



**T.C.**  
**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI**

**TURİZM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE**  
**ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK**  
**BAŞARILARINA ETKİSİ: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ**  
**ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Merve BULUT YÜCELEN

Danışman

Doç. Dr. Duygu EREN

Nevşehir

Şubat 2022

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

**Tezi Hazırlayan**

Merve BULUT YÜCELEN

## TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Turizm Fakültesi Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Merve BULUT YÜCELEN

Danışman

Doç. Dr. Duygu EREN

## KABUL VE ONAY SAYFASI



## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans yapmam konusunda beni cesaretlendiren, beni her daim destekleyen, sevgisini ve güvenini hep hissettirmeye çalışan ve tezin anlamlı bir bütün hâline gelmesini sağlayan danışmanım Doç. Dr. Duygu EREN'e ve kıymetli dostlarım Doç. Dr. Bengü Aksu Ataç'a, Dr. Hatice Özgan Sucu'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ferda Üstün'e, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tunaz'a, Yasin Kızılay'a ve Selda Demir'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezin son halini almasında görüşleri, eleştirileri ve önerileriyle bana katkı sağlayan değerli jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Gaye Deniz ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Umur 'a ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca attığım her adımda beni destekleyen, varlıkları ile bana güç veren, sahip oldukları bilgiler ve fikirler ile bana yol gösteren ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme özellikle de sevgili eşim Görkem Yücelen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmanın uygulama aşamasında bana vakit ayırarak bilgi paylaşımında bulunan tüm katılımcılarıma ve çalışma boyunca fikir alışverişı içerisinde bulunduğum tüm arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK

1. 1. Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramı.....	3
1. 2. Teorinin Oluşumu ve Gelişimi.....	5
1. 3. Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli.....	8
1.4. Cinsiyet ve Öğrenilmiş Çaresizlik.....	10

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK VE YABANCI DİL ÖĞRENME

2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yabancı Dil Öğrenme.....	11
2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarı.....	13
2.3. Turizm ve İngilizce Öğrenme.....	15
2.4. Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	17

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### TURİZM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	26
3.2. Evren ve Örneklem.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	27
3.4. Verilerin Analizi.....	30

3.5. Bulgular ve Yorumlar.....	31
3.5.1. Kişisel bilgilere ait bulgular .....	31
3.5.2. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar .....	32
3.5.3. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	38
3.5.4. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar .....	41
3.5.5. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	42
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	44
KAYNAKÇA .....	48
ÖZGEÇMİŞ .....	58



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1</b> İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ile ilgili maddeler ve alt gruplar .....	28
<b>Tablo 2</b> Öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına ilişkin Yüzde ve frekans dağılımları....	31
<b>Tablo 3</b> Öğrencilerin bölümlerine ve yaşlarına ilişkin Yüzde ve frekans dağılımları .....	32
<b>Tablo 4</b> Öğrencilerin ‘İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği’ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=253) .....	33
<b>Tablo 5</b> Öğrencilerin “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=253) .....	38
<b>Tablo 6</b> İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve cinsiyete göre t-Testi sonuçları .....	38
<b>Tablo 7</b> İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve bölüme göre ANOVA testi sonuçları .....	39
<b>Tablo 8</b> Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi sonuçları.....	39
<b>Tablo 9</b> İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve sınıfa göre ANOVA testi sonuçları .....	40
<b>Tablo 10</b> İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve yaşa göre ANOVA testi sonuçları .....	40
<b>Tablo 11</b> İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve yaşa göre Post Hoc testi sonuçları .....	41
<b>Tablo 12</b> Öğrencilerin Algıladıkları Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	41
<b>Tablo 13</b> İngilizce öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik, genel başarı düzeyi ve yabancı dil becerileri (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) Değişkenleri Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları .....	43



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Örgütsel Davranış Modeli (Bayat, 2002).....	4
Şekil 2 Toplumsal Davranışta Farklılaşan Sonuçlar (Bayat, 2002) .....	5



## **KISALTMALAR**

İNÖÇ: İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik

BAİÖ: Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimi

GMS: Gastronomi ve Mutfak Sanatları

Tur. İşl. : Turizm İşletmeciliği

Tur. Reh. : Turizm Rehberliği



## ÖZET

Bu araştırma ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisi bölüm, sınıf, yaş ve cinsiyete göre öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları İngilizce başarıları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde öğrenim gören 1153 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Kolayda Örneklem" yöntemi kullanılmıştır. Anketlerin öğrencilerin tamamına uygulanması hedeflenmiş, bütün öğrencilere dağıtılmıştır. Değerlendirmeye alınabilecek anket sayısının 253 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı, Sucu (2018) tarafından oluşturulan doktora çalışmasında güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarını yapmış olduğu "İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve akademik başarı algı düzeylerine yönelik kişisel bilgilerine ulaşmak için sorular hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerden öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerine ait bulgular, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak yorumlanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puanlarının karşılaştırılması için eşli gruplar t-testi, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için ise bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi sonuçları kullanılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algılanan akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile cinsiyet ve sınıfları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile öğrencilerin yaş ve bölümleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenilmiş çaresizlik, turizm fakültesi öğrencileri, akademik başarı, İngilizce öğrenme

## ABSTRACT

This study has aimed to find about the effect of the learned helplessness levels of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University tourism faculty students on their academic success in learning English, and whether there is a difference in terms of students' learned helplessness levels and perceived English success according to department, class, age and gender.

The study population of the research consists of 1153 students studying at the Faculty of Tourism, Tourism Management, Tourism Guidance and Gastronomy and Culinary Arts departments in the 2018-2019 academic year. "Convenience Sampling" method was used in the research. It was aimed to apply the scales to all students and distributed to all students. It has been determined that the number of scales that can be evaluated is 253. As a data collection tool in the research, the "Learned Helplessness in English Learning Scale", which was developed by Sucu (2018), whose reliability and validity studies were conducted in her doctoral study, was used. In addition, a personal information form containing questions about students' gender, age, department, class and academic achievement perception levels was prepared and applied.

Frequency (f) and percentage (%) values were used to interpret the findings of personal information about students on the data obtained in the study. Paired groups t-test was used to compare the learned helplessness scale scores, and independent t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey test results were used to determine the relationships between independent variables. In addition, Pearson Product Moments correlation analysis was used to determine the relationship between students' levels of learned helplessness in learning English and their perceived general success levels and their perceived success levels in foreign language skills (speaking, writing, reading and listening).

As a result of the research, it was determined that there was a significant relationship between the students' levels of learned helplessness and their perceived academic success. According to the findings, no significant difference was found between the level of learned helplessness and gender and class. On the other hand, a significant difference was found between the level of learned helplessness and the age and departments of the students.

**Keywords:** Learned helplessness, tourism faculty students, academic success, learning English



## GİRİŞ

Ülkemizde araştırma ve bilginin önemine yönelik farkındalığın artmasıyla birlikte İngilizce öğrenmenin önemi de farklı bir noktaya gelmiştir çünkü gelişen toplumlarda dil öğretim ve eğitim sistemleri sürekli yeni yöntemler denenerek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik en uygun sistemi uygulamak amaç edinilmiştir. İhtiyaçlarına göre yetiştirilen bireyler de toplum için kazanılmış bireylerdir. Bu nedenle öğrencinin ihtiyacına yönelik eğitim verebilmek aynı zamanda bireyin geleceğini de belirlemektedir. İngilizce, ülkeler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde bir köprü görevinde olduğu için turizm fakültesi öğrencileri için de kariyerleri için zorunluluktur çünkü günümüzde öğrencilerin İngilizce bildiği varsayıp öğrenciler ikinci, üçüncü ya da daha fazla dili bilmek durumundadırlar. Öğrencilerin dil bilgileri, kariyerlerine yön verirken onları diğer adaylardan ayıracak en önemli kazanımlarından biridir. Dil, insan yaşamının merkezindedir (Cook, 1991).

Dil öğrenimi, bireyin kişisel gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yabancı dil öğrenimi ile birlikte bireyin kendine güveni artacaktır ve kariyerinde doğru kararlar almasına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda yabancı dil öğrenen bireyler farklı kültürlerin özellikleri konusunda farkındalık yaşamaktadır ve bu durum yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir. Bireyler yabancı dil öğrenmenin önemini kavrayıp bu konuda cesaretlendirilmelidir. Aydoslu (2005), yabancı dil bilgisinin uluslararası işbirliği yollarını açan bir anahtar olduğunu belirtmiştir. Özellikle diplomatik, bilimsel, ekonomik olmak üzere yabancı dilin çok önemli bir ön şart olduğunun altını çizmiştir.

Bu bağlamda tüm bireyler için geçerli olduğu gibi kariyer konusunda turizm fakültesi öğrencileri için de yabancı dil öğrenmek çok önemlidir ve öğrencileri bir adım öne taşıyacak bir unsurdur. Yabancı dil öğrenmede başarılı olan bireyler kendilerine daha güvenli, daha kalifiye ve diğer kültürler hakkında daha bilgili oldukları için İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik incelenmek istenmiştir. Kültürümüzde insanların, başarılarına göre değerlendirildiğini ifade eden Baran (1995), bu durumun insanlarda kültürel baskı oluşturduğunu ve bu nedenle, ilkokul yıllarından itibaren çocukların başarılı ve başarısız olarak ayrıştırıldığını belirtmektedir.

Çalışmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinde İngilizce öğrenme ile ilgili öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin algıladıkları akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Turizm fakültesi öğrencilerinin staj

döneminden başlamak üzere kariyer alanlarında yabancı dilin önemi yadsınamaz bir gerçektir. NEVÜ Turizm Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokulu bu duruma yönelik ortak çalışma gerçekleştirerek öğrencilerde yabancı dil öğrenimi ile ilgili özel bir ders saati planlaması yapmıştır çünkü fakülte bu konuda öğrencileri desteklemek adına öğrencilerin tüm fırsatları değerlendirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilere rol model olabilecek olan, kariyerinde önemli işlere imza atan kişiler ve turizm konusunda yabancı dil eğitimi için tüm bilgiler ve işbirlikleri sağlanmakla beraber öğrencilerin yabancı dil öğrenimini destekleyici her türlü adım atılmaktadır. Bu nedenle, yabancı dilin önemini fark ettiren ve sürekli destekleyen öğretim üyeleri öğrenciler için şanstır. Diğer yandan, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik durumuna bakıldığında tüm bu fırsatlar ve destekler bir bakıma eksik kalabilmektedir çünkü tanımlara bakıldığında genel anlamda öğrenilmiş çaresizlik, kötü deneyimlerden dolayı cesaret kırıcı bir durumdur ve yabancı dil öğrenmeyi etkilemektedir çünkü psikolojide öğrenilmiş çaresizlik öğrenmeyi etkileyen bir durum olarak belirtilmiştir. Akpur (2005)'e göre, psikoloji ve eğitim açısından bakıldığında öğrenilmiş çaresizliğin öğrencide olumsuz davranışlar ortaya çıkarabildiği, motivasyon düzeyini azalttığı ve bunun sonucunda öğrencinin öğretim hayatında başarısızlık yaşayacağı düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın alan yazın kısmında öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin tanımlar, modeller ve teorinin oluşumundan bahsedilmektedir. Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik ve İngilizce öğrenme ile ilişkisini anlatan ulusal ve uluslararası çalışmalar da bulunmaktadır. Turizm fakültesi öğrencileri ve yabancı dil öğreniminin önemi de vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili mevcut durum ve bu durum ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle öğrenilmiş çaresizlik konusunda kuramsal bilgiler bulunmaktadır. Bu bölümde, öğrenilmiş çaresizlik kavramı, öğrenilmiş çaresizlik tanımları, öğrenilmiş çaresizliğin oluşumu ve öğrenilmiş çaresizlik modeline yer verilmektedir.

#### 1. 1. Öğrenilmiş Çaresizlik Kavramı

Ersever (1993), öğrenilmiş çaresizlik kavramının, ilk olarak Seligman ve arkadaşları (1975) tarafından ortaya çıkarıldığını belirtmiştir ve öğrenilmiş çaresizliği, genel olarak bireyin, bir dizi olumsuz veya acı verici olayı kontrol edemediği veya kaçamadığı zaman ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerde azalma (Seligman ve Maier, 1967) olarak açıklanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin bir konuda ya da durumda başarısızlığa uğramasından kaynaklı sonraki deneyimlerinde de aynı başarısızlığı yaşayacağı korkusudur ve bu konuyu ya da durumu tekrar deneme cesaretini gösterememesidir. Hovardoğlu (1986), öğrenilmiş çaresizlik kavramını, bir bireyin olumsuz bir durum yaşadığında bu olayı ya da olayları davranışlarıyla kontrol edemediği bir deneyim yaşadıktan sonra, olumsuz durumları kontrol edebileceğinde de gerekli davranışları gösterememesi olarak tanımlamıştır.

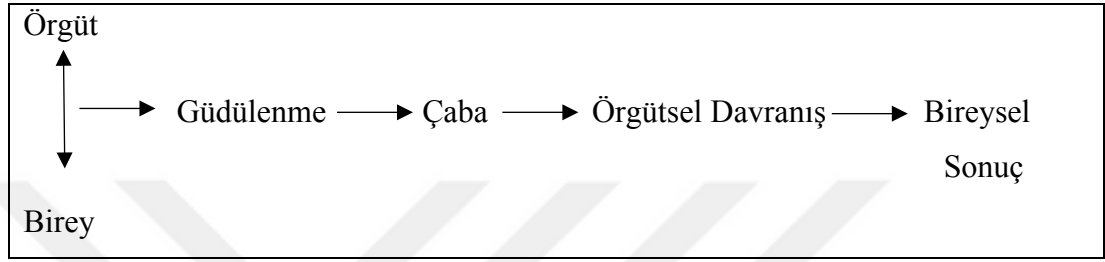
Woolfolk (1993) öğrenilmiş çaresizliği bireyin daha önceden tecrübe ettiği durumları göz önünde bulundurarak sonrasında gösterdiği gayretin daha önceki deneyimlerinde yaşadığı gibi başarısızlıkla sonuçlanacağını düşünmesi olarak açıklamıştır. Öğrenilmiş çaresizliği deneyimleyen bireyler, kolay bir şekilde yapacakları işlerde bile bir şekilde başarısız olacaklarını düşünüp hemen vazgeçme eğilimindedirler. Yaşadıkları olumsuz deneyimlerin kendilerini tekrar tekrar başarısızlığa götüreceğini düşünmektedirler.

Gündoğdu (2001)'nin öğrenilmiş çaresizlik tanımı ise birey davranışları aracılığıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrendiğinde, eylemleriyle olumsuz bir



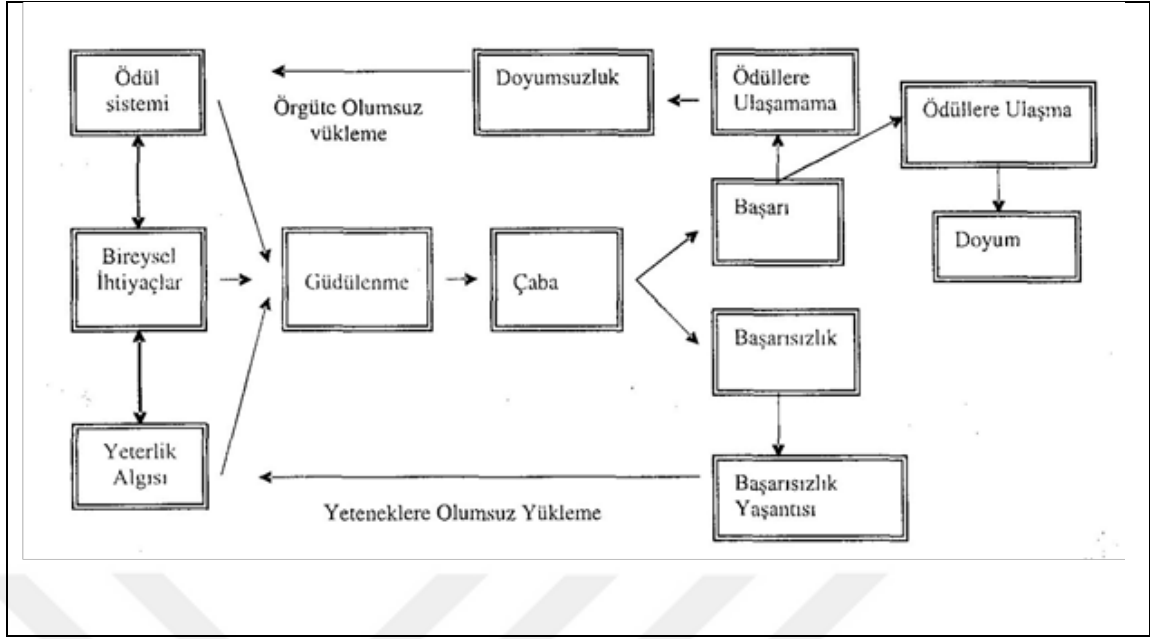
sonucu ortadan kaldırma imkanına sahip olduklarında bile, daha önceden kontrol edemediği bir durum yaşadığı için sahip olduğu kontrolsüzlük beklentisi nedeniyle durumu kontrol altına almak için gerekli gayreti gösterememesidir.

Şekil 1, bir toplumsal davranış modelini göstermektedir. Şekil 1'e göre bireyler çabalarının sonucunda toplumun beklentisini karşılamaktadır ve böylece bireysel beklentiye ulaşmaktadır.



Şekil 1 Örgütsel Davranış Modeli (Bayat, 2002)

Şekil 2'deki davranış modelinde ise, öğrenilmiş çaresizlik tecrübesi ile ilgili meydana gelen farklılaşmaları içeren modelleştirilmiş sonuçlar gösterilmiştir. Şekil 2'ye göre birey ihtiyaçları doğrultusunda ödüllere odaklanarak yeterlik algısı çerçevesinde güdülenerek çaba göstermektedir. Bu çabanın sonucunda birey, başarılı olursa bireysel ihtiyaçlarına yönelmesi karşısında doyuma ulaşmış motive olmaktadır ama ödüllere ulaşamama gerçekleştiğinde doyumsuzluk meydana gelmektedir. Diğer taraftan çabası sonucunda birey başarısız olursa yeteneklerine olumsuz yüklem yaparak başarısızlık durumu bireyde çaresizliğe yol açmaktadır. Şekil 2'de gösterilmekte olan iki durumda da öğrenilmiş çaresizlik olarak tanımlanan öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarına ilişkin süreçtir.



**Şekil 2**Toplumsal Davranışta Farklılaşan Sonuçlar (Bayat, 2002)

Aydın (2006)'a göre bir birey öğrenilmiş çaresizliği bir kez deneyimlediğinde ve bu duyguyu öğrendiğinde, başarmak için gerekli olan her türlü koşul ve durum sağlansa ya da kendi becerileri ile durumun üstesinden gelme kapasitesine sahip olsa dahi başarı için gerekli motivasyonu göstermediğini ifade etmiştir. Sekman (2006) ise öğrenilmiş çaresizlik kavramını, eğer bir kişi bir durumda başarısızlık deneyimlirse, bireyin bu durum için genelleme yapıp sonucu kontrol edemeyeceğini düşünerek değiştirmeye çalışmaması ve bu durumla ilgili daha sonra yaşayacağı tecrübelerde de başarısız olacağını kabullenip tekrar deneme konusunda cesaret göstermemesi olarak açıklamaktadır. Buna paralel olarak Sucu (2018), öğrenilmiş çaresizlik konusunda yetişkin bireylerde uygulanan çalışmalarda, bireylerin davranışlarının şu anki durumu etkileyemediğini anladığı zaman aktif olmadığını ve harekete geçmek için motivasyon kaybı yaşadıklarının gözlemlendiğini belirtmiştir ve ayrıca öğrenilmiş çaresizliğin bireyde kayıtsızlık yarattığını, bunun nedenin de bireyin kendi çabasıyla davranış ve hareketlerinde değişim yaratabileceğine inancı olmamasına dikkat çekmiştir.

## 1. 2. Teorinin Oluşumu ve Gelişimi

Öğrenilmiş Çaresizlik ile ilgili ilk çalışmalara Martin Seligman tarafından 1960'lı yılların sonlarında Pensilvanya Üniversitesi'nde köpekler üzerinde yapılan deneylerle başlanmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik kavramını ilk olarak çıkaran Seligman ve Maier (1967), bireyler bir davranışı gerçekleştirip bu davranışlar engellenirse bunun sonucunda engellenmeden dolayı olumsuz tepki ile karşılaşabildiklerini

belirtmişlerdir. Bu durumda birey, tepkilerinde başarısız olur, sonrasında böyle bir durum yaşadığında tekrar başarısızlık deneyimleyeceğini düşünüp tepki vermekten kaçınır.

Deneyleerde köpeklere elektrik şoku uygulanmıştır. Deneylede, üç grup köpek kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olarak gruplara ayrılmış ve köpekler iki deneyleşel işleme tabi tutulmuştur. İlk aşamada, kaçma ve çaresizlik gruplarındaki köpekler 64 şok uygulanmıştır. Bu köpeklere şok ile ilgili herhangi bir belirti verilmeksizin, köpekler tek tek olacak şekilde deney kutularına yerleştirilmişlerdir. Köpeklerin bir kısmı için şoktan kaçabilme fırsatı tanınmıştır, diğelerlerine ise kaçma fırsatı verilmeden şok uygulanmıştır. Şok uygulandıktan sonra kaçma fırsatı verilen ve kaçan köpekler, klasik şartlanmayla şoktan kaçarak kurtulmayı öğrenirken şoktan kaçma fırsatı verilmeyen köpek grubu, birçok kez şok uygulandığı için bu durumu kabullenmiş ve sonrasında kaçış eğiliminde bulunmamışlardır. Kontrol grubundaki köpekler deneyleşin birinci aşamasında kullanılmamıştır (Seligman, 1975, 23-24).

Deneyleşin ikinci aşaması eğitim aşamasından 24 saat sonra gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada üç gruptaki köpeklerin hepsi kaçma-korunma eğitime (escape-avoidance training) tabi tutulmuşlardır. Köpekler iki bölmeden oluşan bir deney kutusunu konulmuş; şokun verileceğini gösteren ışık uyarını verildikten sonra şoka maruz bırakılmışlardır. Sonuç olarak; kaçma ve kontrol grubunda yer alan köpekler bu aşamada şoktan korunmak için gerekli olan tepkileri yapmada başarılı olurken, çaresizlik grubundaki köpekler şoktan kaçmak için gerekli davranışı göstermede başarısız olmuştur. Seligman ve Maier (1967), çaresizlik grubundaki köpek grubunun bu aşamada şoktan kaçmada başarısız olmasının nedeni olarak, ilk aşamada davranış ile sonuç arasında bir ilişki olmadığını öğrenmelerini göstermiştir. Başka bir deyişle, ilk aşamada kaçınılamayan şoka maruz kalmak davranışların sonuçtan bağımsız olduğunun öğrenilmesine ve kontrolsüzlük beklentisinin oluşmasına neden olmuştur. Bu durum, ikinci aşamada da şokun durdurulamayacağı yönünde bir beklenti oluşturmuştur. Böylece köpekler şoktan kaçmak için pek fazla çaba göstermemiş, şoktan kurtulmayı öğrenmede başarısız olmuşlardır. Böylece Seligman ve arkadaşları köpeklerin durumunu öğrenilmiş çaresizlik diye adlanmışlardır.

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili deneyleşel çalışmalar köpeklerin ardından kediler (Seward ve Humphrey, 1967), balıklar (Padilla, 1973), fareler (Maier, Albin ve Testa, 1973;

Maier ve Testa, 1975; Seligman ve Beagley, 1975) gibi çeşitli hayvanlar üzerinde de tekrarlanmıştır. Çeşitli hayvan türleriyle yapılan çalışmaların sonuçları bu hayvanların da aynı köpekler gibi benzer şartlarda öğrenilmiş çaresizlik geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Hayvanlar üzerinde yapılan deneylerden sonra insanlar üzerinde araştırmalar başlamıştır. İnsanlarla yapılan ilk öğrenilmiş çaresizlik çalışmaları hayvanlarla yapılan deneylere benzer şekilde itici uyaranlar ( Hiroto, 1974) veya eğitim aşamasında itici uyaran, test aşamasında bilişsel görevler (Burger ve Arkin, 1980; Hiroto ve Seligman, 1975) kullanılarak yapılmıştır. Daha sonra etik problemlerden dolayı elektrik şoku verilmeden zor problemler üzerinden deneyler yapılmıştır. Hiroto (1974) ise insanlarda uyguladığı deneysel çalışmasında üç eşdeğer grupta iki aşamalı deneyini gerçekleştirmiştir. Bu üç grup; kaçma, öğrenilmiş çaresizlik ve kontrol grubudur. Sucu (2018), Hiroto'nun yaptığı bu deneyin insanlarda uygulanan öğrenilmiş çaresizlik çalışmalarının en önemlisi olarak literatüre geçtiğini vurgulamıştır. Hiroto (1974), bu deneyinde insanlara yüksek seviyeli ve rahatsız eden ses uygulamıştır. Deneyin ilk aşamasında kaçma ve öğrenilmiş çaresizlik grubunda yer alanlar ayrı ayrı birer deney odasına alınmıştır ve onlara son derece rahatsız edecek bir ses duyacaklarını ama kendilerine verilen butona basarlarsa sesin kesileceğini söylemiştir. Bu deneyde, kontrol grubundakiler deneyin bu kısmında uygulamaya dahil edilmemiştir. Öte yandan kaçma grubundaki deneklerin butona basar basmaz kendilerini rahatsız eden sesin kesileceği şekilde ama çaresizlik grubundaki deneklerin olduğu odada ise deneklerin rahatsız olacakları sesin hiçbir durumda kesilmeyeceği şekilde ayarlanmıştır. Deneyde sonraki aşamada üç grupta da yer alan deneklerin hepsi farklı bölümlere yerleştirilmiştir. Bu deneklerin hepsine bir kez rahatsız edecek şekilde yüksek düzeyde ses duyacaklarını ama önlerine yerleştirilmiş panelde bulunan düğmeyi doğru şekilde hareket ettirirlerse bu rahatsız edici sesin duracağını belirtmiştir. Deney sonunda, öğrenilmiş çaresizlik grubundaki deneklerin diğer gruplardaki deneklere göre rahatsız edici sesi durdurmak için bulunan paneldeki butonu hem sayıca hem de süre olarak daha az denedikleri, doğru yönün ne olduğunu bulmaya çok fazla gayret etmedikleri gözlemlenmiştir. Ersever (1993), bireyler kontrolün kendilerinde olmadığına inandıkları bir uyaranla karşılaştığında sonrasında kontrolü ele geçirmek için daha fazla uğraşmak yerine daha az ilgilenmeleri durumunu öğrenilmiş çaresizlik olarak aktarmıştır. Bireyler, olumsuz bir deneyim yaşadığında

kontrolü ele almaya çalışmak yerine bu duruma teslim olduğu ve bunu değiştirmek için çabalamadığı görülmektedir. Kümbül (2002), Hiroto'nun deneyi sayesinde öğrenilmiş çaresizliğin insanlar üzerinde deneyler aracılığıyla inceleme yapılabildiğinin gözlemlendiğini belirtmiştir.

### **1. 3. Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli**

Öğrenilmiş çaresizlik modelini, Seligman (1975) herhangi bir canlı, bir durumun sonucunun kendi davranışıyla alakalı olmadığını öğrendiğinde, bu sonucun bağımsız bir şekilde ortaya çıktığına inanması temeline dayandırmıştır. Buna ek olarak, Seligman öğrenilmiş çaresizliği, bir durumun sonucunun davranışla ilişkili olmadığını düşünmek, sonuçları kontrol etme inancını azaltması, davranışın sonuçları kontrol edeceğini öğrenmeyi engellemesi ve sonuçlar negatif olduğunda bireyin kontrol ile ilgili endişesi devam ederse depresyon gibi sonuçlarla karşılaşılabilmesi olarak tanımlamıştır.

Abramson ve arkadaşları (1978) da bireysel ve evrensel çaresizlik olmak üzere iki tür çaresizlik içeren bir öğrenilmiş çaresizlik modeli geliştirmişlerdir. Bireysel çaresizlik, bir birey, herhangi bir durumun sonucunu kontrol etme konusunda başarısızken, diğerlerinin herhangi bir durumun sonucunu kontrol etme konusunda başarılı olmalarıdır. Başka bir ifade ile bireyin sadece kendisinin başarısız diğer bireyleri bir durumun sonucu hakkında başarılı olduğuna inanmasıdır. Evrensel çaresizlik, bir durumun sonucunu kontrol etmekte tüm bireylerin başarısız olması durumudur. Bireyler, bazı durumları açıklarken nedenler kullanır. Bu nedenler şu şekilde sıralanabilmektedir; nedenselliğin odağı, değişmezliği/sabitliği ve bütünselliği. Üç boyutta değerlendirdikleri yüklenme türleri şunlardır: “Nedenselliğin odağı, içsel ya da dışsal boyutları ve kişisel veya durumsal etmenlere yüklenme yapma”(Biber ve Başer, 2014:494). Orijinal model kişisel ve evrensel çaresizlik arasında ayırım yapmamaktadır ama bu durum çaresizlik durumu için önem arz etmektedir. Birey başarısızlığın nedenini kendine mal ederse bireysel çaresizlik, tüm bireylerin başarısızlığının farkına varırsa evrensel çaresizlik olarak tanımlar ve bireysel yüklemeler çaresizliğin gelişmesine neden olur. Kısacası duruma göre genelleme yapılması ya da bireye göre davranılması orijinal modelde ayırt edilememesi modelin yetersiz kalmasına sebep olmaktadır.

Sucu (2018), insanların denek olduğu bazı çalışmalarda sonuçların sağlıklı olmadığının gözlemlendiğini ve bu yüzden de özgün öğrenilmiş çaresizlik modelinde yetersiz kalan kısımlar olduğunun belirtildiğini ve modelde güncellemeler yapılmasının söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, Abramson, Seligman ve Teasdale özgün modeli tekrar inceleyip öğrenilmiş çaresizlik modelinde bulunan yetersiz kısımları daha detaylı inceleyerek geliştirmişlerdir. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), öğrenilmiş çaresizlik durumunun hangi durumlarda kalıcı olduğunu, genelleme yapıldığı ya da bireyselleştirildiğini ve bireylerdeki benlik saygısı konularında modelin yetersizliğini fark etmişlerdir. Ayrıca modele bireysel farklılıkların da eklenmesi gerektiğini gözlemlemişlerdir. Bu yetersizlikleri çözümlemek için bireysel farklılıkları temel alarak nedeninin nedensel yüklemeye olduğunu açıklamışlardır.

“Öğrenilmiş aresizlik teorisinin gözden geçirilmiş şekline göre bireyler karşılaşmış oldukları başarı ve başarısızlık durumlarına içsel-dışsal, kalıcı-geçici ve genel-özel yüklemelerinde bulunmaktadır” (Aydın ve Aydın, 1989:48). Gözden geçirilmiş modele göre, bireyin nedensel yüklemeler yaparak çaresizlik geliştirip geliştirmeyeceğini belirlemektedir. Diğer bir ifadeyle, nedensel yüklemeye yapan bireyler, olumsuz durumları içsel, sabit, kontrol edilemez ve genel nedenlerle ilişkilendiren bireylerden daha az ve daha kısa süren bir çaresizlik durumu yaşayabileceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak, şahin ve Karakelle (2012), orijinal modelde ve gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modelinde davranışın sonuç ile ilişkili olmadığını öğrenmenin öğrenilmiş çaresizliğin birincil etken olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni de, yapılan araştırmaların bireyin davranışlarıyla sonucu kontrol edememesinden kaynaklı organizmanın başlangıçta hareketsiz bırakılması, daha sonra bireyin pasifleşmesi ve daha sonraki bölümlerde durumun “davranış-sonuç” ilişkisine gelince öğrenilmiş çaresizliğe dönüşmesidir.

#### 1.4. Cinsiyet ve Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik çalışmaları incelendiğinde cinsiyet ile birlikte ele alan çalışmaların olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrenilmiş çaresizliğin cinsiyet, yaş, öğrencinin bölümü gibi değişkenlerden etkilendiği görülmüştür. Bu nedenle, öğrenilmiş çaresizliğin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini konu alan bazı çalışmalar da incelenmiştir.

Dweck ve Reppucci (1973), çoğunlukla kızlarda, erkeklere göre daha çok çaresizlik davranışları olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, değerlendirme yaparken kız ve erkek öğrencilere farklı geri bildirim verdikleri için bu farklılığın ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Aydın (1985) , öğrenilmiş çaresizlik durumunun daha çok kadınlarda olduğunu gözlemlemiştir ve bunun sebebi olarak da birçok kadının etrafı kontrol edemediğini, etrafındaki insanlar tarafından sürekli göz hapsinde tutulduklarını ve başarısızlık durumu yaşadıklarında hemen öğrenilmiş çaresizliğe kapıldıklarını ifade etmiştir. Gündoğdu (1996), çalışmasında kızların erkeklere göre daha az çaresizlik yaşadığını gözlemlemiştir.

Oluklu (1997), lise öğrencilerinde uyguladığı çalışmasında kız öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha az olduğunu bulmuştur.

Cemalcılar, Canbeyli ve Sunar (2003) yapmış oldukları çalışmada öğrenilmiş çaresizlik ve cinsiyet faktörlerini göz önünde bulundurmuşlardır, ancak bu çalışmada iki faktör arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Sekman (2006) bir konuda kesinlikle başarısız olacağını düşünen, karşılaştığı bir durumla mücadele edemeyerek başarısızlık tecrübe ederek, duruma müdahale etse de değiştiremeyeceğini, olayların kendi kontrolünden çıktığını düşünen bir kadının, böylelikle öğrenilmiş çaresizlikle karşı karşıya geldiğini belirtmiştir.

Çalışmaların bir kısmında cinsiyetin öğrenilmiş çaresizlik konusunda etkisinin olduğu belirtilirken bazı çalışmalarda etkisinin olmadığı vurgulanmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK VE YABANCI DİL ÖĞRENME

#### 2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Yabancı Dil Öğrenme

Öğrenme, genel anlamda bakıldığında güdülere bağlı olduğu için bireyin ihtiyaç, ilgi ve güdülere doğrultusunda kazanımlara önem verilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin önemi öğrenciler arasında bilinen ama göz ardı edilen bir gerçektir. Bu anlamda öğrencilerin bu konuda farkındalık eksiklikleri ortaya çıkmaktadır. Farkındalık eksikliği sonucunda da öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları öğrenme sürecinde sıkça karşılaştıkları bir durumdur. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki ilgi, istek, amaç, yetenek ve kaygı düzeyleri öğrenmeyi etkileyen faktörler arasındadır. Gardner (1985), güdülenme ve yetenek kavramlarının öğrencilerin başarılarında önemli olduğunu vurgulayarak, Sosyo-Eğitim Modeli'nde kişisel durumlar ve toplumdaki genel özelliklerin ikinci dil öğrenirken ortaya çıkardığı ilişkileri açıklamaktadır. Cook (1991), başarının, güdülenme ve yeteneğe; güdülenmenin de entegre oluş ve tutumlara dayanmakta olduğunu ve ikisi de birbirini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Ayrıca, bireylerin dil dersine karşı tutumlarının dil öğrenimini etkilediğini vurgulamıştır.

Üniversitelerde İngilizce öğrenen bazı öğrenciler, İngilizce dersine karşı bazen olumsuz tutumlar sergilemektedir ve bu olumsuz tutumlar öğrencinin İngilizceyi öğrenmesini engellemektedir çünkü öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili geçmişteki deneyimleri negatif şartlanmalarına yol açmaktadır. “Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukların başında derse karşı gösterilen bu olumsuz tutumlar gelmektedir” (Gömleksiz, 2003:216). Tutum, kişilerin kendileri, diğer kişileri, diğer durumlar ile ilgili değerlendirme yaptıkları duyuşsal bir özelliktir. Yabancı dil öğretirken karşımıza çıkan en önemli problem, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve yabancı dil öğrenirken gösterdikleri negatif tutumlardır. Gürel (1986), öğretim elemanları en etkili dersi de yapsa derslerinde farklı teknikleri de kullansa ya da en dikkat çekici ve nitelikli materyallerden yardım alarak ders yapsa öğrencilerin



yabancı dile karşı ilgisi yoksa yabancı dili öğrenmek istemezlerse ve yabancı dile gerektiği kadar değer vermezse başarısız olacaklarını belirtmiştir. Ayrıca Woolfolk (1981), Bruer'un açıklamasında birey için dünya ve gerçek modelin sağlanmasının bilişsel gelişimde temel amaç olarak belirttiğini ifade etmiştir. Bu modelin de, kişinin yaşamı boyunca karşılaştığı kişilerle, nesnelere, sözcüklerle ve düşüncelerle iletişim kurmasıyla elde ettiği tecrübelerin sonucunda kazandığı bilgileri zihninde kayda geçirmesiyle oluştuğu vurgulanmıştır. Duman (2004), da bu modellerin kişinin hayatında karşısına çıkan problemlerin çözümünde yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Hsu (2011),'nun ifadesine göre öğrenciler yabancı dil öğrenirken öğrenilmiş çaresizlik konusu göz ardı edilirse ya da önemsenmezse bu durum diğer öğrencilerin de öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerden etkilenerek aynı durumların ve davranışların ortaya çıkmasına yol açar ve daha da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Yaman, Esen ve Derkuş (2011)'un çalışmasında da öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yükselmesi durumunda İngilizce edinmede başarı oranlarında düşüş gözlemlendiği belirtilmektedir.

“Motivasyon eksikliği öğrenilmiş çaresizlikle birebir ilişkilidir” (McIntosh ve Noels, 2004:2). Diğer taraftan McDonough ve Shaw (1998), yabancı dil öğrenirken öğrenci başarısını etkileyen öğeler olarak öğrenme, öğretmen, okul, öğrenilecek hedef dil ile ilgili tutum ve motivasyonu ön plana çıkarmaktadır. yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkiler (McDonough ve Shaw, 1998). Yabancı dil öğretiminde öğrencinin dil öğrenimine yönelik ilgisi, motivasyonu ve tutumu çok önemlidir. Richards ve Rodgers (2001), Krashen'ın ikinci dil edinirken duyuşsal değişkenlerden olan motivasyonun, güvenin ve kaygının etkili olduğunu vurguladığını belirtmiştir. Krashen eğer öğrencilerin motivasyonu yüksekse genel olarak daha iyi öğrenme gerçekleştiğini düşünmektedir. Gömleksiz (2003), kendine güvenen bireylerin daha başarılı olduğunu ve bireyde kaygı düzeyi az ise ikinci dil ediniminin rahat olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğin bireyin durumunu negatif yönde etkilediği gözlenmiştir çünkü birey, kontrol edemediği durumlarla karşı karşıya kaldığında bireyde bilişsel ve motivasyon eksikliği ile heyecan durumunu yönetememe sorunu ortaya çıkması muhtemeldir. Öğrenilmiş çaresizlik etkisinin sonucu olarak açığa çıkan motivasyonel eksiklik, İngilizce öğrenmede yeteri kadar hazır olamama ya da çaba gösterememe şeklinde açığa çıkmaktadır. Çaresizlik etkisinin sonucu olarak açığa çıkan bilişsel

eksiklik de sonrasında öğrenememe şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Çaresizlik etkisinin sonucu olarak açığa çıkan heyecansal bozukluk, benzer bir durum için yapılması gereken davranışı yapamama, anksiyete ve depresyon belirtileri şeklinde açığa çıkmaktadır. Bundan dolayı da Hsu (2011), öğrenilmiş çaresizliğin bireyde birden çok katmanlı başarısızlık yaşamasına yol açacağını belirtmiştir.

Stipek ve DeCotis (1988) İngilizce sınıfında öğrenim gören öğrencilerin öncelikle İngilizce öğrenirken çaresizlik kaynaklı içsel motive olduklarını, sonrasında ise öğrenme sürecinde yaşadıkları başarısızlıklar nedeniyle baştaki motivasyonları devam ettiremediklerini açıklamışlardır. Nakata (2006) ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecindeki öğrencilerde, İngilizce öğrenirken deneyimledikleri öğrenme ile ilgili negatif duygular, öğrencilerde öğrenme hevesinin etkilenmesi, motive olmada sorun yaşamaları ve en son olarak da öğrenilmiş çaresizlik olduğunu belirtmektedir.

## **2.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarı**

Başarı, bir işin, bir düşüncenin, bir arzunun ya da projenin, kişinin veya kurumun isteği doğrultusunda ve usulüne uygun olarak, belirli süre içinde gerçekleştirilmesidir (Akça, 2002). Akça (2002), akademik başarıyı ise, bir yıl çalışması sonucunda öğrencinin derslerinden aldığı sınıfı geçme notlarının aritmetik ortalaması olarak açıklamıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik olarak başarılı olup olmadıklarına, notları göz önünde bulundurularak karar verildiğinden bu tanım öğrencilerin hayatında önem arz etmektedir. Öğrenilmiş çaresizliğin akademik başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre, öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik yaşamayan öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler, başarısızlık beklentisi geliştirdikleri ve başarısızlıklarını da yeteneksizlik olarak yükledikleri için bu durum akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Akademik başarısızlıklarını kendi yeteneksizliklerine bağlayan çocuklarda akademik başarılarında düşme gözlenmiştir çünkü bu çocuklar başarısızlık beklentisi içindedirler (Dweck ve Repucci, 1973). Bu durum da öğrencilerde depresyona neden olabilir. Özdel ve diğerleri (2002), üniversite öğrencilerinde uygulanan araştırma sonuçlarında, öğrencilerin depresyon ile başa çıkmak zorunda kalabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin başarılarının görmezden gelindiği ya da öğrencilerin başarısızlık yaşadığında yoğun eleştiriye

maruz kalması durumlarında performanslarında düşüş yaşanacaktır. Bu bağlamda, öğrenilmiş çaresizlik öğrencilerin akademik başarısını oldukça etkileyen bir faktördür.

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi düşük olan öğrenciler, okulda yeterli düzeyde akademik performans gösterebilirken, diğer öğrencilerle kıyaslandığında yüksek olan öğrenciler akademik performans konusunda daha zayıftır (Johnson, 1981). Gündoğdu (1994), öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde değerlendirme yapılırken sınav kaygısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da, öğrencilerin akademik başarısını negatif yönde etkilemektedir. Akademik başarı durumları iyi olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarısı iyi olmayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden daha düşüktür. (Hayalioğlu, 2001). Valas (2001) da öğrencilerin akademik başarısının doğrudan veya dolaylı yolla öğrenilmiş çaresizlikle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Avcı (2008), da öğrencilerin akademik benlik algılarının ve akademik başarılarının öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili bulmuştur. Bu öğeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik modeli, bireyin davranışlarının sonunda neler olacağını kontrol edemediğinde karşılaştığı çökkünlük ve depresyon durumudur. Cananoğlu (2011), Öğrenilmiş çaresizliğin etkilendiği ve etkilediği farklı durumların olduğunu da ekleyerek öğrencilerin, zamanlarının çoğunu sınıfta geçirdiğini belirtmiştir. Öğrenciler sınıfta çok zaman geçirdiği için bu durum öğrencilerin tecrübe edecekleri davranışları etkilemektedir. Böylece öğrenilmiş çaresizlik durumu yaşayan öğrencilerin sınıf ortamından etkilenmesi söz konusudur (Cananoğlu, 2011). Sınıf atmosferi de akademik başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik bazı durumlarda öğretmen davranışlarından da kaynaklanmaktadır ve öğretmenden ihtiyacı duyduğu desteği göremeyen öğrencilerde çoğunlukla öğrenilmiş çaresizlik gözlemlendiği belirtilmiştir (Carson ve diğ, 2002). Sucu (2018), bu konuda bazı öğrencilerde başarısızlık duygusunun öğretmenlerdeki tutarsız ceza ve ödüllerden kaynaklanarak kronikleştiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerde gözlemlenen başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik duygularının etkenleri olarak sınıf atmosferi ve öğretmenlerin öğrenciye karşı tavırlarının çok önemli yeri olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarını büyük ölçüde etkilediğini vurgulayabiliriz.

### 2.3. Turizm ve İngilizce Öğrenme

Uluslararası turizm pazarında artan rekabet, verilen hizmetin kaliteli olması turistler ve turizm sektöründe çalışan bireylerin sağlıklı bir iletişim kurmaları ve onların kültürlerini daha iyi anlamak için küresel dil olarak kabul edilen İngilizce kilit roledir. Zhao ve Intaraprasert (2013), bireylerin İngilizce kullanımının ülkelerin küresel ekonomideki yerlerinin belirlenmesinde büyük etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, bireylerin faydalı bilgiler, beceriler ve iş olanaklarına sahip olması için İngilizce'nin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. İngilizce dilini bilme konusunda olduğu kadar bütün yabancı diller söz konusu olunca da dil bilmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Aydoslu (2015) yabancı dil bilen bir kişinin kolaylıkla iş bulabileceğini, bireyin kendi ülkesinde nitelikli olmak konusunda dil bilmeyenlerden ayrışacağına, başka bir ülkeye giderken sıkıntı yaşamayacağına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak bireylerin kolaylıkla düşüncelerini ve inançlarını konuşabileceğini ve edebiyat, kültür alanlarında da olaylara başka bir gözle bakma fırsatına sahip olacaklarını eklemiştir.

Turizm alanında bireylerin yabancılarla etkileşimlerinin fazla olması nedeniyle yabancı dil öğretimi çok önemlidir ve zamanla da daha fazla üzerinde durulan bir konu olmuştur (Davras ve Bulgan, 2012). Alıcıgüzel (2012), turizm alanında çalışanlar için yabancı dil bilmenin çok önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır çünkü yeterli yabancı dili bilen bireyler sektörde daha başarılı olmaktadır. Turizm sektöründe turistler ve sektörde çalışanlar birbirleriyle yabancı dil aracılığıyla iletişime geçtikleri için yabancı dil bilen bireyler hizmet kalitesini artırmaktadır ve turistler de bu durumdan çok memnun olmaktadır. Buna karşın yetersiz yabancı dil bilgisine sahip olan bireyler de turizm sektöründe turizmi negatif yönde etkileyen turistik çekiciliği etkileyen ve turistlerin durumdan keyif almamasına neden olmaktadır çünkü turizm insan odaklı bir sektördür (Leslie ve Russell, 2006; Ghaniy ve Latif, 2012; Akgöz ve Gürsoy, 2014). Bu nedenle Leslie ve Russell (2006) turizm sektöründe hizmet vermeye hazırlanan bireylerin yabancı dil öğrenirken ne kadar önem arz ettiğini bilmelerini ve çözülmesi gereken sorunlardan en önemlisi olduğuna dikkat çekmektedirler.

Turizm fakülteleri, turizm sektörü için kalifiye insan yetiştirmeyi hedeflemiş fakültelerdir. Turizm sektöründe yabancı dil becerisinin çok önemli olmasından dolayı

turizm fakültesi öğrencileri, eğitim-öğretim hayatları boyunca fakülteden kazandıkları bilgi ve becerileri yabancı dil bilgileri aracılığıyla sektöre aktarabilmektedirler. Aksi takdirde turizm uluslararası bir sektör olduğundan öğrencilerin yabancı dil bilgileri olmaksızın sektörde iş yapmaları çok zor olacaktır (Kuppan, 2008; Hsu, 2010; Chen vd. 2011). Böylelikle yabancı dil becerisinin turizm sektöründe çalışacak olan turizm fakültesi öğrencileri için çok büyük öneminin olduğunu anlamaktayız. Hutchinson ve Waters (1991), Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimi (BAİÖ)'nde öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek öğrencilere yabancı dil öğreniminde öğrenci merkezli olunması gerektiğine dikkat çekmektedirler. BAİÖ'ne göre öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerilere, konulara ve mesleğe yönelik içerik oluşturulmalıdır. Bu şekilde öğrenciler, yabancı dili öğrenirken ihtiyaçlarına yönelik olduğundan daha faydalı bir öğretim sağlanacaktır. Basturkmen (2010), BAİÖ'yü ve genel İngilizce öğretimi karşılaştırmış ve şu şekilde tanımlamıştır: BAİÖ, öğrencilerin hedefinin belli olduğu ve hızlıca öğrenmelerini sağlayarak hedeflere kolaylıkla ulaşılmasını sağlayan bir öğretimken, genel İngilizce öğretimi, öğrencilerin nereye gidecekleri belli olmayan bir yolculuk yapması gibidir.

Turizm eğitim kurumlarındaki asıl amaç, sektörde çalışmak isteyen bireylere temel bir sektör eğitimi vermektir. Öztaş (1995)' göre eğitim kurumlarında bu eğitimi alan bireylere turizm felsefesi ve bilincinin yerleşmesini, turizmde yönetimin nasıl olacağını öğrenmeleri, turizm konusundaki güncel konu ve teknoloji bilgisini kavramaları sağlanarak alanında uzman bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır. Turizm sektöründe iyi eğitim almış, yetenekli, yabancı dil konuşabilen, kendini geliştirmiş, sektör deneyimine sahip bireyler istihdam edilmektedir. Sezgin (2001), işletmelerin personellerinin eğitim seviyesi yüksek olursa işletmenin kazancının da aynı oranda olumlu şekilde artacağını belirtmiştir. Els (1983)'e göre yabancı dil eğitimi bireye çok fazla katkısı olan iletişimdeki becerilerin gelişmesine, hedefine ulaşarak entelektüel gelişimini tamamlayan bir unsurdur. Bu bilgiler ışığında turizm fakültelerinde İngilizce eğitiminin çok önemli olduğu ve sektörde istihdam edilecek personellerin kalitesini, böylece de sektördeki işletmelerin iyi iş yapmasını ve kazanç sağlamasını büyük oranda etkilediği görülmektedir.

#### 2.4. Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Öğrenilmiş çaresizliği konu alan çalışmalarda genel olarak akademik başarı ile birlikte ele alındığı görülmektedir ve öğrenilmiş çaresizliğin akademik başarıyı düşüren bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Bazı araştırmalarda öğrenilmiş çaresizlik ihtimal, biliş ve davranış olmak üzere bileşenlere ayrılmaktadır. Firmin, Hwang, Copella ve Clark (1995), bu bileşenleri şu şekilde yorumlamışlardır: İhtimal, bireyin bir durumu kontrol edemeyebilmesi; biliş, bireyin yaptığı nedensel yüklemeleri ve davranış da bireyde hedeflediği noktaya ulaşmak için çabalayıp çabalamayacağını. Bu konuda yapılmış diğer çalışmalarda da öğrenilmiş çaresizlik, bireylerin bilişsel düşünmeyle pasifliğin ortaya çıkması, pasifliğin de oluşumunda olayların rolü ve uygunsuz pasif davranışların olması gibi özelliklerinden bahsedilmiştir. Peterson ve Seligman (1987), bu durumun deney yapılan bireylerin gelecekte yaşayacakları olaylarda olayları kontrol edemeyeceklerini düşüncelerinden kaynaklandığını belirtip bu düşüncenin de bireylerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olduğunu açıklamışlardır.

Dweck ve Repucci'nin (1973) ,“Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik ve Sorumluluk Pekiştirme” isimli çalışmasında, akademik başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine yükleyen bireylerde daha sonra ortaya çıkan durumlarda başarısızlık beklentileri bulunduğu için akademik olarak başarısız olduğu belirtilmiştir.

Hiroto (1974), “Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kontrol Konumu” çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin daha az gayret gösterdiklerini ve başarısız olduklarını vurgulamıştır.

Dweck (1975), öğrenilmiş çaresizliği araştırdığı çalışması sonucunda yeteneksizliği başarısızlığının nedeni diye tecrübe eden bireylerin sonraki dönemlerde de bazı durumlarda başarısız olacağını düşüneceklerini belirtmiştir.

Cohen, Rothbart, ve Philips (1976), “Bireylerde Kontrol Odağı ve Öğrenilmiş Çaresizliği Genelleme” adlı çalışmasında, öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin yaşamayanlara oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin algısı konusunda etken olduğu belirtilmiştir.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), “İnsanlardaki Öğrenilmiş çaresizlik: Eleştiri ve Yeniden Formülleştirme” isimli araştırmalarında öğrenilmiş çaresizliğin eski hipotezini eleştirerek gözden geçirmiş ve yeni modelini ortaya çıkarmışlardır.

Brovvn ve Inouye (1978), çalışmalarında öğrenilmiş çaresizlik konusunun model yoluyla oluşup oluşmayacağını araştırmışlardır. Yaptıkları deney sonucunda, yeterlik düzeyi düşük olan deneklerde, daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olanlardan deney süresince daha sabırsız davranışların gözlemlendiği, yeni bir şey öğrenme çabasında olmadıkları ve kendilerine güven duygusunun az olduğu ortaya çıkmıştır.

Diener ve Dweck (1978), ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerde “ Öğrenilmiş Çaresizliğin Analizi” adlı araştırmasını uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrenilmiş çaresizliği tecrübe eden öğrencilerin başarılı olması durumunda kendilerini başarılı olarak görememeleri sadece o anki şanslarından dolayı başarılı olduklarını düşünmeleri ve bir durumda başarıya ulaşırsalar bile diğer kişilerin kendilerinden daha çok başarıya ulaştığı düşüncesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Rholes ve arkadaşları (1980), “Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Gelişimsel Çalışma” isimli araştırmada yaş bakımından büyük olan öğrencilerin daha küçük yaşta öğrencilere oranla onlardan fazla hassas olduklarından başarılı ve başarısız olma durumuna çeşitli anlamlar yükledikleri gözlemlenmiştir.

Johnson (1981), öğrenilmiş çaresizliğin okul başarısı ve benlik kavramıyla ilişkisini araştırmıştır ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik tasarımının zayıf olduğunu, okuldaki akademik başarılarının diğer öğrencilerine göre düşük olduğunu belirtmiştir.

Parsons ve diğerleri (1982), erkek öğrencilerin matematik dersinde kız öğrencilere göre öğrenilmiş çaresizliği daha az düzeyde tecrübe ettiklerini ve başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Ris ve Donald (1983), “Üniversiteli Kadınlarda öğrenilmiş Çaresizlik ve Başarısızlık Korkusu” araştırmalarında üniversitede öğrenim görmekte olan kız öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizlik düzeyiyle başarılı olamama korkusu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonunda, başarılı olamama korku düzeyi yüksek olan öğrencilerde aynı oranda öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Alloy ve arkadaşları (1984), öğrenilmiş çaresizlik davranışının insanların genelleyip genelleymeyeceğini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, olumsuz sonuçları özel nedenlere yükleyenlerin öğrenilmiş çaresizliğinin genel sonuçlara bağlayan kişilerden daha az genellediği sonucuna ulaşmışlardır.

Aydın (1985), “Sosyal Başarı Eğitimi” ve “Sosyal Beceri Eğitimi” konularının öğrenilmiş çaresizliğe etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda “Sosyal Beceri Eğitimi”nin öğrenilmiş çaresizliğin üstesinden gelinmesi konusunda etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Hovardaoğlu (1986)’nun “Bazı Bilimsel Değişkenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğe Etkileri” araştırmasında, öğrenilmiş çaresizliğe neden olan konuların sadece sonucu kontrol edememe odaklı olarak ele alınmaması gerektiğini ve performansın değerlendirilmesi, nedensel yüklemelerin kullanılması ya da beklentilerin oluşması gibi zihinsel değişkenlerden dolayı da öğrenilmiş çaresizliğin oluştuğunu belirtmiştir. Polat (1986), çalışmasında ana-baba tutumlarının ortaokul 1. sınıftaki çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine etkisini incelemiştir ve araştırma sonucunda, çocuğuna karşı baskıcı davranan anne babaların, çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik durumunun oluşmasına neden olduğu bulgulanmıştır.

Frank ve diğerleri (1989), çalışmalarında öğrencilerdeki sınav kaygısını mercek altına almışlardır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve kişisel farklılıklarıyla öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran, Ercan,2002).

Mal ve arkadaşları (1989), lisede okuyan öğrencilerde mahrum edilme durumunun öğrenilmiş çaresizliği etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Mahrum edilme durumu uzun sürerse öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin yüksek olduğu ve öğrencilerin bu durumu genellediği, bu durumun da motivasyon düşüklüğü yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kılıç (1991), çalışmasında öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyiyle elde ettikleri başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilere uyguladığı çalışmada öğrencilerin ÖSS puanlarını ve öğrencilerin tahminlerine göre puanlarını kullanmıştır. Bu puanların arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin düşmesiyle öğrencinin daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Kök (1992), çalışmasında Erzurum’da çocuk yuvasında yaşayan öğrencilere psikolojik danışman ile görüşmenin engelli çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyini, benlik tasarımlarını ve kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman ile görüşen çocuklardaki öğrenilmiş çaresizliğin,



negatif benlik tasarımlarının ve genel kaygı düzeylerinin azaldığı ve bu durumun öğrencilerin yaşamını olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Gündoğdu (1994), çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerindeki öğrenilmiş çaresizliğin sınav kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki bağlantı zayıf olsa da anlamlıdır.

Bahadır (1995), çalışmasında öğrenilmiş çaresizliğin düzeyi yüksek olunca bireyin performansının olumsuz yönde etkilenmesinin eğitim sürecinde kullanılacak olan materyallerden kaynaklı durumların neden olup olmadığını araştırmıştır ve çaresizlik eğitiminin sonraki performansı etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Ayan (1996), araştırmasında 4. ve 5. Sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Bu öğrenciler üzerinde öğrenilmiş çaresizlikte yükleme kuramıyla ve depresyon ile bağlantısını toplumsal açıdan incelemiştir ve öğrenilmiş çaresizliğin sonradan öğrenilmiş bir kavram olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaya göre, birinci bulgu öğrenilmiş çaresizliğin “Sosyal Başarı Eğitimi” ile yok olabilmesidir (Akt. Kök, 1992:15). İkinci bulguya göre tekrar yükleme eğitimi, sosyal ilişkilerini artırma ve öğrenilmiş çaresizlikten kurtulmalarını sağlama bakımından sosyal başarı eğitimine göre daha faydalı olmasıdır.

Gündoğdu (2001), “Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünce Becerilerinin Yordanması” çalışmasında öğrencilerin bilimsel düşünce becerileri, alanları, sınıfları, öğrenilmiş çaresizlikle ilgili açıklama biçimleri ve öğrencilerin algıladıkları anne tutumları değişkenleri dikkate alınarak yordandığını belirtmiştir.

Sünbül ve Gürsel (2001), çalışmalarında lise 1. Sınıfta öğrenim göre öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliği ve problem çözümü konularında yeteneklerini öğrencilerin başarıma oranlarını dikkate alarak karşılaştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin bazı derslerdeki ve okuldaki genel akademik başarılarındaki ortalamaları bakımından okulda başarıma oranları az ve fazla olan öğrencilerde problem çözümü ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin aynı olmadığı saptanmıştır.

Bulduk (2002) öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik durumunu genellemeleri konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmasında öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik eğitiminde verilen görevlerin çeşidinin öğrenilmiş çaresizliği genelleme konusunda ne kadar etkili olduğunu incelemiştir ve bu eğitim, öğrencilere uygulanınca öğrencilerin belirledikleri

başarılı olma beklentileri ve nedenlere bağlı açıklama biçimlerinde deneylerin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ural ve Pelit (2002), çalışmalarının sonucunda turizm sektöründe eğitimin çok önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmiştir çünkü sektörde çalışacak olan personellerin eğitimin iyi olması bireylerin kalifiye olmalarını sağlayan bir unsurdur.

Yüksel (2003) , araştırmasını lisede öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinde uygulamıştır. Bu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin birkaç değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu değişkenler: akademik benlik tasarımı, okulla ilgili tutum ve akademik başarılarıdır. Çalışma sonucuna göre akademik başarı, öğrenilmiş çaresizliği açıklarken yetersizdir.

Choi (2005), çalışmasında turizm bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere İngilizce dersinde başarıya ulaşabilmeleri için bireylerin mezuniyetten sonra yapacakları şeyleri öğrenmenin ve öğrencilere bu amaçlarına yönelik İngilizce öğretmenin doğru olacağını vurgulamıştır.

Akpur (2005), çalışmasında öğrenilmiş çaresizliğin ve kaygının ne seviyede olduğunu inceleyerek bu düzeylerin bireylerin İngilizce'deki başarılarına etkisini araştırmıştır.

Aydın (2006), araştırmasında hayat başarısının öğrenilmiş çaresizlikle ilişkisi olup olmadığını incelemiştir. Öğrenilmiş çaresizliği yordama konusunda sosyo-demografik özelliklerin etkilerini araştırmıştır. Yaşam başarısı yüksek grup ile düşük grup arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir.

Düzgün ve Hayalioğlu (2006), öğrencilerin cinsiyetinin, yaşının, öğrenim şeklinin, başarı durumlarının, ana-baba öğrenim durumlarının, öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyiyle ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizliğin erkek öğrencilere göre az olduğuna, yaşlara bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığına, gündüz öğrencilerindeki öğrenilmiş çaresizliğin yatılı öğrencilerdekine göre daha az olduğuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, akademik olarak çok başarılı olan öğrencilerin daha az başarılı öğrencilerden daha düşük düzey öğrenilmiş çaresizlik yaşadığına ve ana-babanın öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğin daha az olduğuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2006), çalışmasında çocuklardaki öğrenilmiş çaresizliğin anne baba tutumları ve öğretmenlerinin davranışlarıyla ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda, anne, baba ve öğretmenin bireye yönelik otoriter davranışları bireyde öğrenilmiş çaresizlik oluşmasına sebep olduğu, kız bireylere göre erkek bireylerde

öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin daha yüksek olduğuna, öğrenilmiş çaresizlik ve ailedeki sosyo-ekonomik düzeyle ilişkisi olduğuna ve öğrencilerin yükleme biçimlerinin öğrenilmiş çaresizlik oluşumunda etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Leslie ve Russell (2006), çalışmalarında turizmde öğrenim gören öğrenciler için baş sorunun öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunun ne kadar önemli olduğunun farkına varmaları ve bu sorunun hemen çözülmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Buna ek olarak, turizm fakültesindeki öğrencilere yabancı dili etkili kullanmalarına yönelik eğitim-öğretim planlanarak yabancı dil eğitimine gereken önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Bağçeci ve Yaşar (2007), araştırmalarında ortaöğretimde okumakta olan öğrencilere İngilizce öğretimi ile ilgili görüşlerini sormuşlardır. Sonuç olarak, öğrencilerdeki istekler ve ihtiyaçlara yönelik İngilizce öğretimi olmadığına ulaşılmıştır.

Avcı (2008), öğrencilerdeki akademik başarı düzeylerinin ve akademik benlik algılarının öğrenilmiş çaresizlikle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda akademik benliğin öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikleri arttıkça akademik başarı oranlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2009'da Akademik Turizm Eğitimi Arama Konferansının değerlendirilmesi sonucunda turizm bölümlerinde yabancı dil eğitiminin bir sorun olduğu ve öğrencilerin ihtiyacını göz önüne alarak yabancı dil eğitimleri verilmemesi akademik turizm eğitiminin zayıf yönlerindedir. Buna Kozak (2009), turizm sektöründe yabancı dili iyi olan çalışan bulmakta çok zorlanıldığını belirtmiştir.

Gelir (2009), bazı değişkenler bakımından 6. Sınıf öğrencilerindeki öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve akademik başarılarını incelemiştir. Öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizliğin ana-baba tutumlarından kaynaklı değişiklik gösterdiğini, ilgili ana babaları olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi daha az çıkmıştır. Öğrencilerdeki akademik başarı da cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu çalışma sonucuna göre, erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha az başarılıdırlar.

Kayrak (2010), yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretirken kaynak kitaplarının becerilere yönelik olması, öğrencilerin günlük konuşma metinleri ya da diyalogları içeren bir kaynaktan daha fazla yararlanabilecekleri, bu şekilde de bireylerin konuşma becerileri kazandırılmasının ön plana çıktığını belirtmiştir.

Cananoğlu ve Tümkaya (2011), çalışmalarında öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler bakımından öğrencilerin sınıf atmosferleri ile ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerdeki öğrenilmiş aresizlikleriyle öğrencilerin algısal sınıf atmosferleri ilişkili sonucuna varılmıştır.

akır ve arkadaşları (2011), turizm sektöründe istihdam edilmiş bireylerim hem meslek hem de teknik beceriler bakımından iyi eğitime sahip olmaları, günümüzdeki turizm sektörünün ihtiyaı olan turizmde kaliteye ulaşılmasına imkan sunmaktadır. Ayrıca bu durum turist ve turizm sektöründe çalışanlar arasındaki ilişkinin sağlıklı ve kaliteli olmasını sađladđını ifade etmişlerdir.

Alıgzel (2012), çalışmasında uluslararası olan turizm sektörünün aktif olmasıyla birlikte Avrupa Birliği'yle ilişkilerin kuvvetlenmesi, ithalat ve ihracat durumlarının fazlalaşması, internetin aktif kullanımı Türkiye'yi yabancı dil bilme ve kullanma konusunda itici güç olduğunu açıklamıştır.

Davras ve Bulgan (2012), eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine yönelik zorunlu hazırlık sınıflarının olmadđına, bu nedenle de öğrencilerin ihtiyaı olan yabancı dil bilgisine yönelik yeterli ders saati uygulamasının olmadđına dikkat çekmektedirler. Analiz sonucunda öğrencilerin yabancı dil eğitiminin gerekliliğini kavradıklarını ifade etmişlerdir.

şahin Tabakçı ve Karakelle (2012), araştırmalarında öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bireylerin bilme hissi kararlarını ve bunun doğru olup olmadđına etkisini öğrenmek istemişlerdir. Çalışmayı ergenlerde ve iki gruba ayırdıkları yetişkin bireylerde uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarında, bilme hissi kararlarında ve doğruluğunda öğrenilmiş çaresizlik eğitiminin bir etkisi olmadđına ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmayı uyguladıkları ergen yetişkinlerde anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır.

Zhao ve Intaraprasert (2013), turizm odaklı İngilizce dilini öğretirken öğrencileri motive etme ve onları teşvik etmenin önemli olduğu kadar ğrencileri İngilizce konuşmaya yneltilmenin ve onları bu duruma maruz bırakmanın önemini de vurgulamışlardır.

Soleimani ve Hanafi (2013), çalışmalarında bireylerdeki sosyo-demografik değişkenlerin yabancı dil öğrenimlerine etkisinin bakıldığı gibi bireylerin motivasyonu, endişeleri gibi duyuşsal değişkenlere de dikkat çekilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Akgöz ve Gürsoy (2014), çalışmalarında öğrenciler, yabancı dil öğrenirken derste işlenen kaynakların farklı becerilere yönelik ya da içerik bakımından zengin olmaması, öğrencilerin dersleri not almak için dinlemesi ve konuşma becerisinin gelişmesine yönelik çalışmaların az olmasına yer vermektedirler.

Ghany ve Latif (2014), turizm bölümünde okuyan öğrencilere kurumda çalışan tüm öğretim elemanlarının beraber çalışarak aynı konuları işlemesi, yabancı dil sınavlarında sorulan soruların öğrencileri motive edecek düzeyde olmasının ve öğrenci odaklı değerlendirilmesinin öğrencilerin İngilizce öğreniminde başarılarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Türkeri (2014), çalışmasında ülkemizde turizm eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin yabancı dil bilgisinin yetersiz olduğuna değinmiştir.

Gökçe ve Batman (2015), araştırmalarında turizm sektöründe çalışan personellerin yabancı dil bilgisinin çok iyi olması gerektiğini vurgulamışlardır çünkü turizm sektöründe yabancılarla etkileşimin sağlıklı olmasının ilk unsurunun iyi bir yabancı dil bilgisine sahip olmalarından geçtiğini belirtmişlerdir.

Gökçe (2015), turizm ön lisans programlarında yabancı dil dersleri planlanırken öğrencilere yönelik ihtiyaç analizi yapılmamasını ve öğrencilerin beklentilerinin arka plana atılmasını, öğrencilerdeki yabancı dil bilgisi sorunlarının çözüme ulaşmamasının nedenleri olarak açıklamıştır.

Baykal ve Şahin (2015), araştırmalarında turizm bölümünde okuyan öğrencilere yalnızca mesleklerine yönelik yabancı dil derslerinin verilmesinin sektörel açıdan yeterli olamayacağına dikkat çekmektedir. Yabancı dil derslerinin turizm sektöründeki öneminin farkında olunarak yabancı dil derslerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Landry ve arkadaşları (2018) araştırmalarında öğrenilmiş çaresizlikle çevresel kaygı ile çevre yanlı davranışların ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmaları sonucu, öğrenilmiş çaresizlik çevre yanlı davranışı kaygı ile davranışları engellediği ve bireylerde ortaya çıkan engelle karşı davranışlarından bahsedilmiştir.

Unur (2018), turizm eğitimi veren kurumlarda değişik içerik programlarını inceleyerek İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerdeki İngilizce öz yeterlilik algısını belirlemek

amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, turizm eğitimi veren kurumlarda zorunlu hazırlık eğitimin çok önemli olduğu vurgulanmıştır çünkü yabancı dile maruz bırakılan öğrencilerin öz yeterlik algısı daha yüksektir.

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili sunulan araştırmaların sonuçları incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla eğitim kurumlarında gerçekleştirildiği ve akademik başarıyla öğrenilmiş çaresizliğin ilişkisinin çoğu araştırmada araştırıldığı gözlemlenmiştir. Çalışmaların sonucunda ise genel olarak öğrenilmiş çaresizliğin akademik başarıyı, bireylerin sosyal hayatını ve öğrencilerin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu anlamda turizm fakültesindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik durumlarının akademik başarılarına etkisinin incelenmediği görülmüştür ve bu nedenle literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **TURİZM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE**

### **ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK**

### **BAŞARILARINA ETKİSİ**

Bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi lisans düzeyinde eğitim almakta olan üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin algıladıkları başarının öğrenilmiş çaresizlik düzeyiyle ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu yüzden çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin aralarında beraber değişiminin olup olmadığını ve varsa hangi derecede olduğunu belirlemek için kullanılan bir araştırma modelidir. (Karasar, 1999: 77- 86, Sheskin, 2003: 66). Bu anlamda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde Turizm Fakültesi öğrencilerinde İngilizce öğrenirken öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile İngilizce öğrenirken algıladıkları akademik başarı oranları arasında ilişkinin olup olmadığını, varsa hangi türde bir ilişki olduğunun belirlenmesi amacıyla korelasyon yönteminden faydalanılmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, lisans düzeyinde Turizm Fakültesi'nde eğitim-öğretim alan üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin;

1. İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri nedir?
2. İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bölüme, sınıfa, yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri nedir?

4. İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile öğrencilerin algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ölçmenin eğitim kalitesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini düşürmeye yönelik önerilerin ortaya konulmuştur.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2018-2019 eğitim öğretim yılında Turizm Fakültesi Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde okuyan 1153 öğrenci oluşturmaktadır. Anketlerin öğrencilerin tamamına uygulanması hedeflenmiştir. Bu nedenle tezde örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve derslere giren bütün öğrencilere anket dağıtılmıştır. Değerlendirmeye alınabilecek anket sayısının 253 olduğu görülmüştür.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sorularla birlikte algıladıkları İngilizce başarı düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Demografik sorularda öğrencilerin üniversitede okudukları bölüm, sınıf, yaş ve cinsiyete ilişkin sorular bulunmaktadır. Algıladıkları İngilizce başarılarına ilişkin veri toplamak için ise öğrencilerden genel İngilizce, İngilizce konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini 1-5 arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünü İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ölçeği oluşturmaktadır.

İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini ölçmek amacıyla Sucu (2018)'nin doktora çalışmasında güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarını yapmış olduğu "İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayısı .919 olarak bulunmuştur.



Ölçeğin 24 ifadeden oluşan güvenilirlik analizi sonucundaki KR20 değeri 0.93 bulunmuştur. Bu sonuç, öğrenilmiş çaresizliği oluşturan ifadelerin yüksek seviyede içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle ölçekten alınan puanların oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği dağılımının çarpıklık değeri 0,97, basıklık değeri ise 0,23 olarak hesaplanmıştır. Bu durum öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin normal sayılabilecek bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir.

**Tablo 1** İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ile ilgili maddeler ve alt gruplar

GENEL - ÖZEL	<b>1. İngilizce öğretmeninizin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz</b> A: Konuyu bildiğim için bu soruya cevap verebildim. * B: İngilizce sorularını genelde cevaplayabilirim.
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>2. İngilizce sınav sonuçları açıklandı. Sınıfta sizden yüksek not alanlar var.</b> A: Ne yaparsam yapayım İngilizcede onlar kadar yüksek not alamam.* B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem onlar kadar başarılı olabilirim.
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>3. İngilizcede başarılı olmanız için aileniz kursa gitmenizi istiyor.</b> A: Tek başıma İngilizce öğrenmem zor oluyorsa kursa gitmem uygun olabilir. B: Tek başıma başarılı olamadığım İngilizcede kursa gitmem de bir işe yaramaz.*
İÇSEL - DIŞSAL	<b>4. Sınıfta İngilizcede başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz.</b> A: Arkadaşlar İngilizcede yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum. * B: İngilizcede iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.
GENEL - ÖZEL	<b>5. İngilizce dersinde dikkatinizi toplayamadığınız için anlatılan konuyu anlamadınız.</b> A: Ders esnasında dış etkenler (gürültü, ısı vb.)dikkatimi toplamama engel oldu. B: Genelde dersi anlayamadığım için dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum. *
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>6. İngilizce sınavından düşük not aldınız.</b> A: İngilizce sınavlarından her zaman düşük not alıyorum.* B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilir.
İÇSEL - DIŞSAL	<b>7. İngilizce dersinde bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.</b> A: İngilizce oyunda başarılı olduğum için ben kazandım. B: Sınıf arkadaşlarım çok iyi olmadığı için ben kazandım.*
GENEL - ÖZEL	<b>8. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız.</b> A: Konu hiç ilgimi çekmediği için anlamadım.

	B: İngilizce dersindeki konuları genelde anlayamam. *
GENEL - ÖZEL	<b>9. Cümlede boş bırakılan yere uygun fiili yerleştirmeniz istendi. Doğru cevap verdiniz.</b> A: İngilizce dilbilgisi sorularında genelde iyi olduğum için doğru yanıt verdim. B: Soru kolay olduğu için doğru yanıt verdim. *
GENEL - ÖZEL	<b>10. İngilizce final sınavından yüksek not aldınız.</b> A: Final sınavına çok çalıştığım için yüksek not aldım.* B: İngilizce sınavlarından genellikle yüksek not alırım.
İÇSEL - DIŞSAL	<b>11. İngilizce öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz.</b> A: Konuyu bildiğim için doğru cevap verdim. B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için doğru cevap verdim. *
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>12. İngilizcede çok iyi olan arkadaşların var ve sana yardımcı olmak istiyor. Ama yardımını istemiyorsun.</b> A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum. B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur, nasılsa yine anlamayacağım*
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>13. İngilizcede önceki sınıflardan gelen bilgi eksiklikleriniz var.</b> A: Bilgi eksikliklerini tamamlamamın yararlı olacağını düşünürüm. B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkânsız olduğunu düşünürüm. *
GENEL - ÖZEL	<b>14. İngilizce dersinde bir yarışma yaptınız ve siz kazandınız.</b> A: İngilizcede başarılı olduğum için ben kazandım. B: O gün şanslı olduğum için ben kazandım.*
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>15. İngilizce öğretmeniz size İngilizcede okuduğunuzu daha kolay anlayabilmek için stratejiler öğretmeye çalışıyor.</b> A: İngilizce metinleri anlayamayacağım için stratejileri öğrenmeye çalışmam.* B: İngilizce metinleri daha kolay anlayabilmek için stratejileri öğrenmeye çalışırım.
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>16. İngilizce dersinde çeşitli eğlenceli etkinlikler yapılıyor.</b> A: Ne yapılırsa yapılsın İngilizce sıkıcı bir ders olarak geçer. * B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici hale getirir.
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>17. İngilizce dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmeni dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun.</b> A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum. B: Ne kadar iyi dinlesem de İngilizceyi anlayamadığım için ilgilenmiyorum.*
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>18. İngilizce çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz.</b> A: O an ders çalışmak istemediğim için konuyla ilgilenmedim. B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile İngilizce ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.*

SABİT - DEĞİŞKEN	<b>19. Vize sınavından düşük not aldığımız İngilizce dersinin final sınavına gireceksiniz.</b> A: Vizeden düşük not aldığım için finalden farklı bir sonuç beklemem. * B: Vize sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, finale odaklanırım.
SABİT - DEĞİŞKEN	<b>20. İngilizce sınavından yüksek not aldınız.</b> A: Sınav kolay olduğu için yüksek not aldım. B: Konuları iyi anladığım için yüksek not aldım.
İÇSEL - DIŞSAL	<b>21. İngilizce kitabınızda geçen bir paragrafı okudunuz ve anladınız.</b> A: İngilizce paragrafları genellikle anlayabilirim. B: Okuduğum paragraf kolay olduğu için anlayabildim. *
GENEL - ÖZEL	<b>22. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı yeni konuyu anladınız.</b> A: İngilizce dersini genellikle anlarım. B: Yeni konu kolay olduğu için anladım.*
GENEL - ÖZEL	<b>23. İngilizce dersi çok eğlenceli geçti.</b> A: İngilizce dersinden genelde keyif alırım. B: O ders eğlenceli olduğu için keyif aldım.*
GENEL - ÖZEL	<b>24. İngilizce öğretmenin derste sorduğu bir soruya verdiğiniz cevabı çok beğendi.</b> A: Genelde verdiğim cevapları beğenir. B: Her zaman doğru cevap veremem o soruya verdiğim cevabı beğendi.*

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle araştırma veri setinde eksiklik olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma modelini oluşturan değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri göz incelenmiş, veri seti aykırı ve değerler bakımından gözden geçirilmiştir. Sonrasında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğine güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son olarak araştırma problemleri, istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Yine bu bölümde verilerin analizler öncesinde normal dağılım açısından incelenmiştir. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin basıklık ve çarpıklık değerleri ve ortanca değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde bilgisayarlı paket program kullanılmış ve anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın sonraki üç problemi için ise katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerine ait bulgularının yorumlanmasında frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden yararlanılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t-testi, bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise bağımsız t-testi, tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi sonuçları kullanılmıştır. Yine öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

### 3.5. Bulgular ve Yorumlar

Tezin bu kısmında yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilere yönelik demografik bulgular sunulmuş daha sonra ise araştırma problemlerine ilişkin analizlerin bulguları verilmiştir.

#### 3.5.1. Kişisel bilgilere ait bulgular

Çalışma örnekleminde bulunan bireylerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, sektör deneyimi ile ilgili olarak yüzde (%) ve frekans dağılım (f) değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 2** Öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına ilişkin Yüzde ve frekans dağılımları

Cinsiyet	f	%	Sınıf	f	%
Kadın	139	54,9	1	118	46,6
Erkek	113	44,7	2	56	22,1
Kayıp değer	1	,4	3	56	22,1
Total	253	100.0	4	23	9,1

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma örneklemini oluşturan bireylerin cinsiyet ve sınıfa ilişkin dağılımları incelendiğinde katılımcıların %54,9’unun kadın, %46,6’sının ise birinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Yine ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin %22,1 ile eşit düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir.

**Tablo 3** Öğrencilerin bölümlerine ve yaşlarına ilişkin Yüzde ve frekans dağılımları

<b>Bölüm</b>	f	%	<b>Yaş</b>	f	%
<b>GMS</b>	118	46,6	<b>17-21</b>	182	71,9
<b>Tur. İşl.</b>	70	27,7	<b>22-25</b>	65	25,7
<b>Tur. Reh.</b>	65	25,7	<b>26 ve üstü</b>	6	2,4
<b>Total</b>	253	100.0	<b>Toplam</b>	253	100.0

Tablo 3’te görüldüğü üzere katılımcıların %46,6’sı gastronomi ve mutfak sanatları bölümü öğrencisi iken onu %27,7 ile turizm işletmeciliği takip etmektedir. Yine öğrencilerin %71,9 gibi büyük bir çoğunluğu 17-21 yaş aralığında yer almaktadır.

### **3.5.2.Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar**

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan birinci alt probleme ilişkin verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik “1: çaresiz; 0: çaresiz değil” olacak şekilde 24 maddeli ölçekle ölçümlenmiştir. . Bu kapsamda her bir ifade için 0,00 – 0,33 arası öğrenilmiş çaresiz olmayan; 0,34 – 0,67 arası orta düzeyde öğrenilmiş çaresiz; 0,68 – 1,00 arası ise öğrenilmiş çaresiz olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada katılımcıların öğrenilmiş çaresizlik tanımsal istatistikleri maddeler bazında Tablo 4’te gösterilmiştir. Bu sayede İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden alınan maddeler yorumlanmıştır.

**Tablo 4** Öğrencilerin ‘İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği’ni Oluşturan İfadelerden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=253)

<b>Maddeler</b>	<b>En düşük</b>	<b>En yüksek</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>
1. İngilizce öğretmeninizin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz. A: Konuyu bildiğim için bu soruya cevap verebildim. B:İngilizce sorularını genelde cevaplayabilirim.	,0	1,00	,64	,48
2. İngilizce sınav sonuçları açıklandı. Sınıfta İngilizcede sizden daha yüksek not alanlar var. A: Ne yaparsam yapayım onlar kadar yüksek not alamam. B: Biraz daha çalışıp, gayret etsem onlar kadar başarılı olabilirim.	,0	1,00	,17	,37
3. İngilizcede başarılı olmanız için aileniz kursa gitmenizi istiyor. A: Tek başıma zor oluyorsa kursa gitmem uygun olabilir. B: Tek başıma başarılı olamadığım İngilizcede kursa gitmem de bir işe yaramaz.	,0	1,00	,16	,37
4. Sınıfta İngilizcede başarılı olanlar arasında yer alıyorsunuz. A: Arkadaşlar İngilizcede yeteri kadar iyi olmadıkları için ben onların arasında iyi görünüyorum. B: İngilizcede iyi olduğum için iyiler arasında yer alıyorum.	,0	1,00	,60 (D)	,48
5. İngilizce dersinde dikkatinizi toplayamadığınız için anlatılan konuyu anlamadınız. A: Ders esnasında dış etkenler (gürültü, sıcak-soğuk vb.)dikkatimi toplamama engel oldu. B: Genelde dersi anlayamadığım için dinlerken bir türlü dikkatimi toplayamıyorum.	,0	1,00	,25	,43

6. İngilizce sınavından düşük not aldınız. A: İngilizce sınavlarından her zaman düşük not alıyorum.  B: Bir sınavdan düşük not almak çok da önemli değil. Herkesin başına gelebilecek bir durum.	,0	1,00	,26	,44
7. İngilizce dersinde bir oyun oynadınız ve siz kazandınız. A: İngilizce oyunda başarılı olduğum için ben kazandım.  B: Sınıf arkadaşlarım çok iyi olmadığı için ben kazandım.	,0	1,00	,41	,49
8. İngilizce dersinde öğretmenin anlattığı konuyu anlamadınız. A: Konu hiç ilgimi çekmediği için anlamadım.  B: İngilizce dersindeki konuları genelde anlayamam.	,0	1,00	,20	,40
9. Cümlede boş bırakılan yere uygun fiili yerleştirmeniz istendi. Doğru cevap verdiniz. A: İngilizce dilbilgisi sorularında genelde iyi olduğum için doğru yanıt verdim.  B: Soru kolay olduğu için doğru yanıt verdim.	,0	1,00	,56	,49
10. İngilizce final sınavından yüksek not aldınız. A: Final sınavına çok çalıştığım için yüksek not aldım.  B: İngilizce sınavlarından genellikle yüksek not alırım.	,0	1,00	,75	,42
11. İngilizce öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap verdiniz. A: Konuyu bildiğim için doğru cevap verdim.  B: Biraz öğretmen, biraz da şansım yardım ettiği için doğru cevap verdim.	,0	1,00	,36	,48
12. İngilizcede çok iyi olan arkadaşların var ve sana yardımcı olmak istiyor. Ama yardımını istemiyorsun. A: Kendim üstesinden gelebileceğimi düşündüğüm için yardımını istemiyorum.	,0	1,00	,19	,39

B: Yardımı bir işe yaramayacağı için boşuna yorulmuş olur. Nasılsa yine anlamayacağım.				
13. İngilizcede önceki sınıflardan bilgi eksikliğiniz var. A: Bilgi eksikliklerini tamamlamamın yararlı olacağını düşünürüm. B: Zamanında öğrenilmeyen bilgilerin sonradan öğrenilmesinin imkânsız olduğunu düşünürüm.	,0	1,00	,10	,30
14. İngilizce dersindeki yarışmayı siz kazandınız. A: İngilizcede başarılı olduğum için ben kazandım. B: O gün şanslı olduğum için ben kazandım.	,0	1,00	,49	,50
15. İngilizce öğretmeniniz size İngilizcede okuduğunuzu daha kolay anlayabilmek için stratejiler öğretmeye çalışıyor. A: İngilizce metinleri anlayamayacağım için stratejileri öğrenmeye çalışmam bile. B: İngilizce metinleri daha kolay anlayabilmek için stratejileri öğrenmeye çalışırım.	,0	1,00	,10	,30
16. İngilizce dersinde eğlenceli etkinlikler yapılıyor. A: Ne yapılırsa yapılsın İngilizce sıkıcı bir ders olur. B: Eğlenceli etkinlikler dersi daha ilgi çekici olur.	,0	1,00	,09	,29
17. İngilizce dersinde sınıf sessiz bir şekilde öğretmeni dinliyor. Sen dersle ilgilenmiyorsun. A: O an aklıma takılan bir şey olduğu için dersle ilgilenmiyorum. B: Ne kadar iyi dinlesem de İngilizceyi anlayamadığım için ilgilenmiyorum.	,0	1,00	,09	,29
18. İngilizce çalışmak üzere arkadaşlarınızla toplandınız ancak siz konuyla ilgilenmediniz. A: O an çalışmak istemediğim için ilgilenmedim. B: Eğlenceli arkadaş ortamında bile İngilizce ilgimi çekmediği için konuyla ilgilenmedim.	,0	1,00	,10	,30



19. Vize sınavından düşük not aldığınız İngilizce dersinin final sınavına gireceksiniz. A: Vizeden düşük not aldığım için finalden farklı bir sonuç beklemem.  B: Vize sınavın sonucuna rağmen başarabileceğimi düşünür, finale odaklanırım.	,0	1,00	,15	,35
20. İngilizce sınavından yüksek not aldınız. A: Sınav kolay olduğu için yüksek not aldım.  B: Konuları iyi anladığım için yüksek not aldım.	,0	1,00	,32	,46
21. İngilizce kitabındaki bir paragrafı okuyup anladınız. A: İngilizce paragrafları genellikle anlayabilirim.  B: Okuduğum paragraf kolay olduğu için anlayabildim.	,0	1,00	,48	,50
22. İngilizce dersindeki yeni konuyu anladınız. A: İngilizce dersini genellikle anlarım.  B: Yeni konu kolay olduğu için anladım.	,0	1,00	,41	,49
23. İngilizce dersi çok eğlenceli geçti. A: İngilizce dersinden genelde keyif alırım.  B: O ders eğlenceli olduğu için keyif aldım.	,0	1,00	,37	,48
24. İngilizce öğretmeniniz derste sorduğu bir soruya verdiğiniz cevabı çok beğendi. A: Genelde verdiğim cevapları beğenir.  B: Her zaman doğru cevap veremem o soruya verdiğim cevabı beğendi.	,0	1,00	,69	,46

Tablo 4 incelendiğinde öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin 10. Ve 24. Maddelerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu maddeler ise öğrenilmiş çaresizliğin özel - genel boyutuna ait maddelerdir. Bu nedenle, bu bulgu, öğrencilerin belli bir konuda ya da özel bir durumda yaşadıkları başarısızlığı genelleme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Orta seviyede çaresizlik gösteren maddeler incelendiğinde ise, 1., 9. ve 11. maddelerin genel-özel boyuta ait maddeler olduğu görülmektedir. Bu durumda yüksek maddelere ilişkin bulguları desteklemektedir.

Orta düzey öğrenilmiş çaresizlik içeren diğer maddeler incelendiğinde ise 21., 22, 7 ve 14. Maddelerin sabit-değişken maddelere dahil olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin İngilizce öğrenmede başarılarına yaptıkları nedensel yüklemelerinin sabit olduğu; davranış-sonuç bağlantısızlığının nedeninin zamanla değişmeyeceği anlamını taşımaktadır. Öğrenciler İngilizce öğrenmede başarının zamanla çaba ve çalışmayla değişebileceğine olan inançları yetersizdir.

Tablo 4'teki orta düzeyde öğrenilmiş çaresizlik düzeyine sahip olan maddeler içerisinde 4. ve 23. madde içsel-dışsal boyuta ait maddelerdir. Genel-özel, sabit-değişken maddeler daha fazla orta ve yüksek düzeyde yer alsa da öğrenilmiş çaresizliğin içsel-dışsal boyutuna ait 2 madde orta düzeyde yer almaktadır. İçsel-dışsal nedensel yüklemeler öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını kendisiyle değil de başkaları ya da diğer dış faktörlerle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Başarı ve başarısızlığın nedenlerini kendinde aramamak da öğrencilerde çaresizliğe sebep olmaktadır.

Tablo 4'teki düşük ortalamaya sahip ölçek maddeleri incelendiğinde bu maddelerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin içsel-dışsal ve sabit-değişken maddelerinden olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler, başarısızlıklarını çoğunlukla dışsal ve sabit nedenlere yükleme eğiliminde değildirler. Öğrencilerde çaresizlik ortalamasını yükselten nedensel yüklemelerin genel-özel nedensel yüklemelerden olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te öğrenilmiş çaresizlik ölçeği toplam puanına ait tanımsal istatistikler bulunmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin 24 ifadeden oluştuğu düşünüldüğünde her bir ifadeden 0,33 alınması durumunda toplam puan 7,92 olarak hesaplanacaktır. 7,92 değerinin altı, katılımcıların genel olarak öğrenilmiş çaresizliğe sahip olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçlarında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğini oluşturan bütün ifadelerin aritmetik ortalamasının 8.02 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre turizm eğitimi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 5** Öğrencilerin “İngilizce Öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=253)

	$\bar{x}$	Ortanca	Ss	Düzy
İNÖÇ	8,02	7.00	5,45	Çaresizlik Düzeyi Yüksek

Tablo 5’te öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek maddelerin de genel-özel, sabit-değişken boyutlarında yer aldığı ortaya koyulduğu için İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını sabit ve genel nedenlere yükledikleri görülmektedir.

### 3.5.3. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bölüme, sınıfa, yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” in belirlenebilmesi adına yapılan analizler ve bulguları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

**Tablo 6** İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve cinsiyete göre t-Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
İNÖÇ	Kadın	139	8,51	,47	,5,59	1,66	,098
	Erkek	113	7,38	,49	5,23		

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik toplan puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. [  $t = 1,65$   $p > .05$ ;  $t = 1,66$ ,  $p > .05$ ]. Bu durumda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

**Tablo 7** İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve bölüme göre ANOVA testi sonuçları

Bölümler	N	$\bar{x}$	ss	F	p
GMS	118	9,83	5,56	13,461	,000
Tur. İşl.	70	6,58	5,25		
Tur. Reh.	65	6,29	4,38		

Tablo 7'den görülebileceği gibi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik toplan puanları okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. [ F= 13,461 p<.05]. İstatistiki olarak görülebilen bu farklılığın hangi alt gruptan kaynaklandığının belirlenebilmesi adına yapılan Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Tanımlayıcı tablo incelendiğinde gruplara ait ortalamalara ilişkin veriler yer almakta olup farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Post Hoc Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Levene testinin anlamsız çıkması ve çalışma grubunun varyansının homojen olmaması nedeniyle Tukey testi yapılarak çoklu karşılaştırma yapılmıştır.

**Tablo 8** Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi sonuçları

Bölüm (I)	Bölüm (J)	I-j	Ss	p
GMS	Tur. İşl	3,25	,78	,00
	Tur. Reh	3,54	,80	,00
Tur. İşl	GMS	-3,25	,78	,00
	Tur. Reh	,29	,89	,94
Tur. Reh	GMS	-3,25	,80	,00
	Tur. İşl	-,29	,89	,94

Tablo 8'de gösterildiği üzere Tukey testi sonuçlarına göre "Gastronomi ve Mutfak Sanatları" grubunda yer alan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik algısı ile turizm işletmeciliği ve turizm rehberliği arasında anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 9** İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve sınıfa göre ANOVA testi sonuçları

Sınıflar	N	$\bar{x}$	ss	F	p
1	118	8,69	5,74	1,357	,256
2	56	6,96	4,10		
3	56	7,76	5,91		
4	23	7,82	5,48		

Tablo 9'dan görülebileceği gibi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik toplam puanları okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. [ F= 1,357p<.05].

**Tablo 10** İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve yaşa göre ANOVA testi sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}$	ss	F	p
17-21	182	8,11	5,47	3,112	,046
22-25	65	7,32	5,26		
26-üstü	6	13,00	4,73		

Tablo 10'dan görülebileceği gibi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik toplam puanları okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

[ F=3,112p<.05]. İstatistiki olarak görülebilen bu farklılığın hangi alt gruptan kaynaklandığının belirlenebilmesi adına yapılan Post Hoc testi aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 11** İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve yaşa göre Post Hoc testi sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	I-j	Ss	p
17-21	22-25	,79	,78	,00
	26-üstü	4,88	,80	,00
22-25	17-21	-,79	,78	,00
	26-üstü	-5,67*	,89	,94
26-üstü	17-21	4,88	,80	,00
	22-25	5,67*	,89	,94

Tablo 11’de gösterildiği üzere Tukey testi sonuçlarına göre 22-25 yaş aralığı ve 26-üstü yaş aralığı arasında yer alan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik algısı arasında anlamlı bir farklılık vardır.

#### **3.5.4. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt problem olan “ Öğrencilerin algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre yapılan istatistikler ve bulgular tablolarda yer almaktadır.

**Tablo 12** Öğrencilerin Algıladıkları Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	Ortanca	ss	Düzye
<b>Genel İngilizce</b>	2,70	3,00	,06	51-60
<b>İngilizce konuşma becerisi</b>	2,29	2,00	,06	51-60

<b>İngilizce Dinleme becerisi</b>	2,79	3,00	,07	51-60
<b>İngilizce Okuma becerisi</b>	3,16	3,00	,07	61-80
<b>İngilizce Yazma becerisi</b>	2,78	3,00	,07	51-60

İngilizce akademik başarı düzeyleri, beş kategorili ordinal ölçekle ölçümlenmiştir. Buna göre 10-35 arası notlar 1 nolu düzeyi; 36 – 50 arası 2 nolu düzeyi; 51 – 60 arası 3 nolu düzeyi; 61 – 80 arası 4 nolu düzeyi; 81 ve üstü ise 5 nolu kategoriyi oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik başarı düzeyi, dinleme ve yazma beceri ortalaması sırasıyla ( $\text{ort}=2,70$ ; 2,79; 2,78) olduğu hesaplanmıştır. Bu değer öğrencilerin bahsi geçen becerilerde ikinci düzeye daha yakın bir akademik başarıya sahip olduğunu göstermiştir. Yani öğrencilerin akademik başarı notları, 51 – 60 arasında yoğunlaşmıştır. Ancak öğrencilerin 3,16 ortalama ile okumaya ilişkin becerilerinin 61-80 arasında yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır.

### **3.5.5. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar**

Araştırmanın son alt problemi olan “ İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile öğrencilerin algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır? “ sorusunun cevaplarına ulaşmak adına yapılan istatistikler ve bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 13** İngilizce öğrenmede Öğrenilmiş Çaresizlik, genel başarı düzeyi ve yabancı dil becerileri (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) Değişkenleri Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
1.İNÖÇ	1					
2.Genel başarı	-,574**	1				
3. Konuşma	-,555**	,786**	1			
4. Dinleme	-,517**	,663**	,638**	1		
5. Okuma	-,482**	,692**	,683**	,757**	1	
6. Yazma	-,431**	,703**	,637**	,655**	,758**	1

\*\*p< 0,01.

Bağımsız ve bağımlı değişkenler arası korelasyon analizi sonucu Tablo 13’de gösterilmiştir. Buna göre öğrenilmiş çaresizlik, genel başarı düzeyi ve yabancı dil becerileri (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) değişkenleri arası arasında 0,01 seviyesinde anlamlı ve orta seviyede bir korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin artan öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin genel başarı, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisini negatif yönde etkilemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrenilmiş çaresizlik ile genel başarı ( $r = -,574$ ;  $p < 0,01$ ), konuşma becerisi ( $r = -,555$ ,  $p < 0,01$ ) dinleme becerisi ( $r = -,517$ ,  $p < 0,01$ ), okuma becerisi ( $r = -,482$ ,  $p < 0,01$ ) ve son olarak yazma becerisi ( $r = -,431$ ,  $p < 0,01$ ) arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede artan öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin algıladıkları akademik başarıyı negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyete ve sınıflara göre farklılık göstermediği bulunmuştur. 22-25 yaş aralığı ve 26-üstü yaş aralığı arasında yer alan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen yukarıdaki temel sonuçlar ile birlikte incelenen alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan birinci alt probleme ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Araştırmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri bölüme, sınıfa, yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde yer alan ikinci alt probleme ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Cinsiyetin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini etkilemesi öngörülürken bulgulara göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik toplam puanları okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

22-25 yaş aralığı ve 26-üstü yaş aralığı arasında yer alan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik algısı arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik toplam puanları okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada, “ Öğrencilerin algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri nedir?” şeklinde yer alan üçüncü alt probleme ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Bu değer öğrencilerin bahsi geçen becerilerde ikinci düzeye daha yakın bir akademik başarıya sahip olduğunu göstermiştir. Yani öğrencilerin akademik başarı notları, 51 – 60 arasında yoğunlaşmıştır. Ancak öğrencilerin 3,16 ortalama ile okumaya ilişkin becerilerinin 61-80 arasında yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır.

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada, “İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile öğrencilerin algıladıkları genel başarı düzeyleri ve yabancı dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) ilişkin algıladıkları başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde yer alan dördüncü alt probleme ilişkin verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Öğrencilerin artan öğrenilmiş çaresizlik puanlarının genel başarı, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisini negatif yönde etkilemektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrenilmiş çaresizlik ile genel başarı, konuşma becerisi, dinleme becerisi, okuma becerisi ve son olarak yazma becerisi arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik durumunun akademik başarılarını yüksek oranda etkilediği görülmektedir. Bu nedenle akademik yılbaşında öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadığının analiz edilmesi yararlı olabilir.

- İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı tespit edilen öğrencilere bu konuda üniversite psikoloğu aracılığıyla çözüm yolları aranabilir.
- Öğrencilerin hangi alanda hangi düzeyde öğrenilmiş çaresizlik sorunu yaşadığı tespit edildikten sonra bireysel çözüm yolları araştırılabilir.
- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik nedeniyle yaşadıkları başarısızlıklarını nedensel yükleme yapmalarından uzaklaştırılabilir. Bu konu ile nasıl bir yol izlemelerinin faydalı olacağı öğrencilere aktarılabilir ve öğrenciler, alternatif öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilebilir.
- Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilere, bu durumdan sıyrılarak başarılı olabilecekleri ve başardıklarını gördükçe kendilerine güvenlerinin geleceği görevler verilebilir. Uygun hedefler çerçevesinde öğrenilmiş çaresizlik durumundan uzaklaşmaları sağlanabilir.
- İngilizce derslerinde öğrenci odaklı ders anlatımlarıyla öğrencilerin aktif katılımının daha çok sağlanması öğrencilerin İngilizce öğrenmede öğrenilmiş çaresizlik yaşama durumlarını engellenmesinde etkili olabilir.
- Öğretim görevlilerinin öğrencileri birbirleriyle kıyaslama ve yarışma içerikli ders aktivitelerinden uzak durması sınıftaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azalmasında büyük oranda yarar sağlayabilir.
- Öğrencilerin başarısızlıklarının normal bir durum olduğunun hissettirilmesi ve öğretim elemanlarının başarısızlık yaşayan öğrencilere karşı olumlu ve yapıcı tutum sergilemeleri önerilebilir.
- İngilizce öğrenmede çaresizlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisinin incelendiği gibi bu durumda kaygı ve motivasyon etkileri de incelenebilir.
- Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Akademik başarının üzerinde çok büyük etkisi olan öğrenilmiş çaresizlik davranışı ile ilgili öğretim elemanlarında ve öğrencilerde farkındalık yaratmasını sağlayacak eğitimler ve bilgilendirmeler yapılabilir.

- Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışına yönelik problemlerin neden kaynaklandığı araştırılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abramson, I. Y., Seligman, M.E.P., and Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Akça, H.(2002), *Başarının Sekiz Temel Direği*, Birinci Baskı, Tuğra Yayıncılık, Ankara.
- Akgöz, E. ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenme, İstek ve Kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 2(1), 21-29.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alıcıgüzel, M. (2012). Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitim Politikaları ve Turizm Sektörüne Nitelikli İşgücü Oluşumundaki Rolü. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Tanıtma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Alloy, L. B., Peterson, C., Abramson, L. Y., & Seligman, M. E. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 681–687.
- Avcı, E., (2008), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 116p. (yayınlanmamış).
- Ayan, D., (1996), Öğrenilmiş çaresizlik modeli üzerine sosyolojik bir çalışma, Doktora Tezi, H.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (yayınlanmamış).
- Aydın, A.G. (1985). *Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, O. ve Aydın, G. (1989). Açıklama biçim modelinin normal ve depresif deneklerle sınanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 48-57.

- Aydın, B. (2006). *Öğrenilmiş çaresizliğin yordanması ve yaşam başarısı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi* (B.E.F. Örneği) .Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bağçeci, B., Yaşar, M., (2007), Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), ss.9-16
- Bahadır, Ş.(1995), “Çaresizlik Eğitiminde Kullanılan Materyalin Sonraki Göreve Benzerliği ve Algılanan Önemin Çaresizlik Üzerindeki Etkileri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baran, G. (1995), *Çocuğun Okul Başarısını Etkileyen Faktörler*, *Yaşadıkça Eğitim*, 38,13-15.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bayat, B. (2002), “Örgütlerde, ‘Güdülenme Yetersizlikleri ve Geri Çekilme-Kaçınma Davranışlarını’ Açıklamakta Kullanılabilecek Bir Model: Öğrenilmiş Çaresizlik”, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (3) Kış.
- Baykal, D., ve Şahin, E. (2015). Türkiye’de turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarının ders programlarına ilişkin bir içerik analizi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), s:19-36.
- Brown, I., Inouge, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: e role of perceived similarity in competence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900–908.
- Bulduk, S. (2002). Öğrenilmiş Çaresizliği Genelleme Sorunu: Görev Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* , 17 (50), 77-88.
- Burger, J.M., Arkın, R.M.: 1980, “Prediction, control, and learned helplessness”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 482-491.
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Carson, D., Chowdhury, A., Choudhury, R., and Carson, C. (2002). Competence and family support of vulnerable and invulnerable adolescents representing scheduled tribes and castes in India. *Journal of Comparative Family Studies*, 33, 249–270
- Cemalcılar, Z., Canbeyli, R., ve Sunar, D. (2003), “Learned helplessness, therapy and personality traits: An experimental study”, *The Journal of Social Psychology*, 43 (1), ss. 65-81.
- Chen, P. C., Chiu, W. Y. & Lin, T. Y. (2011). A study constructing a holistic English for specific purposes (ESP) curriculum model for tourism and hospitality English. *Education Research Journal*, 1(5), 84-93.
- Choi, K. (2005). Needs Analysis of Students of Tourism English. [Online] Erişim Tarihi: 15 Nisan 2019
- Cohen. S., Rothbart, M., & Philips, S. (1976), “Locus of control and the generality of learned helplessness in humans”, *The Journal of Social Psychology*, 34(6), ss. 1049-1056.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Çakır, A., Ünal, A., Çakır G. ve Demirel G., Meslek Yüksekokullarındaki Mutfak Atölyelerinin Araç Gereç Donanımları ve Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi, 1. Uluslararası Turizm ve Otelcilik Sempozyumu, 29 Eylül-1 Ekim 2011, Konya.
- Davras, G. M. ve Bulgan G. (2012) Meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO turizm ve otel işletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (2), 227-238.
- Diener, C. I. ve Dweck C.S. (1978), “An analysis of learned helplessness: Continuous change in performance, strategy, and achievement cognitions following failure”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, ss. 451-462.
- Duman, B. (2004, 6–9 Temmuz). *Attribution Theory*” (Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliği üzerindeki etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.

- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2006). Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyini Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13.
- Dweck, C.S., and Reppucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.
- Dweck, C. S. (1975), “The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), ss. 674-685.
- Els, T. V. (1983). The determination of foreign language teaching needs. *European Journal of Education*. 11(8/2).
- Ercan, Ö. (2002), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yolları”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, M. Y., (2006), Ana baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13, 3.
- Ersever, H. (1993). Öğrenilmiş çaresizlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 621-632.
- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., ve Clark, S. (1995), “Learned Helplessness: the Effect of failure on test-taking”, *Education* 124, 4. , 688 – 693.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gelir, E. (2009). *Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Ghanay, S. A. G. & Latif, M. M. A. (2012). English language preparation of tourism and hospitality undergraduates in Egypt: Does it meet their future workplace requirements? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, (11), 93-100.



- Gökçe, A. (2015). Turizm ön lisans programlarında meslek amaçlı İngilizce (EOP) öğretiminin öğrenci görüşlerine dayalı ihtiyaç değerlendirmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(2), 174-209.
- Gökçe, A. ve Batman, O. (2015). Turizm ön lisans programlarında meslek amaçlı İngilizce (EOP) öğretiminin öğrenci görüşlerine dayalı ihtiyaç değerlendirmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(2), 174-209.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, M. (1996), “İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik Sınav Kaygısı ve Başarı İlişkisi”, *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*; Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinin yordanması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hayalioğlu, İ., (2001), İlköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. (yayımlanmamış).

- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.
- Hiroto, D.S., Seligman, M.E.P.: 1975 “Generality of learned helplessness in man”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311-327.
- Hovardaoğlu, S., (1986), Bazı bilimsel değişkenlerin öğrenilmiş çaresizliğe etkileri, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (yayımlanmamış).
- Hsu, L. W. (2010). Learning gaming English by prospective casino dealers in Taiwan: An explorative study. *Journal of Foreign Language Instruction*, 4(1), 69-86.
- Hsu, L. (2011). A qualitative analysis on the occurrence of learned helplessness among EFL students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1(1), 162-175.
- Hutchinsons, T. & A. Waters. (1991). *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Johnson, D. S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of educational psychology*, 73(2), 174.
- Kayrak, Z. E. (2010). İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin yabancı dil öğretimine bakışları: sorunlar ve beklentiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Kılıç, M. (1991), “Üniversite öğrencilerinin tahmin ettikleri ve elde ettikleri akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozak, M. (2009). Akademik turizm eğitimi üzerine bir durum analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, Sayı 22, 1-20. ss.
- Kök, M. (1992). *Psikolojik danışmanın dezavantajlı çocukların öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kuppan, A. (2008). *An evaluation of an English course for hospitality management in a tertiary institution* (Doktora tezi). University of Malaya.

- Kümbül, B. (2002). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik olgusu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Landry, N., Gifford, R., Milfont, T. L., Weeks, A., & Arnocky, S. (2018). Learned helplessness moderates the relationship between environmental concern and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 55, 18-22.
- Leslie, D. & Russell, H. (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. *Tourism Management*, (27), 1397-1407.
- Maier, S.F., Albin, R.W., Testa, T.J. (1973), "*Failure to learn to escape in rats previously exposed to inescapable shock depends on the nature of escape response*", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 85, 581-592.
- Maier, S. F. Testa, T.J. (1975), "*Failure to learn to escape by rats previously exposed to inescapable shock is partly produced by associative interference*" *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 554-564.
- Mal, S., U. Jain ve Yadav K. S. (1989), "Effects of prolonged deprivation on learned helplessness", *Journal of Social Psychology*, 130, ss. 191-197.
- McDonough, J. and Shaw, C. (1998). *Materials and methods in ELT – A teacher's guide. applied language studies*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- McIntosh, C., and Noels, K. (2004). Self determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 1-21.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. New York: Peter Lang.
- Oluklu, D. (1997). Lise Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Özdel L, Bostancı M, Özdel O, Oğuzhanoglu NK (2002) Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 3,155-161.

- Özgan Sucu, H. (2018). *Üniversite öğrencilerinin genel İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları, bilişüstü farkındalık ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztaş, K. (1995). Turizm eğitimi araştırması, turizmde kalifiye eleman açığı ve meslek yüksekokullarının etkinliğinin artırılması. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, Eyl-Ara, 92-100.ss.
- Padilla, A.M. (1973), "Effects of prior and interpolated shock exposures on subsequent avoidance learning by goldfish", *Psychological Reports*, 32, 451-456.
- Parsons, J. E., Meece, J. L., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Sex differences in attributions and learned helplessness. *Sex Roles: A Journal of Research*, 8(4), 421-432.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (1987), "*Explanatory style and illness*", *Journal of Personality*, 55: 2, Duke University Press.
- Polat, S. (1986). *Ana-baba tutumlarının çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rholes, W. S., Blackwell, J., Jordan, C. ve Walters, C. (1980), "A developmental study of learned helplessness", *Developmental Psychology*, 16, 6.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ris, M. D. ve Donald, J. W. (1982). Learned helplessness and fear of success in collage women, *Sex Roles: A journal of Research*, 9, 1067-1072.
- Sekman, M. (2006). *Kişisel ataleti yenmek*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Seligman, M. E. P., Beagley, G. (1975), "*Learned helplessness in the rat*", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 534-541.
- Seligman, M.E.P. ve Maier, S.F. (1967), "*Failure to escape traumatic shock*", *Journal of Experimental Psychology*, 74.
- Seward, J. P. Humphrey, G.L. (1967), "*Avoidance learning as a function of pretraining in the cat*", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 338-341.

- Sezgin, O. M. (2001). *Genel turizm ve turizm mevzuatı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Soleimani, H. & Hanafi, S. (2013). Iranian medical students' attitudes towards English language learning. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4 (12), 3816-3823.
- Stipek, D. J., and DeCotis, K. M. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child development*, 59 (6), 1601-1610.
- Sünbül, A. M., Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise 1. sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2.
- Şahin Tabakçı, H. ve Karakelle, S. (2012). Öğrenilmiş Çaresizliğin Bilme Hissi Kararı Üzerindeki Etkisinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi* (30), 53-72.
- Türkeri, İ. (2014). Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitiminin özel nitelikli sorunları ve çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (4), 1-14.
- Unur, K. (2018). Farklı Müfredat Programlarıyla İngilizce Öğrenen Lisans Turizm Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi / Journal of Travel and Hospitality Management* 15 (3), 620-638.
- Ural, A. ve Pelit, E. (2002). “Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Örgütlerinin Örgütleniş Biçimleri”. *Turizm Eğitimi Konferans-Workshop*, 11-13 Aralık, (75-85). Ankara, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1) 71 – 90.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology* (5th ed.). Boston: Allyn and Bycon.
- Yaman, Ş., Esen, G. ve Derkuş, S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language achievement. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 457-470.

Yüksel, A. (2003), “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımları, Okula Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zhao, T. & Intaraprasert, C. (2013). Use of communication strategies by tourism-oriented EFL learners in relation to attitude towards English speaking and English language and exposure to oral communication in English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(5), 1-8.

