING AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The purpose of this study is to identify the implications of 'social cognitive learning' for foreign language teaching. The theory of social cognitive learning is one of the theories developed to explain learning. As a bridge between behaviorism and cognitive theories, it presents some eclectic features which might be benefited from in foreign language teaching. The most important suggestions of the theory about learning are learning through modeling (imitation) and self efficacy. The theory claims that people can achieve some of their learnings imitating what they see in the environment and that what they think they can do influence what they can really do in their real life. These hypotheses and their corollaries have some suggestions to improve language teaching in classroom. When learning a foreign language, either the teacher or better students function as a kind of model for students. Also, both direct and vicarious reinforcement in language classes contribute to learning and self-efficacy. Good modeling and well-planned reinforcement is stated to lead to higher self-efficacy.

Key words: Social cognitive learning, foreign language teaching, modeling, self-efficacy, vicarious learning

1. Giriş

Genel öğrenme kuramları; öğrenmenin doğasını açıklamaya çalışırken, özel öğretim kuramları ise belli bir alana yöneliktir. Birbirine yakın disiplinlerce elde edilen bilgiler, bu alanların ortak sorunlarına çözüm bulmak için kullanılır. Yabancı dil öğretiminde sıkça karşılaşılan sorunlar için eğitim, dilbilim, ruhbilim, sosyoloji, sosyo-linguistik gibi alanlarda elde edilen bilgilerin birlikte değerlendirilmesi buna güzel bir örnektir. Dil edinimi, bütün öğrenme kuramlarının ilgisini çeken bir alan olmuştur ve bu çalışmada; etkileşim ve zihinsel süreçlerle yakından ilgilendiği ve dil öğretimine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle, sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli özellikleri ve yabancı dil öğretimi için doğurguları tartışılmıştır. Diğer yandan öğretim ve öğrenme doğaları gereği yakın etkileşim içerisinde oluklarından çalışma içerisinde, ifade edilen görüşe göre bazen biri bazen de diğeri vurgulanmıştır.

Öğrenme; bilişsel, sosyal ve psikolojik durum, dil ve düşünce, algı ve bellek, dikkat ve güdülenme gibi bir çok değişkenin etkileşimini kapsayan karmaşık bir süreçtir (Aydın, 1999). Eldeki bilgilerin çokluğuna rağmen, nitelikli öğretim ve öğrenme arayışları henüz son bulmamıştır. Öğretmen merkezli ve ezberci eğitimden öğrenci merkezli ve insancıl yaklaşımlara yönelme, öğrenmeye ilişkin artan bilginin ürünüdür. Fakat öğrenmenin doğası henüz yeterince açık değildir. Örneğin, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin yaşadığı bilişsel ve duyuşsal farklılıklar, öğrenme tercihlerindeki farklılıklar ve karşılaşılan sorunlarla baş etme yolları, aydınlatılmayı beklemektedir. Özgün yaklaşım ve yöntemleriyle yabancı dil öğretimi diğer alanlardan önemli farklılıklar gösterir. Farklılığın bir nedeni; bilginin yanında, bir takım beceriler kazanmayı da içermesidir.

Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin eksiklerini gidermeye yönelik gelişen dolaysız yöntem (direct method) ve onun yetersizliklerini kapatmak üzere doğan kulak-dil alışkanlığı yöntemi (audio-lingual method), geçen yüzyılda büyük ilgi görmüştür. Fakat, Önemli başarılarına rağmen, arzulanan becerileri kazandırmada yetersiz kaldıklarından, alternatiflerinin doğması gecikmemiştir (Richards ve Rogers, 2001). Öğrenmeyi sadece çevresel etmenlerle açıklamaya çalışan koşullama temelli öğrenme kuramları, zamanla yerini bireyin kapasitesini ön plana çıkaran bilişsel yaklaşımlara bırakmıştır (Özbay, 2004). Bunun yanında, birbirine oldukça uzak sayılabilecek bu iki yaklaşımın arasında, yabancı dil öğretiminde yararlanılabilecek ve iki yaklaşımın bazı olumlu yönlerini bir araya getiren sosyal bilişsel öğrenme kuramı gibi kuramlar da vardır.

2. Sosyal Bilişsel Öğrenme

Kökleri Aristo ve Platon'a uzanan (Senemoğlu, 1997) ve davranışçı psikologlarca geçen yüzyılda yeniden ele alınan model alma yoluyla öğrenme, zamanla daha bilişselci bir yapıya bürünmüştür. Bandura'nın (1986) temelini attığı sosyal bilişsel öğrenme, çevrenin davranış üstündeki doğrudan etkisinin yanı sıra,

duygu ve biliş gibi gözlenmesi ve ölçülmesi zor içsel süreçlerin, öğrenmedeki önemini ön plana çıkararak (Bandura, 1997) geleneksel davranışçılardan ayrılmaktadır. Yani bu kuram öğrenmede çevrenin ve kişinin bireysel özelliklerinin rol oynadığı savıyla, davranışçı olduğu kadar bilişselci bir anlayışı savunmaktadır (Aydın, 1999).

Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, bütün öğrenmeler çevre etmeniyle açıklanamaz. Başka bir deyişle, fizyolojik ihtiyaçların şekillendirdiği sınırlı sayıda klasik koşullanma ve (ortaya ilk çıkışının nedeni yeterince açık olmasa da) pekiştirme yoluyla kazanılan davranışlar, tüm öğrenmeleri açıklamaz (Bandura, 1977). Ayrıca, davranışçı yaklaşım insan öğrenmesini hayvanların öğrenmesiyle aynı kabul ederken insanı edilgen bir canlı olarak değerlendirip, bireyin özdenetim yeteneklerini göz ardı eder. Bireyin doğası, çevresi ve davranışları arasında karşılıklı bir belirleyicilik vardır; çevresinden etkilenen birey, duygu ve biliş yoluyla kendi davranışlarını şekillendirdiği gibi, çevresini de bu donanımları sayesinde algılar. Diğer yandan, kendi davranışları ve çevresinde olup bitenler de bireyin duyuşsal ve bilişsel özelliklerini şekillendirir (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel öğrenmeyi davranışçı yaklaşımdan ayıran temel farklılık da budur; birey, öğrenmelerini ve dünyasını kendisi şekillendirir.

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi, ‘yaşantısı yoluyla bireyin davranışındaki kalıcı izli gözlenebilir değişiklik’ olarak tanımlarken (Ertürk, 1972), sosyal bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, bazı öğrenmeler, mutlaka veya hemen performansa yansıtılabılır. Bu tanıma göre öğrendiklerimiz her zaman davranışlarımızdaki gözlenebilir değişikliklerle sınırlı ve kendi yaşantılarımızın ürünü olmayabilir; yani, başka insanları gözleyerek ve onların davranışlarından sonuç çıkararak da öğrenmek mümkündür. Öğrenmeyi; içe bakışı (Senemoğlu, 1997) ve insanoğlunun biricikliğini reddederek açıklamaya çalışan davranışçı anlayışın karşısında sosyal bilişsel öğrenmeyi savunanlar, bireyin potansiyeline daha fazla güvenmektedir. Ayrıca, Bandura’ya göre (1986), hiçbir psikoloji, insan işlevlerinin karmaşıklığını içe bakış yöntemine başvurmadan açıklayamaz.

2.1. Model Alma ve Taklit Yoluyla Öğrenme

Bandura (1977), taklit veya model alma olarak da bilinen gözlem yoluyla öğrenmeyi, ‘çevredeki olayların bilişsel süreçlerle işlenerek bilginin kazanılması’ olarak tanımlar. Bandura’ya (1986) göre insanoğlu çağlar içerisinde, bilgi ve becerisini geliştirmesini kolaylaştıracak olan ‘gözlem yoluyla öğrenme’ becerisini geliştirmiştir. Ona göre, doğrudan deneyim yoluyla kazanılan her bilgi ve beceri, gözlem yoluyla da öğrenilebilir. Çocuk bir çok bilgi ve beceriyi yaşatlarının ve büyüklerinin, çırak ise ustasının yardımıyla veya aracılığıyla edinir. Usta-çırak ilişkisinde çırak, uzun süre ustasını gözleyerek, sanatını nasıl gerçekleştirdiğini anlamaya ve gördüklerini de zihnine yerleştirmeye çalışır. Bu tür bir öğrenme; dikkat etme süreci, hatırdı tutma süreci, davranışa dönüştürme süreci ve güdüleme sürecini içerir.

Birey, çevresinden gelen çok sayıda uyarıcıdan sadece dikkat ettiklerini algılar. Bilgiyi işleme kuramının da vurguladığı gibi, öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat, zorunludur (Senemoğlu, 1997) ve hedef davranış doğru algılanmazsa, öğrenme gerçekleşmez. Bir başka deyişle, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin, dikkatini öğrenilecek davranışa yöneltmesi ve davranışın önemli özelliklerini algılayabilmesi gerekir (Isom, 1998). Bu nedenle bireyin, gelen uyarıcıyı algılayabilecek bedensel ve ruhsal yeterlikte olması gerekir.

Hatırda tutma sürecinde, algılanan uyarıcılar kodlanarak hafızaya kaydedilir ve ihtiyaç halinde geri çağrılır. Hafıza; gözlemi yapan kişinin, bilgiyi kodlamasına ve geri çağırmasına yardım eden önemli zihinsel bir süreçtir ve birey, önceki öğrenmelerinin kalıcılığını, ancak hafızası sayesinde sağlayabilir. Gözlenen davranışın ayrıntıları, imgesel ve/veya sözel bilgiler şeklinde hafızada depolanır. Dikkat etme ve algılama aşamasında model iyi algılanırsa, bilgi veya davranış da doğru bir şekilde hatırlanır (Bandura, 1986).

Gözlem yoluyla öğrenmenin üçüncü ögesi, gerektiği zaman davranışı yeniden yapabilme sürecidir. Önceden hafızada depolanmış bilgiler, gerektiğinde geri çağrılır ve davranış ortaya konur. Bunun yapılabilmesi, gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmış olmasına bağlıdır (Bandura, 1986). Yani, birey model aldığı davranışı, ancak gerekli becerilere sahipse sergileyebilir; model alınan davranışa ilişkin bilginin hafızaya yerleştirilmiş olması, davranış olarak sergilenmesini garanti etmez. Ayrıca, dikkat etme ve hafızaya yerleştirme süreçleriyle sağlanan bilgilerin davranışa dönüşmesi için, beceriyi geliştirecek çabanın da gösterilmesi gerekir. Örneğin, bisiklet sürmeyi öğrenmeye çalışan bir çocuğun, neyin nasıl yapılacağını bilmesi, ilk denemede başarılı olmasını garanti etmez. Ayrıca, her düşüşünden sonra doğrulan ve yeniden deneyen çocuğun sonunda başarılı olması da, çaba ve ısrarın gerekliliğini gösterir.

Güdülenme, gözlem yoluyla öğrenmenin dördüncü ögesidir. Fakat güdülenme ve bunu sağlayan pekiştiriciler, bireysel farklılıklar gösterir. Geçmişteki başarılar, öğrenen için doğal bir pekiştiricidir ve bireyler, alacaklarını düşündükleri ödül ve pekiştiricilerle teşvik olurlar; yani, önceki yaşantılarının vaat ettiği olası ödüller, davranışın tekrar edilme olasılığını artırır. Sosyal öğrenme kuramının, pekiştiricilerle ilişkili önemli bir başka iddiası ise dolaylı pekiştiricilerdir. Başka birinin (model) ödüllendirildiğini izleyen birey, ödüle değer bulunan davranışı sergilemesi halinde kendinin de ödüllendirileceği beklentisiyle bu davranışı yapma eğilimi gösterir (Bandura, 1971). Dolaylı güdüleme ilkesi, öğretmenin sınıftaki etki alanını artırır ve öğretmen bu yolla daha çok öğrenciye hitap eder.

Diğer yandan birey bazı durumlarda, önceden öğrenmiş olduğu davranışları sergilemekten kaçınır. Olumsuz güdülenme olarak tanımlanabilecek 'davranıştan kaçınma eğilimi', farklı şekillerde kendini gösterebilir. Bireyin cezaya veya başarısızlığa yol açan önceki yaşantıları, o davranışın yinelenme olasılığını veya görülme sıklığını azaltır. Yani, bir davranıştan dolayı cezalandırılan birey, aynı cezaya çarptırılmamak için bu davranıştan kaçınır (Bandura, 1971). Ayrıca,

olası cezalar veya tehditler de, bireyi davranıştan uzak tutar; her hangi bir davranışa başvurduğunda cezalandırılacağını düşünen birey, bu davranıştan kaçınmaya çalışır. Benzer şekilde, model alınan bireyin cezalandırılması da dolaylı öğrenmeye yol açar; birey, kendinin de cezalandırılacağını düşünerek, davranıştan uzak durur. Özet olarak çevredeki kişilerin davranışlarından dolayı cezalandırılması, öğreneni davranıştan uzak tutan bir etkiye sahiptir; fakat Özbay'ın (2004) da dediği gibi cezaların etkisinin geçici olduğu ve zararlı etkilerinin de olmasından dolayı, pekiştiricilerin daha yararlı ve kalıcı olacağı akılda tutulmalıdır.

Özetle, bir çok davranış en azından kısmen sosyal bilişsel öğrenmenin temelini oluşturan model alma yoluyla öğrenilir (Korkmaz, 2002). Çocukların davranışlarının çoğunlukla çevrelerindeki kişilerin davranışlarına benzemesi, model alma yoluyla öğrenmenin varlığına işaret etmektedir. Bu nedenle çevre öğrenene yeterli sayıda ve nitelikte modeller sunarsa, bireyde olumlu tutumlar geliştirilebilir. Ayrıca, model alma yoluyla birey, ilk defa karşılaştığı şeyleri öğrenmekle kalmayıp, öğrenmiş olduğu davranışlarda yeterlik düzeyini ve yapmaktan kaçındığı başka davranışları yapma cesaretini geliştirebilir.

Dikkat etme, hatırd tutma, davranışı yeniden yapma ve güdülenme süreçlerindeki bireysel farklılaşmalar, davranışı kazanma ve sergileme yetkinliklerinin de bireysel farklılıklar göstermesine yol açar (Senemoğlu, 1997). Öğretimde bireyselleşmenin gereğine işaret eden bu farklılaşmalar, aynı uyarıcılarla karşılaşan bireyler arasında gözlenen öğrenme farklarının önemli bir bölümünü açıklayabilir.

2.2. Öz-yeterlik

Sosyal bilişsel öğrenme kuramının, eğitime bir başka katkısı, öz yeterlik kavramıdır. 'Herhangi bir işte bireyin başarılı olup olamayacağına olan kendi inancı' anlamına gelen bu kavram (Bandura, 1997), özgüven kavramını çağrıştırmakla birlikte, daha özel görevleri öğrenmeye yönelik özgüveni ifade eder (Pajares and Schunk, 2001). Birey, belli bir davranışı, görevi veya işi başarıyla yapacağına inandığında, yani o konuda öz-yeterliği yüksek olduğunda, bu işi başarma ve/veya onunla ilgilenme olasılığı artar. Bir başka deyişle birey, başarı şansını yüksek gördüğü etkinliklerle daha yakından ilgilenirken, diğerlerinden kaçınır (Bandura, 1997) ve başarı şansının yüksek olduğu görevler için birey daha fazla çaba harcar (Zimmerman and Martinez-Pons, 1990). Ayrıca, öz-yeterliği yüksek olan birey, daha yüksek hedeflere yöneleceğinden başarının, pekiştiriciler olarak öz-yeterliği ve öz-yeterliğin de başarıyı artırdığı bir döngü kurulmuş olur. Bireyin kendine ait ve başkalarına ilişkin gözlenen ve/veya işitilen başarı ve başarısızlıkları, öz-yeterliklerini şekillendirdiğinden, bireyi bu açıdan geliştirecek uygulamaların nitelik ve nicelik olarak artırılması gerekir.

3. Sosyal Bilişsel Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimi İçin Bazı Doğurguları

Sosyal bilişsel öğrenme, davranışçı ve bilişsel yaklaşım arasında ilginç bir sentez oluşturur ve sosyal olduğu kadar, bilişsel bir anlayışa sahip olan bu yaklaşım, bazıları yukarıda ele alınan özellikleri aracılığıyla dil öğretimi için yararlı bazı doğurguları da beraberinde getirir.

Sınıf yaşamı, sosyal bilişsel öğrenme kuramının yabancı dil öğretiminde kullanımı için uygun bir ortam sunar. Öğrenciler, öğretmen ve arkadaşlarının davranışlarından, bu davranışların sonuçlarına göre öğretmenin vermiş olduğu ödül veya cezalardan; yani, kendilerinden beklenen veya kaçınmaları gereken davranışların çoğunu, çevrelerinde olup biteni gözleyerek öğrenirler. Öğrenciler, hangi davranışların bedeli olarak neyle karşılaşacaklarını daha çok, gözlem yoluyla öğrenir. Ayrıca, yabancı dil sınıfları, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi için uygun bir ortam oluşturabilir.

3. 1. Dolaylı Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretiminde Model Alma

Öğrenciler, öğretmeni ve sınıf arkadaşlarını gözleyerek çok şey öğrenir. Ortam yapay olsa da bu anlayış, yabancı dil öğrenimi için de geçerlidir. İnsanlar doğal ortamlarda, diğerlerinin konuşmalarını ve tepkilerini gözleyerek dilin bir çok özelliğini öğrenebilirler (Bandura, 1989); yani, kendilerinin bizzat o durumda bulunmaları gerekmez. Sınıf içi öğrenme yaşantılarıyla, sınıf dışı öğrenmeler arasındaki önemli fark, ortamların doğallığı ve öğrenme için gereken çaba ve süreyle ilişkilidir (Ellis, 1990). Bu nedenle, yabancı dil öğrenmenin doğasına uygun ve gözlem yoluyla öğrenmeye olanak sağlayacak ortamların hazırlanmasında yarar vardır. Yabancı dil öğretiminde öğretmenin kullandığı her araç ve söylediği her söz öğrenci için bir model oluşturur (Harmer, 2001) ve öğretmenin düzgün telaffuzu ve diksiyonu anadil konuşucusuna duyulan gereksinimi azaltır. Bu nedenle öğretmenin sınıftaki model davranışları, öğrenmeyi destekler ve öğrenmeyle geçen zamanı artırır. Ayrıca, öğretmenin mesleki yeterliği ve öğretebilme becerisi dersten sağlanan verimi artıracaktır.

Öğrencinin kendi cümlesi için alacağı ipucu, geribildirim ve/veya düzeltmenin yararı tartışılmazken, herhangi bir öğrenciye verilen ipucu, geribildirim ve düzeltme, diğer öğrencilere dolaylı öğrenme olanağı sunar (Bandura, 1971). Derste öğrenci başına düşen sürenin azlığı, dolaylı öğrenmeye imkan sağlayacak etkinliklerin yürütmesini ve bu yolla zamanın daha verimli kullanılmasını gerekli kılar. Örneğin, sınıf içindeki ikili çalışmalar ve grup etkinlikleri, öğrencilerin belli bir zaman diliminde daha çok dinleme ve konuşma yapmalarına olanak sağladığından, kişi başına düşen süreyi artırmış olur. Ayrıca bu tür etkinlikler öğrencinin; sınıf arkadaşlarının deneyimlerinden yararlanması, yani, dolaylı öğrenmesi için uygun ortamlar hazırlar (Harmer, 2001). Örneğin, etkin bir şekilde planlanan, yürütülen ve denetlenen ikili çalışmalar ve grup etkinlikleri,

öğrencilere daha çok sayıda uygun model sunabilmekte ve öğretmen bu tür etkinliklerde öğrencilerine daha çok dönüt ve pekiştirici sağlayabilmektedir.

Etkili bir öğretmen, herhangi bir öğrenciyle olan etkileşiminin diğerleri üstündeki olası etkilerini düşünerek, daha dikkatli davranır ve öğretmeye odaklıdır (Burden, 1995). Çünkü olumsuz öğretmen davranışları, istenmeyen davranışların kazanılmasına yol açabilir (Senemoğlu, 1997). Öğretmenin bir hatayı düzeltme biçimi, hem hatayı yapana hem de diğer öğrencilere güçlü bir mesajdır (Kounin, 1970). Örneğin, bir öğrencinin, yanlış telaffuz için öğretmen tarafından azarlanması veya sert bir şekilde düzeltilmesi; hem bu öğrenci için hem de benzer duruma düşmekten korkan diğer öğrenciler için, dersten soğuma nedeni olabilir. Bir başka deyişle, başarısızlık korkusuyla öğrenciler susmayı tercih edebilir (Spielman & Radnofsky, 2001).

Model alma yoluyla öğrenmede, öğrencilerin çeşitli model kişi ve davranışla karşılaşmasının gerekliliği, kalabalık sınıflarda öğretmenin bu yaklaşımı kullanabilmesini zorlaştırır. Ur'a (1996) göre kalabalık sınıflarda öğrencilerin dil düzeylerinin büyük farklılıklar göstermesi, kullanılacak dilin düzeyini belirlemede önemli bir sıkıntıdır. İyi bir planlamayla, öğretilen konuyu nispeten daha iyi bilen öğrenciler, model olarak kullanılabilirler (Burden, 1995). Grup çalışmalarında 'daha iyi' öğrencilere, grup lideri olacak şekilde görev ve sorumluluklar verilerek öz-yeterlikleri geliştirilebilir. Bu anlayış, 'daha zayıf' öğrencilerin, daha çok modelle karşılaşmasına ve dolaylı öğrenmelerine ortam hazırlar. Öğretmen gerekli bilgi ve desteği alan grup liderleri, öğretmenin kontrolünde, arkadaşlarına yardımcı olurlar. Bu sayede öğretmen, bütün öğrencilerle tek başına ilgilenmek sorumluluğundan kurtulup, birden fazla modelle karşılaşmalarını sağlamış olur.

Konuşma sırasında öğrencilerin bütün hatalarına müdahale etmek, cesaretlerini kırıp katılımlarını azaltacağından, geribildirim ve düzeltme süreçlerinde, diğer öğrencilerin de dikkate alınması ve istenilen davranışların öğrenilmesini destekleyecek yaklaşımların tercih edilmesi önerilmektedir (Ur, 1996). Bütün hataları düzeltmeye çalışmak yerine, ihtiyaç duyduklarında veya zorluk yaşadıklarında, öğrencilere ipuçları vermek ve onları, daha iyiyi yapabileceklerine inandırmak uygun bir yaklaşım olur.

Ödül ve ceza sistemi, davranışı yönlendiren bir etkiye sahiptir ve bu gerekçeyle hangi davranışın sonucunda nasıl bir ödülün verileceğini veya cezanın uygulanacağını bilmek, ortamdaki belirsizlikleri giderir (Burden, 1995). Fakat çünkü ödül ve cezanın etkisi, kişiden kişiye farklılık gösterdiğinden dolayı, bazı öğrenciler için ödül olan bir uygulama veya nesne, başka biri için, ödül olmayabilir

3.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Davranışçı yaklaşımın eğitime kazandırdığı önemli kavramlardan biri, şekillendirme (shaping) yoluyla öğretimdir. 'Önceden planlanmış küçük adımların atılması ve küçük başarıların pekiştirilmesiyle hedefe varılması' olarak

tanımlanabilecek bu yaklaşım, davranışı şekillendirme/biçimlendirme olarak adlandırılır. Geçen yüzyılın üçüncü çeyreğinde yabancı dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan kulak-dil alışkanlığı yöntemi, bu anlayışın ürünüdür. Bu yöntemde, öğretilen cümle/ifade ve/veya diyalog, parçalara bölünerek öğretilir. Bir çok teknik kullanılarak, hedeflenen bilgi parçası otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilir. Öğrenilen kalıpların yada cümlelerin, bilinen kelimelerle veya yeni durumlar içerisinde kullanıldığı bu yöntemde, öğrenci edilgen olup, etken olan çevredir (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminde bireysel öğretim vurgulansa da, kullanılan yöntem ve teknikler sosyal bilişsel öğrenmeyi destekleyecek niteliktedir. Örneğin, yeni bir yapıyı öğretmenin kontrolünde, bir çok kez tekrarlayan öğrenciler birbirlerine model oluşturur. Bir başka deyişle, öğrenciler öğrenilecek model davranışı (cümle, diyalog, kelime, vs.) sadece öğretmenden duymayıp arkadaşlarından da defalarca duyar (Larsen-Freeman, 2000). Bu nedenle, kulak-dil alışkanlığının kullanıldığı bir sınıfta, öğrenmelerin ne kadarının şekillendirme/biçimlendirme yoluyla ve ne kadarının model alma yoluyla gerçekleştiği belirgin değildir.

Öğrenmenin niteliğini belirleyen temel unsurlar, öğretmen, öğrenci ve çevre koşullarıdır (Kılıç, 2002). Yabancı bir dilin işlevsel öğrenimi, gözlem ve taklidi gerektiren, yani öğrenen ile çevrenin etkileşimiyle gerçekleşen bir süreçtir. Diğer yandan, öğretme ve öğrenme birbirinden farklı ve karmaşık süreçlerdir; öğretmen bütün çabasına rağmen bazen hedeflediği davranışları kazandıramazken, bazen de beklenilenden daha yüksek bir başarının gerçekleştiği gözlenir. Bu farkın bir nedeni, ilgilendikleri konularda öğrencilerin, okul dışında da öğrenmeye devam etmesidir ve dil öğretimi için tek kaynak öğretmen olmadığından; öğrenilen ile öğretmenin öğrettikleri arasında önemli farklılıkların olması kaçınılmazdır.

Bütün kontrol çabalarına rağmen öğrenciler başka kaynaklardan da öğrendiklerine göre, bu tür yan öğrenmeler de, öğretimin bir ögesi haline getirilebilir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının ilkeleri bu amaca katkı sağlayacak niteliktedir. Bu yeni bir düşünce değildir; öğrenme kuramlarından iz teorisiyle ilişkilendirilen (Demirel, 2004; Richards & Rodgers, 2001) ve yabancı dil öğretimine yönelik olarak geliştirilmiş tüm fiziksel tepki yöntemi (TPR), model alma yoluyla öğrenmenin bir çok özelliğini içinde barındırır. Bu yöntemde öğretmen ve gönüllü bir kaç öğrenci, öğretmenin önceden hazırlamış olduğu bazı komutları, diğer öğrencilerin önünde yerine getirerek model oluşturur. Öğretmen hazır olduklarını düşündüğünde, söz konusu komutları sınıfın geri kalanına da yaptırır (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers 2001). Diğer yandan, tüm fiziksel tepki yöntemini bu kadar basite indirgemek doğru olmayacağı gibi, model alma yoluyla öğrenmeyi de tüm fiziksel tepki yöntemiyle özdeşleştirmek doğru değildir. Örneğin, gerçek model almada, davranışın ne zaman yapılacağına karar veren öğrenci iken, tüm fiziksel tepki yönteminde, öğrencinin hazır olup olmadığına öğretmen karar verir. Model alma yoluyla öğrenme için gerekli koşullar (dikkat etme, hatırlama, davranışı yeniden yapma ve güdülenme), tüm

fiziksel tepki yönteminde de gerekli görülür. Model/leri izleyen (dikkat etme) öğrencilerin, komutları anlayıp eylemlerle ilişkilendirmesi (akılda tutma) ve hazır olduklarında kendilerinin de yapması beklenir (Larsen-Freeman, 2000; Richards and Rodgers, 2001). Öğretmenin, hareketleri öğrencilerle birlikte yapması, sınıflarda sıkça karşılaşılan gergin ortamı rahatlatır ve bu olumlu ortamda, öğrenciler derse daha büyük istekle katılırlar.

3.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Yabancı Dil Öğrenmede Güdülenme

Öğretim etkinliklerine biraz neşe katabilmek, bazı geleneksel öğretmenlerin düşündüğünün tersine, öğretmenin saygınlığını zedelemeyiz. Diğer yandan, öğretimin ciddi bir iş olduğu ve profesyonellik gerektirdiği akılda tutularak, ilgilerine hitap edebilecek etkinliklerin yürütülmesiyle öğrencilerin duyuşsal yönlerine de seslenilirse, katılım daha yüksek olur (Burden, 1995). Anlaşılacağı üzere, yabancı dil öğrenimi sadece bir taklit olayı değildir; öğrencinin, gelen uyarıcıları bilişsel olarak işlemesini, tekrar kullanabileceği şekilde hafızasına yerleştirmesini ve duyuşsal olarak da uygun tepkiler geliştirmesini içerir.

Yeni bilgiler edinmeyi sevdiğini göstererek öğrencilerini dolaylı olarak güdülemeye çalışan öğretmen en iyi modellerden biridir (Burden, 1995). Öğretmenin, öğrencilerini yabancı dil bilmenin yararları ve öğrenmenin zevkine ilişkin bilgilendirmesi kısa süreli de olsa öğrencileri güdüleyebilir. Fakat, öğretmenin mesleğinde geçirdiği uzun yılları, deneyim anlamına gelse de, öğrenciliğe yabancılaşmaya yol açabilir; bu yüzden özellikle deneyimli öğretmenler öğrencilerin yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları sorunlarını anlamada zorlanabilirler. İyi öğretmenlerin dahi bazen kendilerini kaptırdıkları kusursuzluk beklentisinden memnun olmayan öğrenciler, hata yapma korkusuyla derse katılmaktan kaçınır. Jones ve Jones'a (1995) göre, yapılan hatalara karşı öğretmenin tutumu, öğrencilere önemli mesajlar verir; öğretmenin anlayışlı, sabırlı ve destekleyici tutumu, öğrenme ortamını rahatlatır ve katılımı artırır (Yücel ve Gülveren, 2004).

Diğer yandan, model olma zorunluluğu, öğretmenin, işinde çok özverili davranmasını gerektirir. Gündelik sınıf dili, öğretmenin bazı cümleleri defalarca kullanmasını gerektirir. 'Buraya gel', 'tahtadakileri yazın', 'buraya bakın', 'kalemimi ver', 'pencereyi aç' gibi cümleleri, öğretmen her gün defalarca kullanılmaktadır. Öğrencilerinin hedef dilde konuşmasını isteyen öğretmen, en azından bu tür ifadeleri, model olarak kullanıp öğrencilerden de kullanmalarını isterse, gözlem ve taklit yöntemleri sayesinde öğrencilerin çoğu, bu cümleleri kısa zamanda öğrenebilir (Doff, 1988).

3.4. Yabancı Dil öğretimi ve Öz-yeterliğin Gelişmesi

Kendini başarılı bulan veya bu anlamda ümitli olan öğrenciler, etkinliklere daha büyük istekle katılırken (Yücel ve Gülveren, 2004), başarısızlık korkusu öğrencileri çalışmalardan uzaklaştırır (Cangelosi, 1988). Öğrencinin katılımda

gösterdiği cesaret, başarısını önemli oranda etkiler ve etkinliklere katılan ve tartışmalarda çekinmeden fikrini söyleyen öğrenci, daha kolay öğrenir . Öz-yeterlik gelişimi de, dolaylı yoldan sağlanabilecek bir tür öğrenmedir. Örneğin, sınıftaki herhangi bir öğrencinin erişebildiği bir hedef, diğer öğrenciler için de erişilebilecek bir hedeftir. Öğrenciler, kendileriyle aynı veya daha düşük düzeydeki öğrencilerin başarılarını ölçüt kabul ederek bir öz-yeterlik algısı oluştururlar. Bu nedenle, öğretmen, başarılı olacakları etkinlikler tasarlayarak, öğrencilerin olumlu deneyimler geçirmelerini sağlamalıdır (Burden, 1995). Öğretmenin sözleri, öğrencinin üzerinde önemli etkiler yaratsa da öz-yeterliğinin, sergilediği davranışlar üzerindeki etkisi çok daha büyüktür; gerçeğe uygun düzeyde bir öz-yeterlik algısı, öğrencilerin sonraki öğrenmelerine katkı sağlayacağından, zincirleme bir etkileşim sayılabilecek ‘başarı --- pekiştirici --- öz-yeterlik --- başarı’ döngüsü kurulmuş olur.

Bir çok öğrencinin yabancı dil öğrenmedeki başarısızlığı ve bu konudaki öz-yeterliklerinin düşüklüğü herkesçe bilinir. Öğrencilerin öz-yeterliklerini ve bunun sonucu olarak da başarılarını sağlayacak bir döngünün kurulması, yabancı dil öğretimi için bir zorunluluktur. Bu amaçla, öğrencilere yapabilecekleri görevlerin verilmesi veya onların, verilen görevleri yapabileceklerine inandırılmaları gerekir. Diğer yandan, öz-yeterlik ve başarı, bir gecede oluşmayacağından, mucize bekleyen öğretmen ve öğrenciler için hayal kırıklığı kaçınılmaz olabilir. Ayrıca, yabancı dil öğreniminin beceri geliştirme yönü daha ağır bastığından, öğrencinin sabrı ve kararlılığı, pekiştirici ve öz-yeterlik kadar önemlidir.

Bazı öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye başladıklarında yüksek beklentilerinin kurbanı olurlar (Turanlı, 2004). ‘Kısa sürede hedef dilde ana dil kadar akıcı konuşmak’ gibi gerçekçi olmayan beklentiler, öğretmenin işini zorlaştırır. Bunun tersi de doğru olabilir; bazı durumlarda birey, yapabileceklerinin çok altında öz-yeterlik algısıyla, gerekli çabayı göstermekten kaçınabilir. Doğal yöntemde (natural approach) önerildiği gibi, öğretmen, bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak ne kadar zamanda nelerin yapılabileceğine ilişkin öğrencileri aydınlatmalıdır (Terrel & Krashen, 1983). Öğretmen öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirmeye çalışırken, beklentilerin öğrenmenin doğasına uygunluğunu sağlamaya çalışmalıdır (Turanlı, 2004).

Yüksek öz-yeterlik algısı öğrenmeyi olumlu etkilediğinden, öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirecek etkinliklerin planlanması önerilmektedir. Bilgi düzeylerindeki farklar dikkate alınarak, farklı zorluk düzeyinde ve çeşitlilik gösteren etkinlikler planlanmalıdır (Aydın, 1999). Basit bulduğu bir etkinliği başarmış olması, öğrenciyi güdülemez veya öz-yeterliğine katkı sağlamaz. Ayrıca, zayıf öğrenciler için, başaramayacağını düşündüğü bir etkinlik sadece sıkıntı kaynağıdır; dersten uzaklaşmasına yol açar. Bir başka deyişle, öğrenciler, görevlerin kendilerini zorlamasını beklerken, başarı olasılığının mevcut olmasını isterler. Bu anlayışla, kim, ne zaman, nerede gibi soru kelimeleriyle sorulacak bilgi soruları yerine, niçin ve nasıl soru kelimeleriyle sorulacak yorum gerektiren

sorular, farklı düzeydeki öğrencilerin derse katılımını sağlayacaktır. Öğretmenin özen göstermesi gereken temel konu, öğrencilerin arasındaki düzey farkı değil, öğretmenlerin bu öğrencilere farklı tutumlar sergilemesidir; zayıf öğrenciler, arkadaşlarına oranla düşük düzeylerinin farkında olup, bunu doğal sayarlar. Fakat bilgilerinin azlığından dolayı, sınıfta aşağılanma olasılığı rahatsız edici bir durumdur. Bu nedenle, öğrencilere, bireysel eksikliklerinden kaynaklanan zorlukların üstesinden gelinebileceğine ilişkin öz-yeterlik kazandırılmalı ve başarılı olabilmeleri için düzeylerine uygun gerçekçi hedefler koymalarında yardımcı olunmalıdır.

Bireyler, başarı veya başarısızlıklarını çeşitli nedenlere bağlarlar. Kimisi, çaba ve kararlılık gibi içsel etkenleri başarının kaynağı olarak görürken, diğerleri başarıyı, şans ve görevin zorluğu gibi dışsal etkenlere bağlarlar (Hewstone & Fincham, 1996; Rotter, 1966). Başarıyı içsel etmenlerle açıklamaya çalışanlar, başarılı olmak için daha çok çaba göstermenin gereğine inanırken diğerleri için başarı veya başarısızlık, dışımızdaki etkenlerce belirlendiğinden, çaba göstermeye gerek yoktur. Bu nedenle, öğrenciler, başarılarını kendi çabalarına yormaya alıştırmalı ve bu yolla özgüven ve öz-yeterlikleri geliştirilmelidir. Bu amaçla, diğer öğrencilerin başarı öykülerinin sınıfla paylaşılmasında yarar vardır; öğrenciler; çok az başarının şansa açıklanabileceğine ve başarının nadir bir durum olmadığına inandırılması gerekir. Yabancı dil öğrenimi zor olmakla birlikte, makul bir çabayla iyi düzeyde yabancı dil öğrenebilmiş bir çok insan mevcuttur. Bu başarı öyküleri öğrencilerle paylaşılıp, kendilerinin de benzer başarılarla imza atabileceklerine inanmaları sağlanabilir. Başarının çabaya bağlı olduğu ve gayretin ise, zamanla mutlaka başarıyı sağlayacağı bilinci verilmelidir.

Diğer yandan öğretmen, öğrencilerin yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirtmekle yetinmeyip ders boyunca her fırsattan yararlanıp, düzeylerine uygun sorularla öğrencileri derse katmalı ve katkıları oranında pekiştireç vermelidir. Pekiştireçlerin teşvik edici ama gerçekçi olmasına özen gösterilmelidir. ‘Hadi, sen bunu başarısın’ tarzındaki çok genel abartılı söylemler, öğrencinin öz-yeterliğini geliştirmek için yeterli değildir (Sewell & St. George, 2000). Öğrenciler, gerçekçi olmayan övgüleri alay olarak algılayabileceklerinden, öğretmenin öğrencilerini yakından tanıması ve hangisinin ne tür bir pekiştirece ihtiyacı olduğunu bilerek davranması önemli bir gereksinimdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Geçen yüzyıl içinde nitelikli ve kapsamlı bir çok öğretim yaklaşımı ve yöntemi geliştirilmiş olmasına rağmen, dil öğretimi konusunda yöntem arayışı halen devam etmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil öğretimi için yeterince değerlendirilmediği düşünülen sosyal bilişsel öğrenmenin önemli bazı kavramları açıklanmış ve bu kavramların yabancı dil öğretimi için doğurguları tartışılmıştır.

Davranışçı yaklaşımla insancıl yaklaşımlar arasında yer alan ‘sosyal bilişsel öğrenme kuramı’, dil öğretimi açısından önemli katkılar sunmaktadır. Modelleme yoluyla öğrenmenin yabancı dil sınıflarında yaygın bir şekilde kullanılabilmesi ve ödül/ceza yöntemlerinin bilinçli bir tarzda kullanılmasıyla, öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanabilecekleri düşünülmektedir. Diğer yandan anadil konuşucularının olmadığı bir ortamda, öğretmenin kendisi de öğrencileri için iyi ve uygun bir model oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öz-yeterlilerinin geliştirilmesi için, yabancı dil sınıflarının uygun ortamlar olduğu ve iyi planlanmış etkinliklerle bunun gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Fakat öz-yeterlik duygusunun sağlıklı gelişebilmesi, başarı ve/veya başarısızlıkların doğru etmenlere atfedilmesiyle mümkün olabilir. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenmede düzenli çalışma, kararlılık ve sabrın, yöntem ve öğretmen kadar önemli olabileceği görülmektedir; sorumluluklarını yerine getirmede çevresel etmenlerin, öğretmen ve öğrencilerin bilişsel çabalarına önemli katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrenmenin gerçekleşme biçimi bireysel bir nitelik taşıdığından, sosyal bilişsel öğrenme ilkelerinin dil öğretimine ne kadar katkı sağlayacağı bireyden bireye farklılık gösterebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrenme, çevreyle etkileşen bir süreç olduğundan öğretim sırasında çevresel etmenlerden yararlanılması gereklidir. Yabancı dil öğretiminin sınıflarında öncelikle, öğrencilerin derse katılımı için gerekli ortamı hazırlaması, bireysel veya ortak ihtiyaçlara göre gerekli dönüt ve pekiştiricileri sağlaması gerekmektedir. Bu yolla öğretmen, model de olabilecektir.

2. Anadil konuşucusunun olmadığı bir ortamda, öğretmenin iyi bir model olma zorunluluğu, öğretmenin düzgün bir telaffuza ve diksiyona sahip olmasını gerektirir. Bu yüzden, öğretmen düzgün bir telaffuza, yeterli alan bilgisine ve etkili öğretim becerilerine sahip olmalıdır. Öğretmen, dersini iyi planlayarak, öğrencilerin daha çok katılmalarını sağlayacak etkinlikler tasarlamalıdır.

3. İkili ve grup çalışmalarının, öğrencilere daha çok konuşma imkanı sunmasından dolayı, öğretmenlerin bu tür çalışmalara sıkça yer vermesi gerekir. Öğretmen iyi tasarlanmış bu çalışmalar sırasında da, öğrencilerin çalışmalarını gözlemeye ve gerekli durumlarda onlara model olmaya devam etmelidir.

4. Dönüt verme veya düzeltme sırasında öğretmenlerin tutumları, cesaretlendirici olmalıdır. Bir başka deyişle, amaç hatayı düzeltmek ve öğrenmeyi artırmak olmalıdır; fakat, hatalarından dolayı öğrencilerin sıkça düzeltme aldıkları ve bazen azarlandıkları akılda tutulmalıdır. Azarlandığını veya aşağılandığını düşünen öğrenci, aynı duruma yeniden düşmemek için etkinliklere katılmamayı seçebilir. Bu nedenle, dönüt verme veya düzeltme sırasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarla karşılaşmasının önüne geçilmelidir.

5. Öğrencilerin çabalarını öven ve cesaretlendiren öğretmen tutumları, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmede ciddi yararlar sağlar. Fakat bazen daha yararlı olsa da kişiye özgü yapılan düzeltmeler sınıf içinde dikkatle yapılmalıdır. Düzeltmeler, öğrenciyi incitmeyecek şekilde bireysel yada yaygın sorunlarda da tüm sınıfa toplu bir biçimde yapılmalıdır. Birkaç öğrencinin yaptığı ortak hatalar, az bilinen bir konunun öğretimi veya tekrarı için bir fırsat olarak da kullanılabilir.

6. Ödüllendirme, dil öğretiminde önemli bir etkiye sahip olduğundan, ne zaman ve hangi durumda kullanılacağına ilişkin öğretmenin, karmaşık olmayan bir planının olması ve bunu da öğrencilere duyurması gerekir. Öğretmenin, ödül ve cezanın uygulanmasına dönük kararlı tutumu, dolaylı öğrenme yoluyla diğer öğrencileri de etkileyerek öğrenme ortamına katkı sağlayacaktır.

7. Bilgi, sadece öğrencinin ihtiyaç duyduğu bir şey olmadığına göre, öğretmenin de bilgiyi önemseyen bir tutum içerisinde olması gerekir. Bu izlenimi verebilmek için, öğretmenin ders için gerekli hazırlığı yaparak sınıfa gelmesi, dersini istekle anlatması ve öğrenmek amacıyla yöneltilen sorulara sabırla yanıt vermesi gerekir.

8. Öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirmek amacıyla öğretmen, gerekli tedbirleri almalıdır. Küçük başarılar, büyük çabaları doğurabilir; bu nedenle öğrenciler, başarının tesadüfler sonunda gelmeyip, çabalarına bağlı olduğunu; çevrelerinde başarılı olan bireylerin de bunu çabalarıyla başardıklarını görmelidirler. Fakat hedeflerin gerçeğe uygun olmaması halinde, yüreklendirme çabası çoğunlukla geri tepeceğinden, abartılı teşvikten kaçınılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AYDIN, A. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BANDURA, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. R. Glaser (Ed.), **The Nature of Reinforcement** (pp. 228-278), Academic Press, New York.
- BANDURA, A. (1977). **Social Learning Theory**, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- BANDURA, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- BANDURA, A. (1989). Social Cognitive Theory. R. Vasta (Ed.), **Annals of Child Development** (Vol. 6, pp. 1-60), JAI Press Greenwich, CT.
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**, W. H. Freeman and Company, New York.
- BURDEN, B. (1995). **Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction**, Longman, New York.
- CANGELOSI, J. S. (1988). **Classroom Management Strategies**, Longman, New York.
- DEMİREL, Ö. (2004). **Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, PegemAyayıncılık, Ankara.
- DOFF, A. (1988). **Teach English: A Training Course**, Bell & Bain Ltd, Glasgow.
- ELLIS, R. (1990). **Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom**, Blackwell Publishers, Oxford.
- ERTÜRK, S. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- HARMER, J. (2001). **The Practice of English Language Teaching**. Longman: Essex.

- HEWSTONE, M. R. H., & FINCHAM, F.D. (1996). Attribution Theory and Research. In M. Hewstone et al. (Eds.). **Introduction to Social Psychology** (pp. 167-204). Blackwells, Oxford.
- ISOM, D. (1998). **The Social Learning Theory**, <http://www.criminology.fsu.edu/crimtheory/bandura.htm>, 17.1.2007
- JONES, F. & JONES, L. S. (1995). **Comprehensive Classroom Management: Creating Positive Learning Environment for All Students**, Allyn and Bacon, Boston.
- KILIÇ, M. (2002). Öğrenmenin Doğası, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Ed. Binnur Yeşilparmak), PegemAyayıncılık, Ankara.
- KORKMAZ, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Ed. Binnur Yeşilparmak), PegemAyayıncılık, Ankara.
- KOUNIN, J. S. (1970). **Discipline and Group Management in Classrooms**, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). **Techniques and Principles in Language Teaching**, Oxford University Press, Oxford.
- ÖZBAY, Y. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi: Kuram-Araştırma-Uygulama**, Öğreti, Ankara
- PAJARES, F. & SCHUNK, D. H. (2001). Self-beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-concept, and School Achievement. Chapter in Riding, R and Rayner, S. (Eds.) **Perception**, Ablex Publishing, London.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement, **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- SENEMOĞLU, N. (1997), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Erdem Matbaacılık, Ankara.
- SEWELL, A. & St. GEORGE, A. (2000). Developing Efficacy Beliefs in the Classroom. **Journal of Educational Enquiry**, 1(2), 58-71.
- SPIELMANN, G. & RADNOFSKY, M. (2001). Learning Language Under Tension: New Directions from a Qualitative Study. **The Modern Language Journal**, 85, 259-278.
- TERREL, T. D. & KRASHEN, S. D. (1983). **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**, Pergamon Press, Oxford.
- TURANLI, A. (2004). Student Misbehavior and Proactive Management Strategies in Foreign Language Teaching (FLT), **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 5 (Sonbahar), 31-44.

- UR, P. (1996). **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**, Cambridge University Pres: Cambridge.
- YÜCEL, C. & GÜLVEREN, H. (2004) Sınıf Yönetiminde Öğrencilerin Motivasyonu, **Sınıf Yönetimi** (Ed. M. Şişman & S. Turan), PegemA yayıncılık, Ankara.
- ZIMMERMAN, B. & MARTINEZ-PONS, M. (1990). Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use. **Journal of Psychology**, 82 (1), 51-59.