

GERİ ZEKALILIKLA İLGİLİ ÖĞRENME KURAMLARI VE UYGULAMALARI

Doç. Dr. Doğan ÇAĞLAR*

Bundan önceki yazımızda yani bu makalemizin I. kısmında Geri zekâlılık ile ilgili (Attention-Retention = Dikkat ve Zihinde Tutma, Çok Süreçli Bellek -(Multiproces Memory), Alan (Field) Kuramlarını açıklamıştık. Bu yazımız da da Hull Spence, Sosyal Öğrenme ve diğer öğrenme kuramları ve uygulamalarından söz edeceğiz.

Hull Spence Davranış Kuramı

Hull kavramı ve bunun türevleri istenilen ve etkin karakterdeki öğrenmenin sağlanabilmesi bakımından Amerikadaki eğitimcileri ve araştırmacıları önemli oranda etkilemiş bulunmaktadır. Örneğin: 1954 tarihinde önemli Amerikan dergilerinde öğrenme olgusu ile ilgili olarak yayınlanmış bulunan yazıların büyük çoğunluğu Hull'un kuramı ile bağlantılı görülmektedir. (Estes, 1970).

Aynı zamanda Hull'un davranışçı bir bilim adamı olması nedeni ile temel yaşantının (Radical empirizmin) ve kurum yapımında soyut kavramların fonksiyonunu severek kabul etmiştir. Cantor 1963 tarihinde soyut kavramların katılması kuşkusuz kolay bir yol olmadığını fakat belirginlik ve objektiflik bakımından önemlerinin büyük olduğuna dikkati çekti. Hull'un belirttiğine göre bu kavramları gözlenebilen önceki durumlardaki uyaranları gözlenebilir, sonraki sonuçlar tepkiler-cevaplarla bağlanması açısından önem taşımaktadır.

Hull'un bu aracı değişkenlerle ilgili S-R teorisinin değişkenlerin -parametrelerin- geliştirilmesini sağlamış bulunmaktadır. Geçmiş çalışmaları, düşünme olarak, Hull'un kuramı sosyal öğrenme kuramlarının esasını ve sıçrama tahtasını meydana getirmekte olan öncü bir çaba olmasını sağlamaktadır.

* Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü.

Tanım

Hull'un görüşüne göre davranış motive edilebilir ve uydurulabilir niteliktedir. O davranış için homeostatik bir durumun söz konusu olduğunu, belirtmektedir ve bu birincil ve ikincil durumların önemini artırmaktadır. Son çalışmalarında Hull, gerilimin, (gereksinim) azalmasını uyarıların boyutları açısından göstermiştir. Hilgard ve Bower, 1966, uyarılar üzerinde derinliğine durdukları çalışmalarında "yeniden kuvvetlendirmenin kendisi uyarıların azalımı ile sağlanılmaktadır. İtici etkenin bağlantılı olduğu uyarının azaltılmasıyla bu sağlanmaktadır yani bu durum itici etkenin doyurulmasından daha fazla etkili olmaktadır. (Hilgard-Bower).

Aalışkanlık oluşumu esas olarak Hull'un teorisinin en önemli esaslarından birisini oluşturmaktadır. O alışkanlığı ilişkili olduğu uyarı cevap bağlantıları açısından değerlendirmektedir. Hull'un belirttiğine göre alışkanlık gelişimi, pekiştirme (reinforcement) kanununa bağlı bulunmaktadır. Böylece bütün alışkanlıklar pekiştirilmiş bulunan cevaplara bağlı olarak meydana gelmektedir. Bu ise birincil veya ikincil olarak itici güç azalımının meydana gelmesine neden olmaktadır. Aalışkanlık kuvveti-şekilde gösterildiği gibi-, pekiştirmenin bir fonksiyonudur.

Bir kez alışkanlığın özel uyarıya cevap olarak meydana gelmesi sağlandıktan sonradır ki daha önceki eğitimin sağladığı yarar olmaksızın aynı cevabın oluşumuna yol açmaktadır. Hull tarafından bu olaya uyarıların genelleştirilmesi adı verilmektedir. (Estes 1970) Cantor 1963 uyarıların genelleştirilmesini kuvvetli bir kavram olarak belirlemektedir. Çünkü her özel uyarı cevap-bağını (SR) ilişkisinin gereğini çıkarıyor ve pekiştirme yoluyla herbirinin sürdürülmesi sağlanmaktadır. Dürtü, (Drive) Fizyolojik yada ruhsal dengenin değişmesi sonucu ortaya çıkan ve canlıyı türlü tepkilere sürükleyebilen içsel bir gerilimdir.

Dürtü-Drive

Fizyolojik yada ruhsal dengenin değişmesi sonucu ortaya çıkan ve canlıyı türlü tepkilere sürükleyen içsel bir gerilim. Hull alışkanlık eğilimini davranışın belirlenmesi bakımından yeterli bulmayarak, bununla ilgili birçok diğer esasların geliştirilmesini de sağlamak çabası içerisine girmiştir. Hilgard ve Bower 1966 bu değerlendirmelerin taramasını yaparken genellikle en belirgin ve karakteristik birkaç ta-

tanisini aldılar. GÜdü (D) Hull tarafından, özel cevabın meydana gelebilmesi için alışkanlıkla birleşmektedir. Hull'a göre, Cantor 1963 te; "Hull, D yi genelleşmiş bir motivasyonel durum olarak almaktadır. Bu verilen herhangi bir zamanda organizmada bulunan gerek birincil gerekse ikincil bütün gereksinimleri sağlamaktadır. "Güdü'nün önemi ve şiddeti organizmanın gereksinimine göre değişme göstermektedir. Sonuçta güdü'nün ve alışkanlıkların birleşmesi daha yüksek yapıdaki bir takım esaslar için çerçeve oluşturmaktadır. Bu tepki potansiyelidir. Temel olarak tepki potansiyelinin yapısı $E = H \times D$ olarak formüle edilmektedir. Bu bir nevi Reaksiyon potansiyelidir. Pekiştiricilerin istenildiği ve arandığını değerlendirmek bakımından motivasyonel faktör yerine incentive motivation terimini kullanmaktadır. Dilde olduğu gibi, K faktörü iH ile E yi etkilemek üzere çarpım halinde birleşim göstermektedir. Aynı zamanda daha sonraki çalışmalarında, pekiştirmedeki gecikmeyi (J) yi, motivasyonel yapı olarak belirlemektedir. Cantor tarafından açıklanıldığı üzere, 1963 Hull J yi aynı zamanda, H ile E yi etkilemek üzere birleştiğini de belirtmektedir. E yi etkilemekte olan çarpımların kombinasyonları, sonucu olarak Hull tarafından aşağıdaki ilişki belirlenmektedir: $E = H \times D \times k \times J$. Bu ilişkinin tartışmasında Cantor aşağıdaki yorumu getirmektedir.

"Alışkanlığın gücü, güdü, güdüleyici faktör-incentive motivasyon = ve gecikme faktörü Reaksiyon potansiyellerinin temel belirleyicileri olarak kabul edilmektedir"

Ketleme (Inhibition):

Uyaran var olduğu halde başlayan bir süreci durdurma yada başlamasını önleme. Bunun nedeninin, sinirsel çekingenliğe yol açan bir durum olduğu sanılmaktadır.

Burada konu esas olarak cevapların kolaylaşması yönünden değerlendirilmiş bulunmaktadır. Hull, kuramını sadece kolaylaştırıcı esaslara göre değerlendirmemiş, aynı zamanda birtakım ket vuran olaylarla da değerlendirmiş bulunmaktadır. Hull iki türlü ketleme üzerinde durmaktadır, bunları tepkisel ve şartlı olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Tepkisel ketleme esas olarak birincil negatif güdüsel durumda artımla belirgindir ki bunlar arasında doku harabiyeti, yorgunluk veya ağrınkiler belirlenilmektedir. Şartlı ketleme, cevapların kesilmesi nedeniyle, güdü'nün gücündeki azalımın esas alındığı bir ketleme şeklidir. Etkin olmayan hale esas olarak cevabın kesilmesi sırasında

bulunan uyaran şartlı hale gelmektedir. Böylece şartlı ketleme denilen bir alışkanlık durumunun meydana gelmesine neden olmaktadır. Sonuç olarak, Hull tarafından belirtildiğine göre, bu ketlemeler birikte, duygu ve coşkuları uyarılan organizmanın potansiyelinin azalmasına neden olmaktadır.

Hull sisteminin özeti: Giriş

Hull'un kuramı uyarıların değişkenleri ile, bağlantı iç organizmatik değişkenleri ve çıkış-tepkiler (cevap) değişkenlerini kapsamaktadır. (Marx ve Hillix 1963 Hull sisteminin tam olarak gözden geçirilmesi, onun teorisinde söz konusu olan uyaran taslağını kapsamaktadır. Fakat, Spence, bu esasları atlamıştır ve bu bölümün bakış açısından bu atlanılan kısım üzerinde durulacaktır.

Spence

Spence, Hull taraftarlarından birisidir. Genellikle yaygın bir bağimlilikten çok çabalarını değişkenlerin niteliğine yöneltmiştir. Fizyolojik analizde genellikle Hull'un görüşlerini kesin olarak kabul etmemektedir. Spence gene onun deneysel sonuçlarının kullanılmasında böyle bir koşul sınırlamasından çok daha yaygın kullanılma alanı kabul eden bir liberal uygulama getirmiş bulunmaktadır. (Marx ve Hillix, 1963).

Kurumlar arasındaki en önemli farklılıklardan birisi motivasyonel değişkenlerle ilgili uygulamalardan ibaret bulunmaktadır. Hull güdü ile güdüleyici etken arasında, çarpımsal bir ilişkinin bulunduğunu kabul etmektedir Spence ise toplumsal bir ilişkinin bulunduğu görüşündedir. Bu görüş farklılıklarının en önemli yönünü çarpımsal ilişki olduğu zaman tüm motivasyonel öğelerin gerekliliği toplumsal ilişkinin bulunması halinde ise bunun gerekmemesidir.

Bir başka uyumsuzluk sahasını ise Hull'un pekiştirme kuramı sağlamaktadır. Genellikle alışkanlık kuvvetinin artırılması bakımından güdünün azaltılmasının gerekmesidir. Cantor tarafından belirtildiğine göre: 1963 "Spence genel kuvvetlendirme durumunu cevaplar oluştuğunda uyarılma potansiyellerde oluşmakta olan genel azalmanın belirlenilmesi için esas olarak alırken, alışkanlıkların gelişimini pekiştirmeye bağlanmamaktadır" der. Daha sonra Spence iki faktör kuramını ileri sürmüştür. Klasik zıt şartlanmada alışkanlıkların kazanılması için pekiştirmenin esas olduğunu ileri sürerken, araçla ödüllendirme öğrenmesi (instrümental reward learning) için

bunu esas olarak kabul etmemektedir. Araçla öğrenme şeklinde bu durumda pekiştirmeden bağımsız olabilmesi ve güdü azalımından da bağımsız olduğu görüşünü getirmektedir.

Bireysel farklılıkların değerlendirilmesi ve yorumlanması:

Hull tarafından bireysel farklılıklar çeşitli faktörlere bağlanmaktadır. Fakat bireysel farklılıkların hiçbir zaman özel bir faktörün varlığının veya yokluğunun bir fonksiyonu olduğunu kabul etmemektedir. Estes 1970 tarihinde bu çerçevede içerisinde “herhangibir öğrencinin ister normal, ister süper, ister zihni olarak geri zekâlı olsun, sistemin bütün esaslarıyla uygun olarak öğrenebilmesinin sağlandığı ileri sürülmektedir. “Bu ise öğrenme sürecinin esas olarak bütün kavramları saptamak üzere oluşan bir olgudan ibaret bulunduğu görüşünü kazandırmaktadır.

Sonuçlar:

Hull-Spence kuramsal formülleri, geri zekâlılıkla ilgili özel, ispatlanmamış kuramlar getirmemektedir. Kuramlar esas olarak hayvansal denemelerden elde olunan verilere dayanmaktadır. İnsanların gerek sözel ve gerekse kavramsal davranışlarını da içerecek şekilde kontrol edilmemiştir. Estes tarafından 1970 belirtildiği üzere “teorinin en büyük gücü teorinin fonksiyonunu işin tayinindeki motivasyonel değişkenlerin ve öğrenme olgularının, rollerinin analize edilebilmesi için oldukça etkin bir araç olarak kullanılabilmesidir” demektedir. Geri zekâlılıkta Hull Spence kuramının uyarlanılabilmesiyle ilgili olarak belirlenilmesi gereken sorulardan bazıları şunlardır.

1- Pratik denemelerde alışkanlığın büyümesi ve gelişimi ile ilgili olarak yapılmış bulunan eğriler üzerinde zekânın bir fonksiyonu olarak eğilim artımının söz konusu olduğunu ileri sürebilir miyiz?

2- Geri zekâlı durumda olanlar bir değişken bakımından eksiklik göstermekte midirler?

3- Geri zekâlı kişiler değişkenler açısından genel olarak düşük değerlere sahip midirler?

4- Geri zekâlı kişiler ilkin değişme sürat bakımından farklı mıdır veya onların noksanlıkları sınırlı değişkenlerle ilgilimidirler?

5- Değişkenler bağlantılı mıdır veya onlar bağımsız olarak mı fonksiyon göstermektedir?

6- Uyaranların genelleme yükselmesi geri zekâlılar ile normaller arasında farklılık göstermekte midir?

Esas olarak, Hull'un kuramı alışkanlıklar, güdü, uyaran genelleme ve entellektüel fonksiyonlarla ilgili olarak oluşan dürtüler açısından yeni araştırmaların oluşumuna olanak sağlamaktadır:

Özet: Hull kuramı, bir çok değişkeni içermektedir. Alışkanlıklar, güdü, uyaran genelleme, dürtüler kuramı ve ketlemeler bu iç organlarla ilgili değişkenlerle birleştiğinden, onun kuramı esas olarak bilinen S.R yaklaşımının ötesine gitmektedir. Spence'in katkıları, esas olarak değişkenlerin kalitesine, niteliğine dayanmaktadır. Gene değişkenler arasında toplumsal ilişkiler üzerinde durmaktadır. Hull-Spence kuramının değeri onun araştırma husule getirmede kavramsal gücüdür.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Genel olarak birçok öğrenme kuramları bilişsel (cognitive) süreçlere dayanmaktadır. Büyük oranda kişilik gelişimi ve sosyalizasyon süreçlerinin gelişimi genellikle bilişsel esaslar üzerinde durmakta olan öğrenme kuramcılarının kabul etmediği birşey olmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı sosyal davranışların gelişimini vurgulamaktadır. Estes 1970 tarihinde kişilik gelişiminin bazı kuramsal esaslarını tartışmış ve burada öğrenme ve bellek teorilerinin sosyal öğrenme yaklaşımı ile oldukça etkin olarak değerlendirilebileceği esasını belirlemiştir. Maccoby ve Masters 1970 tarihinde sosyal öğrenme kuramını çocuklarda bağımlılık ve ilgilerinin gelişimlerinin belirlenilebilmesi için canlı kuramsal bir görüş açısından sunmuşlardır.

Açıklama:

Sosyal öğrenme yaklaşımı 1954 tarihinde Julian Rotter tarafından geliştirilmiş bulunmaktadır. Esas olarak Tolman, 1932, Lewin 1935, Hull 1943 ve Miller 1959, Baldwin 1967 nin kuramlarının genel olarak geliştirilmesinden sonra sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme ve pekiştirme psikoanalitik çerçevede geliştirilmiş bulunan açıklayıcı nedenler olarak belirlenilmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı, kişinin anlamlı çevresi ile ilişkisinin, oldukça önemli araştırma potansiyeli sağlamakta olan çevresi ile ilişkisine dayanmaktadır. (Cromwell 1963) Anlamı çevre ile bu etkileşim, kişinin objelerden uzaklaşma (kaçma davranışı) ve onlara yak-

laşma (yaklaşım davranışı) esaslarına göre değerlendirilmektedir. Objelerde ilgili amaçlar genellikle davranışın belirlenilebilmesi için amaç olarak kullanılmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı amacın değeri veya pekiştirme ilişkisi dört ana kavramla açıklanılmaktadır. Bunlar beklenti, durum, pekiştirme değeri ve davranış potansiyelidir. Eğer BP beklenen davranışsa, E pekiştirme beklentisi ve RV pekiştirme değeri ise aşağıdaki formül bu ana kavramların molekülleri olarak tanımlanmış durumlardaki ifadesi olarak kullanılabilir.

$BP \times S_1 \times a \times r - f (E \times Ras \times I \times a) \times BP \times x, S, Ra - f (Ex, Ra, S_1, Rva)$

Bu formülün aşağıdaki şekilde okunabilmesi mümkündür.

Davranışın potansiyeli $x, 1$ durumunda a pekiştirme ile ilişkili olarak, a pekiştirmenin beklenirliğinin fonksiyonu olarak 1 . durumdaki x davranışını izleyen ve 1 . durumda a pekiştirme değerine göre ifade edilebilir. (Cromwell 1963).

Kişinin davranışlarının ve amaçlarının gözönüne alınmış bulunan sistemlerin bir fonksiyonu olduğu esası gözönüne alınırsa, bu temel formülün değişkenlerin ötesine gitmek gerekmektedir. (Cromwell 1963).

Cromwelle göre, J.R. Rotter birbiri ile ilişkili davranış takımlarının varlığını belirlemiş bulunmaktadır ve bütün bunları gereksinim kategorileri olarak nitelmiştir. Birbiriyle bağlantılı bulunan ve birbirinin yerini alabilen bu davranışların benzeri tipteki bir takım pekiştirmelerin fonksiyonu olarak kabul edebilmek bakımından, temel formülün bir öğüten değişik ifadelerinden birinin kullanılmasına çalışılmaktadır. $PN - f FM, NV$ Bu formülde gereksinim potansiyeli (NP) verilen bir kategorideki davranışların olasılığı olarak kabul edilmektedir. Burda hareketlerin serbestliği ise (FM) pekiştirmeye yol açan katagorideki davranışların beklenilirliğidir. Böylece bu formül esas olarak, temel formülün davranışların ve pekiştirmelerin, (birbirine benzeyen ve birisi diğerinin yerini alabilen) de kapsanmasına olanak verebilecek şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Hernekadar sosyal öğrenme kavramının belirlediğine göre, halen kesin olarak gereksinim seti belirlenebilmiş değilse bile, genellikle kategorisel gelişim bireyin daha önceki edinimlerine bağlı bulunmaktadır.

Burada söz konusu olan kuramın nitelik yönleri, iki temel kavramı içermektedir. Bunlar pekiştirme değeri ve beklenilirliktir. Bu kavramlar sosyal öğrenme kuramlarını özel cevaplarla ilgili daha ön-

ceki olguların bağlantıları ile ilgili olarak birtakım hipotezler geliştirebilmek bakımından kuramsal bir esas getirebilmektedir. Şekil 5. te gösterilebildiği gibi, sosyal öğrenme kuramı burada kavram ve teori tipinin araştırılabilmesi için yol gösterici birtakım ilkelerle kuramı kapsayan bir çerçevedir. Öğreneme teorisi, bunun sonucu olarak araştırmalarla daha güvenilir birtakım sonuçların elde edilmesine kadar, (Şekil 5. teki son çerçevenin içerisinde gösterildiği üzere) sosyal öğrenme teorisi kesin bir takım değişmeyen sözler olarak kabul edilmemelidir ancak öğrenmeye yaklaşımın sağlanılabilmesi bakımından belirli birtakım esasların geliştirilebilmesi olanağını sağlamaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı ve Geri Zekâlılık:

Geri zekâlılarla ilgili olarak sosyal öğrenme -teorisinin- getirdiği sorulardan birisi, acaba geri zekâlı kişilerde başarı bakımından genel beklentinin olup olmadığı, bunun sonucu olarak tedavi edilmemiş bir bireyde birtakım engellerin daha yüksek oranda bulunup bulunmadığı konusudur. *Cromwell* tarafından 1963 tarihinde, bu konu ile ilgili sonuçlarında belirlediğine göre geri zekâlı çocuklar başarı bakımından daha az beklenti ve daha yüksek oranda engellenme eğilimiyle karşı karşıyadırlar. Bazı bulguların gösterdiği kadarıyla büyük bir olasılıkla bazı bireyler başlangıçtaki başarısız çabalara genellikle çabalarının artımı ile cevap vermektedirler. Oysa enstitülerde bakılan ve eğitim verilen geri zekâlıda ise bu olguya görev ve sorumluluk durumuna değiştirmek yolu ile cevap verebilmektedir. Geri zekâlılıkla ilgili olan ikinci durum ise, yüksek zekâ yaşı göstermekte olan bireylerin, ödül ve ceza gibi uygulamaların ani etkilerine karşı daha az oranda duyarlı bulunduğunu göstermektedir. (Estes 1970) sosyal öğrenme kuramının yol açtığı ikinci araştırma alanı ise, kontrol yerinin değerlendirilmesidir ki, burada kişinin dış kaynaklarından veya kendisine ait olarak birtakım başarısızlık veya başarı kaynakları geliştirip geliştirmediğinin sorunudur. *Cromwell* 1963 tarihinde, 1961 *Millerin* çalışmasıyla ilgili olarak yaptığı kendi çalışmalarını yayımlamıştır. Bunun sonucu olarak deneklerin iç ve dış kontrol yerleri arasındaki farklılıkların, bireyin ödül-ceza uygulamalarına başarı ve başarısızlık olarak cevap verme niteliği ile belirlenmektedir.

Kanıtlanmasına Gerek Duyulmadan Kabul Edilen Hususlar:

Cromwell tarafından 1963 te 69 çocukta belirlendiği kadarıyla, sosyal öğrenme kuramı önemli bir araştırma hareketini sağlamak-

tadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu sosyal öğrenme kuramı ile geri zekâlılığın bağdaştırılmasına yönelik bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu ise, araştırmanın niteliğini belirlemede olan birtakım konuların belirlenebilmesine olanak sağlamaktadır. Hernekadar bu bölümde tanımlanan deneylerin özellikleri tartışılmış değilse bile bu çalışmalar sosyal öğrenme teorisinin geçerlik derecesinin saptanabilmesi için oldukça güvenilir birtakım esaslar getirebilmektedir.

Cromwell tarafından rapor edilmiş bulunan bulgulara ek olarak öğrenme kuramıyla ilgili bir tanım esaslarda yayımlanmıştır. Ziegler tarafından bunlar aşağıdaki gibi belirlenmektedir.

1- Geri zekâlı çocukların normal çocuklara nazaran daha büyük oranda olumlu tepki gösterme eğilimi nedeniyle, (yetişkinlerin kabul ediciliği ve etkileşmenin büyük önem taşıması nedeniyle), gene bunlar aynı zamanda daha yüksek olumsuz tepki gösterme eğilimine sahiptirler.

2- Yatılı enstitülerde eğitilen bir geri zekâlı çocuktan motivasyon yapısı daha önceden geçirilmiş sosyal geçmişi ve enstitüde kaldığı sırada oluşan etkilerle belirlenmektedir.

3- Çeşitli pekiştiricilerin durumları çevresel olguların sonucu olarak pekiştirme hiyerarşisinde birbirinden farklılıklar göstermektedir.

4- İçer karşı dış yönetimli bilişsel boyut, çevresel olarak sunulmuş bulunan problemlerin karakteristik bastırıcı niteliğini etkilemektedir.

Sosyal öğrenme kuramı halen geri zekâlılıkla ilgili bir takım spekülâtif durumlarla ilgili olarak esaslar getirilebilmesini sağlamaktadır.

1- Zekâ geriliği gösteren bireyler, normal çocuklara nazaran daha fazla oranda başarısızlık geliştirmiştir ve genellikle başarısızlık hali için daha büyük genelleşmiş bir seri beklentiler karşısındadırlar.

Başarısızlığın umulmasıyla ilgili olarak bu yetenek hali geri zekâlı kişileri başarıya yönelmekten çok başarısızlık halinin önlenmesi yönünde çaba harcamaya itmektedir.

2- Geri zekâlılar bunun sonucu olarak genellikle yeteneklerin altında bulunan performansların-ışlerin söz konusu olduğu bir duruma itilmektedir.

3- Geri zekâlılar hafif derecedeki başarısızlıklar karşısında kendi performanslarını artırabilme yeteneğinden yoksundurlar.

4- Kontrol geri zekâ yaşı ile ilgili bulunmaktadır. Geri zekâlılar dış kontrol yerine göre fonksiyon yapma eğilimi göstermektedirler.

SONUÇLAR:

Bazı öğrenme teorileri duyuşal değişkenler ve geri zekâlılıkla ilgili bir takım konuların tartışılması bakımından fırsat yaratmaktadır.

1- Geri zekâlılar, hafif başarısızlık karşısında da çabalarını azaltma eğiliminde bulunmaları nedeniyle, bu durumda geri zekâlılarda başarısızlık olasılığının azaltılmasına çalışılmalıdır. Bunun sonucu olarak birçok geri zekâlılarda itici güdülere karşı engelleme gelişmektedir.

2- Geri zekâlı öğrencilerle, öğretmenlerin beklenti ve başarısızlık karşısında Pygmalion etkileri ilgili birtakım güvenlik tedbirleri alabilmelidirler.

3- Geri zekâlılar genellikle yeteneklerinin altında bulunan durumlara girebilme eğiliminde bulduklarından, öğretmenin bu çocuk çabasına girmesi gerekmektedir. Buradan uyarı genellemesi ve bir takım uygulamaların üzerinde durularak, geri zekâlıların yeni durumlara uyabilmesi bakımından olumlu yaklaşım geliştirebilmesi mümkündür.

4- Geri zekâlılar dış etkileryimlerle yönlendirilebilme eğiliminde bulduklarından, geri zekâlıların sınıftaki birtakım uygun modellerle çevrilmesi gerekmektedir (oyun yerinde, kafeteryada, evde) sınıfta, okulda v.b. yerlerde).

5- Sosyal öğrenme kuramının moleküller analizle ilgili getirdikleri ise belirleyici öğretimin görev analiz esaslarıyla paralellik göstermektedir. Kolaylaştırılmış vurgulanmış, yahut kazandırılmış bir takım esaslar, öğretim sürecinde büyük katkı sağlayabilmektedir.

Burada geri zekâlıların önemli sorunlarından birisi sosyal uyarlamayla ilgilidir. Geri zekâlılık büyük oranda kabul edilebilen tanımını Heber (1961) ve Grossman (1973) yapmışlardır. Onların belirlediğine göre uyarlanmış davranıştaki azalma esas olarak geri zekâlılığın bir sonucu niteliğindedir. Her ne kadar sosyal uymadaki azalma hali, geri zekâlılıkla ilişkili bulunuyorsa da, kuramsal formüleştirmelerle

ve geri zekâlılarda öğrenme ile ilgili kuramlar bu konuda araştırılması gereken bir takım noktalar getirmeye devam etmektedir.

Deneysel verilerin birikimi sayesinde gerek önleme ve gerekse sağaltım programlarının sürdürülmesi bakımından pratisyenlere ve araştırmacılara sosyal uyarılama sorununun halledilmesi bakımından birtakım kolaylıklar getirilebilmesi mümkün olabilmektedir.

Özet:

Sosyal öğrenme kuramı esas olarak geri zekâlılıkla ilgili bir seri esaslar getirmekte olan bir gelişim kuramından oluşmaktadır. Pekleştirme değeri ve beklentiler, bu kuramda önemli kavramlardır. Genellikle beklentiler üzerine yoğunlaşmış bulunan kanıtlanmadan kabul edilmiş hipotezler ve kavramlar ve geri zekâlılıkla ilişkili bulunan kontrol odakları söz konusu olmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı uyumlu davranışla ilgili olarak kuramlar geliştirebilmek bakımından oldukça verimli bir saha niteliğindedir. Bu bir çok araştırma sahasının geliştirilmesini sağlamaktadır. Gene geri zekâlılıkla ilgili bilgilerimize büyük katkılarda bulunmaktadır. Hernekadar birçok araştırmacıya ilginç tarama ve kontrol olanakları sağlamış bulunuyorsa da gene büyük katkılarda bulunmaktadır. Hernekadar birçok araştırmacıya de hala kuşkulu birtakım yönlerinin bulunduğu bilinen bir durumdur. Halen humanizm ve davranışçılık esaslarını bağdaştıran bir takım yaklaşımlar sağlaması gerekmektedir. Bununla birlikte uyarılma davranış kavramı sosyal öğrenme teorisi ile ilgili bir takım esasların geliştirilebilmesini sağlamaktadır.

Diğer Öğrenme Kurumları:

Burada geri zekâlılıkla ilgili bütün kuramları özetlememize ve bütün görüşleri verebilmemize olanak bulunmamaktadır.

Davranış Değişikliği:

Davranış değişikliği ile ilgili olarak yapılagelmiş bulunan yoğun çalışmalar (*Bijou* 1968, *Gardner* 1971, *Robinson* ve *Robinson* 1965 *Watson* 1970, *Weisberg* 1971) tarafından yapılmış birçok tarama bulunmaktadır. Gerek öğrenme ve gerekse rehabilitasyon programları ile ilgili olarak davranış değişikliğinin etkileri derinliğine tartışılmış bulunuyor. Büyük bir olasılıkla eğitsel yönlemler üzerinde davranış değişikliği kadar etkin olabilen herhangi bir kuram geliştirilebilmiş değildir.

Wallace ve Kauffmann, (1973) davranış değişikliği terimini gözlemcinin davranışında, özel değişikliklere yol açmakta olan, çevresel etkilerin sistematik düzenlenimi olarak adlandırılabilir. Büyük oranda, davranış değişikliği genellikle hemen elde olunan sonuçların bir ürünü olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenmenin özel bir uyaran ve bunun sonucunu belirleyebilme ve vurgulayabilme yeteneği, davranışsal değişimi inceleyen bir araç niteliğinde olmaktadır. *Wallace ve Kauffmann*, genel olarak geri zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde yararlanılabilecek birtakım esaslar geliştirmiştir; Bunlar,

1- Öğretmenlerin bir takım belirleme tekniklerini kullanmalarına gerek bulunmaktadır. Azaltmak istedikleri davranış pekiştiricilerinin alınmasına gerek bulunmaktadır. Pekleştirilmeyen davranışlar sonuçta gittikçe azalma eğiliminde bulunmaktadırlar.

2- Burada en kuvvetli uygulamayı istenilmeyen davranışın azaltılması oluşturmaktadır. Uygunsuz cevaplarla uyuşmayan birtakım davranışların pekiştirilmesi esas olmaktadır burada.

3- Bazı çevresel düzenlemeler genellikle uygunsuz davranışın geliştirilmesi bakımından bir takım esaslar olarak belirlenmektedir. Çevrelerinin davranışa eğilimini önleyecek şekilde düzenlenebilmesi mümkündür. Sözgelimi sınıfın oturma düzeninin değiştirilmesi gibi.

4- Eğer öğretmenler iyi bir davranışı yönlendirebilme yetisine sahipseler ve uygunsuz bir takım davranışları pekiştirmezlerse öğretmenlerin kuvvetlendirdiği bir dizi davranışın geliştirilebilmesi mümkün olabilmektedir.

5- Öğretmenlerin ödül yaklaşımları sağlaması gerekmektedir. Kompleks bir davranışın edinilebilmesi, tekrarlanan bir takım denemeleri gerektirmektedir. Öğretmen küçük değişiklikleri belirleyebilme ve küçük gelişimleri hemen ödüllendirebilme yetkisinde bulunmak zorundadır.

6- Öğretmenler uygun bir davranışı anında pekiştirmelidir.

Davranış değişikliği ile ilgili birkaç bulgu kolayca literatürden sağlanabilir. Robinson ve Robinson (1965) tarafından öğrenmenin genellikle normallerle aynı esasları içerdiğini ve bir takım davranışsal farklılıkların ise geriliklere bağlı olarak gelişiminin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Örneğin zekâ yaşı düşük olan geri zekâlı kişilerde körelme daha uzun zaman almaktadır.

Genellikle bunun pekiştirme programları ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. (*Spraldin* 1962).

Halen bu kuram bir takım davranış değişikliği programlarının geliştirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Dunn (1973) bu konuda aşağıdaki esasları getirmektedir:

Gittikçe daha fazlaları zekâlının eğitilebilmesi bakımından bilgilerimizin gittikçe artmakta olduğundan kuşkusuz bulunmamaktadır. Öğretimin büyük oranda davranış değiştirme tekniklerine dayandırılması söz konusudur. Büyük beklentilerin olduğu nokta bu uygulamaların uygulanması sonucu 20. Yüzyılın son çeyreğinde geçmişte hafif geri zekâlılarla ilgili olarak öğrenme tekniklerinin değiştirilebilmesi olanağını sağlayabilecektir.

Denny'in Elicitation, Anlama Kuramı:

Denny 1966 tarihinde kendi kuramını geliştirmiştir. Fakat genel bir kabul görmediği gibi büyük oranda araştırmaların başlamasında da etkin olmamıştır. Bu Hull pozisyonları ile ilgili olarak çok yakından bağlantı göstermektedir. Esas olarak ileri ve ağır derecede geri zekâlı çocuklardaki çalışmaları ile bağlantı göstermektedir. Denny tarafından davranış uyaran ve tepki esasına göre belirlenmektedir. Gene güdü ve alışkanlıklar için ise hipotetik esaslar olarak alınmasını engellemektedir. *Guthirien*'in yaklaşımlarından ise uyaran ve tepki ilişkileri ile ilgili olarak yararlanmıştır. Bu kuramı özetlemek istersek; Denny, güdülemenin ve güdülerin kaldırılmasının, -şartsız uyaran- öğrenilmiş tepkinin meydana getiricisi olarak kabul edildiği kütlele bir teori geliştirilmiş bulunmaktadır.

Denny'n yaklaşımının esas uygulama alanı farklı tepkinin öğrenilmesi ile ilgili olarak gerek uyaran ve gerekse tepki arasındaki bağlantıların belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu kuramın çerçevesi içerisinde farklı tepkinin gelişimi uyaranla tepki arasındaki sürekliliğe bağlı bulunuyor. Belirli bir uyaranla tepkilerin bağlantısı bulunan güdüler, buradaki uyaran uygulandığında tepkinin oluşumunu veya hut oluşmamasını sağlamaktadır.

Daha önceki taramaların esas olarak alınmasıyla (Denny 1965) Denny tarafından geri zekâlı çocuklarla ilgili esasların geliştirilebilmesi mümkün olabilmektedir. Onun belirttiğine göre geri zekâlı çocuklarla ilgili olarak bir eğitim programı geliştirmektedir. O eğitim uygulamalarının etkinliği üzerinde durmakta ve bir takım eğitim esasları getirmektedir. Bu uygulamaların esasını ise;

1- Doğru olmayan bir takım cevaplar getirmeksizin istenilen cevapların oluşturulabilmesini sağlamaktadır. Bu tekniklerin düzenlenmesiyle doğru olmayan uygunsuz cevapların düzeltilmesi ve doğru cevapların elde edilmesinin sağlanabilmesi mümkündür.

2- Geri zekâlı çocukların cevaplarında güvenilirlikle ilgili olarak hızlı bir beslenmenin sağlanabilmesi mümkün olmaktadır.

3- Öğretilmiş bulunan cevaplarla direkt olarak ilgili (differansiyel feedback) (geri besleme) -dönüşüm "farklı dönüşüm" kullanmaktadır. Örneğin, eğer çocuk, yukarı kavramını öğrenmekte ise, öğretmen çocuğun başının yukarısına bir obje yerleştirebilir.

4- Uyarıcı genelleştirmesinin pekiştirilebilmesinin sağlanabilmesi bakımından uyarıcının bir çok kısımlarının geliştirilebilmesi mümkündür. Bu konuda birçok aracın kullanılabilmesi mümkündür.

5- Bir çok uygulamalarla pratik denemeleri yapınız.

6- Güdülerin görevi yerine getirilebilmesini sağlayacak şekilde olabilmesi sağlanmalıdır.

Hernekadar Denny (1966) Anlama kuramı hakkında oldukça olumlu isede, bu görüşlerinin doğrulanabilmesi bakımından daha bir çok araştırmacının yapılabilmesine gerek bulunmaktadır.

Gözlemsel Öğrenme

Son birkaç yıl içerisinde gözlemsel öğrenmenin kuramsal esasları ile ilgili çalışmalar artma göstermektedir. Bunlar taklidi öğrenme, gözlem yolu ile öğrenme gibi adlarla da anılan kuramsal esasları getirmektedir. Gözlemsel öğrenme ile ilgili literatür bilgilerinin Aronfeed 1969, Bandura 1969, Flanders 1968 de bulunabilmesi mümkündür. Thoresan ve Stuhr tarafından bu kuramın esaslarıyla ilgili olarak söylendiğine göre "şekillendirilmiş bulunan davranışların gözlemi ve taklidi daha kompleks bir insan beyni özelliği olan öğrenmenin kuramsal esasını oluşturmaktadır."

Kuramsal esasa göre Bandura tarafından oldukça geniş kabul görebilen şekilde teorik esasların özetlenebilmesi yapılabilmektedir. Bandura (1969). Bu gözlemsel öğrenme olayının temel esaslarını belirlemede olan dört unsurdan oluşmuş bulunmaktadır. Bu duygusal kayıtların sağlanması olanağını veren dikkat fonksiyonlarını, duyuşsal giriş görüntü ve kodlara çevirmekte olan çevirme işlemi yapan hatırda tutma işlemi, (hafıza deposundaki kodlar ve görüntü şekilleri),

bu olgunun davranışın taklidini sağlayacak şekilde geliştirilmesini ve uygulanabilmesini sağlamakta olan motor bütünlük hareketleri, daha önceden öğrenilmiş bulunan cevapla uyumun sağlanabilmesi için fazla ve eksik davranış durumlarının düzeltilmesini sağlayan güdüsel ve motivasyonel diğer etkenler olarak sıralanabilirler. Bu teorik çerçevede içerisinde, güdüsel davranışın eldesi, esas olarak dikkat ve hatırdatutma fonksiyonları ile ilgili bulunmaktadır. Esas olarak cevapların gözlemler aracılığı ile belirlenebilmesi motor çoğaltım ve düzenleme olgusu ile sağlanılmaktadır. (Bandura ve Jefferey 1973).

Ball 1970 de geri zekâlı çocukların taklit eğitimlerinin Itard ve Seguinin çalışmalarına dayandığını ifade etmektedir. Ball'ın belirttiğine göre Seguin'in belirttiği mimik genelleme tanımı generalize taklitin modern tanımını getirmektedir. Itard'ın bağlantı görevi ise genelleşmiş taklitin oldukça kuvvetli kontrolünün sağlanması bakımından önemlidir.

Altman ve Talkington (1971) de bu modelin bir takım davranışlarla ilgili olarak etkinliğini göstermekte olduğunu belirlemektedir. Halen geri zekâlı çocuklarda modelleştirme ile ilgili olarak yapılan çalışmaların dağınıklığı üzerinde durmaktadır. Bunun aksine, halen geri zekâlı çocuklarla ilgili olarak işlevsel tekniklerin bulunduğu da Halen geri zekâlı çocuklarda modelleştirme ile ilgili olarak yapılan dikkatleri çekmektedir. Altman ve Talkington tarafından (Modelleştirme-Kuramı Modelling theory) operasyonel tekniklere nazaran bir çok avantajlarının bulunduğu inanıldığından, onlar işe vuruk-operasyonel-teknikler üzerine bu kadar yaygın çalışmaların yapılmasının, modelleştirmenin ihmal edilmesinin mantıksız, mantığa ters düşen, bir durum olduğunu belirtmektedirler. Burada belirlenen avantajların şu şekilde özetlenebilmesi mümkündür.

Modelleştirme olgusunda bir çok işlev programında bulunduğu gibi amaçların bir takım devrelere bölünmesine gerek yoktur. Burada pekiştirme gözlemlerle öğrenmeden ibaret olduğundan modelleştirmede belirleyici güçlendiricileri tayin etmek durumunda değilsiniz. Davranışın verimliliği söz konusu olan davranıştan daha uzun süreli gözlemlerle değiştirilebilmektedir ve gözlemlerle öğrenme işlevsel tekniklerle öğrenmedekine nazaran daha genel niteliktedir.

Altman ve Talkingtonun belirttiğine göre (1971) örnekleştirme etkinliğinin pekiştirmeyi onunla birlikte kullanıldığında arttığını belirtmektedirler. Örnekleştirme için gözlemcinin kuvvetlendirmesi ve yahutta model yapımındaki etkinlik önemlidir. Özet olarak söylemek is-

tersek onların söylemek istediği işlevsel yönetimin yerine modelleştir-
menin terapatik bir dizi ilerlemenin sağlanılmasına yol açacaktır. Bu
nedenle bunun pekiştirici kuramı esaslarıyla birlikte uygulanılmasına
gerek vardır.

Sağlam çocuklarda gözlemsel öğrenmenin oldukça yararlı bir
araçtan ibaret bulunduğu esastan hareket eden gözlemlerin ışığın-
da (Aronfreed 1969, Bandura 1969, Flanders 1968) geri zekâlı çocukla-
rın ise taklide yetenekli oldukları şeklindeki görüşler (Baran 1973)
Cromwell 1963, Zigler 1966) gerek geri zekâlı çocuklarda ve gerekse
normallerde modelleşme ile ilgili olarak bir takım çalışmaların sürdü-
rülmesi gerekmektedir.

Gerek araştırmacıların ve gerekse uygulama sahasında çalışan-
ların gerek modelleştirme geri zekâlılardaki modelleştirme ve gerekse
eğitimsel ve tedavi sahalarında bunların yarattığı sonuçlarının tartış-
ılmasıyla ilgili esasların getirilebilmesini gerektirmektedir.

Görüldüğü kadarıyla yetişkinlerin davranışlarını örneklendirerek
geri zekâlı çocuklarda birçok davranışlarını geliştirebilmeleri ve düzel-
tebilmeleri mümkündür. Gene görsel ve işitsel sunular da önemli
olmaktadır. Litrownik 1972, geri zekâlıların videoteyp'lere normaller-
dekinden daha ilgi duyduğunu göstermektedir. Büyük bir olasılıkla
gerek videoteyp ve gerekse diğer yöntemler mekanik araçlar yoluyla
görsel uyaranlar meydana getirebilmeleri yönünden önemli olmaktadır.
(Baran 1973) Bu ise geri zekâlı çocukların dikkat sorunlarından bazı-
larının halledilmesini sağlamaktadır.

Sonuçlar:

Geri zekâlı çocukların öğrenme karakteristikleri ile ilgili olarak
yapılan bir çalışmada geri zekâlılarla ilgili olarak gerek duysal ve
gerekse bilişsel davranışların zıtlıkları görülmektedir. Geriliğin ağır-
lık derecesi, enstitüleştirme ve temel tüm faktörler, bir çok değişke-
nin yanısıra beyin zedelenme derecesinin ve bütün bunların değerlen-
dirilmesi sırasında dikkat sorunları bulunmasına ve kısa süreli bellek
sorunları göstermesine karşılık diğerlerinin ise sübjektif organizasyon
noksanları veyahutta bunların birleşimini göstermesi mümkündür.

Geri zekâlı olarak sınıflandırılmakta olan grubun birbirinden fark-
lılığı nedeniyle, her geri zekâlı kişinin ayrı olarak ele alınması zorunlu-
ğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme kuramları ve bunu izlemekte olan çalışmaların hepsi de, geri zekâlı çocukların eğitimlerinin plânlanması ve sürdürülmesiyle ilgili yeni alanların açılabilmesi olanağını sağlamaktadır.

Profesyonel liderlerin ve eğitimcilerin bu konudaki yönlendirmeleri bir takım yeni esasların elde edilmesi ve geliştirilmesi olanağını verecektir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

1. Altman, R. and Talkington, L. W. Modelning: An alternative Behavior modification approach for retardates. *Mental Retardation*, 1971, 9 (3), 20-23.
2. Aronfreed, J. The concept of İnternalization. In D.A. Goslin (ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.
3. Ball, T.S. Training generalized imitation: Variations on an historical theme. *American Journal of Mental Deficiency*, 1970, 75, 135-41.
4. Bandura, A. *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
5. Bardura, A. and Jeffery, R.W. Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and social Psychology*, 1973, 26, 122-30.
6. Baran, S.J. TV and social Learning in instituionalized MR. *Mental Retardation*, 1973, 11, (3), 36-38.
7. Cromwell, R.L. A. Social Learning approach to mental retardation. In N.R. Ellis (Ed.) *Handbook of Mental Deficiency*. New York: McGraw-Hill, 1963.
8. Denny, R. Research in learning and performance. In H.A. Stevens and Heber (Eds.) *Mental Retardation*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
9. Denny, R.A. Theoretical analysis and İt's application to training the mentally retarded. In N.R. Ellis. (Ed.). *İnternational Review of research in mental retardation*. Vol. 2. New York: Academic Press, 1966.
10. Flanders, J.P.A. Review of research in imitative Behavior. *Psychological Bulletin*, 1968, 69, 316-37.
11. Grossman, H.J. (Ed.) *Manual on Terminology and classification in mental retardation*. A.A.M.D, Special Publication, series No. 2, 1971.
12. Heber, R.A. A Manual on terminoloji and classification in mental retardation. *Morraph Supplement of A.J. of M.D.* (2nd Ed.) 1961.
13. Hull, C.L. *Principles o behavior*, New York: Appleton, Prentice Hall, 1943.
14. Miller, N.E. Liberalization of basic S.R. Concepts: Extentions to conflict behavior, modification, and social learning. In S. Koch. (Ed.) *Psychology: A study of science*. Vol. 2. New York: McGraw-Hill, 1959.
15. Spradlin, İ. E. Effects of reinforcement schedules on extinction in severely mentally Children. *A.J.M.D.*, 1962, 66, 634-40.

16. Wallece, G. and Kaufmann, J.M. Teaching children with learning problems Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973.
17. Watson, J. S. Behavior Modification of resident and personnel institutions for mentally retarded. In A.A. Baumeister and E.C. Butterfield (Eds.), Residential facilities for the mentally retarded. Chicago: Aldine- Atherton, 1970.
18. Weisberg, P. Operant Procedures with retardate: An overview of laboratory research. In N.R. Ellis (Ed.) International review of research in mental retardation. Vol. 5. New York: Academic Press, 1971.