

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1.Giriş

Eğitim sistemini değerlendirirken onu belirleyen çağın özelliklerinden bağımsız değerlendiremeyiz. Bu yüzden zamanımızın eğitim sistemlerini anlayabilmemiz için sanayi devrimi ve endüstrileşme konusundan söz etmeliyiz. Endüstrileşmeye hızla girildiği zamanlarda işgücü önemli bir problem olmuştur; hızla kurulan fabrikalar ve ortaya çıkan yeni mesleklere gittikçe daha çok insan gerekmiştir.

Time dergisinin eski editörü Edward Fiske, 1992 (Akt.Şimşek, 1997, s.71) ' de yazdığı bir kitapta, fabrika imgesinin okullara nasıl uyarlandığını aşağıdaki örnekle açıklamaktadır:

Öğrenciler fabrika bantlarında hareket eden ürünler gibi görülmeye başlanmıştır. Onları bir odaya doldur, üzerlerinde bir şeyler yap, zil çalsın, başka bir odaya doldur, üzerlerinde bir şeyler yap, zil çalsın ve böyle devam eder. Okul, tıpkı bir fabrika gibi, disiplin ve kontrol merkezinde örgütlenmiş bir kurum olarak görülmüştür. Sınıf ortamlarında düzenli aralıklarla dizilmiş, hareket ettirilemeyen sıralar, çocuğun hareket alanını belirlemektedir. Ziller okulda geçirilen zamanı eşit aralıklarla bölünmüş zaman dilimlerine ayırmaktadır. Neredeyse bir saate yakın öğretmen sorular sorar, öğrenciler cevaplar, zil çalar, kitaplar gürültüyle kapanır, gürültüyle karışık konuşma ve gülme sesleri sınıfları ve koridorları doldurur, dakikalar geçer, başka bir zil çalar, kalabalık yavaş yavaş tekrar sınıfların içine kayar, son gülme ve konuşmalar, sessizlik, 'Hatırlarsanız, geçen dersimizde...' Yeni bir ders başlamıştır.

Günümüzde eğitime egemen olan "Davranışlar Kuramı"na temel oluşturan bu fabrika imgesinden bir dizi davranış örnek ve uygulamaları türetilmiştir. Bunların hemen hepsi bugün eğitim ortamlarının vazgeçilmez öğeleri olarak görülen çeşitli uygulama ve tekniklerdir. Standardize edilmiş

ölçme testleri ve sınavlar, fabrikaların seri üretiminden örnekleyerek geliştirdiğimiz seri üretim ve ürün sayısına benzer olan daha çok mezun ve daha çok diploma, merkezi ve hiyerarşik okul yönetimi, bürokratik okul süreci, kesin hatlarıyla belirlenmiş zaman kullanımı (okul süresi, ders saatleri, tenefüs araları), bireyler için başkaları tarafından düzenlenmiş eğitim türleri, eğitim aşamalarının kesin hatlarıyla birbirinden ayrılması, belli bir sıra ve düzende bu aşamalarda yükselme, eğitim programının katı çizgilerle belirlenmiş olması bunlardan sadece bazılarıdır. Bu örnekten yola çıktığımızda, Frederick Taylor'ın, bu yüzyılın başında işletmeler için düzenlemiş olduğu mekanik ya da makine imgesinin mükemmel bir örneğinin eğitim ve okul örgütlerine uyarlandığını ve neredeyse elli yıldan fazla bir süredir de eğitimin her alanına yansıdığını görüyoruz (Akt.Şimşek, 1997, s.72).

Eğitim konusundaki en büyük eksikliklerden birisi, özellikle de Türkiye için çok önemli olan eğitim felsefesinin olmayışıdır. Eğitim felsefesinin anlamı; fikirlerin kişiden kişiye değiştiği ve bu yüzden de ortak bir eğitim felsefesinde uzlaşılama durumu değildir. Bu kaçamak bakış açısı bizi yanlış uygulamalara götürür çünkü felsefenin başlangıcı siyasi görüş veya ideoloji değil *sorgulamaktır*. Sokrates “Sorgulanmamış yaşam, yaşam değildir.” derken bu sorgulamanın ne kadar önemli olduğunu vurgular. Sorgulamak- içinde yaşadığımız ortamı, olayları, yaşantıları, kendimizi, başkalarını vb. -bir anlam arayışıdır. Bu eğitim uygulamalarının evrendeki yeri ve anlamı nedir? Hangi amaçlara hizmet etmektedir? Bize katkısı, götördükleri nedir?

Kültürel birikim, eğitim yoluyla genç kuşaklara aktarılır. Bu olgu eğitimin geleneksel yanını oluşturur. Eğer eğitim ve öğretim politikasını belirleyen toplumsal güçler, eğitimin işlevini salt kültürel birikimi, yaşam değerlerini ve alışkanlıklarını, çalışma ve yaratma tutumlarının aktarımına indirgerlerse eğitbilim yönünden tutuculuğa düşerler (Kula, 1992, s.22).

## 1.2. Geleneksel Eğitim

Bilindiği üzere, yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen olan öğrenme kuramı davranışçı kuramdır. Davranışçı ekolün klasik koşullanma ve edimsel koşullanma gibi öğretim formları temelde aynı ortak görüşü paylaşırlar; yani, öğrenme, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur. Bu uyarıcı-tepki ilişkisinde, öğrenen, çevresindeki uyarıcılara pasif karşılık verici konumundadır. Yani bireyin fiziksel eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda da öğrendiği her şey, onun çevresinde kendisine başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır (Saban, 2000, s.121).

Geleneksel modelin temelini oluşturan felsefelere bakıldığında görülen özellikler şöyle özetlenebilir;

Lapp ve arkadaşlarına göre (1971, Akt.Köymen, 1995, s.28) genel özellikleri açısından daimicilikte önemli olan toplumdaki temel özelliklerin değişmeyeceği düşüncesidir. Burada öğretilecek içerik uzman bir grup tarafından belirlenmektedir. İçeriğin değişmezlik özelliğinden dolayı öğretmenin görevi bu içeriğin öğrencinin belleğine aktarılmasıdır. Öğrenci ise pasif bir konumdadır ve öğrendiklerinin ne olduğunu, ne işe yarayacağı hakkında hiçbir şey bilmeden ezberlemektedir. Diğer taraftan, sınıf ortamı öğretmenin yetkin olduğu bir ortam olup, öğrenci hiç soru sormadan bilgi ve öğrenmeye değer vererek öğrenmelidir. Bu nedenle öğrenci öğretmenin öğrettiklerine karşı gelemez.

Geleneksel öğretim uygulamalarının temel özelliklerine bakıldığında bazı noktalar dikkati çekmektedir. Bunlar arasında, bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen/izleyen konumunda tutarak zihinsel açıdan edilginleştiren düzenlemeler, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri ilk göze çarpanlardır (Deryakulu, 2000, s.53).

Freire (1998)'ye göre eğitim çalışması öğretmen-öğrenci çelişkisini çözmekle başlamalıdır; çelişkinin kutupları öyle uzlaştırılmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdırlar.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi bir çelişkidir çünkü endüstrileşme, makineleşme ve baskı ideolojilerinin sonucunda şekillenmiş bir ilişkidir; Freire'nin her iki tarafın aynı anda hem öğrenci hem öğretmen olması gerektiğini vurgulaması öğrenmenin doğası gereğidir, öğrenen aktif olmalı nesneleşmemelidir.

Okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkatli bir analizi, bu ilişkinin temel olarak sözel bilgi aktarma niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki anlatan bir özne(öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelere (öğrenciler) oluşur. Anlatılan şeyler ise ister değerler, ister gerçekliğin amprik boyutları olsun, anlatma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Öğretim anlatım hastalığından mustarıptir (Freire, 1998, s.50).

Öğretmenin özne öğrencinin ise nesne olduğu ve bunun sadece sözel bilgi aktarımı niteliği olan bu yapı, mekanik olarak ezberlemeye yol açar ve öğrencileri nesneleştirir; öğrenciler doldurulması gereken kaplardır ve öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi öğretmendir, kaplar ne kadar doldurulmalarına izin veriyorlarsa o kadar iyi öğrencilerdir.

“Kurtuluş savaşı hangi tarihler arasında olmuştur?” veya “Cumhuriyet ne zaman kurulmuştur?” gibi ezber soru ve cümleler konuların gerçek anlamını cansızlaştırmakta bunu öğrenciler için boş ve anlamsız kelime yığınları haline getirmektedir. Bu tür etkileşimle öğrenci kurtuluş savaşı ve cumhuriyetin gerçek anlamlarını öğrenemeyecektir. Sonuçta öğrenciler eğitim yoluyla dünyayı edilgen varlıklar olarak algılamakta ve eğitim onları daha da edilginleştirip dünyaya uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır. Böylece sistemin bu şekilde devam etmesini sağlayacak makineleşmiş, edilgen insanlar topluluğu okullarda bir fabrika gibi üretilmektedir ve bu durum aynı gittiği sürece de üretilecektir.

Öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafe, sınıf geçme kıstası, düşünmeyi

engellemeye ve nesneleştirmeye yarar. Eğitim insanları nesne saydığı içi Fromm' un deyişiyle “yaşam severliğin” biophily gelişimini teşvik etmez, tersine “ölüm severliği” necrophily üretir (Freire, 1998, s.56).

Freire'nin (1998) “bankacı eğitim” olarak tanımladığı, öğrencilerin yatırım nesnesi olduğu ve çelişkiyi körükleyen davranış ve uygulamalar şunlardır;

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür
- d) Öğretmen konuşur öğrenciler uslu uslu dinler
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulur
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyar
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamadırlar
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler

Kuram ve uygulamalarımızı da bu yapı üzerine kurup geliştirmeye çalışıyoruz ama geri plana çekilip yaptığımız işe yukarıdan bakıp sorgulamıyoruz. Tanımlarımız bile ders konularımız gibi yaşamdan, gerçeklikten uzak.

Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, "yıkıcı olmayan" dan, "çok yıkıcı olana" uzanan bir yelpazede sıralanırlar (Başar, 1999, s.95).

Çok uzun bir liste oluşturulabilecek olan sınıfta istenmeyen davranışları aşağıdaki gibi genel davranışlar şeklinde toplamak mümkündür.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları:

- Derse devam etmeme, geç gelme, hazırlıksız gelme
- Uygun olmayan yer ve zamanda konuşma
- Kendine, arkadaşlarına ya da eşyalarına zarar verme
- Derste hayal kurma ya da ders dışı bir etkinlikle uğraşma (Bozdoğan, 2003, s.35).

Öğrencinin hayalleme, dersi dinlememe, okula geç gelme vb. davranışları istenmeyen davranışlar olarak belirtilmektedir. Buradaki ironik durum istenmeyen davranışın eğitim öğretim faaliyetlerini engelleyen davranışlar olduğu söylenip bunların hepsinin öğrenci davranışları olmasıdır. Kontrol ve nesneleştirme anlayışı burada da kendini göstermekte ve eğitim ortamını belirlemektedir.

Özgürlükçü öğrenmeyle ilgili kuramlar ve uygulamalı çalışmaların ortaya koyduğu açık gerçek şudur. İnsanın doğasında özgürleşme güdüsü vardır ve bu eğitim yoluyla beslenebilir. Bugüne değin okullarda yürütülen geleneksel eğitim uygulamalarında bireyleri özgürleştirmekten çok, onları devletin istediği yönde yetiştirmek üzerinde durulmuştur. Bireyin özgür ve etkin katılım hakkını yok sayan ya da dikkate almayan bir eğitim uygulamasının çıkar yol olmadığı ortadadır. Artık çağımızda eğitilmiş insan ile özgürleşmiş insan arasındaki ciddi ayırmadan söz edilmektedir (Wood, 1988, Akt. Şimşek, s.48).

Gelişim kuramlarından, öğrencilerin özellikle de çocuk olarak kabul ettiğimiz yaştaki insanların hareket ihtiyacından bahsediyoruz ama onların saatlerce bizi uslu bir şekilde dinlemesini istiyoruz ve yanındaki arkadaşına dahi dönmesini istenmeyen davranış olarak kabul edip bunun önlemini almaya çalışıyoruz.

Eğitim sistemimiz ve uygulamalarımızla özellikle de öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından her zaman tartıştığımız sorgulamayan, edilgen, niteliksiz, dış denetime muhtaç, sorun çözemeyen, ezberci, çaresiz insanları biz yaratıyoruz. Böyle bir sonucun oluşmasında, öğrenciyle sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da ilköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik yaşayıp yaşamadıklarını, bu süreçte öğretmenleriyle etkileşim biçimlerinin nasıl olduğu öğrenci görüşleri alınarak incelenecektir.

### 1.3. Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik(learned helplessness) terimi, bir organizmanın, davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edebileceği halde, bu sonucu kontrol etmek için gereken davranışları yapmadığını ya da bu davranışları öğrenmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkabilmesi için organizmanın önce kontrol edemediği olumsuz sonuçlarla karşılaşması gerekir. Daha sonra bu organizma, bir veya birkaç davranış yaparak sonucu kontrol edebileceği bir ortama girdiğinde, bu sonucu kontrol etme yönünden yetersiz olmaktadır (Hovardaoğlu, 1986, s.3).

Öğrenilmiş çaresizlik, acaba sonuç organizma açısından olumsuz olduğunda ne olur sorusuna cevap aramaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk kez Seligman ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır (Seligman ve Maier, 1967, Akt.Ersever, 1995, s.621).

Öğrenilmiş çaresizlik konusundaki ilk deneysel veriler Seligman ve Maier'in (1967, Akt. Hovardaoğlu, 1986, s.3) bir araştırmasından elde edilmiş ve çaresizlik kavramı ilk kez Seligman ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Deney iki aşamalı olarak köpeklerle yapılmıştır. Deneyin ilk aşamasında iki grup köpek bulunmaktadır. Bunlardan biri çaresizlik (yoked), diğeri de kaçma(escape) grubudur. Çaresizlik grubundaki köpekler deneyin ilk aşamasında bir kutuda bulunmakta ve tesadüfi aralıklarla şok almaktadır. Şokun başlayacağını gösteren herhangi bir uyarıcı bulunmadığı gibi köpeklerin, bir davranış yaparak şoktan kurtulma olanakları da yoktur. Bu işleme çaresizlik eğitimi (helplessness training) adı verilmektedir. Diğer yandan kaçma grubundaki köpekler de aynı koşuldadır ancak burunlarıyla bir düğmeyi iterek şoku kesme olanağı bulunmaktadır. Bu işleme de kaçma eğitimi (escape training) denmektedir. Kaçma grubundaki köpekler tekrarlar sonucu şoku kesmeyi öğrenmiştir.

Deneyin ikinci aşamasında, bu iki grubun yanı sıra, ilk aşamadaki yaşantıdan geçmemiş kontrol grubu da bulunmaktadır. Bu aşamada her üç grup köpek de kaçma/kaçınma eğitimine (escape/avoidance training) tabi tutulmuştur. Köpekler iki

bölmeli bir kutuya konmuş ve şokun başlayacağını gösteren bir uyarıcının(ışık) verilmesinden sonraki 60 sn içinde diğer bölmeye atlayan köpek şoktan kaçınmış; atlayamayan ise şoka maruz kalmıştır.

Deneyin sonuçlarına göre, birinci aşamada şoku kesmede başarılı olan kaçma grubundaki köpekler ile kontrol grubundaki köpekler kısa sürede şoktan kurtulmak için kutunun diğer bölmesine atlamaları gerektiğini öğrenmiştir. Çaresizlik grubundaki köpekler ise deneyin ikinci aşamasında bu görevi öğrenmede başarısız olmuşlardır. Bunun yanı sıra, bu hayvanlar tamamen pasif hale gelmişler ve doğru tepkiyi verdikleri takdirde şoktan kurtulmaları mümkün olduğu halde, hiçbir tepki vermeksizin, şokun geçmesini bekler hale gelmişlerdir.

Seligman (Aydın, 1985, Akt.Cantekinler, 1997, s.11) ve arkadaşlarına göre, çaresizlik grubundaki hayvanların hiçbir tepkide bulunmayıp şokun verilmesini bekler hale gelmelerinin temelinde, deneyin birinci aşamasında davranışlar ile sonuç arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmeleri yatmaktadır. Bu nedenle, Seligman ve arkadaşları, hayvanların bu durumunu öğrenilmiş çaresizlik olarak adlandırmışlardır.

Daha sonraki yıllarda başka hayvan türleri ile yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular köpeklerden elde edilen deneysel bulgularla paralellik göstermiştir. Örneğin kedilerde (Seward ve Humphrey, 1967), balıklarda (Padilla, 1973), ve farelerde (Maier, Albin ve Teste, 1975); Seligman ve Beagley, 1975) kontrol edilemeyen durumların köpeklerde olduğu gibi engelleyici etkisi gözlenmiştir (Bahadır, 1995, s.3).

Hayvanlar üzerinde yapılan deneyler bazı araştırmacıların insanlarda da bir öğrenilmiş çaresizlik durumunun yaratılıp yaratılamayacağı ve dolayısıyla bazı bireylerin stres karşısında gösterdikleri pasif tutumların öğrenilmiş çaresizlik ile açıklanıp açıklanamayacağı konusu üzerinde durmalarına yol açmıştır.

İnsanlar üzerinde yapılan Hiroto'nun (1974, Akt.Ersever, 1993, s.623) çalışmasında, kaçma, çaresizlik ve kontrol grubu olmak üzere, üç grup denek alınmış ve iki aşamalı bir deney yapılmıştır. Deneyde itici uyarıcı olarak yüksek ve rahatsız edici tonda ses kullanılmıştır.

Deneyin birinci aşamasında, kaçma ve çaresizlik grubundaki denekler tek tek bir deney odasına alınmışlardır. Kendilerine zaman zaman tepedeki bir hoparlörden gelen çok rahatsız edici bir ses duyabilecekleri, ancak, önlerinde bulunan düğmeye bastıkları zaman bu sesin duracağı söylenmiştir. Deney, kaçma grubundaki deneklerin düğmeye basarak sesi durdurabilecekleri, çaresizlik grubundaki deneklerin ise ne yaparlarsa yapsınlar sesi durduramayacakları biçimde düzenlenmiştir. Kontrol grubundaki denekler deneyin bu aşamasına katılmamışlardır. Deneyin ikinci aşamasında her üç gruptaki denekler tek tek bir odaya alınmış ve kendilerine tekrar rahatsız edici bir ses duyacakları, ancak, ellerini önlerindeki panelde doğru yöne ittikleri zaman sesin duracağı söylenmiştir.

Deneyin sonuçları, çaresizlik grubundaki deneklerin kaçma ve kontrol grubundaki deneklere oranla, gerek deneme sayısı gerekse deneme için harcanan süre olarak, doğru yönü bulmak için daha az çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Kontrol edemedikleri bir itici uyarıcıya maruz bırakılan deneklerin deneyin ikinci aşamasında daha az çaba göstermeleri öğrenilmiş çaresizlikle açıklanmıştır.

İnsanlarla yapılan öğrenilmiş çaresizlik deneyleri genellikle çelişkili bulgular vermektedir. Bazı araştırmalarda (örneğin, Dweck ve Repucci, 1979) çaresizlik grubundaki deneklerin, deneyin ikinci aşamasında daha başarısız oldukları ve çaresizlik davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bazı araştırmaların sonuçları ise deneysel işlemde kullanılan uyarıcıların türüne göre gruplar arasında fark olduğuna işaret etmektedir (örneğin, Doulas ve Anisman, 1975). Bir grup araştırma ise çaresizlik grubunun davranış örüntüsünde, beklenilenin tersine bir artma olduğunu ortaya koymuştur (örneğin, Roth ve Kubai, 1975) (Hovardaoğlu, 1986, s.5).

Araştırma bulgularının tutarsızlığı, araştırmacıları, insanlardaki öğrenilmiş çaresizliği açıklamak üzere bir model geliştirmeye yönlendirmiştir. Bu modeller, genelde, öğrenilmiş çaresizlik olayının basit bir olasılık hesabı olarak ele alınamayacağını ileri sürmekte ve bilişsel değişkenlerin rolünü açıklamaya çalışmaktadır. Modellerden bir tanesi Maier ve Seligman'a (1976) aittir. Bu modele göre kontrol edilemeyen olumsuz sonuçlarla karşılaşma sonucu bireyde güdüsel, bilişsel ve davranışsal yetersizlikler ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak da, kontrolün

mümkün olduğu ortamlarda, birey, gerekli davranışları yapmada yetersiz kalmaktadır (Hovardaoğlu, 1985, s.5).

Seligman (Akt.Ersever, 1993, s.624) ve arkadaşlarının insanlarda öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkışını açıklamak üzere geliştirdikleri model daha çok, bireyin davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinin ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerinde durmaktadır. Bu modele göre, davranışları ile belirli bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenen bir bireyde; güdüsel, bilişsel ve duygusal alanlarda olmak üzere, üç yetersizlik ortaya çıkar.

1) Güdülenme alandaki yetersizlik kendini, davranışa gerektiği kadar aktif olarak hazır olmama şeklinde gösterir. Davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesi bireyin güdülenmesinde bir azalma ortaya çıkarmakta ve birey ileride, benzer durumlarda gereken davranışları yapmak için daha az istekli, daha az hevesli olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili deneylerde, deneklerin deneyin ikinci aşamasında kontrol edici davranışları ortaya koymaması bu tür güdüsel yetersizliğe örnek oluşturmaktadır (Ersever, 1993, s.624).

Öğrenilmiş çaresizlik teorilerine göre (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Maier ve Seligman, 1976, Akt.Bahadır, 1995, s.8) bireyler sonucu etkilemekte başarısız oldukları bir duruma maruz kaldıklarında gelecekteki sonuçları etkileyebilecek davranışın olmadığı beklentisini geliştirirler. Bu kontrolsüzlük beklentisinin sonraki test görevine taşınması yani transfer edilmesi yeni aktivitede bulunma motivasyonunu azaltır ve problem çözme performansını zedeler.

Araştırma bulgularında vurgulandığı gibi, çocuklar okulda öğretilenlerden pek çoğunu sıkıcı, tekdüze, aptalca bulmakta ve günlük yaşamla ilişkisinin olmadığını dile getirmektedirler. Çeşitli koşullarda ve değişik ölçeklerle yapılan araştırma sonuçlarına göre, okullardaki öğrenme isteksizliği, en azından ilköğretim üçüncü sınıftan başlayarak lise hatta üniversite düzeyine doğru artarak devam etmektedir (Lepper ve arkadaşları, 1993, Akt.Köymen, 2000, s.113).

2) Bilişsel yetersizlik kendini kontrol algısının zayıflamasıyla göstermektedir. Davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesi, bireyin bu tür olaylar

karşısında bir kontrol edememe beklentisi geliştirmesine yol açmaktadır. Bu beklenti ise, olayların kontrol edilmesi mümkün olsa bile, bireyin kontrol edebilmek için gerekli davranışları öğrenmesini güçleştirmektedir (Ersever, 1993, s.624).

3) Duygusal yetersizlik otonom faaliyetlerdeki değişme ile kendini göstermektedir. Sonuçları kontrol edemeyen deneklerde kalp atışları ve kan basıncında görülen yükselme, titreme, kaygı ve çöküntü gibi belirtiler bu tür bozukluğa örnek oluşturmaktadır.

Özetle, Seligman ve arkadaşlarının çaresizlik modeline göre, organizma ilk adımda davranışlarıyla bu davranışlarının sonuçları arasında bir bağlantı bulunmadığını öğrenmektedir. Bu öğrenme kişide davranışlarıyla sonuçları kontrol edememe beklentisinin oluşmasına yol açmakta ve bu beklentinin sonucu olarak kişi gereken ortamlarda gereken tepkiler vermemekte yani çaresizlik durumu ortaya çıkmaktadır.

İnsanlarla yapılan deneylerde elde edilen sonuçlardaki tutarsızlık Seligman ve arkadaşlarının modelinin çeşitli açılardan eleştirilmesine yol açmıştır. Bu eleştirilere göre model, insanlar hangi durumlarda, ne genellikle ve ne kadar süreli olarak öğrenilmiş çaresizlik tepkileri verir sorusunu yanıtlanamamaktadır.

Model bir çok konuda belirgin yordamalarda bulunma olanağı tanımamaktadır. Örneğin, bir birey, tüm çabalarına karşın, istediği sonucu elde edemediği iki durumdan birinde çaresizlik gösterirken diğerinde göstermemektedir. Model, bu durumda, bireyin hangi koşulda nasıl davranacağını yordama olanağı vermemektedir. Benzer şekilde, model, bireysel ayrılıkları da göz önüne almadığından hangi bireyin çaresizlik davranışı göstereceğini, hangisinin göstermeyeceğini ayırt etmek de zorlaşmaktadır.

Bu eksiklikleri göz önünde bulundurarak Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, Akt.Hovardaoğlu, 1986, s.4), insanlardaki öğrenilmiş çaresizliği açıklamak amacıyla yükleme kuramına dayalı yeni bir model geliştirmişlerdir.

Abramson, Seligman ve Teasdale'in (1978, Akt.Hovardaoğlu, 1986, s.5), geliştirdikleri modele göre, bir bireyin, davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemediğini öğrenmesi çaresizlik davranışları göstermesi için yeterli değildir. Böyle bir yaşantıdan

geçen bireyin yaptığı nedensel yüklemeler çaresizlik davranışının en önemli yordayıcısı olmaktadır. Dolayısıyla, modele göre, başarısızlık durumunda yapılan nedensel yüklemeler, benzer ortamlarda çaresizlik davranışının görülüp görülmeceğini belirlemektedir.

Yükleme kuramına göre, bir davranışın nedenini arayan birey, bu davranışı iki nedensel kaynaktan birine yükler. Bunlar davranışta bulunan kişinin kendisi ve çevresel etmenlerdir. Bir başka anlatımla birey bir davranışı ya davranışta bulunan kişinin özelliklerinin ya da çevresel etmenlerin bir ürünü olarak görür. Yükleme kuramcılar, bir davranışın hangi koşullarda içsel, hangi koşullarda dışsal etmenlere yükleneceğini açıklamayı amaçlayan çeşitli modeller geliştirmişlerdir(Aydın, 1985, Akt.Cantekinler, 1997, s.14).

Abramson ve arkadaşlarının (Akt.Hovardaoğlu, 1986, s.5) geliştirdikleri bu modele göre iki tür çaresizlik vardır. Bunlardan birisi evrensel diğeri de bireysel çaresizliktir. Evrensel çaresizlik, sonucu kontrol etme yönünden tüm bireylerin başarısız olduğu durumları belirtmektedir. Bireysel çaresizlik ise sonucu kontrol etme yönünden bir bireyin başarısız diğeri bireylerin ise başarılı olduğunu gösteren durumları ifade etmektedir. Örneğin ölümü engelleme yönünden tüm bireyler başarısız olduğu için bu durum evrensel bir çaresizliktir. Ancak matematik problemlerini çözme yönünden bir birey başarısız olurken diğeri başarılı oluyorsa bu durum bireysel çaresizlik örneğidir Abramson ve arkadaşlarının modeline göre çaresizlik davranışlarının ortaya çıkma koşullarından bir tanesi, bireysel çaresizlik koşuludur. Diğeri bir deyişle, birey, sonucu kontrol etme yönünden yalnız kendisinin başarısız, diğeri bireylerin ise başarılı olduğuna inanırsa bireysel çaresizlik durumu ortaya çıkar ve çaresizlik davranışının gözlenme olasılığı artar. Örneğin, birey, arkadaşlarının mutlu birer evlilik yaptığına ancak kendi evliliğinin başarısız olduğuna inanabilir. Böylece evlilik ilişkilerini düzeltme fırsatı ele geçirdiğinde, sonucu etkileyecek davranışları yapmama yani çaresizlik davranışlarını gösterme olasılığı artmış olacaktır.

Bir sonucun davranışlarından bağımsız olduğunu öğrenen bir kişi, ilk adımda, bu sonucu kontrol edemeyenin sadece kendisi mi yoksa diğer insanlar da bu sonucu kontrol etmede başarısız mı sorusuna cevap arar. Eğer birey, söz konusu sonucu sadece kendisinin kontrol edemediğine karar verirse “bireysel”, hiçkimsenin kontrol edemeyeceğine karar verirse “evrensel” çaresizlik durumu ortaya çıkar. Kısaca, birey sonucu kontrol edememe nedenini kendisine yüklerse bireysel, sonucun türüne yüklerse evrensel çaresizlik ortaya çıkar, bireysel ve evrensel çaresizlik durumları farklı özelliklere sahip oldukları için farklı düzeylerde ve farklı türlerde çaresizlik durumlarına yol açmaktadır (Ersever, 1995, s.625).

Bireysel ve evrensel çaresizlik durumları, benzer ortamlardaki davranışları etkileme yönünden de farklı olmaktadır. Evrensel çaresizlik yaşantısından geçen birey, o ortamda çaresizlik davranışı gösterebilir ama başka ortamlarda da çaresizlik davranışı gösterme olasılığı düşüktür. Örneğin, 100 metreyi 3 saniyede koşamayıp evrensel çaresizlik yaşantısından geçen bir atlet, başka bir yarışmada rakiplerini geride bırakmak için tüm gayretini harcar ve çaresizlik davranışı göstermez. Diğer yandan, bireysel çaresizlik yaşantısından geçen bir bireyin başka ortamlarda çaresizlik davranışı gösterme olasılığı yükseldiğinden, bireysel çaresizlik, bu davranış örüntüsünü artırıcı rol oynamaktadır. Örneğin, matematik dersinden sürekli zayıf not alan bir öğrencinin, çözebileceği basit problemlerle karşılaştığında problemleri çözmek için gerekli girişimlerde bulunma olasılığı zayıflamış olacaktır. Dolayısıyla, modele göre evrensel çaresizlik, başka ortamlardaki davranışları pek etkilememekte; bireysel çaresizlik ise başka ortamlarda çaresizlik davranışının gözlenme olasılığını artırıcı etkiye sahip olmaktadır (Hovardaoğlu, 1986, s.5).

Dweck (1975, Akt.Cantekinler, 1997, s.17), akademik başarı konusunda yaptığı çalışmalarda başarısızlıklarını yeteneksizlik gibi değişmez bir etmene yüklemeye bulunan çocukların ileride karşılaştıkları yeni durumlarda, önceden başarısızlık beklentisi geliştirdiklerini gözlemiştir.

Abramson ve arkadaşlarının (Akt.Hovardaoğlu, 1986, s.5) modeline göre çaresizlik davranışının gözlenmesi yönünden bireysel çaresizlik tek başına yeterli değildir. Çaresizlik davranışının görülüp görülmeyeceğini belirleyen ikinci etken, bireyin yaptığı nedensel yüklemelerdir. Buna göre çaresizlik davranışının gözlenmesi için birey, sonucu kontrol etme yönünden başarısız olduğunda sabit ve kişisel bir etken olan yeteneğe yükleme yapması gerekir. Diğer bir deyişle, birey, sonucu kontrol etme yönünden yeteneksiz olduğuna karar verirse, çaresizlik davranışı gösterme olasılığı artmıştır. Örneğin, bir öğrenci matematik yeteneğinin olmadığına karar verirse, çözebileceği problemlerle karşılaştığında çözüm için gerekli çabaları göstermeme olasılığı da artmış demektir. Dolayısıyla, model, bireysel çaresizlik yaşantısından geçen bireyin ne tür yüklemeler yaptığının da dikkate alınması gerektiğini ileri sürmektedir.

Tennen ve Eller (1977, Akt.Ersever, 1995, s.627) tarafından yapılan bir araştırmada, iki aşamada her iki gruba da çözülmesi olanaksız bir dizi problem verilmiştir. Bir gruba, verilen problemlerin gittikçe kolaylaştığı söylenip yeteneğe yükleme yapılmıştır. İkinci gruba ise, verilen problemlerin her adımda biraz daha güçleştiği söylenip, görevin güçlülüğüne yükleme yapmaları sağlanmıştır. Deneyin ikinci aşamasında deneklere çözülmesi mümkün olan problemler verilmiştir. Deneyin sonuçları, iki aşamada yeteneğe yükleme yapmaları sağlanan deneklerin, deneyin ikinci aşamasında ikinci gruba oranla çok daha az çaba gösterdiklerini ve dolayısıyla çok daha az problem çözdüklerini göstermiştir.

Ancak modele göre ne bireysel çaresizlik ne de yeteneksizlik yüklemesi, çaresizliğin gözlenmesi için tek başına yeterli değildir. Model, bu noktada, çaresizlik davranışı için üçüncü bir koşul daha öngörmekte ve yapılan yüklemenin genellik derecesini önemli bir değişken olarak dikkate almaktadır. Bireyin, çaresizlik göstermesi için, yeteneksizliğinin benzer tüm ortamlar için geçerli olduğuna inanması gerekir. Buna karşılık, birey, yeteneksizliğinin yalnızca başarısız olduğu konuyla ilgili olduğuna inanırsa, bu özel bir yüklemedir ve başka ortamlardaki davranışlarını etkilememektedir. Örneğin matematik sınavından düşük not alan bir öğrenci, matematik yeteneğinin ya da diğer derslerde de başarılı olmak için gerekli yeteneğinin bulunmadığına inanabilir. Bu durumda, matematik yeteneğinin olmadığına inanan öğrenci, başka derslerde gerekli çabayı gösterip yüksek not alabilir. Ancak, hiçbir dersi başarmak için yetenekli olmadığına inanan öğrenci ise diğer derslerde gerekli çabayı göstermeyip başarısız

olabilir. Dolayısıyla, Abramson ve arkadaşlarının modeline göre yeteneksizlik için yapılan yüklemenin genellenme düzeyinin artması çaresizlik davranışını kolaylaştırıcı bir etken olmaktadır.

Öğrenilmiş çaresizliği en fazla ortaya çıkaran ve diğer ortamlara genellenmesini sağlayan nedensel yükleme türleri; içsel, değişmez ve genel olanlardır. Bu tür nedensel yüklemeler kişide genel bir başarısızlık beklentisi oluşmasına yol açmaktadır. Buna karşın, dışsal, değişebilir ve özel nitelikteki etmenlere yapılan yüklemeler bir başarısızlık beklentisi yaratmayacağından öğrenilmiş çaresizlik durumu görülmeyecektir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978, Akt.Ersever, 1993, s.626).

Seligman (1975, Akt.Aydın, 1986, s.9) öğrenilmiş çaresizliğin çocukluk yaşantılarından kaynaklanabileceğine ve yaşamın çeşitli alanlarında ortaya çıkabileceğine inanmaktadır. İnsan yavrusu diğer canlı türlerine oranla yaşamın başlangıcında çevreyi kontrol altına alamaz, yani çaresizdir. Büyüme ve olgunlaşma süreci içinde, giderek çevresini kontrol altına almayı başarır. Bunu başarıp başaramayacağı ise bu süreç içinde geçirdiği yaşantılar tarafından belirlenir.

Dolayısıyla çocukluk döneminde sınıf ortamında yaşanan kontrol edilemeyen deneyimler ve bunların nedenleri üzerinde düşünmek sınıf ortamının kişinin çaresizliği öğrenmesindeki etkisinin anlaşılmasında faydalı olacaktır.

Öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi anlayışı da istenmeyen davranışlarda rol oynamaktadır. Sınıfında baskıcı bir ortam yaratan ve çok az övgü veren bir öğretmenin, uygun davranışlar konusunda öğrencilerini güdüleme olasılığı oldukça düşüktür. Aslında öğretmenler, bağırarak, fiziksel şiddet uygulayarak, belirli bir ilkeye dayanmayan, haksız ve otoriter kurallar uygulayarak sıklıkla uygun olmayan davranışa neden olmaktadır (Burden, 1995, Akt.Atıcı, 2001, s.10).

İnsanlar, her davranış ya da olayın nedeni olduğuna inanmakta ve gözledikleri ancak nedenini bilmedikleri her olay ya da davranışın nedenini anlamaya çalışmaktadır. Yükleme kuramları, ayırıcı işlevsel bir özelliğe sahiptir. Nedensel anlayışın, kişisel amaçların elde edilmesine hizmet ettiği kabul edilir. Yükleme yapan kişi basit bir

yükleyici değil, bilgi arayıcıdır. Onun amacı kendisini ve çevresini etkili bir şekilde yönetmektir (Försterling, 1986, Akt. Sevim, 1993, s.594).

Yükleme süreci, bireyin diğer bireylerin eylemlerini yorumladığı bilişsel işlemlerdir. Bireyler sadece diğer bireylerin davranışlarını değil kendi davranışlarını da yorumlamaktadırlar. Ayrıca hem kendilerinin hem de diğer insanların geçmiş davranışlarını açıklamaya, gelecekteki davranışlarını tahmin etmeye de çalışmaktadırlar (Shaver, 1977, Akt.Sevim, 1993, s.594).

#### **1.4.Problem**

Bu çalışmada geleneksel eğitim ve öğrenilmiş çaresizlik konuları ele alınmıştır çünkü geleneksel eğitim ortamının özelliklerinin öğrenilmiş çaresizlik kuramında çaresizlik eğitimi olarak bahsedilen süreçle benzer özellikler taşıdığı düşünülmüştür. Başka bir deyişle geleneksel eğitim ortamının öğrenilmiş çaresizliğe neden olabilecek ve ya etkiliyebilecek özellikleri olduğu düşünülmüştür. Daha önce de bahsedildiği gibi geleneksel eğitim ortamında öğrenci kontrol edemediği durumlara maruz kalmaktadır; öğretmenin hem bilgi hem de otorite kaynağı olduğu bu eğitim uygulamalarında öğrenciler katı kurallar sonucu baskılarla karşı karşıya gelmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik konusunda da durum benzerdir: öğrenilmiş çaresizlik adı verilen pasif kalma, eylemi yapabilecek kapasite de iken yapamayacağına inanma durumunun öncesinde bireyin daha önce yaşadığı, kontrol edemediği olaylar yatmaktadır.

Sınıf içindeki birey, oturduğu sıranın şeklinden öğretmenin seçtiği öğretim yöntemlerine kadar hep bir katı kontrol ve sınırlılık etkisi altındadır. Geleneksel öğretimin bu sınırlılık ve kontrol edememe durumunun öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına yol açabileceği düşünülmüştür. Burada sözü edilen durumlarla karşılaşan bireyler öğrenciler olduğu için araştırmada öğrenci görüşleri incelenmiştir.

İnsanlardaki öğrenilmiş çaresizlik deneylerinde çelişkili bulgular elde edilmiştir çünkü insanlardaki çaresizlik davranışı her zaman hayvanlardaki gibi basit neden sonuç veya uyarıcı-tepki ilişkilerine dayanmamakta, beklentiler, kişisel farklılıklar gibi bir çok değişken, insan davranışını etkileyebilmektedir. Bu yüzden insanlardaki çaresizlik, yükleme kuramıyla desteklenerek açıklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenilmiş çaresizliğin

eğitim gibi yine bir çok değişkenin barındığı bir konuyla ilişkisini incelemek için daha esnek ve geniş çerçeveden bakılabilecek bir yaklaşım gerektiğinden nitel bir çalışma tercih edilmiştir.

Çaresizlik konusunda ülkemizde örnek bulmak çok kolaydır. Bu durum eğitim için de söz konusudur. Demokrat ğrenci yetiştirmekten bahsedilir ama bu konuda ders veren insanlar bile demokrasinin beraber yaşanılabilecek bir durum değil de öğretmenin öğrencilere verebileceği bir hediye olarak görmektedirler. Dersler anlatının ötesine geçememekte ve öğrencilerden st düzey, demokrat, problem çözücü, yaratıcı özellikler bekleyip bunu göremeyenler bu duruma bir anlam verememektedir. Öğretmenler kendilerini eleştirmemekte uygulamalarının doğru olduğuna inanmaktadırlar.

Geleneksel ğretim ve öğrenilmiş çaresizlik kavramlarını bir arada düşündüğümüzde şu soru gündeme gelmektedir: Geleneksel ğretim ortamı, eğitim programları, ğretmen tutum ve davranışları, ğretim yöntemleri öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliklerini etkilemekte midir?

### **1.5. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretimde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1) ğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik leği puanları nedir?

2) ğrenilmiş çaresizlik leğinden yüksek ve düşük puan alan öğrencilerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?

a) ğrenciler öğrenme deneyimlerine etkin olarak katılıyorlar mı?

b) ğrencilere, nasıl, ne zaman, ne öğrenecekleri konusunda karar verme, seçim yapma fırsatı veriliyor mu?

c) Öğretmen, içerik ve öğrenci özelliklerine uygun öğretim yöntemleri seçiyor mu?

d) Öğrencilerin başarıları nasıl pekiştiriliyor?

3) Öğretmen, öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını öğrencilere nasıl açıklamaktadır?

4) Öğrenciler, okuldaki davranışları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirmektedir?

### **1.6. Araştırmanın Önemi**

Araştırma, geleneksel öğretim ortamından öğrencilerin nasıl etkilendiğini, bu durumu birebir yaşayan öğrencilerin görüşlerini alarak betimlemesi açısından önemlidir.

Günümüzde pahalı teknolojileri satın almak ve okula kazandırmak genellikle birçok kişi tarafından sorunun çözümü olarak görülmektedir. Oysa teknoloji tek başına bir yenilik değildir. Eğitim sürecinde insan faktörü hala en önemli öğedir. Günümüzde pek çok ülkede öğretmen, eğitim sürecini yönetici ve yönlendirici konumdadır.

Bu araştırma eğitim teknolojisinin yeni yaklaşımlar ve uygulamalar geliştirebilmesi için veri sağlayacaktır, çünkü araştırma mevcut öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenciler üzerindeki etkisini betimlemek ve olumsuz nitelikleri saptamak açısından önemlidir. Mevcut durumu betimlemeden teknik gelişimleri takip ederek teknoloji geliştirmektense sorun çözücü yaklaşımla verilerden hareket ederek yeni uygulamalar geliştirme açısından araştırma önemlidir. Ayrıca araştırma öğretmenlerin, eğitim-öğretimle ilgili bireylerin konuya ilgisini çekerek farkındalıklarını artırması açısından da önemli görülmektedir.

### **1.7. Sayıtlar**

1) Öğrenciler kendilerine yöneltilmiş olan öğrenilmiş çaresizlik ölçeği ve görüşme formu sorularını içten ve doğru olarak yanıtlamışlardır.

### 1.8. Sınırlılıklar

1) Araştırmanın bulguları uygulamanın yapıldığı Adana ili merkez ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

2) Araştırmada analizlere temel olan veriler Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme formu ile sınırlıdır.

### 1.9. Tanımlar

**Öğrenilmiş Çaresizlik:** Bir davranış-sonuç bağımsızlığı yaşantısından geçen organizmaların, davranışlarıyla sonuçları kontrol edebilecekleri bir ortamda gerekli davranışları göstermeyip, pasif kalmalarını ifade etmektedir (Seligman ve Maier, 1967, Akt.Cantekinler, 1997, s.8).

**Geleneksel Eğitim:** Bilgi aktarımını esas alan, öğretim sürecini öğretmenin belirlediği ve yönlendirdiği, öğrencinin pasif bilgi alıcı olarak görüldüğü eğitim.

**Yükleme Kuramı:** Bir davranışın nedenini, bireyin yaptığı nedensel yüklemelerle açıklayan kuram.

### 1.10.Kısaltmalar

**A:K.1.:** A Grubundaki 1 numaralı kız öğrenci.

**B:E.3.:** B Grubundaki 3 numaralı erkek öğrenci.

## BÖLÜM II

### KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Öğrenilmiş Çaresizlikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Cantekinler (1997) çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Anadolu liseleri giriş sınavına hazırlanan öğrencilere uygulanan sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik, denetim odağı, bağımlılık eğilimi ve algılanan ana-baba davranışları gibi değişkenlere etkisini incelemiştir.

Araştırma deneme modelinde olup kontrollü öntes-sontest modeli uygulanmıştır. Çalışma evreni olarak seçilen dersanenin beşinci sınıfındaki 65 öğrenciye Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği verilmiş, bu ölçekten 23 ve daha fazla puan alan 10 öğrenci deneme 10 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 20 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır.

Seçilen öğrencilere başka oturumda denetim odağı, bağımlılık eğilimi ölçekleri ve algılanan ana-baba davranışları envanteri uygulanmıştır. Sosyal beceri eğitimi koşulunda, her oturumda bir atılganlık davranışı vermek üzere on oturum düzenlenmiş ve öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Eğitim sürecinin bitmesinden sonra kontrol ve deneme grubu öğrencilerine tekrar öğrenilmiş çaresizlik, denetim odağı, bağımlılık eğilimi ve algılanan ana-baba davranışları ölçekleri uygulanmıştır. Öğrencilerin ön ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrollü t testi ile yapılmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi .05 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları aşağıda özetlenmiştir.

1) Deneme ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik, denetim odağı, bağımlılık eğilimi ön-test puan ortalamaları arasında bir fark bulunmamıştır. Algılanan ana-baba davranışları arasında anlamlı bir fark vardır.

2) Sosyal beceri eğitimi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanlarını etkilemektedir. Eğitim sonrası deneme grubu öğrencilerinin puan ortalamaları önemli düzeyde düşmüştür.

3) Sosyal beceri eğitiminden sonra deneme grubu öğrencilerinin denetim odağı puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından düşük bulunmuştur. Sosyal beceri eğitimi denetim odağı değişkeni üzerinde etkilidir.

4) Sosyal beceri eğitimi bağımlılık eğilimi puanlarını etkilememiştir. Eğitim sonrası deneme grubu öğrencilerinin bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5) Sosyal beceri eğitimi algılanan ana-baba davranışları değişkeni üzerinde etkili değildir.

Bahadır (1995) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik durumunda görülen performans gerilemesinin çaresizlik eğitiminde kullanılan materyalle ilgili durumsal faktörlerden etkilenip etkilenmediğini incelemiştir.

Bu amaçla iki ayrı deney gerçekleştirilmiştir. Birinci deneyde çaresizlik eğitiminde kullanılan materyalin sonraki görevin materyaliyle benzer ve farklı olmasının çaresizliğe etkisi incelenmiştir. İkinci deneyde ise çaresizlik eğitiminde kullanılan testin denek için önemi yönergeler yoluyla manüpile edilerek, sonraki test görevindeki performansa etkisi ölçülmüştür.

Deneylerden elde edilen bulgular, çözümsüz ve çözümlü problem grupları arasında fark olmadığını yani verilen çaresizlik eğitiminin sonraki görevdeki performansı etkilemediğini göstermiştir.

Ayan (1996) 'ın çalışmasında "öğrenilmiş çaresizlik" modeli yükleme kuramı ve depresyonla ilişkileri düşünülerek sosyolojik boyutta incelenmeye çalışılmıştır. Sosyolojik birimleri, insanları pasifleştiren düşünceleri, olguları, görüngüleri kanıtlamak için film, belge, şarkı, atasözü, deyiş, şiir içerik analizleri yapılmış, çaresizliğin öğretilmişliğine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Bulduk (1998)'un çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik eğitimi aşamasında kullanılan görev türünün öğrenilmiş çaresizliğin genelleme düzeyine etkisi araştırılmıştır. Çaresizlik eğitimi aşamasında, altmış üniversite öğrencisi, çizgi labirenti(çözümlü/çözümsüz), parça birleştirme(çözümsüz) ve iki problem şartı(çözümlü/çözümsüz üç labirent + üç parça birleştirme) olmak üzere farklı eğitim

koşullarına sokulmuştur. Sonuçlar, çözümsüz labirentle çaresizlik eğitimi yapılan grubun test aşamasında, diğer deneysel gruplardan daha fazla davranışsal yetersizlik geliştirdiğine işaret etmektedir. Çaresizlik eğitimi uygulamasından sonra belirlenen başarı beklentisi ve nedensel açıklama tarzının, deneysel işlemlerden etkilenmediği görülmüştür.

Aydın (1986)'ın çocuklarda arkadaş ilişkilerinde başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisini incelediği çalışmasında öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminin görünüm sıklığında cinsiyete bağlı bir fark bulunup bulunmadığı, bulunabilecek bu farklılığın yaşa bağlı olarak değişip değişmediği 472 denek üzerinde incelenmiştir. Seçilen 160 (80 kız, 80 erkek) denek üzerine 2( kız, erkek) x 2 (4.sınıf-5.sınıf) şeklinde iki faktörlü deney desenine uygun varyans analizi uygulanarak incelenmiştir.

Sınıf ve cinsiyet temel etkileri, cinsiyet x sınıf ortak etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminin görünüm sıklığında cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Arkadaş ilişkisinin etkisi incelendiğinde ise, arkadaşlık ilişkilerinde başarısız deneklerin ölçekte aldıkları puanlar anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimi ile arkadaşlık ilişkilerindeki başarısızlık arasında olumlu bir bağlantı bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili diğer çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Atıcı(1991), Üniversite öğrencilerinin tahmin ettikleri akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki.

Gündoğdu(1994), İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi.

Kök(1992), Psikolojik danışmanın dezavantajlı çocukların öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeylerine etkisi.

Balyürek(1997), Lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

Uras(2001), Kurum bakımında olan ve ailesi yanında kalan çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik ile depresyon puanlarının incelenmesi.

Uzbaş(1998), Çocukların öğrenilmiş çaresizlik davranışlarının depresyon düzeylerine etkisi.

Kümbül(2002), Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik olgusu.

## **2.2. Öğrenilmiş Çaresizlikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Valas (2001) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon, akademik başarı, yaş, cinsiyet ve beklentiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. 4, 7 ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1575 öğrenciyle yapılan çalışmanın analizlerine göre yüklemelerin, beklentilerin, öğrenilmiş çaresizlik, öz saygı ve depresyonun biçimleriyle akademik başarının doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmada erkek öğrencilerin daha çok öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterdikleri, kız öğrencilerin ise psikolojik uyumsuzluk gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Valas (2001) ilk çalışmasının devamı olan diğer çalışmasında ise öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı değişkenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, öz saygı ve depresyon değişkenleri ile ilişkisini incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü çeken ve düşük akademik başarı gösteren çocukların matematik ve dil öğrenimi konusundaki başarı yüklemeleri diğer öğrencilere göre farklıdır. Ayrıca diğer öğrencilere göre daha düşük performans beklentisi ve psikolojik uyumsuzluk içinde oldukları bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler olarak tanımlanan özel eğitim alan öğrenciler akademik başarıları düşük diğer öğrencilere kıyasla daha çok öğrenilmiş çaresizlik içinde olup, akademik başarıları ve öz saygıları daha düşüktür.

Bıhm, Mcwhirter, Kiddle (1982) kontrol edilebilir ve edilemez olaylara tanıklık etmekle öğrenilmiş çaresizlik ilişkisini incelemek için 22 erkek 36 kız 19.8 yaş ortalamasına sahip 58 kolej öğrencisi ile deneysel ortamda çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre veriler istatistiksel olarak anlamlı değildir. öğrenilmiş çaresizliğin deneysel ortamdaki değişikliklerden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı ve yapılan veri analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, geleneksel öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikleri üzerindeki etkisinin ele alınacağı ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar,77).

Nitel araştırma konusunda tüm yönelimleri, yöntemleri süreçleri ve özellikleri kapsayan bir tanım yapmak güç ise de, *nitel araştırmayı*, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, Şimşek, 19).

Dolayısıyla nitel araştırma araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir.

Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir; birinci aşamada öğrencilere öğrenilmiş çaresizlik ölçeği uygulanmış, en yüksek ve en düşük puan alan öğrenciler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise hazırlanmış olan görüşme formu kullanılarak bu öğrencilerle görüşülmüş ve son olarak bu veriler değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın ikinci aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden “görüşme”nin seçilmesinin en önemli nedenlerinden biri, sınıf ortamının öğrenilmiş çaresizliğe etkisine ilişkin derinlemesine bir araştırma yapmada nicel yaklaşımların tek başına kullanımının yetersiz olacağı düşünülmesidir. Üzerinde durulan değişkenler birbiriyle sürekli iç içedir ve bir etkileşim halindedir. Sosyal bilimlerin araştırma konusu olan olguları kendi ortamları içinde inceleyip ayrıntılı biçimde ve derinlemesine açıklamak ve yorumlamak gerekmektedir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinin uygulanacağı yaş grubunun mümkün olduğu kadar yüksek olması gerektiği düşünülmüş ve bu yaştaki öğrencilerin daha küçük yaşlara göre duygu ve düşüncelerinin daha farkında oldukları göz önüne alınarak ilköğretim 7. sınıf öğrencileri’ne uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışmada Vakıfbank İlköğretim okulundaki 212 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencilerinden 7/A ve 7/D sınıfındaki 100 öğrenciye öğrenilmiş çaresizlik ölçeği uygulanmıştır, öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden en yüksek puan alan 5 ve en düşük puan alan 5, toplam 10 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada ‘Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği(Ek-1)’ ve öğrenciler için hazırlanmış olan görüşme formu(EK-3) kullanılmıştır. A ve B grubundan birer öğrencinin görüşme formuna verdikleri cevaplar EK-4’de ve EK-5’te verilmektedir.

#### **3.3.1. Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği**

İlk olarak Seligman ve arkadaşlarının(1984) geliştirmiş olduğu Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanması ve standardizasyonu Aydın(1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek öğrenilmiş çaresizliğe özgü; içsel, genel ve değişmez yükleme biçimlerini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan 48 maddeden oluşmaktadır. Her madde de, kişi için olumlu ya da olumsuz olabilecek bir durum verilmekte ve bu durum

karşısında, kişinin kullanabileceği nedensel yükleme biçimi iki seçenek olarak sunulmaktadır. Ölçekte, her nedensel yükleme boyutunu ölçen 16 madde vardır. İçsel-dışsal nedensel yükleme boyutu ile ilgili olan maddelerle, bireyin karşılaştığı olayların nedenlerini kendisine mi yoksa, kendisinin dışındaki etkenlere mi yüklediği araştırılmaktadır. Özel-genel nedensel yükleme boyutu ile ilgili maddeler de, kişinin, karşılaştığı olayların nedenini, söz konusu ortama özgü bir neden mi, yoksa, tüm benzer ortamlar için genel olan bir nedene mi yüklediği araştırılmaktadır. Değişmez-değişebilir nedensel boyutu ile ilgili olan maddeler ise, kişinin karşılaştığı olayların nedeninin zaman içerisinde değişebilir olup-olmadığını araştırmaktadır. Ölçek kağıt-kalem testi olup grup olarak uygulanabilir. İlk ve ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Uygulama süresinde zaman sınırlaması yoktur. Ölçeğin kullanılması için özel eğitim gerekmez.

### **3.2.2.Ölçeğin Güvenirliği**

Ölçeğin güvenirlik çalışması Aydın tarafından Yapılmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle ve dört hafta ara ile yapılmış, güvenirlik katsayısı  $r = 0.83$  olarak hesaplanmıştır(Aydın,1986,11).

### **3.2.3.Ölçeğin Geçerliği**

Ölçeğin Türkiye için geçerlik çalışması Aydın tarafından kapsam geçerliliği yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla görüşlerine başvuru uzmanların değerlendirmelerinin analizi, ölçek maddelerinin ortalama olarak %96.1 oranında ölçmeyi amaçladığı üç nedensel yükleme boyutunu ölçtüğünü göstermiştir(Aydın,1986,11).

### **3.4.Verilerin Analizi**

Nicel veriler, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik testinden aldıkları puanlardan oluşmaktadır. Sadece çalışma grubunu seçmek için öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik testinden aldıkları puanların frekansları hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, çalışma grubu ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Verileri daha kolay görmek ve karşılaştırmak için veriler tablolaştırılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilere uygulanan Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği'nin ve araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan görüşme formuyla toplanan verilerin analiz ve yorumları yer almaktadır.

#### 4.1. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgu ve Yorumlar

**Tablo 1.** Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Test Puanlarının Frekans Dağılımı.

Test puanları	f
33	1
30	1
29	1
28	1
27	1
26	1
25	1
24	1
23	5
22	6
21	9
20	9
19	10
18	10
17	8
16	13
15	6
14	7
13	3
12	1
11	3
10	2
Toplam	100

Tablo 1 de, toplam 100 öğrenciye uygulanan “Çocuklar için öğrenilmiş çaresizlik ölçeği” test sonuçlarına göre öğrencilerin aldıkları puanlar ve bu puanların frekans dağılımı gösterilmiştir. Bu doğrultuda en yüksek puanları alan 5 (33, 30, 29, 28, 27 puan) ve en düşük puanları alan 5 (10, 11 puan) toplam 10 öğrenci, görüşme formunun uygulanacağı gurubu oluşturmuştur. Testten alınabilecek en yüksek puan 48, en düşük puan ise 0’dır. Testten alınan puanların 48 puana doğru yaklaşması öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin yüklenme biçimlerinin de kişide daha yoğun olduğu anlamına gelmektedir. Uygulama sonuçlarına göre en yüksek puan 33 en düşük puan ise 10’dur.

Görüşme formunda bulunan soru ve cevaplar iki grup açısından (yüksek ve düşük puan alan gruplar) yorumlanmıştır. Kolaylık olması açısından gruplardan bahsederken yüksek puan alan gruba A grubu, düşük puan alan gruba ise B grubu denmiştir. A Grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri daha yüksektir.

#### **4.2. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Öğretme ve Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgu ve Yorumlar**

Bu başlık altında öğrenci katılımı, öğrenen kontrolü, öğretim yöntemi boyutları hakkında, A ve B grubunda yer alan öğrencilerin belirttikleri görüşler karşılaştırılmaktadır.

Aşağıda A Grubundan 4 öğrencinin, B Grubundan 2 öğrencinin derse katılımı ile ilgili görüşleri verilmektedir. B Grubundan iki öğrenci görüş bildirmemiştir.

A:K.1.: *“Tahtaya kalkmak mutlu ediyor ama kalkmak istemiyorsun, yapamazsam öğretmenim kızar mı rezil olur muyum diye düşünüyorum, 5. sınıfta böyle bir şey oldu, tahtaya kalkma korkum var. Ben bu okulda her öğretmeni sevmiyorum. Anlatış şekilleri farklı. Tarih ve Türkçe öğretmenlerimi en çok seviyorum. Çünkü hiç kızmıyorlar; bilemediğim sorularda hiç kızmıyorlar. Hem müdür yardımcısını hem matematik öğretmenini hiç sevmiyorum çünkü anlatırken bağırtıyor birşeyi eğlenceli tarafından öğretmiyo, 5. sınıftaki hocam da bana bağırmıştı, korkuyorum ondan ve sevmiyorum.”*

*“Arkadaşlarımla beraber resim yapmayı seviyorum, kendi hayal gücüm yetmiyor diye düşünüyorum, ikimizinki birleşiyö daha iyi oluyo.”*

B:K.1. : “Niye çalışmıyorsun diyorlar ama ben çalışıyorum, diğer dersler de daha iyi olmamı istiyorlar, bu şekilde başarısız olma diyorlar. Bazen “beyinsiz!” diyorlar, ben de bu durumdan rahatsız oluyorum.”

B:E.5.: “Öğretmenlerimle ilgili duygularım iyi yalnızca bir-iki öğretmenimden hoşlanmıyorum; kızıyorlar, tehdit ediyorlar, onu sevmiyorum: ”bir vericem diyorlar”

A:E.4: “İyiler ama bazıları bize gururumuzu kıracak sözler söylüyor” beyinsizler!” böyle olunca derse kalkmak istemiyoruz, bize kızacak diye.”

“Başarılıyım diyorum, bazı konuları anlamıyorum; derste çok konuşuyorlar, konsantrem bozuluyor, hocalardan kaynaklanıyor, “siz hiç bir şeyden anlamazsınız “diyorlar “sizden ne köy olur ne kasaba “ ders çalışma isteğimizi yok ediyorlar.”

“Arkadaşlarım olabilir, konuştukları için ders esnasında konsantremiz bozuluyor, konuyu anlayamıyorsun, bir de hocalardan kaynaklanıyor, tahtaya kalktığımızda sen geri zekalımsın, otur diyorlar.”

A:E.2: “Tek matematik var oda bazen bilemediğimde ters tepki veriyor; niye çalışmadın. Bazı olaylardan dolayı isteksiz olduğum için. Bazen sizi döverim falan diyo.”

A:K.3.: “Öğretmenlerimi çok seviyorum ama sıkıcı oldukları zaman sevmiyorum, bağırdıklarında ve tehdit ettiklerinde sevmiyorum.”

**Tablo2.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Öğretmenlerinden Gördükleri Olumsuz Tepkiler

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.1.: Kızgınlık A:E.2.: Tehdit A:K.3.: Kızgınlık, Tehdit A:E.4.: Hakaret	B:K.1.: Suçlama, Hakaret B:E.5.: Kızgınlık, Tehdit

Geçmişte yaşadığı olumsuz deneyimden nasıl etkilendiğini anlatan A:K.1. bu deneyimin şimdiki zamanda da onu nasıl etkilediğini de belirtmekte; tahtaya kalkmaya korktuğunu, öğretmenin ona kızmasından endişelendiğini aktarmaktadır. Ayrıca resim yapma konusundaki açıklaması ile de kendini yetersiz hissettiğini açıkça ifade etmektedir.

Hem öğrenilmiş çaresizlik puanı yüksek öğrenciler, hem öğrenilmiş çaresizlik puanı düşük olan öğrenciler benzer olumsuz öğrenme deneyimleri yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu bulgu öğrenilmiş çaresizlik puanı yüksek olan grup için şu şekilde yorumlanabilir: olumsuz öğrenme deneyimleri nedendir; öğrenilmiş çaresizlik sonuçtur. Bu tür bir açıklama öğrenilmiş çaresizlik teorisinin ilk ortaya atıldığı zamanlardaki açıklamalarla örtüşmektedir. Ancak bu bilginin B grubundaki öğrencilerin durumunu açıklamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle B grubundaki öğrenciler de olumsuz öğrenme deneyimleri yaşamış olmalarına karşın, diğer grubun tersine öğrenilmiş çaresizlik puanları düşüktür.

Weiner'in (Akt.Forsterling, 1985, Akt.Sevim, 1995, s.597) başarı davranışı ile ilgili modelinde nedensel yüklemeler ve davranışsal sonuçlar arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Bu ilişkiyi etkileyen duygular, beklentiler gibi ara değişkenler söz konusudur.

Bir olay veya davranış ile ilgili olarak belirginlik, görüş birliği, tutarlılık adı altında toplanan birlikte değişme bilgilerinin mantıklı bir şekilde işlenmesi ile gerçekçi yüklemeler ortaya çıkabilir. Ön koşul bilgilerini gerçekçi olarak yansıtan yüklemeler daha sonraki işlevsel davranışların temeli olabilir. Örneğin, öğrenci bir matematik sınavından başarısız olduğunda, öğretmenin zor sorular seçtiği kararına varırsa öğretmene kızgınlık duyabilir. Öğrenci başarısızlığını öğretmen davranışına yükleyip yüklememeye karar vermek için birlikte değişme bilgisini kullanmalıdır. Matematik sınavlarında daha önce tutarlı bir şekilde başarılı olmuşsa ve çoğu arkadaşı sınavı başaramamışsa başarısızlığını sınavın zorluğuna yüklemek gerçekçi olabilir. Öte yandan öğrenci geçmişte de çoğu sınavı başaramamışsa, matematikle ilgili farklı konulardaki sınavlarda başarısız olmuşsa, arkadaşlarının çoğu bu sınavda başarılı olmuşsa başarısızlığını içsel faktörlere yüklemesi daha gerçekçi olacaktır (Försterling, 1986, Akt.Sevim, 1995, s.599).

A:K.1. 5. sınıfta matematik dersinde tahtada yapamadığı bir soru yüzünden azarlanmış ve korkmuştur ve matematik dersindeki diğer başarısızlıklarını ve arkadaşlarının başarısını düşünerek bu durumu içsel nedenlerle açıklamıştır ve A:K.1.'in matematikteki bu olumsuz öğrenme deneyimini şu günlerde de yaşamaya devam etmekte olduğunu düşünürsek bu durumu birçok defa yaşama olasılığının

yüksek olduğunu düşünebiliriz. A:K.1'in tutarlı olumsuz deneyim ve bilgiler sonucu yaptığı yükleme kendisi için gerçekçidir ve bu yüzden kendini çaresiz hissetmekte, buna göre davranmakta ve dolayısıyla öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler arasına girmektedir.

Dolayısıyla B grubundaki beş öğrenciden ikisinin A:K.1. kadar belirgin ve olumsuzluğu yoğun bir olaydan bahsetmeseler de benzer olaylar yaşamış olmaları onların çaresizlik yaşamaları gerektiği sonucunu doğurmaz. B:K.1.'i örnek verecek olursak; başarısız olduğu bir durumda öğretmenin ona 'beyinsiz' demesi B:K.1.'yi bu sözcüğün gerçekten kendine ait değişmez bir özellik olduğu yorumuna götürmemiştir çünkü deneyimleri A:K.1.'nin deneyimleriyle aynı değildir. B:K.1.'in olumsuz öğrenme deneyimleri A:K.1.'inkiler gibi olumsuz yönde tutarlı değildir. B:K.1.'in görüşme sorularına verdiği cevapları incelediğimizde, başarısızlık durumlarını açıklayış şeklinin dışsal nedenlere dayandığını görmekteyiz.

B:K.1.: *“O kadar da başarılı değilim gücümün yettiği kadar derslerime çalışıyorum, çok fazla kendimi yormuyorum. Bazı öğretmenlerim çok sıkıcı anlatıyor, sınıf içinde arkadaşlarım, ben dersi öğrenmeye çalışıyorum bazıları çok konuşuyorlar ben de bu durumdan etkileniyorum, bu durumu istemiyorum.”*

B:K.1.'in, başarısızlığının nedenini anlattığı açıklamada görüldüğü üzere başarılı olmamasının nedenini öğretmene ve arkadaşlarına yüklemektedir, yani durumu dışsal nedenlerle açıklamaktadır, öğrenme deneyimleri sonucu bu yüklemeyi kabul etmiş ve bu yüzden öğrenilmiş çaresizlik puanı düşük öğrenciler arasına girmiştir.

Sonuç olarak A:K.1.'nin şansız olduğu nokta olumsuz öğrenme deneyimlerini tutarlı bir şekilde yaşamasıdır, eğer matematik öğretmeni başarısızlık durumunda ona travmatik olaylar yaşatmasaydı ve başarılı olabileceği bir soruyla başarısızlığının değişmez ve içsel nedenlere yüklemesine engel olacak başarılı bir öğrenme deneyimine sahip olmasına olanak tanısaydı A:K.1.'in şu anki çaresizlik durumunu yaşamayacağını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, öğretimle ilgili sorunlarına karşı öğretmenlerin davranışlarını şu şekilde belirtmektedirler.

A:K.3.: “Bir şey demiyorlar, aferin diyorlar teşvik edici bir şey söylemiyorlar.”

B:K.2.: “Fen! Anlamıyorum, konusunu anlamıyorum, yazılarak işleniyor, öğretmen söylüyor biz yazıyoruz ve anlamıyorum.”

B:K.4.: “Hocanın rahat görebileceği bir yerde değilim arka sırada olduğumdan beni kaldırmıyor, öne oturuyorum ama yine görmüyor, tahtayı göremiyorsun önemsemiyor, acele edip hemen birini kaldırıyorlar.”

“ Matematik öğretmenimiz bence hiç bir şey bilmiyor, kitaptan anlatıyor, kendi bilgisi yok, sorularımıza cevap vermiyo, anlamadık diyoruz anlatmıyo.”

“ Öğretmenimiz! Yazılıda hangi soruları yanlış yaptığımızı göstermiyo.”

B:K.1.: “Matematik dersinde öğretmen çok sıkıcı anlatıyor, çok disiplinli, biri sınıfta konuşunca onlara bağıyor, hiç komiklik yapmıyor, hep ders hakkında konuşuyor, hep gelecek hakkında konuşuyor. O yüzden metamatığı hiç sevmiyorum.”

B:E.3.: “Çok yazı yazmayı sevmem hocanın söyleyip benim yazdığım zamanları sevmiyorum.”

“Aferin otur!”

“Tamam, yapamadın otur”! Bazen sert söylüyorlar bazen değil.”

A:E.5.: “Resim öğretmenim beni dinle, monopoli diyor, simetri diyor, bu yabancı kelimeleri anlamıyorum bizi deha, uzman sanıyo, kendi gibi.”

Öğrencilerin açıklamalarında görüleceği gibi öğrencilerin öğrenme çabası öğretmenlerin, onların özelliklerini dikkate almamasıyla engellenmektedir. Öğrenciler “aferin” ler almakta ve bu durumun kendilerini teşvik etmediğini sıradan bulduklarını söylemektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin anlamadıklarını ifade ettiklerinde ve yapamadıkları sorularda geri bildirim istediklerinde onlara cevap vermemektedir. Dersleri kitaptan anlatma ve öğrencilere yazdırma şeklinde işlemekte ve sınıfın genelinin katılımına olanak sağlamamaktadırlar.

İki gruptaki öğrenciler de katılabildikleri etkinlikleri tercih etmektedir; kitap kümesi, deney, gibi. Fakat B:K.1. ve B:K.2.’nin tercihleri farklıdır. B:K.1. ve B:K.1. dinlemeyi tercih etmektedir ve cevaplarından da anlaşılacağı gibi eğlenceli anlatım şekli ve ilgi duyulan konudan bahsetmişlerdir:

B:K.1.: “Ben daha çok öğretmenimin anlatmasını seviyorum, öğretmenimi çok seviyorum, o anlatınca derse daha da bağlanıyorum. Dersi sıkıcı yapmıyo, arada sırada gülerken sizi güldürüyor. “

B:K.2. : “Sosyal anlatıldığında seviyorum, o dersin konularını seviyorum. “

Diğer öğrenciler ise derste aktif oldukları etkinlikleri sevdiklerini söylemektedirler:

B:E.3.: ”İngilizce konuşmak beni mutlu ediyor, konuşunca kendimi yüce hissediyorum sanki konuşmayı biliyormuşum gibi.”

B:K.4.: “Türkçe öğretmenimiz kitap kümesi yapıyor, ilk derslerde kitap okunuyor; evde okumaya zaman olmuyo, okulda zevkli duruma geliyor.”

A:E.5.: “Hocanın kaldırmasını seviyorum, kitap kümesini seviyorum, hazırlamasını, okumayı seviyorum.

A:K.3.: “Toplu etkinlikler; arkadaşlarımla yaptığım ve sınıfa sunduğumuz. Türkçe’deki küme çalışmalarımız. mesela 6 kişi seçiyor öğretmen, bir kitap veriyor (roman) ve herkes, biri yazarın hayatını, biri ana fikrini, biri özetini.... tahlil yapıyoruz bunu da sınıfa sunuyoruz, sınıf eleştiri falan yapıyor, bazen bir bölümünü canlandırıyoruz.”

A:E.2.: “Fende deneyleri seviyorum mikroskopla incelemek, elektronik, fen çekici, bende mikroskop var 6. sınıfta derse getirdim ben anlattım inceledik bu dönem deney olmadı.”

A:E.2.’nin cevabından da anlaşılacağı gibi bu tür etkinlikler ender yapılmaktadır, genelde yapılan etkinlikler öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği ve ya yazdığı etkinliklerdir. Öğrenciler öğrenme deneyimlerine etkin olarak katılmamakta, sadece dinlemekte, yaşantı geçirmemektedir. Öğrenciler bu tarz etkinlikler konusundaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedirler:

B:E.3.: “Çok yazı yazmayı sevmem hocanın söyleyip benim yazdığım zamanları sevmiyorum. “

B:K.2.:” Fen! Anlamıyorum, konusunu anlamıyorum, yazılarak işleniyor, öğretmen söylüyor biz yazıyoruz ve anlamıyorum. “

**Tablo.3.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Mutlu Oldukları Öğretim Etkinlikleri

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Kitap kümesi A:E.2.: Deney yapmak A:K.1.: Toplu resim yapmak A:E.5.: Kitap kümesi A:E.4.: Tahtada soru çözmek	B:K.1.: Dinlemek B:K.2.: Dinlemek B:E.3.: İngilizce dialogları B:K.4.: Kitap kümesi B:E.5.: Canlandırma

İki grubun da benzer öğretim etkinlikleri yaşadıklarını söyleyebiliriz: kitap özetleme ve açıklama gibi etkinlikler öğrencilerin istekli katılımına rağmen ender yapılan etkinliklerdir, bir öğretim dönemi boyunca dahi öğrencilerin bu etkinliklerle karşılaşmadıkları öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Geriye kalan etkinlikler ise öğrencinin pasif bir dinleyici olduğu etkinliklerdir, öğretmenlerin sadece düz anlatım yöntemi kullanması *içerik ve öğrenci özelliklerini* dikkate almadığını göstermektedir.

İki gruptaki öğrenciler de matematik ve fen derslerini ve özellikle matematik dersinde tahtaya kalkmayı sevmediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni sorulduğunda ise aşağıdaki benzer cevapları vermişlerdir:

B:K.1. : *“Matematik dersinde öğretmen çok sıkıcı anlatıyor, çok disiplinli, biri sınıfta konuşunca onlara bağıyor, hiç komiklik yapmıyor, hep ders hakkında konuşuyor, hep gelecek hakkında konuşuyor. O yüzden matematiği hiç sevmiyorum.”*

B:E.5.: *“Hoca küçücük fısıltıda çok kızıyor, bazen de tahtaya yazılanlar silinmezse bir vereceğim diyor.”*

A:E.2. : *“Matematikte bilmediğim konularda öğretmen beni kaldırıyor cevap veremiyorum, matematiği sevmiyorum.”*

A:K.1. : *” Matematik öğretmenini hiç sevmiyorum çünkü anlatırken bağıyor birşeyi eğlenceli tarafından öğretmiyo, 5. sınıftaki hocamda bana bağırmıştı, korkuyorum ondan ve sevmiyorum. Yapamazsam öğretmenim kızar mı rezil olur muyum diye düşünüyorum, 5. sınıfta böyle bir şey oldu , tahtaya kalkma korkum var. “*

A:E.5.: *“Müzik çalamıyorum, parmaklarım olmuyor, yapımda yok, yeteneğim yok, notaları ezberliyorum ama parmaklarım titriyor.”*

**Tablo4.** Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Mutsuz Oldukları Öğretim Etkinlikleri

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:E.2.: Tahtaya kalkmak A:K.1.: Tahtaya kalkmak A:E.5.: Müzik, Resim	B:K.1.: Düz anlatım B:E.5.: Matematik B:E.3.: Dinleyip yazmak B:K.4.: Dinleyip yazmak B:K.2: Dinleyip yazmak

Öğrencilerin olumsuz deneyimlerini daha çok tahtadayken yaşadıkları söylenebilir. Bu durumu diğer öğrenciler de görmektedir ve bu deneyimlerin bütün öğrencilerin gözü önünde yaşanması öğrencilerin çaresizliklerini besliyor olabilir. Müzik dersinde öğrencinin ayağa kalkıp flüt çalması da diğer öğrencilerin gözü önünde yaşanan bir durumdur dolayısıyla arkadaşlarının önünde başarısızlık yaşayan ve bu başarısızlıkları öğretmenleri tarafından olumsuz öğrenme deneyimlerine dönüştürülen öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarısızlıklarını yetenek gibi değişmez ve içsel bir nedene yüklemeleri daha kolay oluyor olabilir.

Öğrencilerin, öğretim etkinliğini, dersi ve öğretmenlerinin tavırlarını, aynı anda gördüklerinden matematik dersine karşı negatif düşüncelere sahip oldukları görülmektedir, başka bir deyişle öğretmenin yanlış yaklaşımı sonucu matematik ve bu derste yapılan etkinlikler öğrenciler için gerilim ve endişe yaşanan anlara dönüşmektedir. Ve bu endişe ve gerilim A:K.1.'in açıkça anlattığı gibi uzun süreli ve kalıcı izler bırakabilmekte ilerki zamanlarda da öğrencileri zor duruma sokabilmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik kuramı çerçevesinde düşünürsek öğrencilerin öğrenme ortamında aktif ve pasif oldukları etkinlikleri tercih etmeleri ile öğrenilmiş çaresizlikleri arasında bir bağ olduğunu söyleyemeyiz çünkü iki gruptaki öğrenciler benzer yanıtlar vermişler aktif rol aldıkları, kitap kümesi, deney gibi etkinlikleri sevdiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerin sevmediklerini söyledikleri etkinlikler açısından baktığımızda da cevapların benzer olduğunu görmekteyiz, öğrenciler matematik dersinde tahtaya kalkmak istemediklerini söylemişlerdir, çünkü öğretmenleri yapamayanlara kötü anlar yaşatmaktadır, etkinlikler ile çaresizlik bağlantılı bir yorum yapmak gerekirse; öğrencilerin çaresizlik puanlarının yüksek veya düşük olmasıyla yaşadıkları öğrenme etkinliğine katılımlarında neden sonuç ilişkileri beklenmemelidir; öğrencinin derse katılmak istememesinin nedeni yukarıdada açıklandığı gibi bireysel farklılıklar, öğrenme deneyimleri ve bu doğrultuda yaptıkları nedensel yüklemeler olabilir veya matematik dersinde tahtaya kalkma, sonucunda azarlanma ve aşağılanma olasılığının çok yüksek olduğu bütün öğrenciler tarafından bilindiği için kalkmak istemiyor olabilirler.

A grubundaki öğrenciler okulu sevdiğini söylemişler, neden olarak ise arkadaş ortamından bahsetmişlerdir:

A:K.3.: *“Ben valla çok seviyorum! Günün 12 saatini bile okulda geçirebiliyorum arkadaşlarımla olmayı seviyorum.”*

A:E.5.: *“İyi bir okul, müdür iyi, herkes iyi, okulumu seviyorum, okul dışında canım sıkılıyor inanın, bir de dershaneye gitmiyorum, sokakta böyle arkadaşlarım yok.”*

B grubundaki öğrenciler ise okulun olumsuz yanlarından bahsetmişlerdir:

B:K.4.: *“Hem iyi yönü var hem de kötü. Beden eğitiminde istediğimiz gibi oynuyoruz. Kötü yanı; bütün okullarda kütüphane ve bilgisayar var bizde yok, ayıdat topluyorlar ama klimayı bile çalıştırmıyorlar.”*

B:K.1.: *“Okulumu seviyorum ama çok eksiği var. Başka okullarda daha iyi eğitim görüyorlar. Burda güvence altında değiliz insanlar içeri elini kolunu sallayarak giriyor, bıçakla geldiler arkadaşımızı tehdit ettiler, bu yüzden güvence altında değiliz. Öğretmenlerimiz çok iyi, bizim hakkımızda güzel şeyler düşünüyorlar, bizim düşüncelerimize katılıyorlar, yanlışlarımızı düzeltiyorlar.”*

B:E.5.: *“Çok şeyler var; korkuyorum, bazı abiler var bıçak falan taşıyorlar, bu yüzden okulu sevmiyorum.”*

**Tablo 5.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Okulu Sevme Nedenleri ve Okulla ilgili Eksiklikler

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Arkadaş grubu A:E.5.: Arkadaş grubu A:K.1.:Arkadaş grubu, tarih öğretmeni A:E.2.:Arkadaş grubu, öğretmenler A:E.4.: Öğrenmek	B:K.4.: Okulun donanım eksikliği B:K.1.: Okuldaki güvensiz ortam B:E.5.: Okuldaki güvensiz ortam B:E.3.: Arkadaş grubu B:K.2.: Eğlenmek

A ve B grubundaki öğrencilerin okul hakkındaki görüşleri farklıdır. B grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliklerinin A grubundaki öğrencilere göre daha düşük olması dışsal eksiklikleri daha rahat görmelerine katkıda bulunuyor olabilir çünkü A grubundaki öğrenciler okulla ilgili yorumlarında sadece arkadaşlarını sevdikleri için okulu da sevdiklerini söylemişlerdir yani cevapları B grubundakilere göre daha kişiseldir. Öğrencilerin okulda etkisi altında kaldıkları genel atmosferin güvensiz olduğu görülmektedir; öğrenciler okulda bıçak taşıma ve bıçakla tehdit olaylarından bahsetmekte kendilerini güvende hissetmediklerini belirtmektedirler.

İki gruptaki öğrencilere öğretmenleri ile ilgili duyguları sorulduğunda benzer cevaplar alınmıştır; öğrenciler öğretmenlerini sevdiklerini, öğretmenlerin öğrencilere olumsuz davranışlar sergilediklerini, kızdıklarında ve tehdit ettiklerinde onları sevmediklerini belirtmişlerdir.

A:K.3.: ”*Öğretmenlerimi çok seviyorum ama sıkıcı oldukları zaman sevmiyorum, bağırdıklarında ve tehdit ettiklerinde sevmiyorum.*”

A:E.4. : “*İyiler ama bazıları bize gururumuzu kıracak sözler söylüyor ” beyinsizler” böyle olunca derse kalkmak istemiyoruz, bize kızacak diye.*”

B:E.5.: “Öğretmenlerimle ilgili duygularım iyi yalnızca bir-iki öğretmenimden hoşlanmıyorum; kızıyorlar, tehdit ediyorlar, onu sevmiyorum. ”bir vereceğim diyorlar.”

B:K.1.: “Her öğretmenimi sevmiyorum, bazı öğretmenlerime karşı ilgiliyim, onların anlatım biçimlerine, yaklaşımlarına. Bunları seviyorum bize iyi olduklarında seviyorum. “

**Tablo 6.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Öğretmenleri Sevmeme Nedenleri

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Kızgınlık A:E.4.: Hakaret A:K.1.: Kızgınlık A:E.5.: Ders anlatım şekli A:E.2.: Öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafe	B:E.5.: Kızgınlık B:K.1.: Kızgınlık B:K.2.: Eğlenceli ders anlatma B:E.3.: Eğlenceli ders anlatma, etkinlikler

İki gruptaki öğrenciler de sınıf içinde kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını, sınıf ortamında genellikle düşüncelerini açıklayamadıklarını, bunun için çok daha rahat ve güvenli bir ortama ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler:

A:E.4.: “Hoca bize iyi davrandığında rahatlıkla açıklayabiliyorum, hoca bize “siz yanlış söylersenizde tahtaya çıkın” dediğinde rahatlıkla açıklayabiliyorum.”

A:K.1.: “Hiç kimsenin olmadığı 5-10 kişinin olduğu(derste değil). Gurup çalışması olduğunda(iş tekniği dersi) iş tekniği odasında düşüncelerimi öğretmenime ve arkadaşlarıma rahatça akartabiliyorum.”

B:K.4.: “Sınıf sessiz olduğunda. Bütün düşüncelerimi bütün derslerde açıklayamıyorum, anlatırken sürekli bana baktıkları için(hocalarım), bazıları kitabı kapattırıyor, anlattırıyor.”

A:E.2.:” O gün mutluyum daha çok parmak kaldırıyorum. Hoşlanmadığım bir olay olduğunda; zayıf aldığımda bir iki ders etkisi altına alıyor.”

B:K.2.: “ Öyle ortamlar çok olmuyor, sessiz sakin, duygularımı anlatabileceğim bir ortam oluyor, sevdiğim derslerde.”

**Tablo 7.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Görüşlerini Açıklayabildiği Durumlar

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:E.4.: Öğretmen “hata yapsanız da çıkın” dediğinde A:K.1.: İştekniği odasındaki çalışmalarda A:E.5.:Açıklayamıyor(sınıf mevcudu) A:K.3.: Her durumda A:E.2.: İyi hissettiğinde	B:K.4.: Sessiz ortamlarda B:E.3.: Bildiği konularda B:E.5.: Çok neşeli ortamlarda, anketlerde B:K.1.: Sessiz ortamlarda B:K.2.: Sevdiği derslerde

#### 4.3. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Yüksek ve Düşük Puan Alan Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıkları Karşısında Öğretmenlerin Tepkilerinin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında pekiştirme boyutu hakkında, A ve B grubunda yer alan öğrencilerin belirttikleri görüşler karşılaştırılmaktadır.

B:E.3.’nün cevabı öğretmenlerin nasıl pekiştireç verdiklerini iki grup için de özetlemektedir. “Aferin” kelimesi öğrencinin rutin olarak duyduğu, anlamı olmayan bir kelime haline gelmiştir.

B:E.3.: “*Aferin otur!*”

A:K.3.: “*Bir şey demiyorlar, aferin diyorlar teşvik edici bir şey söylemiyorlar.*”

B:K.4.: “*Hiçbir şey demiyorlar, Vatandaşlık öğretmenimiz aferin diyor.*”

B:E.5.: “*Aferin, başarının devamını beklerim diyorlar bazılarıda ”5” deyip geçiyor.*”

A:E.2.: “*Bimiyorum hiç bakmadım surat ifadelerinde ama mutlu olurlar yani öğrencilerinin soruyu bilmesinden. Türkçe’de aferin sana dedi birde ingilizcede çok parmak kaldırıyorum hoca beni çok seviyor. 4. Sınıftan beri o hocaylayım.*”

A:E.5.: “*İyi gidiyorsun, aferin diyorlar.*”

**Tablo 8.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Başarılı Oldukları Durumlarda Öğretmenlerin Tepkileri

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Tepkisizlik	B:E.3.: “Aferin otur”
A:K.1.: “Aferin”, örnek gösterme	B:K.4.: Tepkisizlik
A:E.5.: “Aferin”, “iyi gidiyorsun”	B:E.5.: Tepkisizlik, “5”
A:E.2.: “Aferin”	B:K.1.: “Aferin”
A:E.4.: “Aferin”	B:K.2.: Sevinme

Öğrencilerinin verdikleri örneklerden, başarılı oldukları durumlarda anlamlı pekiştireç verilmediği görülmektedir.

İki gruptaki öğrencilerin ortak yanıtlarına göre, öğretmenler öğrencilerin başarısızlığı durumunda çeşitli olumsuz ifade ve davranışlarda bulunmaktadır:

B:E.3.: *“Tamam, yapamadın otur! Bazen sert söylüyorlar bazen değil.”*

B:K.1.: *“Niye çalışmıyorsun diyorlar ama ben çalışıyorum, diğer dersler de daha iyi olmamı istiyorlar, bu şekilde başarısız olma diyorlar. Bazen “beyinsiz!” diyorlar, ben de bu durumdan rahatsız oluyorum.”*

B:E.5.: *“Sadece kötü kötü bakıyorlar, kızmış şekilde bakıyorlar bazılarıda notumu söyleyip geçiyor.”*

A:K.3.: *“Aferin diyorlar alaycı bir şekilde, pek takmıyorum ama dalga geçer gibi konuşuyorlar.”*

A:E.2.: *“Tek matematik var oda bazen bilemediğinde ters tepki veriyor; niye çalışmadın. Bazı olaylardan dolayı isteksiz olduğum için. Bazen sizi döverim falan diyo.”*

A:E.4.: *“Fencimiz bize kızıyor, geç geç diyor.”*

A:E.5.: *“Çalışman lazım diyorlar, çok az tahtaya kalkıyorum.”*

B:K.2.: *“Bazıları sinirleniyo bazılarıda üzülüyo, niye böyle oldu diyorlar.”*

**Tablo 9.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Başarısız Olduğu Durumlarda Öğretmenlerin Tepkileri

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Alay etme A:E.2.: Kızgınlık, tehdit A:K.1.: Tepkisizlik, kızgınlık A:E.5.: “Çalışmalısın” A:E.4.: Kızgınlık	B:E.3.: Kızgınlık, başarısızlığı vurgulama B:K.1.: Hakaret B:E.2.: Kızgınlık B:K.4.: Sitem B:E.5.: Kızgınlık, tepkisizlik

Öğretmenler, öğrencilerin başarısızlıkları sonucu gösterdikleri tepki ve açıklamalarla öğrencilerin içsel ve değişmeyen nitelikleri konusunda olumsuz yüklemeler yapmalarını doğrulayıcı yönde davranmaktadır.

#### 4.4. Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Yüksek ve Düşük Puan alan Öğrencilerin Okuldaki Başarı ve Başarısızlıkları Hakkındaki görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

A grubundaki öğrenciler okuldaki başarılarının nedenini çalışmaları ve gösterdikleri çaba olarak açıklamaktadır.

A:K.3.: *“İyiyim gayet; çalışıyorum, çok çok iyi değilim ama iyiyim, neden çalışmam.”*

A:E.5.: *“Orta! Nedenini bilmiyorum, az çalıştım ben.”*

A:E.2.: *“Okulda tüm derslerde başarılıyım, çok çalışıyorum, çaba gösteriyorum. “*

B grubundaki öğrenciler ise başarısızlıklarının nedeni olarak arkadaşlarını ve öğretmenlerini göstermektedir. A grubundaki öğrenciler başarı durumlarının nedeni olarak çalışmalarından bahsederken B grubundaki öğrenciler başarı durumlarını öğretmen ve arkadaşlarıyla açıklamaktadır.

B:K.1.: “O kadar da başarılı değilim gücümün yettiği kadar derslerime çalışıyorum, çok fazla kendimi yormuyorum. Bazı öğretmenlerim çok sıkıcı anlatıyor, sınıf içinde arkadaşlarım, ben dersi öğrenmeye çalışıyorum bazıları çok konuşuyorlar ben de bu durumdan etkileniyorum.”

B:K.4.: “Orta. Derslerle ilgileniyorum ama hocaların bana ilgisi olmadığı için birazcık başarısız oluyorum.”

B:E.3.: “Buraya geldiğimde başarıım düştü ama arkadaş çevrem çoğaldı, nedeni arkadaşlarım.”

**Tablo 10.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Okuldaki Başarı ve Başarısızlıklarının Nedenleri

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Çalışma	B:E.3.: Arkadaşlar
A:E.5.: Çalışma	B:K.1.: Öğretmenler, arkadaşlar
A:E.2.: Çalışma	B:K.4.: Öğretmenler
A:K.1.: Çalışma	B:K.2.: Çalışma
A:E.4.: Arkadaşlar ve öğretmenler	B:E.5.: Çalışma, arkadaşlar

İki gruptaki öğrencilerin cevapları çeşitlilik göstermektedir, ortak olarak başarılı olduklarını belirttikleri derslerde başarılı olmalarında o dersin öğretmenin etkili olduğunu belirtmektedirler:

A:E.4.: “Din! Hocamızdan kaynaklanıyor; bize iyi davranıyor, kötü söz söylemiyor, onun için çalışıyorum bir de ben konuyu biliyorum o yüzden.”

B:K.1.: “Vatandaşlık. Öğretmenim, dersi anlatışı ve kendi başarıım, ilgi duyuyorum o derse, öğretmenim çok güzel anlatıyor ve beni de çok seviyor, bu dersime çok çalışıyorum o yüzden bu derste başarılıyım.”

B:K.4.: “Türkçe! Hoca sürekli kaldırıyor; köşeye oturmama rağmen beni görüyor, gerekirse ayağa kalkıyor ve beni görüyor, bu yüzden başarılıyım.”

A:E.2.: “Fen, elektriği tıp’ı seviyorum onun için, öğretmenin anlatımı güzel olunca ders daha çekici oluyor.”

**Tablo 11.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin En Başarılı Oldukları Dersler ve Başarılarının Nedeni

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:E.4.: Din, Öğretmen A:E.2.: Fen, Öğretmen A:E.5.: Sözel dersler A:K.3.: Fen, Dersane A:K.1.: İngilizce, hazır bulunuşluk	B:K.1.: Vatandaşlık, öğretmen B:K.4.: Türkçe, öğretmen B:E.5.: Matematik, içerik B:E.3.: Türkçe, kolaylık B:K.2.: Sözel dersler

Öğrenciler, başarısız olmaları ve bunun nedenleri hakkında şunları söylemişlerdir. A grubundaki öğrencilerin bu konuda söyledikleri aşağıda yer almaktadır.

A:K.3.: *“Başarım düştüğünde, başarısız olduğumda çalışmamla ilgili değilde psikolojimle ilgili oluyor, sınav haftası ve sınava girerken ki psikolojimle ilgili, sinirli oluyorum.”*

A:K.1.: *“Çok çalışmıyorum, fazla çalışmamam olabilir, tekrar yapmamam.”*

A:E.2.: *“Dersi pek ilgiye alamamam olabilir, bazen yanımdaki arkadaşım ile konuşuyorum, dalıyorum o olabilir.”*

A:E.4.: *“Arkadaşlarım olabilir, konuştukları için ders esnasında konsantremiz bozuluyor, konuyu anlayamıyorsun, bir de hocalardan kaynaklanıyor, tahtaya kalktığımızda sen geri zekalımısın, otur diyorlar.”*

B grubundaki öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni ile ilgili açıklamaları da A grubundaki öğrencilere benzerdir, yalnız başarısızlıklarının nedeni olarak öğretmenleri ve arkadaşlarından da bahsetmektedirler

B:K.1.: *“Sınıftan; herkesin bildiği gibi bazıları çok konuşuyor ben de derse vermek istiyorum kendimi ama olmuyor.”*

B:E.3.: *“Dersin hocası, sınıfın durumu, bazende çalışmamam oluyor.”*

B:K.4.: *“Ders çalışmamam , konu tekrarı yapmamam, dersi dinlememem.”*

**Tablo 12.**Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin Başarısızlıklarının Nedeni

A Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden yüksek puan alan grup	B Grubu “Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği”nden düşük puan alan grup
A:K.3.: Psikoloji A:K.1.: Çalışmama A:E.2.: İlgilenmeme A:E.5.: Çalışmama A:E.4.: Arkadaşlar, öğretmenler	B:E.3.: Öğretmen, Sınıfın durumu, Arkadaşlar B:K.4.: Çalışmama B:K.1.: Arkadaşlar B:E.5.: Çalışmama B:K.2.: Çalışmama

*Beklenmeyen Bulgular* : Araştırmanın bu bölümünde ortaya çıkması beklenmeyen ama öğrencilerin açıklamaları sonucu ortaya çıkan bulgulardan bahsedilecektir.

Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmediklerinden, kendilerini tehlike altında hissettikleri durumlardan bahsetmişlerdir.

B:K.1.: “*Burda güvence altında değiliz insanlar içeri elini kolunu sallayarak giriyor, bıçakla geldiler arkadaşımızı tehdit ettiler, bu yüzden güvence altında değiliz.*”

B:E.5.:” *Çok şeyler var; korkuyorum, bazı abiler var bıçak falan taşıyorlar, bu yüzden okulu sevmiyorum.*”

Öğrenciler kendilerini okulda güvende hissetmemektedir dolayısıyla okulun genel atmosferinin olumsuz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin düşünce ve davranışlarını etkilediğini düşünebiliriz. Bu gibi etkilerin çocukların öğrenilmiş çaresizlikleri üzerinde büyük etkileri olabilir. Aynı öğrenciler daha rahat bir okulda öğrenim görseler aldıkları çaresizlik puanları ve verdikleri cevaplar değişecektir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5.1.Sonuçlar

##### 5.1.1.Öğrencilerin Öğretme Öğrenme Süreci Hakkındaki Görüşleriyle ilgili Sonuçlar

1) Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenler, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına yardımcı olan davranışlar sergilemektedir :

a) İki gruptaki öğrenciler de sınıf içinde öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuz yaşantılardan bahsetmiştir, yüksek puan alan grubun tutarlı olumsuz deneyimleri olduğu ve bu doğrultuda nedensel yükleme yaptıkları, düşük puan alan grubun ise aynı tutarlı deneyimleri yaşamadığı, olumlu deneyimler de yaşadığı düşünülmüştür.

b) Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler öğrencilerin başarılarını pekiştirmemektedir. Öğretmenler pekiştireç olarak sadece “aferin” demekte bunu da öğrencilere vurgulama yaparak jest ve mimikleriyle destekleyerek söylememektedirler.

c) Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler öğrencilerin başarısızlıklarında öğrencilerin içsel ve değişmez özellikleri üzerinde durmaktadır.

2) Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler bir an önce ders saatini ve içeriği tamamlama eğilimine olup öğrencilerin öğretimle ilgili sorunlarıyla ilgilenmemektedir. Öğrencilerin açıklamalarına göre öğretmenler konuları düz anlatım şeklinde ve ya öğrencilere yazdırarak işlemekte, sorularına cevap vermemekte, öğrenciler konuyu anlamadıklarını belirttiklerinde anlatmamakta, yanlış yapılan sorulara geri bildirim vermemektedir.

3) Öğrenci görüşlerine göre öğrenciler öğrenme deneyimlerine etkin olarak katılmamakta, öğrenme yaşantısı geçirmemekte sadece dinlemektedir.

4) Öğrenci görüşlerine göre öğrencilere ne zaman, nasıl, ne öğrenecekleri konusunda karar verme, seçim yapma fırsatı verilmemektedir; kitap kümesi etkinliklerinde de seçimi öğretmen yapmaktadır.

5) Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler her derste düz anlatım yöntemi kullanmakta, dolayısıyla içerik ve öğrenci özelliklerini dikkate almamaktadır.

### **5.1.2. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Başarı ve Başarısızlık Durumlarını Nasıl Açıkladıkları İle İlgili Sonuçlar**

1) Öğrenciler, öğretmenlerinin öğrencilerin başarılarını pekiştirmediklerini belirtmektedirler.

2) Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler öğrencilerin başarısızlık durumlarını öğrencilerin içsel ve değişmez özellikleri ile açıklamaktadır.

### **5.1.3. Öğrencilerin Okuldaki Başarılarını Değerlendirmeleriyle İlgili Sonuçlar**

1) Öğrenci görüşlerine göre yüksek öğrenilmiş çaresizlik puanı alan öğrenciler başarısızlıklarının nedeni olarak kendilerini görmektedir.

2) Öğrenci görüşlerine göre düşük öğrenilmiş çaresizlik puanı alan öğrenciler başarısızlıklarının nedeni olarak öğretmenlerini, arkadaşlarını ve kendilerini göstermektedir.

## **5.2.Öneriler**

1) Öğretmenlerin öğretmenlik yapabilmesi için gereken özelliklere sahip olup olmadığını daha iyi tespit etmek için sadece ders geçme notlarına bakılmamalı, eğitim fakültelerinde öğretmen özelliklerini anlamlı bir şekilde ölçebilecek bir kurul oluşturulmalı ve üniversitelerdeki öğretim programları bu yönde değiştirilmelidir.

2) Öğretmenler bu konularda aydınlatılmalıdır. Öğretmenler başarısızlıkla karşılaşan öğrencilere, başarısızlık nedenini çaba gibi değişebilir bir etmene yüklemesi

doğrultusunda yardımcı olmalıdır. Öğretmenler öğrencilere başarılı olacakları deneyimler yaşatmaya çalışmalı, öğrencilerin başarılı oldukları durumlarda anlamlı pekiştireçler vermelidir.

3) Sonraki araştırmalar için araştırmacılara öneriler.

a) Bu araştırmada sadece bir okulda yapılmıştır. Okulun genel atmosferinin öğrencilerin çaresizlikleri üzerindeki etkisini görmek için araştırma özel okul, kenar mahalledeki devlet okulu ve şehir merkezindeki devlet okulu olmak üzere değişik koşullara sahip okullarda da yapılmalıdır.

b) Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikleri sadece okulda geçirdikleri yaşantılarıyla açıklanamaz; bu araştırma sadece öğretme-öğrenme etkisini tartışmaktadır. Bu konuda çalışacak araştırmacılara öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliklerini etkileyen okul dışındaki yaşantıları hakkında bilgi edinmek için öğrencilerin ailelerinin özellikleri ile ilgili de veri toplamak için çalışmalar yapması önerilebilir.

c) Bu araştırma kapsamına sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet gibi değişkenler alınmamıştır. Bu değişkenlerin de içinde olduğu bir araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Atıcı, M.(2001). “İlköğretimdeki öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar ve nedenleri,” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Vol:2 sayı-no:20, Adana.
- Ayan, D.(1996). *Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G.(1986). “Çocuklarda arkadaş ilişkilerinde başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisi,” *Psikoloji Dergisi*, Cilt:5, Sayı:20, (Eylül 1986).
- Bahadır, Ş.(1995). *Çaresizlik Eğitiminde Kullanılan Materyalin Sonraki Göreve Benzerliği Ve Algılanan Önemin Çaresizlik Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara.
- Başar, H.(1999). *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Bihm, E.M., Mcwhirter, R.M., Kidda, P.L.(1982). “Vicariouly Learned Helplessness: The Effects Of Viewing A Model Experiencing Uncontrollable Events”, *The Journal of General Psychology*, 1982, 107, 149-153.
- Bulduk, S.(2002). “Öğrenilmiş çaresizliğin genelleme sorunu ve görev etkisi,” *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt: 17, Sayı 50.
- Bozdoğan, Z.(2003). *Etkili Öğretmen Olabilmek*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Cantekinler, S.(1997). *Öğrenilmiş Çaresizliği Olan Çocuklar Üzerinde Deneysel Bir Çalışma*, *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

- Deryakulu, D.(2000). “Yapıcı Öğrenme”, (Ed.) Şimşek, A., *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara
- Ersever, H.(1993). “Öğrenilmiş çaresizlik,” *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt :26, Sayı:2. Ankara Üniversitesi Basımevi(1995).
- Freire, P.(1998). *Ezilenlerin Pedagojisi*, Ayrıntı yayınları, İstanbul.
- Hovardaoğlu, S.(1986). “Öğrenilmiş çaresizlik modeli,” *Psikoloji Dergisi*, Cilt:5, Sayı:20, (Eylül 1986).
- Karasar, N.(2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın, Ankara.
- Kula, O.B.(1992). *Demokratikleşme Süreci& Eleştirel Kültür Bilinci*, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Köymen, Ü.(1995). Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi Birinci ve Üçüncü Yıl Uygulamalarının Değerlendirilmesi, *Profesörlük Tezi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:12, Adana.
- Köymen, Ü.(2000). “Güdüleyici Öğrenme”, (Ed.) Şimşek, A., *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Sevim, A.(1995). “Nedensel Yüklemeler ve Başarı,” *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:26, Sayı:2, Ankara Üniversitesi Basım Evi, Ankara.
- Saban, A.(2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci*, Nobel Yayın, Ankara.
- Şimşek, A.(2000). “Özgürlükçü Öğrenme”, (Ed.) Şimşek, A., *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Şimşek, H.(1997). *Paradigmalar Savaşı ve Kaostaki Türkiye*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Valas, H.(2001). “Learned Helplessness And Psychological Adjustment: effects of age, gender and academic achievement”, *Scandinavian Journal Of Educational Research*, Vol.45,No.1.

Valas, H.(2001). “Learned Helplessness And Psychological Adjustment II:effects of learning disabilities and low achievement”, *Scandinavian Journal Of Educational Research*, Vol.45,No.2.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## EK-1

## ÇOCUKLARDA ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ

Adı, Soyadı : \_\_\_\_\_  
 Sınıfı : \_\_\_\_\_  
 Kız-Erkek : \_\_\_\_\_  
 Yaş : \_\_\_\_\_

## Sevgili Öğrenciler

Elinizdeki anket, ortaokul öğrencilerinin bazı konular hakkındaki görüşlerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Anketin her sorusunda bir olay anlatılmış ve bu olay karşısında kalan bir kişinin seçebileceği a ve b harfleri ile gösterilen iki seçenek verilmiştir. Siz böyle bir olayla karşılaşıyorsanız, bu seçeneklerden hangisini seçtiniz? Düşününüz ve eğer a seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise a'yı, b seçeneği sizin düşüncenize uygun ise b'yi yuvarlak içine alınız. Unutmayın, bu bir doğru-yanlış testi değildir. Önemli olan sizin gerçek düşüncenizi belirtmenizdir. Sizin düşüncenize hangi seçenek uyuyorsa onu işaretleyiniz.

1. Bir testten en yüksek puanı aldınız.
  - a. Ben her testte başarılı olduğum için yine en yüksek puanı aldım.
  - b. Bu test benim en iyi bildiğim konuda olduğu için en yüksek puanı aldım.
2. Birkaç arkadaşınızla birlikte bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.
  - a. Birlikte oynadığım arkadaşlar bu oyunu iyi oynayamadıkları için ben kazandım.
  - b. Bu oyunu iyi oynadığım için ben kazandım.
3. Bir arkadaşınızın evine konuk gittiniz ve çok iyi bir gün geçirdiniz.
  - a. Arkadaşım o gün bana candan ve yakın davrandığı için iyi bir gün geçirdim.
  - b. Arkadaşımın ailesindeki herkes bana candan ve yakın davrandığı için iyi bir gün geçirdim.
4. Bir grup arkadaşınızla geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.
  - a. Ben neşeli olduğum için eğlendik.
  - b. Birlikte gittiğim arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendik.
5. Tüm arkadaşlarınız grip oldu bir tek siz olmadınız.
  - a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalandım.
  - b. Her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.
6. Beslediğiniz bir hayvanı araba ezdi.
  - a. Ben ona iyi bakmadığım için ezildi.
  - b. Şoförler dikkatsiz olduğu için ezildi.
7. Tanıdığınız bazı çocuklar sizi sevmediklerini söylediler.
  - a. O çocuklar bana kötü davrandıkları için böyle söylemişlerdir.
  - b. Ben o çocuklara kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.
8. Derslerinizden çok iyi not aldınız.
  - a. Dersler kolay olduğu için iyi notlar aldım.
  - b. Çok çalıştığım için iyi notlar aldım.

9. Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size sevimli görüdüğünüzü söyledi.
  - a. O gün arkadaşıma herkes sevimli görüdüğü için böyle söylemiştir.
  - b. Arkadaşım her zaman başkalarına sevimli göründüklerini söylediği için bana da öyle demiştir.
10. En iyi arkadaşlarınızdan biri sizden nefret ettiğini söyledi.
  - a. O gün arkadaşımın huysuzluğu üzerinde olduğu için bana öyle söylemiştir.
  - b. Ben arkadaşıma iyi davranmadığım için öyle söylemiştir.
11. Anlattığınız fıkraya hiç kimse gülmedi.
  - a. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmez.
  - b. Fıkrayı herkes bildiği için kimse gülmedi.
12. Öğretmeninizin derste anlattığı konuyu anlayamadınız.
  - a. O gün hiçbir şeye dikkatimi veremediğim için dersi anlayamadım.
  - b. Öğretmen anlatırken dikkatli dinlemediğim için dersi anlayamadım.
13. Öğretmeninizin uyguladığı bir teste başarısız oldunuz.
  - a. Öğretmenimiz her zaman zor testler uyguladığı için başarısız oldum.
  - b. Son birkaç haftadır öğretmenimiz zor testler hazırladığı için başarısız oldum.
14. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.
  - a. Yemek zorunda olduğum yemekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
  - b. Ben şişmanlatıcı yemekleri sevdiğim için şişmanladım.
15. Birisi paranızı çaldı.
  - a. Dürüst olmayan biri paramı çalmıştır.
  - b. İnsanlar zaten dürüst değildir.
16. Yaptığınız bir şey için anne-babanız sizi ödüllendirdi.
  - a. Ben bazı şeyleri iyi yaptığım için ödüllendirildim.
  - b. Annem babam yaptığım bazı şeyleri beğendikleri için beni ödüllendirdiler.
17. Bilya oyununda tüm misketleri kazandınız.
  - a. Her şeyde şanslı olduğum için bilya oyununu da kazandım.
  - b. Oyunlarda şanslı olduğum için bilya oyununda da kazandım.
18. Denizde yüzerken neredeyse boğulacaktınız.
  - a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha boğulacaktım.
  - b. Bazı günler dikkatsiz olduğum için az daha boğulacaktım.
19. Pek çok arkadaşınız sizi yaş günü partisine çağırıyor.
  - a. Son zamanlarda arkadaşlarım beni cana yakın buldukları için yaş günlerine çağırıyorlar.
  - b. Son zamanlarda ben arkadaşlarıma yakın davrandığım için yaş günlerine çağırıyorlar.
20. Büyüklerinizden birisi size bağırdı.
  - a. İlk rastladığı insan ben olduğum için öfkesini benden çıkarmıştır.
  - b. O gün herkese bağırmıştır.
21. Bir grup arkadaşınızla bir çalışma yaptınız ve başarısız oldunuz.
  - a. O gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.
  - b. Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.
22. Yeni bir arkadaş edindiniz.
  - a. İyi bir insan olduğum için arkadaş edinebilirim.
  - b. Karşılaştığım çocuklar iyi insan olduğum için arkadaş oluyorlar.
23. Ailenizdeki kişilerle iyi geçiniyorsunuz.
  - a. Ailemdeki kişilerle her zaman iyi geçinirim.
  - b. Ailemdeki kişilerle kimi zaman iyi geçinirim.

24. Çiklet satmayı denediniz ama kimse almadı.
- Son zamanlarda çocuklar o kadar çok şey satıyorlar ki, artık insanlar çocuklardan bir şey almak istemiyor.
  - İnsanlar genellikle çocuklardan bir şey satın almaktan hoşlanmıyor.
25. Bir oyunda siz kazandınız.
- Özellikle oyunlarda başarılı olabilmek için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
  - Hemen her konuda başarılı olabilmek için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
26. Düşük bir not aldınız.
- Akılsız olduğum için düşük not aldım.
  - Öğretmenler düşük not veriyorlar.
27. Kapıyı çarptınız ve burnunuz kanadı.
- O anda önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
  - Son zamanlarda çok dikkatsiz oldum.
28. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.
- O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
  - Top oyunlarında iyi oynamak için fazla uğraşmam.
29. Beden eğitimi dersinde ayağınızı burktunuz.
- Son haftalarda beden eğitimi dersinde tehlikeli hareketler yaptığımız için burkuldu.
  - Son haftalarda beden eğitimi dersinde beceriksiz olduğum için burkuldu.
30. Anne babanız sizi deniz kıyısına götürdü ve çok iyi vakit geçirdiniz.
- O gün her şey güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.
  - O gün hava güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.
31. Sinemaya gitmek için bineceğiniz otobüs gecikti ve filmi kaçırdınız.
- Otobüsler zamanında gelmiyor.
  - Zaten otobüsler hiçbir zaman zamanında gelmez.
32. Anneniz en sevdiğiniz yemeği pişirdi.
- Annem her zaman beni mutlu etmek için çalışır.
  - Annem beni mutlu etmek için çok az şey yapar.
33. Oynadığınız takım bir oyuncu kaybetti.
- Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
  - Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
34. Ev ödevlerinizi çabucak bitirdiniz.
- Son zamanlarda her şeyi çabucak yaptığım için erken bitirdim.
  - Son zamanlarda ev ödevlerimi çabucak yaptığım için erken bitirdim.
35. Öğretmeniniz bir soru sordu ve siz yanlış cevap verdiniz.
- Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.
  - O gün heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.
36. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.
- O gün çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.
  - Genellikle çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.
37. Lunaparka gidip çok eğlendiniz.
- Genellikle lunaparkta çok eğlenirim.
  - Genellikle her yerde eğlenirim.
38. Sizden büyük bir çocuk sizi dövdü.
- Kardeşiyle alay ettiğim için dövmüştür.
  - Kardeşi ona “ benimle alay etti “ dediği için dövmüştür.

39. Yaş gününüzde istediğiniz tüm oyuncaklar armağan edildi.  
 a. Yakınlarım yaş günümde hangi oyuncakları istediğimi doğru bilirler.  
 b. Bu yaş günümde hangi oyuncakları istediğimi doğru bilirler.
40. Tatilde bir köye gidip çok iyi vakit geçirdiniz.  
 a. Köy yaşamak için güzel bir yer olduğu için iyi vakit geçirdim.  
 b. Köy bu mevsimde güzel olduğundan iyi vakit geçirdim.
41. Komşu çocuklar sizi yemeğe çağırdılar.  
 a. İnsanlar bazen nazik oluyorlar.  
 b. İnsanlar her zaman naziktirler.
42. Öğretmeninizin yerine başka bir öğretmen geldi ve sizden hoşlandı.  
 a. O gün sınıfta uslu olduğum için benden hoşlandı.  
 b. Sınıfta her zaman uslu olduğum için benden hoşlandı.
43. Birlikte gezdiğiniz arkadaşınız sizinle birlikte çok iyi vakit geçirdiğini söyledi.  
 a. Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmiştir.  
 b. O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmiştir.
44. Bakkal size şeker ikram etti.  
 a. O gün bakkala kibar davrandığım için bana şeker ikram etti.  
 b. O gün bakkalın iyiliği üzerinde olduğu için bana şeker ikram etti.
45. Gittiğiniz bir kukla tiyatrosunda kuklacı sizden yardım istedi.  
 a. Gözüne ilk ben iliştiğim için benden yardım istedi.  
 b. Benim oyunla gerçekten ilgilendiğimi anladığı için benden yardım istedi.
46. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gelmesi için kandırmaya çalıştınız ama gelmedi.  
 a. O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.  
 b. O gün canı sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.
47. Uzun süredir samimi olan iki arkadaşınız birbirine küstüler.  
 a. Arkadaşlıkta geçinmek zor olduğu için küstüler.  
 b. Onların geçinmeleri zor olduğu için küstüler.
48. Bir çocuk kulübüne üye olmaya çalıştınız ama sizi almadılar.  
 a. Hiçbir çocukla iyi geçinemediğim için almamışlardır.  
 b. O kulüpteki çocuklarla iyi geçinemediğim için almamışlardır.

Ek – 2  
Öğrenci Görüşme Formu

Okul \_\_\_\_\_ Tarih ve saat (başlangıç-bitiş) \_\_\_\_\_  
Görüşmeci \_\_\_\_\_

Merhaba benim adım..... ve..... 'de görevliyim.  
Öğrencilerin okula karşı görüşleri ile ilgili bir araştırma yapıyorum ve seninle bu konuda konuşmak istiyorum.

- Bana görüşme süresince söyleyeceklerinin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin bir düşünce ya da sormak istediğini bir soru var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsen sorulara başlamak istiyorum.

**GÖRÜŞME SORULARI**

- 1.Sınıf içinde seni mutlu eden bir öğretim etkinliğini anlatır mısın
- 2.Sınıf içinde sevmediğin bir öğretim etkinliğini ve neden sevmediğini anlatır mısın?
- 3.Okulunla ilgili neler hissediyorsun? Neden?
- 4.Öğretmenlerinle ilgili duyguların nelerdir? Neden?
5. Ders esnasında hangi durumlarda düşüncelerini açıklayabiliyorsun?
6. Sınıf içinde başarılı olduğun bir durumda öğretmenlerinin tepkisi ne oluyor?
7. Sınıf içinde başarısız olduğun durumda öğretmenlerinin tepkisi ne oluyor?
- 8.Okuldaki başarı durumunla ilgili neler söyleyebilirsin? Bunun nedeni ne?
- 9.En başarılı olduğun ders hangisi? Sence başarılı olmanda neler etkilidir?
- 10.Başarısız(olduğunda) olmanın nedenleri konusunda neler söyleyebilirsin?
- 11.Son olarak söylemek istediğin bir şey var mı?

## Ek-3

## A:K.1. ile Görüşme(Yüksek Puan)

1) Sınıf içinde seni mutlu eden bir öğretim etkinliğini anlatır mısın?

Fazla sevmiyorum tahtaya kalkmak mutlu ediyor ama kalkmak istemiyosun, yapamazsam öğretmenim kızar mı rezil olur muyum diye düşünüyorum, 5. sınıfta böyle bir şey oldu , tahtaya kalkma korkum var. Arkadaşlarımla beraber resim yapmayı seviyorum, kendi hayal gücüm yetmiyo diye düşünüyorum, ikimizinki birleşiyo daha iyi oluyo.

2) Sınıf içinde sevmediğin bir öğretim etkinliğini ve neden sevmediğini anlatır mısın?

Tahta!

3) Okulunla ilgili neler hissediyorsun? Neden?

Okulumuzun kalabalıklığı beni sıkıyo ama arkadaşlarıma alıştığım için okulumu seviyorum. Tarih öğretmenini sevdiğim için başka okula gitmek istemiyorum(babam okulumu değiştirmek istiyor) sınıf kalabalık derslerde hiç sıra gelmiyo.

4) Öğretmenlerinle ilgili duyguların nelerdir? Neden?

Ben bu okulda her öğretmeni sevmiyorum. Anlatış şekilleri farklı. Tarih ve türkçe öğretmenlerimi en çok seviyorum. Çünkü hiç kızmıyorlar; bilemediğim sorularda hiç kızmıyorlar. Hem müdür yardımcısını hem matematik öğretmenini hiç sevmiyorum çünkü anlatırken bağıriyor birşeyi eğlenceli tarafından öğretmiyo, 5. sınıftaki hocamda bana bağırıştı, korkuyorum ondan ve sevmiyorum.

5) Ders esnasında hangi durumlarda düşüncelerini açıklayabiliyorsun?

Hiç kimsenin olmadığı 5-10 kişinin olduğu(derste değil). Grup çalışması olduğunda(iş tekniği dersi) iş tekniği odasında düşüncelerimi öğretmenime ve arkadaşlarıma rahatça aktarabiliyorum.

- Diğer derslerde neden olmuyor?

Bazı arkadaşlarımla sevmiyorum çekiniyorum düşüncelerimi aktaramıyorum.

6) Sınıf içinde başarılı olduğun bir durumda öğretmenlerinin tepkisi ne oluyor?

Seviniyorlar aferin gelişme var sende diyorlar, arkadaşlarıma örnek gösteriyorlar.

7) Sınıf içinde başarısız olduğun bir durumda öğretmenlerinin tepkisi ne oluyor?

Her öğretmen aynı şeyi söylemiyo, bazıları ses çıkartmiyo, bazılarıda bunu senden hiç beklemezdim diyor; 80 aldıysam sonra 60 aldıysam türkçe öğretmenim bunu senden beklemezdim diyor.

8) Okuldaki başarı durumunla ilgili neler söyleyebilirsin? Bunun nedeni ne?

Bilmem! Bir düşüğüm bir de yükseliyorum, ortayım. Bir yazılıya çalışıyorum fazla konsantre olamıyorum düşük not alıyorum, sonra nedenlerini düşünüp daha çok çalışıyosun yüksek alıyosun.

9) En başarılı olduğun ders hangisi? Sence başarılı olmanda neler etkilidir?

İngilizce! Çok seviyorum, nedeni; ben küçükken ingiliz tanıdığımız vardı, küçüklükten beri konuşuyorum.

10) Başarısız(olduğunda) olmanın nedenleri konusunda neler söyleyebilirsin?

Çok çalışmıyorum, fazla çalışmamam olabilir, tekrar yapmamam.

## Ek-4

## B:K.1. ile Görüşme(Düşük Puan)

1) Sınıf içinde seni mutlu eden bir öğretim etkinliğini anlatır mısın?

Ben daha çok öğretmenimin anlatmasını seviyorum, öğretmenimi çok seviyorum, o anlatınca derse daha da bağlanıyorum. Dersi sıkıcı yapmıyo, arada sırada gülerek sizi güldürüyor.

2) Sınıf içinde sevmediğin bir öğretim etkinliğini ve neden sevmediğini anlatır mısın?

Matematik dersinde öğretmen çok sıkıcı anlatıyor, çok disiplinli, biri sınıfta konuşunca onlara bağıyor, hiç komiklik yapmıyor, hep ders hakkında konuşuyor, hep gelecek hakkında konuşuyor. O yüzden metamatığı hiç sevmiyorum.

3) Okulunla ilgili neler hissediyorsun? Neden?

Okulumu seviyorum ama çok eksiği var. Başka okullarda daha iyi eğitim görüyorlar. Burda güvence altında değiliz insanlar içeri elini kolunu sallayarak giriyor, bıçakla geldiler arkadaşımızı tehdit ettiler, bu yüzden güvence altında değiliz. Öğretmenlerimiz çok iyi, bizim hakkımızda güzel şeyler düşünüyorlar, bizim düşüncelerimize katılıyorlar, yanlışlarımızı düzeltiyorlar.

4) Öğretmenlerinle ilgili duyguların nelerdir? Neden?

Her öğretmenimi sevmiyorum, bazı öğretmenlerime karşı ilgiliyim, onların anlatım biçimlerine, yaklaşımlarına. Bunları seviyorum bize iyi olduklarında seviyorum.

5) Ders esnasında hangi durumlarda düşüncelerini açıklayabiliyorsun?

Öğretmenim susunca ben parmak kaldırıyorum düşüncelerimi söylüyorum öğretmenim de düşüncelerimin doğru ve ya yanlış olduğunu söylüyor. Herkes susunca söylüyorum.

6) Sınıf içinde başarılı olduğun bir durumda öğretmenlerinin tepkisi ne oluyor?

Tabi ki doğal bir şekilde aferin diyorlar, herkes çalıştığı gibi ben de çalışıyorum, çalışmamı beğeniyorlar ve devamlı böyle olmasını istiyorlar.

7) Sınıf içinde başarısız olduğun bir durumda öğretmenlerinin tepkisi ne oluyor?

Niye çalışmıyorsun diyorlar ama ben çalışıyorum, diğer dersler de daha iyi olmamı istiyö, bu şekilde başarısız olma diyo. Bazen “beyinsiz!” diyo, ben de bu durumdan rahatsız oluyorum.

8) Okuldaki başarı durumunla ilgili neler söyleyebilirsin? Bunun nedeni ne?

O kadar da başarılı değilim gücümün yettiği kadar derslerime çalışıyorum, çok fazla kendimi yormuyorum. Bazı öğretmenlerim çok sıkıcı anlatıyor, sınıf içinde arkadaşlarım, ben dersi öğrenmeye çalışıyorum bazıları çok konuşuyorlar ben de bu durumdan etkileniyorum, bu durumu istemiyorum.

9)En başarılı olduğun ders hangisi? Sence başarılı olmanda neler etkilidir?

Vatandaşlık. Öğretmenim, dersi anlatışı ve kendi başarım, ilgi duyuyorum o derse,öğretmenim çok güzel anlatıyor ve beni de çok seviyor, bu dersime çok çalışıyorum o yüzden bu derste başarılıyım.

10)Başarısız(olduğunda) olmanın nedenleri konusunda neler söyleyebilirsin?

Sınıf içindeki ve benim ailem tarafından; herkesin bildiği gibi bazıları çok konuşuyor ben de derse vermek istiyorum kendimi ama olmuyor, ailem ortaokul son diyor, ben liseye de gitmek istiyorum, bu düşüncelere kapılarak derslerimi biraz aksatıyorum.

11)Son olarak söylemek istediğin bir şey var mı?

Okulumun biraz daha güzelleşmesini istiyorum, daha iyi bir okul olmasını istiyorum, başka okullarda bilgisayar, kütüphane var bizim okulda yok, bunların okulumda olmasını istiyorum.

**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı Soyadı** : Serkan KAYA  
**Doğum Tarihi** : 30.03.1978  
**Doğum Yeri** : Adana  
**Madeni Hali** : Bekar  
**Adres** : Gürselpaşa Mah. 140 Sok. Güzelyalı Apt. D/Blok No:2  
Seyhan/ADANA  
**Telefon No** : 0322 2611808(Ev), 0536 6088765(Cep)  
**E-mail** : [skaya3@yahoo.com](mailto:skaya3@yahoo.com)

**Öğrenim Durumu** : 2001- 2005 Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim  
Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans  
1997-2001 Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim  
Bölümü  
1989-1996 Adana İsmail Safa Özler Anadolu Lisesi  
1984-1989 Adana Tatbikat İlköğretim Okulu

**Yabancı Dili** : İngilizce

**İş Durumu** : 2002-2003 Özel Adana Aday Dersanesi'nde Ölçme ve  
Değerlendirme Uzmanı