

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK
DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI SINIF ATMOSFERİNİN
SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Eda CANANOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2011

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK
DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI SINIF ATMOSFERİNİN
SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Eda CANANOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2011

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Songül TÜMKAYA
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sencer BULUT ÖZESER

Üye : Öğr. Gör. Dr. Metehan ÇELİK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2011

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not:Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYLERİNİN ALGILADIKLARI SINIF ATMOSFERİ VE SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Eda CANANOĞLU

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

Ocak 2011, 90 sayfa

Bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıf mevcuduna göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi açısından farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Adana ili Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma “Tabakalı küme örnekleme” yöntemi ile tesadüfi olarak seçilen toplam 530 öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Aydın (1985) tarafından Türkçe’ye uyarlanması ve standardizasyonu yapılan “Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Şendur (1999) tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, sınıf mevcudu, anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyine ilişkin soruları içeren bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde (One Way) Tek Yönlü Varyans Analizi, t-testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U-testleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile algılanan sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının

belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile cinsiyet, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sınıf atmosferinin alt boyutlarından öğretmen etkisi ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf düzeni ile de sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf atmosferinin alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenilmiş çaresizlik, algılanan sınıf atmosferi, ilköğretim.

ABSTRACT**RESEARCHING THE STUDENTS' WHO ARE AT THE FIFTH GRADE IN A
PRIMARY SCHOOL LEARNED HELPLESSNESS DEGREE AND
CLASSROOM ATMOSPHERE IN SOCIAL-DEMOGRAPHIC VARIABLES****Eda CANANOĞLU****Master Thesis, Department of Primary School Education****Supervisor: Associate prof. Dr. Songül TMKA YA****January 2011, 90 pages**

This research aimed to find about if there is a difference between the students' learned helplessness level and what they comprehend in the classroom atmosphere according to their sexes, academical success, the level of education of their prents, the social and economical situation of the school and the number of the studnets at the clssroom.

The target population of this study is the students whose at fifth grade in primary school and are at the fifth grade in Adana province, ukurova, Sarıçam, Seyhan and Yreğir district in the academic year of 2009-2010. This research was carried out with 550 students who were incidentally chosen and also carried out by the stratified piling and sampling method. In this research "The scale for Learned helplessness for children" by Aydın (1985) which is also adapted and standardizated into Turkish, is used as data collection tool and also "the classroom atmosphere scale" which is improved by Şendur (1999) to determine the primary students' comprehension related with the classroom. Also, "a personal information form" including questionaries including the sexes, academic success, the number of the students in the class, the level of the mothers and fathers education is prepared and applied by the researcher in this research.

According to the data one way analysis of variance, t-test are used., Kruksal Wallis and Mann-Whitney U-tests are used in the condition that the range was not normal. In the one way analysis of variance, LSD test is used to determine to find out from which group the difference is caused. Pearson Moments multiplying correlation is

used to determine if there is a relation between the level of learned helplessness level and the comprehended classroom atmosphere. In all analysis, 0.5 was accepted as the criteria of relevance.

It is retained that there is a significant relation between the students' learned helplessness level and classroom atmosphere. According to the results this research, there is a significant relation between the level of learned helplessness and all the social demographic variables which is used in the personal information forms.

Keywords: Learned helplessness, comprehended class atmosphere, primary education.

ÖNSÖZ

İlköğretim I. Kademe beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesini konu alan bu araştırma öğrencilerle yapılan çalışmalar sonucunda şekillendi. Bu çalışmada elde edilen bulguların tüm araştırmacılara ve eğitime katkısının olmasını dilerim.

Bu çalışmanın literatüre kazandırılmasına yardımcı olan, çalışmamın başından son hale getirilmesine kadar gerekli yardımını ve desteğini esirgemeyen, özellikle bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Songül TÜMKAYA' ya ve çalışmanın savunulmasında yer alan değerli jüri üyelerine teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında beni motive eden ve araştırmamın sonucunu merakla bekleyen okul müdürüme, öğretmen arkadaşlarıma, çalışmada emeği geçen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca moral kaynağım olan, anlayışını ve yardımlarını esirgemeyen, bana destek olan Bilinç HİŞMİ' ye sonsuz teşekkürler.

Son olarak çalışmam boyunca yanımda olan ablam Eren CANANOĞLU ve bugünlere gelmemi sağlayan anne-babama teşekkür ederim.

Eda CANANOĞLU

Adana, Ocak, 2011

Not: Bu araştırma Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığına (EF2010YL8) desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	3
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.2.1. Genel Amaç	8
1.2.2. Alt Amaçlar	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	12
2.1.1. Seligman ve Arkadaşlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi	16
2.1.2. Abramson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli	17
2.1.3. Atkinson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli	18
2.1.4. Gelişimsel Süreçte Öğrenilmiş Çaresizlik	18
2.1.5. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Çevresel Etmenler	19
2.1.6. Öğrenilmiş Çaresizlik ve GÜdüsel Yönelimler	21
2.1.7. Cinsiyet ve Öğrenilmiş Çaresizlik	21
2.1.8. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Sonuçları	22

2.2. Sınıf Atmosferi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	23
2.2.1. Sınıf Atmosferi ve Değişkenleri	24
2.2.1.1. Güç İlişkisi	24
2.2.1.2. İletişim.....	24
2.2.1.3. Sınıfta Korku, Kaygı	25
2.2.1.4. Dikkat Çekme.....	26
2.2.1.5. Güdüleme	27
2.2.1.6. Öğrencilerin Özellikleri.....	27
2.2.1.7. Motivasyon.....	28
2.2.2. Sınıf Atmosferini Etkileyen Faktörler	28
2.2.3. Sınıf Atmosferi ve Sınıf Büyüklüğü	29
2.2.4 Sınıf Atmosferi ve Öğretmenin Rolü.....	31
2.2.5. Sınıf Atmosferi ve Sınıf Düzeni	32
2.3. İlgili Araştırmalar	33
2.3.1. Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Yurt içinde Yapılan Çalışmalar	33
2.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	36
2.3.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirilmesi	39
2.3.4. Sınıf Atmosferi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	39
2.3.5. Sınıf Atmosferi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
2.3.6. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirilmesi	43

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği.....	46
3.3.2. Sınıf Atmosferi Ölçeği.....	47
3.3.3.Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi	48

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrenilmiş Çaresizlik İle Sınıf Atmosferine İlişkin Bulgular	50
4.1.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki	50
4.2. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Bulgular	50
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki	50
4.2.2. Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki.....	51
4.2.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki.....	52
4.2.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki.....	53
4.2.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki.....	53
4.2.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki	54
4.3. Sınıf Atmosferine İlişkin Bulgular	55
4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki.....	55
4.3.2. Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki.....	56
4.3.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki	58
4.3.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki	59
4.3.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki	60
4.3.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki.....	63

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferine İlişkin Bulguların Yorumu.....	64
5.2. Cinsiyete Göre Bulguların Yorumu	65

5.3. Akademik Başarıya Göre Bulguların Yorumu	66
5.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumu	67
5.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumu.....	68
5.6. Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Bulguların Yorumu.....	69
5.7. Sınıf Mevcuduna Göre Bulguların Yorumu	70

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	72
6.2. Öneriler	74
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	74
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ.....	90

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örnekleme Giren Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ile Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki Korelasyon.....	50
Tablo 3. Öğrencilerdeki Cinsiyetine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Ortalamalarına Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	51
Tablo 5. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	52
Tablo 6. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	53
Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Betimsel Değerler.....	54
Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin U-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 10. Öğrencilerdeki Cinsiyet Farklılığının Algıladıkları Sınıf Atmosferi Düzeyine Etkisine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	56
Tablo 12. Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	58
Tablo 13. Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu.....	59
Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Algıladıkları Sınıf Atmosferine İlişkin Betimsel Değerler.....	61

Tablo 15. Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	
Sonuçları.....	62
Tablo 16. Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sınıf Mevcuduna Göre U-Testi	
Sonucu.....	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Toplumsal Davranış Modeli	14
Şekil 2. Toplumsal Davranışta Farklılaşan Sonuçlar.....	15

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK- 1: Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği.....	83
EK- 2: Sınıf Atmosferi Ölçeği.....	87
EK- 3: Kişisel Bilgi Formu.....	88
EK- 4: Valilik Onay Belgesi.....	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgiye ve araştırmaya verilen önemin artmasıyla birlikte, günümüz toplumlarında, eğitim öğretime bakış açısı da değişmiştir. Eğitim öğretimin gerçekleştirildiği yerlerden beklentiler artmış, öğretim faaliyetleri ayrı bir önem kazanmıştır. İçinde bulunduğumuz kültürde bireyler başarılarına göre değerlendirilirken, bu değerlendirmelere ilköğretim çağından itibaren başlanmaktadır. Buna göre bireyler “başarılı” ya da “başarısız” olarak adlandırılmaktadır.

Gelişmiş toplumlar eğitim sistemlerini sürekli gözden geçirerek insanların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bir sistem uygulamaya çalışmaktadırlar. Bu sayede “bilgi çağı” adı verilen çağımıza ayak uydurmayı mümkün kılacaklardır. İhtiyaçları karşılanmış bireyler, sağlıklı bir şekilde yetişerek, toplumlarına faydalı olabileceklerdir. Toplumların geleceklere çocuklardır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirebilmesi için, ona yeterince sevgi, şefkat ve anlayış gösterilmelidir. Çocuk bu sayede sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturabilecek ve kişiliğini geliştirmiş bir birey olarak toplumda yerini alacaktır. Bu noktada eğitim öğretimin bir çocuğun, sonuç itibarıyla de bir toplumun geleceğini etkileyeceği, belirleyeceği söylenebilir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin formal olarak gerçekleştirildiği yerler genellikle okullardır. Okullarda bu öğretim faaliyetlerini öğretmenler gerçekleştirir. Eğitim öğretimin gerçekleştirilmesinde öğretmenin payı yadsınamaz düzeydedir. Öğretmen, öğretimi düzenlerken pek çok faktörü gerçekleştirmekle yükümlüdür. Öğretmen, öğretim etkinliklerini planlar, sınıfı düzenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak davranış değiştirme sürecini gerçekleştirir. Tüm bunları yaparken öğrencilerle iyi iletişim kurması gerekir. İletişimin yeri ve önemi, öğretim faaliyetlerinin gerçekleşme düzeyinde oldukça etkilidir. Etkili iletişimin sağlanmasında öğretmen, öğrenme ortamını düzenleyerek belirleyici bir rol oynar. Bunun sonucunda da, öğretmen davranışları, öğrenci davranışlarını belirleyecektir.

Correll’e (1992), göre, öğrenme sadece bilişsel faktörlere dayalı olarak açıklanamaz. Öğrencinin kişisel yaşantısı ile yeni bilgiler arasında bağ kurma duygusu,

başarı beklentisi ve öğrenmeyi geliştirmek için kararlılık duygusu onun akademik performansında önemli bir yere sahiptir. Bu duyguların gerçekleşmemesi başarısızlık sonucunu ortaya çıkarabilir. Başarı ya da başarısızlıkta etkili faktörlerden birisi de öğrenilmiş çaresizlik duygusudur (Aktaran, Sünbül ve Gürsel, 2001).

Öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı bireyin yaşamının birçok boyutundaki davranışlarının nedenini açıklamaya yönelik önemli değişkenlerden birisidir (Aydın, 2006). Öğrenilmiş çaresizlik kavramını ilk olarak ortaya koyan Seligman'ın (1973), açıklamasına göre, bireyler bir davranışta bulunurlar ve bu davranışları engellenir. Engellenme karşısında olumsuz pekiştireç de alabilirler. Birey tepkilerinde başarısız olur ve bu davranışına benzer bir durumla karşılaştığında yine başarısız olacağını düşünür ve tepkide bulunmaz. Böylece öğrenilmiş çaresizlik yaşamış olur (Aktaran, Fırat, 2009).

Bireylerin kendi yeterlikleri ile ilgili algıları veya özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, bir başka ifadeyle kendilerinin yetkin olduğuna inanmaya devam etmeleri, başarısızlık yaşantılarından sonra bile, gelecekte karşılaşacakları görevleri başarabilmeye yönelik çaba ya da davranış göstermelerine neden olmaktadır. Birey, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı sonucunda sadece bir başarısızlık beklentisi içinde olmaz, aynı zamanda belli bir işi başarması için gereken yeterliklerini de göremeyebilir. Buna göre yaşam başarısı güdüsü yüksek bireylerin, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısının bu sonucundan etkilenmedikleri veya daha az etkilendikleri düşünülebilir (Aydın, 2006).

Terzi (2008)'nin belirttiği gibi, yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemimizin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yer, sistemin en işlevsel parçası olan okul ve sınıftır. Öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmenin etkisi büyüktür; ancak öğretmenin yanı sıra okul koşulları ve sınıf ortamı da eğitim öğretimin verimliliği açısından etkilidir. Bu nedenle koşulları iyileştirilmiş okullar ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenen sınıf ortamları, sağlıklı bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu sayede eğitim-öğretimin kalitesi artacak ve planlanan hedeflere ulaşma yolunda önemli adımlar atılmış olacaktır.

Öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer sınıf ortamıdır; ancak sınıfların sadece fiziksel bir alan olarak düşünülmesi yanlış olur. Sınıf ortamı, öğrenci-öğretmen etkileşimine bağlı olarak oluşan sosyal ve psikolojik bir alandır. Öğretim etkinliklerinin verimli bir şekilde gerçekleşmesinin beklendiği bu ortam, dış faktörlerden büyük oranda etkilenir. Bunun yanında, algılanan sınıf ortamı, pek çok durumu da etkilemektedir.

Bir sınıfı yalnızca dört duvardan oluşan fiziksel bir çevreden çok, öğrenci ve öğretmenin düşünce ve davranışlarını biçimlendiren bir grup, sosyal bir çevre olarak değerlendiren Mayer (1987), insan topluluğunun grup olarak adlandırılması için psikologlar tarafından 4 ölçütün belirlendiğini ifade etmiştir (Aktaran, Şendur, 1999):

- Üyelerin etkileşimi,
- Ortak değerler ve amaçlar,
- Başarı ve başarısızlığın grup üyelerinin hepsini etkilemesi,
- Grup üyeliğinin hissedilmesi.

Bu ölçütlere bakıldığında öğrencilerin bir grup üyesi sınıfların da birer grup olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durumda sınıf ortamı da sosyal bir çevre olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu koşullara sahip bir sosyal çevrede yani sınıf ortamında geçirdikleri yaşantılar öğrencilerin davranış ve tutumlarını etkilemesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Toplumunu oluşturan bireylerin, çocukluk döneminde sınıf ortamında yaşadıkları kontrol edilemeyen deneyimler ve bunların nedenleri üzerine düşünülmesi, algılanan sınıf atmosferinin kişinin çaresizliği öğrenmesi üzerindeki etkisinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi beraber incelenirse, bu iki olgunun birbirleri üzerindeki etkisi anlaşılabilir olacaktır.

1.1. Problem

İnsanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. Önce çevresine bilinçli olarak gülücükler dağıtır, yürümeyi,

konuşmayı öğrenir. Sonra giyinmeyi, arkadaşlarıyla oynamayı, okumayı, yazmayı, futbol oynamayı öğrenir (Erden ve Akman, 2004, s. 128).

İnsan davranışında çok önemli bir yeri olan süreç öğrenmedir. Deneyim ve pratik sonucu davranıştaki göreceli ve kalıcı değişmeler olarak tanımlanan öğrenme, konuştuğumuz dili, tutum ve inançlarımızı, gelenek ve göreneklerimizi, amaçlarımızı, uyumlu ve uyumsuz kişilik özelliklerimizi ve algılarımızı etkilemektedir (Hulse, Egeth ve Deese, 1980, Aktaran Ersever, 1993).

Görüldüğü gibi öğrenme, insan davranışında çok önemli bir yere sahiptir. Günümüz toplumlarında öğrenme etkinlikleri planlı bir şekilde yapılmaktadır. Ancak yine de sosyal hayatın önemli bir parçası olan öğrenme, plansız olarak da gerçekleşebilmektedir.

Öğrenme ortamında geçirilen yaşantılar bireyin davranışlarının şekillenmesinde ve değişmesinde önemli bir role sahiptir. Kazanılan bu davranışlar bireyin ileriki yaşantısında üstleneceği rolleri, psikolojik durumunu ve tutumlarını belirleyecektir. Başarı (2007)' ya göre okulu oluşturan öğelerin başında okulun etkinliklerini sürdüren yönetici, öğretmen ve öğrenci ilişkileri gelmektedir. Ancak, bunlar arasında en önemli görevi ve konumu öğretmen taşımaktadır.

Öğrenme ortamında öğretmen çok önemli bir unsurdur. Bu nedenle bireyin kazanacağı davranışları etkileyecek ve hatta belirleyecek olan kişi öğretmendir. Öğretmenin, öğrenme ortamını hazırlaması, öğrenme etkinliklerini belirlemesi ve sunması, bu esnada uygulayacağı yöntem ve teknikler öğrenme ürünlerini belirleyecektir.

Öğrenme kuramına göre bir davranışla, bu davranışın doğurduğu sonuçlar arasında iki tür ilişki bulunabilir. Bunlar bağımlılık ve bağımsızlık ilişkileridir. Bağımlılık ilişkisinde davranış sonucu kontrol etmektedir. Bağımsızlık ilişkisinde ise bir sonuç herhangi bir davranışı yapmayı ya da yapmamayı kontrol etmemektedir. 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).

Çaresizlik davranış örüntüsünün geç çocukluk dönemine kadar ortaya çıkmayacağı biçimindeki bakış açısı uzun yıllar egemen olmuştur. Daha sonra yapılan çalışmalarla küçük çocuklarda da başarısızlık durumlarında çaresizlik davranışları ortaya çıkabildiği gösterilmiştir. Bu çaresizlik yaşantısı, duygusal, davranışsal ve bilişsel yansımalarıyla başta depresyon olmak üzere psikiyatrik bozuklukların gelişimine yatkınlık yaratmakta ve fiziksel hastalıklarla çocuk ve ailenin baş etme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kılıç ve Oral, 2006).

Bir davranışın kazanılması için sık kullanılan yöntemlerden biri pekiştireç vermedir. Pekiştirme, davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Bu işlemde kullanılan uyarılara da pekiştireç adı verilir. Bu durumda kişilerin başarıları, çabalarının karşılığında övülürse yani olumlu pekiştireç aldıklarında çalışma ve başarıma duygularını geliştireceklerdir. Aksi halde yetenekleri üzerinde bir beklenti oluşur ve bunu yapamadıkları, gerçekleştiremedikleri durumda da eleştiri alırlarsa bir aşağılık duygusu geliştireceklerdir. Sonuçta başarısızlık ve çaresizlik korkusuyla yarışmalardan kaçınacak ve girişimlerde bulunmayacaklardır.

Başarı gereksinimi bir güdüdür. İnsanı bazı aktiviteler yapmaya yönlendirir. Bazı durumlara daha fazla zaman ayırma, başarı açlığını doyurmaya yöneltir. Bu yönüyle öğrenilmiş çaresizlik akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir (Sünbül ve Gürsel, 2001).

Dweck (1975) akademik başarı konusundaki araştırmalarında, başarısızlıklarının nedenini yeteneksizlik olarak gören çocukların daha sonra karşılaşacakları durumlarda da başarısızlık beklentisi içinde olacaklarını vurgulamıştır. Buna göre çocuk "Çalışsam da çalışsam da başarılı olamayacağım, o zaman çalışmama gerek yok" biçiminde bir önerme ortaya koyacaktır. Diener ve Dweck (1978), öğrenilmiş çaresizlik gösteren çocukların başarılı olduklarında bunu doğru bir biçimde algılamadıklarını ifade etmektedirler. Buna göre öğrenilmiş çaresizlik gösteren çocuklar başarılarını ya gerçek niteliğinden daha alt kademede algırlar ya da bu başarıyı dışsal etmenlere yüklerler. Kendilerinin başarılı olduklarını kabul etmezler.

Öğrenilmiş çaresizlik, insan yaşamını etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Öğrenilmiş çaresizlik, bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı

olmadığını öğrenmesi sonucunda, bireyin benzer durumlarda gereken davranışı gösterememesi olarak tanımlanabilir (Overmier ve Seligman, 1967, Aktaran, Aydın, 2006).

Çocukların, çaresizlik yaşamaları konusunu daha iyi anlamak için gelişim dönemleri de dikkate alınmalıdır. Bu anlamda, özellikle ilköğretim çağında çocukların karakterlerinin belirlendiği söylenebilir. Erikson'a göre çocuğun gelişiminde 4 kritik dönem vardır. Bu dönemler aşağıdaki gibidir:

1. Kritik Dönem, Güvene Karşı Güvensizlik
2. Kritik Dönem, Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphencilik
3. Kritik Dönem, Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duygusu
4. Kritik Dönem, Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu

İlköğretim çağı öğrencileri 6-12 yaş dönemini kapsar. Erikson'a göre bu dönem 'Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu'nun yaşandığı bir dönemdir. Erikson bu evreyi "Ben öğrendiğim şeyim" cümlesiyle özetler (Slavin, 1994, Aktaran, Arı, 2003). Bu yaş döneminde çocuk artık büyümüş, okula başlamış, aile dışındaki sosyal çevrenin bir üyesi olmuştur. Aileden çok arkadaşları ve öğretmenleri çocuğun hayatında ön plandadır. Bu dönemde çocukta işi planlama, iş birliği yapma, öğrenme, işi başarma duyguları hâkimdir.

Whitley ve Frieze (1985), çocuğun başarı ya da başarısızlığının nedenlerini açıklamaya çalışırken, öncelikle gerçekleştirdiği başarı ya da başarısızlığın nedeninin kaynağının içsel mi, yoksa dışsal mı olduğuna karar verdiğini, daha sonra söz konusu başarı ya da başarısızlığın nedenlerinin değişebilir-değişemez olup olmadığına karar verdiğini ifade etmişlerdir. Bunun sonucu olarak, bazı çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik gözlemlenirken, bazılarında gözlemlenmeyebilir. Hovardaoğlu'nun (1986) belirttiğine göre çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik yaşanmasının yükleme kuramına göre 3 temel koşulu vardır. Bunlardan birinci koşul, bireysel çaresizliktir. İkinci koşul, bireyin yeteneksiz olduğuna karar vermesidir. Üçüncü ve son koşul ise bireyin yeteneksiz olduğuna ilişkin inancın yalnız o durum için değil benzer tüm durumlar için geçerli olduğuna karar vermesidir.

Dwech ve Licht'e (1980) göre öğrenilmiş çaresizlik davranışları erken yaşlarda kazanılmaktadır. Çocukların davranışlarının sonuçlarına ilişkin nedensel yüklemeler, ilkokul çağında gelişmekte ve çocuğun akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir (Aktaran, Erdoğan, 2006).

Eğitim örgütlerinin temelini oluşturan okullar eğitimin temel hedefi olan davranış değiştirme sürecinin gerçekleştiği biçimsel ve özel çevrelerdir (Demirtaş, 1999). Her okul birbirinden farklı bir havaya sahiptir. Her okulun kendini yansıtan bazı özellikleri vardır. Bu farklılıkların etkili öğrenmeyi yani davranış değiştirme sürecini etkilediği söylenebilir.

Sınıf toplumsal bir çevredir. Bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi sınıftaki bireyler de kurallar, insan ilişkileri, iletişim kalıpları, normlar, fiziksel koşullar, liderlik biçimleri gibi değişkenlerin etkisi altındadır. Her sınıfın kendine özgü çevresel özellikleri ve atmosferi vardır. Öğrenme bu atmosferde oluşur ve sınıf atmosferinden en az öğretmen, öğretim yöntemleri ve araç-gereç gibi etkenlerden etkilendiği kadar etkilenir (Açıkgöz, 2003).

Öğrenilmiş çaresizlik modeli, davranışların sonucunu kontrol edememe ile birlikte ortaya çıkan çökkünlük ve depresyon hali olarak nitelendirilmiştir. Öğrenilmiş çaresizliği etkileyen ve ondan etkilenen durumların varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin en çok vakit geçirdikleri ortam sınıf ortamıdır. Bu nedenle sınıf atmosferinin öğrencilerin kazanacakları pek çok davranışı etkileyeceği açıktır. Bu durumda öğrenilmiş çaresizlik yaşantısının da sınıf atmosferinden etkileneceği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin ve algıladıkları sınıf atmosferinin bazı sosyo demografik değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin araştırılmasına yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada; "İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıf mevcuduna göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Genel Amaç

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıf mevcuduna göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Bu araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferi ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Akademik başarıya,
 - c) Anne ve baba eğitim düzeyine,
 - d) Okulun sosyo-ekonomik durumuna,
 - e) Sınıf mevcudunagöre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferi;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Akademik başarıya,
 - c. Anne ve baba eğitim düzeyine,
 - d. Okulun sosyo-ekonomik durumuna,
 - e. Sınıf mevcudunagöre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini doğum sonrasında başta aile ve okul olmak üzere sosyal kurumlar ile kitle iletişim araçları etkilemektedir. Bu etkenler içinde yalnızca okullar bireyin çok yönlü gelişiminden doğrudan sorumlu olan ve bireylere eğitim-öğretim hizmeti sunma görevini üstlenen sosyal kurumlardır.

Bu nedenle bireyin çok yönlü gelişiminde okulun rolünü ele alıp irdelemek önem taşımaktadır (Gürkan, 2001).

Toplumlar, eğitimsel etkinlikler aracılığı ile hedefledikleri sosyal ve ekonomik düzeye ulaşabilirler. Eğitimsel etkinliklerin gerçekleştirildiği eğitim kurumları bunu ancak amacına uygun, etkili ve verimli bir şekilde çalışarak sağlayabilir. Bu durum, sürekli değişen, gelişen günümüz dünyasında öğretmenlerin ve öğretim alanının yani sınıf ortamının yenilenmesi ile mümkün olacaktır. Sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamının oluşturulmasının öğrencilerin eğitim yaşantılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durumda ilköğretim öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferinin ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin neler olduğunun araştırılması gerekmektedir.

Çocuğun kişiliğine olumsuz etki eden birçok istenmedik durumlar vardır (Kök, 1992). Zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri sınıf ortamında edindikleri tecrübeler ve geçirdikleri yaşantılar da çocukların kişiliklerini etkileyecektir. Öğrencilerin benlik saygılarını kazanmaya başladıkları, kişiliklerini oluşturdukları ilköğretim döneminde çevresel faktörlerin yanında anne-baba ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır.

Öğrenme ortamındaki fiziksel koşulların da öğrenci yaşantısını etkilediği düşünülürse öğrenilmiş çaresizlik ile sınıf atmosferi kavramlarının birlikte düşünülüp öğrenme ortamının buna göre düzenlenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin daha küçük yaşlarda öğrenilmiş çaresizlik duygusu ile karşılaştıkları ve bu duygunun ileriki yaşamlarını da etkilediği görülmektedir. Araştırmalar, büyük çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik örüntülerinin olduğunu göstermekle beraber çocukların ne kadar erken yaşta öğrenilmiş çaresizliği geliştirebilecekleri de araştırma konularını oluşturmuştur. Ancak yine de küçük yaşta bu sürecin nasıl geliştiği konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin çaresizlik düzeylerinin, zamanlarının çoğunu geçirdikleri sınıf ortamı ile ilişkisine bakılması, bu belirsizliklerin giderilmesi açısından önemlidir.

Erdoğdu (2006)' ya göre, sağlıklı bir kişilik gelişimi açısından çocukların sorunları ile baş edebilmesi açısından desteklenmesi gerekmektedir. Sorunlarıyla başa

çıkma da başarılı olan bireyler kendilerine yönelik olumlu bir benlik geliştirecekler, buna karşılık sorunlarıyla başa çıkma da başarısız olan çocukların ise kendilerine yönelik olumsuz benlik geliştirmeleri kaçınılmaz olacaktır.

Kılıç ve Oral (2006)' a göre ileride olumsuz sonuçlar doğurabilen çaresizlik davranış örüntülerinin erken dönemde belirlenip yapılacak girişimlerin buna göre yönlendirilmesi sağaltımın başarısı açısından önemli görünmektedir.

Bu araştırma ile toplanan veriler aracılığıyla öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi ile ilgili mevcut durumu ortaya koyarak, bilimsel düzeyde değerlendirme yapılabileceği, örneklemden sağlanan verilerle öğrencilerimizin gelişimine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Araştırma, bilimin ışığında kurumsal gelişmeye sağlayacağı katkı bakımından önemlidir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar aracılığıyla elde edilen bilgi ilköğretim okullarının gelişimine katkı yapması bakımından önemlidir. Bu ve bu türden araştırmalardan elde edilecek sonuçlar, eğitime ve uygulayıcılara sağladığı yol göstericilik açısından da ayrıca öneme sahiptir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Öğrenciler ölçme aracına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Araştırma evreninden seçilen örneklem okulları temsil edebilecek yeterliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerine bağlı devlet ve özel ilköğretim okulları 5. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, sınıf atmosferinin kullanılan ölçme aracındaki boyutları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, öğrenilmiş çaresizlik düzeyini ölçmek için kullanılan ölçme aracındaki boyutları ile sınırlıdır.
4. Genellemeler, araştırmanın kapsadığı grupla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenilmiş Çaresizlik: Öğrenilmiş çaresizlik; zihnin ortaya çıkarabileceği tüm davranışların sonuç üzerinde hiçbir olumlu değişikliğe etkisinin olmayacağını, ne yapılırsa yapılsın olumsuz durumun olumlu hale döndürülemeyeceğinin öğrenilmesidir (Avcı, 2008).

Sınıf Atmosferi: Sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve sınıf atmosferi ile ilgili kuramsal açıklamalara; öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Ayrıca ilgili araştırmaların özetleri de bu bölümde ele alınmıştır.

2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak Pennsylvania Üniversitesinde hayvanlarla yapılan öğrenme araştırmalarıyla tanımlanmıştır. Seligman ve Maier (1967) üçlü deney deseni içinde köpeklerle yaptıkları çalışmada üç farklı köpek grubunu, birinci grup kaçma, ikinci grup bağlı (çaresiz) ve üçüncü grup kontrol grubu olmak üzere deneysel işleme tabi tutmuşlardır. Bu deney iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada birinci gruptaki köpeklere bir kutu içinde kaçabilecekleri elektrik şoku verilmiş, kutu içindeki bir pedala bastıklarında elektrik şoku kesilmiştir. Bu gruptaki köpeklere şokun geleceğini önceden belirten herhangi bir ayırt edici uyarıcı verilmeksizin 64 şok verilmiş ve köpekler bir kaç tekrardan sonra şoku durdurmayı öğrenmişlerdir. Deneye katılan ikinci gruptaki köpeklere ise birinci gruptaki köpeklerle aynı özellik ve sayıda şok verilmiş, ancak, deney ortamı bu gruptaki köpeklerin elektrik şokunu kesemeyeceği biçimde düzenlenmiştir. Deneye katılan üçüncü grup köpeklere deneyin birinci aşamasında hiç bir işlem uygulanmamıştır. Deneyin ikinci aşamasında, üç gruptaki köpekler kaçma-kaçınma eğitimine tabi tutulmuşlardır. İki bölmeli bir kutuya konulan köpeklere elektrik şokundan bir dakika önce ayırt edici uyarıcı olarak ışık verilmekte ve kutunun elektrik şoku olan bölümünden güvenli bölümüne geçen köpekler şoktan kurtulmaktadır. Kaçma ve kontrol gruplarının aksine, çaresizlik grubundaki köpeklerin çaresizlik davranışı geliştirdiği gözlenmiştir. Bu gruptaki köpekler elektrik şokundan kaçmak için çok az çaba göstermişler, bu durum güdülenmedeki eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu gruptaki köpekler şoku kesmek için herhangi bir başarılı davranış gösterememişler ve kutu içinde yatarak şokun gelmesini beklemişlerdir. Bunlar da bilişsel eksiklik ve duygusal eksiklik olarak tanımlanmıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik modeli, çaresiz gruptaki köpeklerin kutunun içinde hiç bir kaçma-kaçınma davranışı göstermeden elektrik şoku verilmesini beklemelerinin nedeni olarak köpeklerin kendi davranışlarıyla elektrik şokunun verilmesi arasında hiç bir ilişkinin bulunmadığını öğrenmelerine işaret etmektedir. Yani, davranış ve davranışın sonucu arasında bir ilişki olmadığı konusu yaşamın çeşitli yönlerine genellenerek çaresizlik davranışını ortaya çıkarmaktadır.

Bahadır'ın (1995) belirttiği gibi daha sonraki yıllarda başka hayvan türleri ile yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular köpeklerden elde edilen deneysel bulgularla paralellik göstermiştir. Örneğin kedilerde, balıklarda ve farelerde; kontrol edilemeyen durumların köpeklerde olduğu gibi engelleyici etkisi gözlenmiştir.

Hiroto (1974) kontrol edilemeyen gürültü uyarıcısı vererek insanlarda öğrenilmiş çaresizlik gelişimini araştırmıştır. Yine üçlü deney düzeneği içinde oluşan araştırmada, deneyin birinci aşamasında, çaresizlik ve kaçma olmak üzere iki denek grubu çok yüksek sese maruz bırakılmıştır. Çaresizlik grubundaki denekler hayvan deneylerinde olduğu gibi hem kontrol grubuna hem de kaçma grubuna göre daha yüksek oranda çaresizlik davranışında bulunmuşlar, gürültüyü kontrol edebilecekleri halde kontrol etme yönünde çok az çaba göstermişlerdir.

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı pek çok bilim adamı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar aşağıda yer almaktadır:

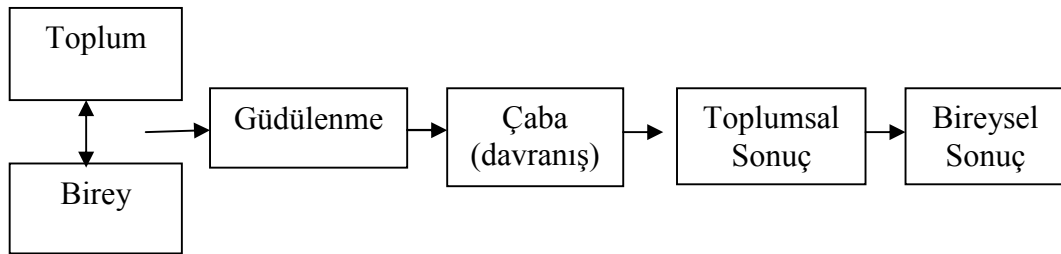
İlk defa Seligman tarafından ortaya atılmış olan öğrenilmiş çaresizlik, kısaca bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmesi sonucunda bireyin benzer durumlarda gereken davranışı yapmaması olarak tanımlanabilir (Isaacowitz ve Seligman, 2007).

Tadeusz, (1993)'a göre öğrenilmiş çaresizlik olumsuz durumlardan kaçınmak veya başarmak gayretlerinde çevreyi etkileyecek bir yol bulamayan bireyin denemelerden vazgeçmesidir. Böylece, ümitsiz ve aciz, yetersiz, kudretsiz bir tutum içinde diğerleri ile ilişki kurup devam ettirmeye çalışmasıdır (Aktaran, Sünbül ve Gürsel, 2001).

Öğrenilmiş çaresizlik, kişinin herhangi bir durumda çok sayıda başarısızlığa uğrayarak, bir şey yapsa da hiçbir şeyin değişmeyeceğini, olayların kendi kontrolünde olmadığını, o konuda bir daha asla başarıya ulaşamayacağını düşünüp, bir daha deneme cesaretini kaybetmesidir. Öğrenilmiş çaresizlik, geçmişteki acı deneyimlerden çıkarılan negatif şartlanmaların bugünkü davranışları belirlemesidir (Sekman, 2006).

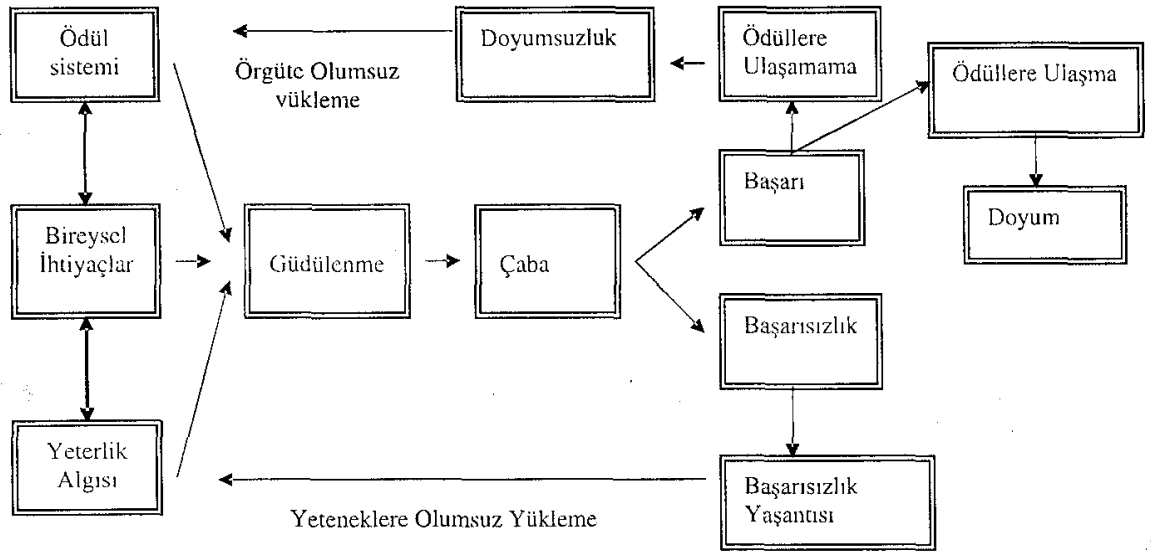
Organizmanın davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinden sonra, davranışlarıyla olumsuz sonucu ortadan kaldırdığı durumlarda bile, kontrol edememesinin sonucunda geliştirdiği kontrolsüzlük beklentisine bağlı olarak durumu kontrol etmek için gereken çabayı gösterememesidir (Gündoğdu, 2001).

Şekil 1’de bir toplumsal davranış modeli yer almaktadır. Buna göre birey ve toplum arasındaki ilişki (beklenti-katkı ilişkisi) bir güdüleyicidir ve bu sürecin sonunda birey çabalar karşılığında toplumun istediği sonuçları elde ettiğinde toplum tarafından kendi beklentilerinin karşılanacağını düşünmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı bakımından ele alınan davranış modeline göre ise sonuçlar farklılaşacaktır.



Şekil 1. Toplumsal Davranış Modeli (Bayat, 2002)

Şekil 2’de yer alan davranış modelinde ise, öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı açısından oluşan farklılaşmalara göre modelleştirilmiş sonuçlar görülmektedir.



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

Şekil 2, ortaya çıkan “çaresizlik yaşantısı” na ilişkin süreci açıklamaktadır. Buna göre, bireysel ihtiyaçlarını karşılama eğilimindeki birey, sahip olduğu yetenekleri kullanarak (yeterlik algısı) ulaşmak istediği ödülleri elde etmek üzere güdülenecek ve davranışta bulunacaktır (çaba sarf edecektir). Davranışın sonucunda ortaya “başarısızlık” durumunun çıkması, bireyde başarısızlık yaşantısına yol açar. Bu durumda olumsuz yüklemenin yapılacağı yer, yeterlik algısı ile temsil edilen “yetenekler” vb. sabit bireysel nedenlerdir. Buna karşılık, çabalarının sonucunda birey toplum bakımından arzu edilen sonuca ulaşmış (başarılı olmuş) ise, sonraki beklentisi bireysel ihtiyaçların karşılanması olacaktır. Beklentilerine uygun olarak başarısı karşılandığında elde etmeyi umduğu ödüllerin karşılanması durumunda “doyum” ortaya çıkacak ve aynı süreci içeren yeni davranış eğilimleri gözlenecektir. Yani süreç yinlenecektir. Buna karşılık eğer başarılı olması karşılığında ulaşmayı amaçladığı ödüller doyumunu ortaya çıkaracak düzeyde sağlanamıyorsa ortaya çıkacak durum “doyumsuzluk” olacaktır.

Davranış ve ona bağlı çevresel tepkiler arasında kavranabilir bir ilişki olmadığında, çocuk çaresiz, seçeneksiz ve olaylar üzerindeki “kontrol algısını” kaybetmiş olarak çevreyi etkileme girişimlerinden de vazgeçmektedir. Bu nedenle başlangıçta öğrenilmiş çaresizliğin kontrolsüzlük algısından kaynaklandığı düşünülmüş ve bir 'kontrol kuramı' olarak ele alınmıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarla, yeniden

formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik modelinde kontrol edilemeyen sonuçlar için yapılan “nedensel yüklemelerin” önemli olduğu ortaya konmuştur (Kılıç ve Oral, 2006).

2.1.1. Seligman ve Arkadaşlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi

Öğrenilmiş çaresizlik kavramını ilk olarak ortaya koyan Seligman ve Maier'in (1967) açıklamasına göre, bireyler bir davranışta bulunurlar ve bu davranışları engellenir. Engellenme karşısında olumsuz pekiştireç de alabilirler. Birey tepkilerinde başarısız olur ve bu davranışına benzer bir durumla karşılaştığında yine başarısız olacağını düşünür ve tepkide bulunmaz.

İnsanlarda öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkışını açıklamak üzere Seligman ve Maier (1967) geliştirdikleri modelde, bireyin davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinin doğuracağı sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Bu modele göre, davranışları ile belirli bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenen bir bireyde üç tür yetersizlik ortaya çıkacaktır. Bunlar: güdüsel, bilişsel ve duygusal alanlarda karşılaşılabilecek yetersizliklerdir.

Seligman ve Maier'in (1967) çaresizlik modeline göre, organizma ilk adımda davranışlarıyla bu davranışlarının sonuçları arasında bir bağlantı bulunmadığını öğrenmektedir. Ersever'e (1993) göre 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

Davranışlarıyla sonuçları arasında birer bağ olmadığını öğrenen birey, bunun nedenini üç farklı kaynağa yükler. Bu kaynakların her biri birer boyut olarak düşünülebilir. Bunlar; içsel-dışsal, değişmez-değişir ve genel-özel boyutlarıdır (Kök, 1992).

- İçsel-dışsal nedensel yükleme boyutunda; birey, davranışının nedenini çaba, yetenek, kişilik özelliği gibi kendine ilişkin değişkenlere ya da şans, işin güçlük derecesi, ortamın özellikleri gibi kendisinin dışındaki değişkenlere yükler.

- Değişmez-değişir nedensel boyutunda; birey, davranış ve sonuç arasındaki bağlantısızlığın nedeninin zaman içinde değişebilir olup olmadığını değerlendirir.
- Genel-özel nedensel boyutunda ise; davranış ve sonuç arasındaki bağlantısızlığın nedeninin, söz konusu özel ya da tüm benzer ortamlarda geçerli olup olmadığını araştırır.

2.1.2. Abramson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli

Abramson ve arkadaşlarının (1978) 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 (Dönmez, 1987). 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 (Hovardaoğlu, 1986).

Abramson ve arkadaşlarına göre (1978), bireylerin belirli olayları açıklamada kullandıkları nedenler, nedenselliğın odağı, değişmezliğı/sabitliğı ve bütünselliğı olmak üzere üç boyutta ele alınabilir. Nedenselliğın odağı, içsel (örn. yetenek) ya da dışsal (örn. zor görev) boyutları içerir ve kişisel ya da durumsal etmenlere yükleme yapma ile belirlenebilir. Örneğin, başarısızlığın içsel ve değişmez bir neden olan yetenek eksikliğıne yüklenmesi kontrolsüzlüğü getirir. Bu da kişinin kendine ilişkin düşük beklentiler oluşturmasına neden olur ve belirli bir görevi başarma yeteneğıne sahip olmadığı inancını doğurur. Yeterlilik duygusunda azalma ve sosyal karşılaştırmalara

bağlı olarak gelişen kişisel öğrenilmiş çaresizliğin benlik saygısını etkilediği belirtilmektedir.

2.1.3. Atkinson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli

Atkinson ve arkadaşları (1996) öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı sırasında insanda ortaya çıkan durumu stres durumu olarak ele almaktadır. Bu çaresizlik yaşantısına bağlı olarak yaşanan stres durumu sırasında insanda ortaya çıkabilecek sonuçlar üç durum olarak yer almaktadır:

- Psikolojik Bozukluklar
- Bilişsel Bozukluklar
- Fiziksel Bozukluklar

Geçirdiği yaşantılarında istenilen sonucun ortaya çıkmasını sağlayamayan ve davranışları ile bir sonucun ortaya çıkmasını kontrol edemeyeceğine yani başarısız olacağına inanan bir insan, gelecekte davranışlarıyla sonucu kontrol edebilecek bile olsa, sonucu kontrol etmesini mümkün kılacak davranışları göstermeyecektir.

Yapılan araştırmalar, davranışlarıyla sonucu kontrol edemeyen organizmanın başlangıçta hareketsiz kaldığını, denemeler ilerledikçe, edilgin hale geldiğini yani pasifleştiğini ve ilerleyen saflarda durumun “davranış-sonuç” ilişkisi bakımından tam bir “çaresizlik” halini aldığını ortaya koymaktadır.

2.1.4. Gelişimsel Süreçte Öğrenilmiş Çaresizlik

Araştırmalar, büyük çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik örüntülerinin olduğunu göstermekle beraber çocukların ne kadar erken yaşta öğrenilmiş çaresizliği geliştirebilecekleri ya da bu sürecin nasıl geliştiği konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Çaresizlik davranış örüntüsünün geç çocukluk dönemine kadar ortaya çıkmayacağı biçimindeki bakış açısı uzun yıllar egemen olmuştur. Kılıç ve Oral'ın (2006) aktardığına göre Dweck ve Leggett (1988), Rholes ve ark. (1980) gibi birçok araştırmacı küçük çocukların başarısızlık sonucunda gelişebilecek çaresizlik örüntüsüne karşı görece bağışık olduğunu ileri sürmüştür. Daha sonra yapılan çalışmalar ise eski

görüşleri desteklemeyen biçimde, küçük çocuklarda da başarısızlık durumlarında çaresizlik davranışları ortaya çıkabildiğini göstermiştir.

Fincham ve arkadaşlarının (1989) çalışmalarında belirttikleri üzere; üçüncü sınıf öğrencilerinden beşinci sınıf öğrencilerine doğru gidildikçe başarısızlık için yapılan yetenek yüklemeleri artan bir güdüsel öneme sahip olmaktadır. Bu dönemde çocukların yetenek kavramına ilişkin anlayışları önemli ölçüde değişmekte ve performansın düşük yeteneğe bağlanması daha belirgin hale gelmektedir. Yükleme biçimleri üçüncü ve beşinci sınıf arasında iki yıl boyunca değişmezlik göstermekle beraber beşinci sınıfla birlikte, düşük yetenekli olduğuna inanan çocukların performansında büyük güdüsel eksiklikler saptanmaktadır.

Heyman ve arkadaşları (1992) ise iki yaşından itibaren çocukların standartları karşılama ve onlara uyum sağlama ile ilgilendiklerini saptamıştır. Başarısız olunan durumlarda göreve devam etme yönünden bireysel farklılıklar gösterdikleri belirlenmiştir. Başarısızlıktan sonra ısrarlı olmayan çocuklar yani çözümü bulmaya çalışmayanlar daha fazla olumsuz duygular göstermişler ve başarısızlıklarını kalıcı bir durum olarak algılamışlardır. Üç yaşındaki bazı çocukların zor görevlerdeki başarısızlıklara çaresiz çocuklarda olduğu gibi uygunsuz utanma tepkisi verdikleri ve 8 yaş çocuklarının da öğrenilmiş çaresizlik davranış örüntüsünü geliştirdikleri saptanmıştır.

2.1.5.Öğrenilmiş Çaresizlik ve Çevresel Etmenler

Hem durumsal hem de doğuştan var olan yapısal değişkenler yükleme örüntülerinin ve öğrenilmiş çaresizliğin gelişiminde özel bir role sahiptir. Kontrolsüzlük ve öngörülemezlik gibi çocuğun aile içindeki özel sosyalizasyon durumları çaresizliğin gelişiminde ve olumsuz sonuçlarla başa çıkmasında etkili olabilir (Kılıç ve Oral, 2006).

Özellikle ana-baba-çocuk ilişkisinin eleştirel ve yargılayıcı olmasının, olumsuz güdüsel örüntülerin oluşmasında önemli bir rolü olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu olasılığa ilişkin önemli bir kanıt “bağlanma” ile ilgili araştırmalara dayanmaktadır. “Güvenli bağlanma” davranış örüntüsü sergileyen 6 yaş çocukları kendini değerlendirme sorularına olumlu, gerçekçi ve esnek yanıtlar vermekte ve kendilerini

mutlu, yapabilir, ilerleyebilir olarak görmektedirler. Bu çocuklar ilişkisel ve kendilik alanlarında “öğrenme bakış açısına” sahiptirler. Oysa “güvensiz bağlanma” örüntüsü olan çocuklar kendileri ve ilişkileri konusunda katı, olumsuz ya da savunucu değerlendirmeler yaparlar ve hatalarını kabul etmezler. Bu tip çocukların da “performans bakış açısına” sahip olduğu bildirilmektedir. Terwogt’un (1990) kurum bakımı altında olan çocuklarda duygu kavramının değerlendirildiği bir çalışmada, bu çocukların normal çocuklara benzer yanıtlar vermelerine karşın daha karamsar bir duygu kavramına sahip oldukları belirlenmiştir.

Petermann ve Sauerborn (1989) hem ihmal edilen hem de şımartılan çocuklarda sosyal yönden yetersizlikler görüldüğünü, ancak çaresizlik davranışı gelişimi açısından farkların olduğunu belirtmektedir. Sosyal olarak yetersiz pohpohlanmış çocukların talepleri inkâr etme eğilimi gösterirken, sosyal olarak yetersiz-ihmal edilen çocukların girişim yeteneği zayıf, edilgen tepkiler gösterebileceklerini ve bu çocuklarda çaresizlik davranışlarının görülebileceğini bildirmektedirler (Aktaran, Kılıç ve Oral, 2006). Dweck ve Reppucci (1973) genellikle kızların erkeklerden daha fazla çaresizlik davranışı gösterdiğini ve bunun kısmen öğretmenlerin kızlar ve erkekleri değerlendirmeye yönelik farklı geribildirimler vermelerine bağlı olabileceği belirtmektedir.

Uzun süre yoksunluk yaşayan bireyler kişisel yetersizlik, olumsuz benlik imgesi, kendini suçlama, karamsarlık ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler gösterebilmektedir. Mal ve arkadaşlarının (1990) lise öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada, uzun süreli yoksunluk yaşayanlarda ve kızlarda görev performansında düşüklük yanında içsel, bütünsel ve kalıcı bir nedensel yüklenme biçimi saptanmıştır.

Kılıç ve Oral (2006)’ın belirttiği gibi Asya ve Avrupa kökenli Amerikalı üniversite öğrencilerinin “yüklenme ya da açıklama biçimi”, ailede duygu dışavurumu ve özgüven yönünden karşılaştırıldığı bir çalışmada, iki grupta da kötü olaylar için bütünsel açıklama biçimi özgüven ile ters ilişki gösterirken, içsel açıklama biçimi sadece Avrupalı Amerikalılarda düşük özgüvenle bağlantılı olarak saptanmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, çaresizlik kuramının bireyselliğe vurgu yapan kültürel gruplar için daha uygun olabileceği, bu nedenle tekrar yapılandırılması gerektiği biçiminde yorumlanmıştır. Ayrıca, daha fazla boyun eğicilik bildirenlerin genel bir açıklama

biçimine, daha fazla olumlu baskınlık bildirenlerin ise, daha az genel açıklama biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Ailede duygu dışavurumunun Asyalı Amerikalılarda daha kısıtlı olduğu saptanmıştır.

2.1.6. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Güdüsel Yönelimler

Çaresizlik gelişiminde, çocuğun güdüsel yönelimine bağlı olarak başarısızlığa ilişkin verilen geribildirimlerin etkisinin farklı olacağı öne sürülmektedir. Bazı araştırmacılar bu yönden çocukları dışsal ve içsel güdülü olmak üzere iki grupta ele almaktadır. İçsel ve dışsal olarak güdülenen çocuklar, karşılaştıkları ilk başarısızlık deneyiminde strateji seçerken çaresizlik örüntüsü açısından farklılık göstermezken, tekrarlayan başarısızlık yaşantılarının farklılığı belirgin hale getirdiği bildirilmektedir. Yeterlilik ve kontrol algıları düşük, dışsal olarak güdülenen çocukların içsel yönelimli olanlara göre başarısızlıktan sonra daha az çaba gösterdikleri ve başarısızlığı dış etmenlere yükledikleri saptanmıştır (Kılıç ve Oral, 2006).

Anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan çocukları inceleyen Boggiano ve Barrett (1985) bu çalışmalarında, başarısızlığa ilişkin geri bildirim beşinci sınıfa kadar olan çocuklarda performans azalmasına neden olmadığını saptamıştır. Üçüncü sınıf ve daha küçük yaştaki çocuklarda büyük çocuklara göre daha içsel bir yönelime sahip olunduğu ve bu çocuklarda çaresizliğin daha geç görüldüğü belirlenmiştir. Bu durum, çocukların içsel güdülenime bağlı olarak çaresizlik etkilerine daha dirençli olmalarıyla açıklanmıştır. İlkokulun ilerleyen yıllarında çocuklar kolay görevleri zor olanlara tercih etmekte, öğretmenin değerlendirmesinin ve onayının önemi artmaktadır. Böylece, içselden dışsala doğru bir yönelme ortaya çıkmaktadır.

2.1.7. Cinsiyet ve Öğrenilmiş Çaresizlik

Gündoğdu (1996) erkeklerin kızlara göre daha çok çaresizlik yaşadığına ilişkin bir sonuç bulmuştur. Başarı seviyesi düşük erkekler hem başarı seviyesi yüksek erkeklerden hem de başarı seviyesi düşük kızlardan daha çok çaresizlik yaşamaktadır. Benzer bir şekilde cinsiyetle, “Öğrenilmiş çaresizlik Ölçeği” puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha çok öğrenilmiş çaresizlik gözlenmiştir.

Dweck ve Reppucci (1973) genellikle kızların erkeklerden daha fazla çaresizlik davranışı gösterdiğini belirtmektedirler. Ortaya çıkan bu farklılığın öğretmenlerin kız ve erkek öğrencileri değerlendirmeye yönelik farklı geribildirimler vermelerine bağlamışlardır.

Literatürde cinsiyetle ilgili farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Gelir (2009) araştırmasında cinsiyet ana etkisi açısından öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu konuda Dweck ve Licht (1980) ile Cemalcılar, Canbeyli ve Sunar (2003) da öğrenilmiş çaresizlik ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma saptamamıştır.

2.1.8. Öğrenilmiş Çaresizlik ve Sonuçları

Çaresizlik yaşantısı sonucunda oluşan öğrenilmiş çaresizlik durumunda insanda ortaya çıkan sonuçları Hovardoğlu (1986) üç kategoride ele almıştır.

1. **Güdüsel değişmeler**, davranışlarda gerektiği kadar aktif olamama şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yani davranışlarıyla bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenen (öğrenilmiş çaresizlik) bireyin güdülenmesinde bir azalma ortaya çıkmakta ve ileride benzer durumlarla karşılaştığında sonucu kontrol edebilecek davranışları göstermek için daha az istekli ya da hevesli (kaçınma, geri çekilme) olmaktadır.
2. **Bilişsel değişmeler** kendisini, kontrol algısının zayıflaması ile ortaya koymaktadır. Yani davranışlarıyla sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenen (öğrenilmiş çaresizlik) birey, yeniden ortaya çıkan bu türden davranışlar karşısında bir “kontrol edememe” beklentisi geliştirmektedir. Bu beklenti ise, olayların kontrolü mümkün olsa bile, bireyin kontrol için gereken davranış sistematiğini göstermesi ihtimalini zayıflatmakta ya da ortadan tamamıyla kaldırmaktadır. Böylece sonucu kontrol etmek ile ilgili yeni davranışların öğrenilmesi güçleşmekte ya da hiç mümkün olmamaktadır.
3. **Heyecansal değişmeler** ise bireyin biyo-fizyolojik faaliyetlerinde ortaya çıkan değişme ile kendisini göstermektedir. Araştırmalara göre davranışlarıyla sonucu kontrol edememe durumu bireylerde kan basıncında artma, kalp ritminde hızlanma ve bozulmalara yol açmaktadır.

2.2. Sınıf Atmosferi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Creamers'a göre, bir çocuğun özgeçmişini dahi hesaba katıldığında, okulu ya da sınıf ortamını çocuğun başarısını %12-18 oranında etkilemektedir (Aktaran Çamur, 2006). Etkili bir öğretim sağlamada sınıf çevresi önemli bir yere sahiptir. Bu konuda yapılan çalışmalar, sınıfı toplumsal bir çevre olarak ele almıştır. Her sınıfın kendine ait çevresel özellikleri ve atmosferi vardır. Bazı sınıflar hareketli, bazıları durgun bazıları rahat, bazıları gergin ve bazıları neşesiz olabilmektedir. Öğrenciler bu çevrelerdeki öğrenmelerinde sınıf çevresinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Açıkgöz, 2003).

Bir sınıftaki toplumsal etkileşim, toplumsal bir ortamda her biri birbirinden sorumlu olan, motive olmuş kişilerin etkileşimlerinin sonucudur. Bu etkileşimler, sınıf atmosferini geliştirmek yanında, öğrencilere toplumsal ve akademik öğrenmeleri ile ilgili davranış oluşturmalarına yardım eder (Kocabaş ve Uysal, 2006).

Özkan (2008)'a göre sınıf atmosferi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bir öğrencinin yapmış olduğu fiziksel veya sözel hareketler, yine aynı şekilde öğretmenin yapmış olduğu fiziksel ve sözel hareketler bir anda sınıf atmosferini etkileyip olumlu veya olumsuz bir havaya sokabilir.

Çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkezli eğitime, dolayısıyla öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Bireyin davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan geleneksel öğrenmenin yerine bugün, öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Wittrock,1974, Aktaran, Kocabaş ve Uysal, 2006). Öğrencilerin öğrenmeleri, öğretmen araç-gereç ve öğrenme yöntemlerinden etkilendiği gibi sınıf atmosferinden de etkilenir. Bu yüzden öğrenme ortamını oluşturabilmek için öncelikli olarak öğretmenin olumlu sınıf atmosferini oluşturması gerekmektedir. Sınıf atmosferi; sınıfın fiziksel ve psikolojik çevre düzenlemesiyle ilgilidir ve öğrenci davranışı ve başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Kocabaş ve Uysal, 2006).

Etkili bir sınıf atmosferi yaratmada ve öğrenmeyi zevkli hale getirmede bazı düzenlemelere gidilir. Sınıfta olumlu bir atmosfer yaratmada bazı faktörler vardır. Mayer'e (1987) göre bu faktörler sınıfın kalabalıklığı ve sınıfın yapısıdır (Aktaran, Şendur, 1999):

1. **Sınıfın kalabalıklığı:** Öğrenci sayısıdır. Öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.
2. **Sınıfın yapısı:** Sınıfın öğrenci yeteneklerine göre gruplandırılması ya da farklı yeteneklere sahip öğrencilerden oluşturulmasıdır.

2.2.1.Sınıf Atmosferi ve Değişkenleri

Bu bölümde sınıf atmosferi ve sınıf atmosferinin değişkenlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1.1. Güç İlişkisi

Sınıf ortamı öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaşayacakları bir alan olduğu için bunun farkında olunarak bir ilişki sürmelerini mecbur kılmaktadır. En yaramaz öğrenci ve en istenmeyen öğretmenle bir arada yaşamak, ilişkilerde dikkati, özeni sabrı, hoşgörüyü, özür dilemeyi, barış içinde birlikte yaşamayı gerektirir. Öğretmen kendisine yasal olarak verilen gücü kullanırken kırıcı ve koparıcı olmaktan kaçınması gerekmektedir (Özkan, 2008).

Öğretmen sınıfta öğrencilerinde güçlü olduğunu hatırlamalıdır. Unutulmamalıdır ki öğrencilerin tutumları sınıf içerisindeki başarıyı etkileyen en önemli etkidir. Öğretmen gücünü, öğrencilerle açık, içten, dürüst, yanılabilceğini kabul eden, iyi ilişkiler kurarak, sınıfın havasını, sosyal açıdan iyi yapılandırarak kullanmalıdır (Basar, 2001).

2.2.1.2. İletişim

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeteneklerinin, olanaklarının öğretmence; eğitsel amaçların, araçların, düzenlenişin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi iletişim olur (Özkan, 2008).

İletişim, haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır: öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene çevreden hepsine. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır, dönütün yararlarından uzaktır. Öğrencileri dinleyen öğretmen, onları neleri ne zaman söyleyeceği konusunda da ipuçları çıkarır. Öğrencilerden alınacak

dönüt, öğretmenin uygun eylemleri seçmesini, amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır, edimini arttırır, çabalarını ister ve yararlı yapar (Başar, 2001).

Etkili iletişim kurabilmek için iletinin hem etkili biçimde gönderilmesi hem de etkili biçimde alınması gerekir. Öğretmen iletisini öğrenci istem ve düzeyini göz önünde bulundurarak göndermezse, sınıfta sağlıklı bir iletişim süreci oluşturamayabilir. Bu nedenle öğretmen sınıfta olumlu iklim oluşturmak istiyorsa, her şeyden önce kendi beklentileriyle öğrenci beklentilerini ortak bir noktada uyumlu hale getirmelidir (Nacar, 2009).

Ev çevresi dışında, çocukların en sağlıklı biçimde iletişim ve oyun grupları oluşturdukları yerler çocuk bahçeleri, parklar ve yuvalardır. Bu çevrelerde çocuk başka çocuklarla iletişim kurmayı öğrenir. Kendi özerklik ve sorumluluk sınırını anlar, üstünü basını, oyuncaklarını toplamak, kendi başına yemek yemek, yatıp kalkmak, tuvalete girmek gibi davranışlar öğrenir ve benimser. Grubu oluşturan diğer çocukların katkısıyla yapıcılığı artar (Köknel,1997).

2.2.1.3. Sınıfta Korku, Kaygı

Sınıfta korku ve kaygı kaynaklarından biri öğretmendir. Otoriter öğretmen, öğrenciyi korkutur. Öğretmenin onları arkadaşları önünde sıkıntıya sokabileceği düşünceleri, öğrencilerde kaygı yapar. Öğretmen, her sözü ve eyleminin, farklı öğrencileri nasıl etkileyeceğini önceden düşünüp, uygun davranmalıdır (Özkan, 2008).

Öğretmen, düşünce ve eylemlerinde açık olmazsa, öğrenciler öğrencinin davranışlarını, sözlerini yanlış anlayabilir, farklı anlamlar verebilir. Özellikle ergenlik çağındaki gençler, öğretmenin sözlerinden, davranışlarından, giyimlerine, saçlarına ilişkin olumsuz tepki almak istemezler. Üstelik böyle bir tepkinin arkadaşlarının yanında alınması, onları, bazen de öğretmeni güç duruma sokar (Başar, 2001). İlkokul çağındaki öğrencilerde ise öğretmenin tutum ve davranışlarından kaynaklanan kaygı ve korku başarısız olmalarına, okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Sadık, 2000).

Rahat bir aile ortamından uzakta, kurallı bir yaşamı olan okul, özellikle ilk yıllarda bir kaygı kaynağı olabilir, bunun etkileri bazı öğrencilerde yıllarca sürebilir. Bu geçiş döneminde öğretmenin her öğrenciye yakından ilgilenmesi, öğrencilere dostça davranması, bu kaygıyı azaltır (Özkan, 2008).

2.2.1.4. Dikkat Çekme

Öğretmen herkesin dikkatini çekmeden derse başlamamalıdır. Etkili eğitim öğretim ortamının sağlanabilmesi için birkaç saniye sessizce beklenerek hiçbir şey yapmadan sınıfı izlemek öğrencilerin meraklarını uyandırılabilir (Özkan, 2008). Diğer yandan Sadık'ın (2000) belirttiği gibi öğrencilerin konuya ilgilerini çekmek için yapılabilecekler de vardır.

- Dikkat dağıtıcı uyarıcıları kaldırmadan derse başlamama
- Dersle ilgili amaç, etkinlik ve değerlendirme prosedürünü açıklama
- Dersi öğrencilerin yaşantıları ve bir önceki dersle ilişkilendirme
- İlgi çekici ders araç-gereçleri kullanma
- İlgi uyandıracak konularla ilgili açık uçlu sorular sorma
- İlginç grafik şekil ya da şemalar kullanma
- Konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler verme
- Anı öykü ya da fıkra anlatma

Öğretmenler sıklıkla derse başlama ve öğrencilerin dikkatini derse çekmede zorluk yaşamaktadırlar. Bunun bir nedeni öğrencilerin genellikle derse başlamamak için sınıfta dolaşmaları ya da birbirleriyle konuşmalarıdır. Öğrenciler zaman geçirmenin en iyi zamanının derse başlamadan önceki anlar olduğunu farkındadırlar. Dikkat çekmenin amacı öğrencinin bilgi ve uyarıcıları algılamasını sağlamak için tetikte bulunmasını sağlamaktır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin öğrencilere derste işlenecek konuya ilgilerinin uyandırılmasıdır (Sadık 2000). Öğretmenler öğrencilerin derse karşı duyuşsal davranışlarını en az alma düzeyine çıkarmayı amaçlamalıdır.

Dikkat çekilmesi, ders süreci içinde zamanla öğrencilerin dikkati dağıldığında da yapılmalıdır (Başar, 2001). Dikkat çekme amacıyla yapılacak etkinlikler dersin niteliğine, öğrenci düzeyine ve hedef davranışlara bağlı olarak değişmelidir. Özellikle

dersin başlangıcında ve son dakikalarında öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin daha dağınık olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu dakikalarda akademik, duygusal ya da görsel olarak dikkat çekme amaçlı etkinlikler yapılabilir.

2.2.1.5. Güdüleme

Öğrenci, unutmaya, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, küçük düşme, cezalandırılma kaygılarından kurtulmalı, sınıfta bunların yer almayacağı bir ortam oluşturulmalıdır (Başar, 2001).

Çoğu kez birey aynı anda pek çok güdülemenin etkisi altında olur. Bu güdüler işbirliği ve çatışma halinde olabilir. Güdülerin işbirliğine örnek olarak, bir öğrencinin başarılı olmak için ders çalışmasıyla kısmen de başarısız olma korkusuyla ders çalışması örnek verilebilir (Arı, 2003). Aşırı güdülenme okulun futbol takımının diğer okulun futbol takımını yenip şampiyon olmasını sağlarken, okulun satranç takımının aşırı güdülenmesi, takımın başarısız olmasına neden olabilir. Bunun nedeni aşırı başarıma güdüsünün, kaybetme riskini önemli düzeyde arttırmasıdır. Çünkü çok fazla başarı güdüsü, başarısızlık durumunda olumsuz sonuçlarında aynı oranda önem kazanmasına neden olabilmektedir. Bu durum bireylerin kaygı düzeylerini arttırdığından birey, başarı için gerekli ipuçlarını değerlendirmektedir (Arı, 2003).

2.2.1.6. Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci davranışlarını belirleyen nitelikler, ne tek başına “çevrenin” ve ne de tek başına “kalıtımın” ürünüdür. Genel yetenek, mizaç ve kişiliğe ilişkin çeşitli özellikler çevre ve kalıtımın karşılıklı etkileşimleri sonucu, beden yapısına ilişkin özellikler, geniş ölçüde kalıtımın; tavırlar, değerler, ilgiler çeşitli alışkanlıklar geniş ölçüde toplumsal ve doğal çevrenin oluşturduğu nitelik ve davranışlardır (Özgüven, 2002).

Okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelir. Bu farklar onların davranışlarına yansır. Öğretmen, bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanımalı, öğrencilerin geldikleri çevreden kabul edilebilen ama istenmeyen davranışları tahmin edebilmelidir. Öğrencileri ödül mü, eleştiri mi, daha çok etkiliyor, manevi ödüller mi, maddi ödüller mi etkili, ilişkileri yakından mı, uzaktan mı,

gibi soruları bilmeyen öğretmen öğrencileri yanlış anlayıp, sorunlarının çözümünü yanlış yerde arayabilir (Basar, 2001).

2.2.1.7. Motivasyon

Doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için, bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım (excitation), bir basınç, bir dürtü veya itki (drive), bir güdü (motive) olmalıdır. İnsan organizmasını hareket veya tepki yapmaya iten sebep veya sebepler, aynı zamanda bu hareket ve tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız da verirler (Arık, 1996).

Bir dürtü halinin uyanması veya uyarılması sonunda hedef arama davranışı başlar. Hedefi arama davranışı, dürtüsel belirleyicileri, mesela açlığı, susuzluğu, öğrenme ihtiyacını tatmin edebilecek veya ortadan kaldıracabilecek hedefleri arama-takip etme-bulma davranışlarını içerir. (Arık, 1996).

Birçok davranışımız da başkalarının davranışları üzerine yaptığımız gözlemlerden yararlanarak öğrenilmektedir. Buna dolaylı öğrenme denmektedir. Başkalarının neler yaptığını ve bu yapılanlardan, ne gibi sonuçlar elde edildiğine bakarak yeni davranış biçimleri kazanmakta veya mevcut davranışlarda değiştirmelere gidilmektedir (Özkan, 2008).

2.2.2. Sınıf Atmosferini Etkileyen Faktörler

Etkili bir sınıf atmosferi için en gerekli olan nitelik karşılıklı saygıdır. Karşılıklı saygı, öğretmenin öğrencilerine, öğrencilerin öğretmenine saygısını içerir. Öğrencileriyle iletişimde yargılayıcı, suçlayıcı, aşağılayıcı, kırıncı bir dil kullanan öğretmen sınıf atmosferinin olumsuz etkilenmesine, gerilmesine neden olur.

Olumlu sınıf atmosferi yaratmada ve bunu sürdürmede öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Sadık'a (2000) göre etkili bir sınıf atmosferinin sağlanması ve korunması için;

- Öğretmenin öğrenci davranışlarına müdahalede tutarlı ve adil olması,
- Açık yönergeler vermesi,
- Öğrencilerine saygı duyması,
- Cesaret verici olması,
- Yerinde ve zamanında övgü vermesi,
- Standartları korumada mantıklı ve tutarlı olması,
- Öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim durumlarını ve planını ayarlayabilmesi gereklidir.

Öğretmenin etkili ve verimli sınıf atmosferi kurabilmesi ile kastedilen şey, öğretmenin öğrencilerin duygularının geçerliğini kabul etmesi ve öğrencinin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasında ona yardımcı olmasıdır. Hem öğretmenin, hem de öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ve becerilerinde, amaca zarar vermeyecek yeterlikte olmalarına ve ne pahasına olursa olsun, güç ve saygı için gereksiz, kişisel mücadelelere girmemelerinde onlara yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Yontar, 2007).

Sınıf atmosferi öğrenmeyi artırma ile birlikte öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Bu atmosfer öğretmenin öğrencileriyle nasıl bir etkileşimde bulunduğuna bağlı olarak belirlenir. Kılbaş'a (2003) göre olumlu bir sınıf atmosferi için gerekli özellikler;

- Üretken-çalışmaya yönelik odaklanma,
- Grup bağlılığı,
- Öğretmen ve öğrenciler arasında açık, sıcak bir ilişki,
- Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı, saygılı etkileşimler,
- Düşük düzeyde gerginlik kaygı ve çatışma,
- Mizah,
- Yüksek beklentiler,
- Sınıf etkinlikleriyle ilgili olarak öğrencilere sık sık bilgi verilmesidir.

2.2.3. Sınıf Atmosferi ve Sınıf Büyüklüğü

Finn ve Archilles'in (1990) belirttiğine göre bir sınıfta su kadar öğrenci olmalıdır demek gerçekçi olmaz. Bu sayının belirleyicilerden biri, sınıfın düzeyidir. İlk yıllarda öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar, ilgi çevreleri henüz dardır. Bu nedenlerle ilk sınıflarda öğrenci sayısı az tutulmalı, gerekiyorsa sınıf düzeyiyle birlikte yükseltilmelidir (Aktaran, Gökdoğan, 2007). Sınıfların büyüklüğüne karar verirken aşağıdaki durumların göz önüne alınması gerekir (Işık, 2006):

- Öğrencilerin özellikleri ve gelişim düzeyi,
- Derslerin niteliği,
- Kullanılan öğretim yöntemleri,
- Mekânın özelliği.

Özel bir ortamda bir öğrenciye bireysel olarak özel ders vermek, alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen için oldukça kolay bir iş olabilir. Fakat aynı öğretmen 40–50 kişilik bir sınıfta, aynı anda öğretim yapmakla görevlendirildiğinde daha da aşılması zor bir işle karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca, sınıf ortamı, sadece fiziksel bir ortam değil, aynı zamanda sosyal bir ortamdır ve diğer sosyal ortamlarda olmayan kendine özgü doğası, düzenli ve güvenli bir yapının oluşturulmasını gerektirmektedir (Sadık, 2000).

Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005).

Amaç kaliteli bir eğitimse bilgi aktarımı doğru mekânda, gerekli ve yeterli materyallerle yapılmalıdır. Eğitim-öğretimin yapıldığı mekânın kaliteli olması önemli olup eğitim-öğretimin niteliği sınıf ortamının niteliğinden doğrudan etkilenmektedir. Eğitimde toplam kalite, uygun bir öğrenme ortamında ideal sayıda bir sınıf mevcudunun oluşturulmasıyla gerçekleşir (Gök, 1999, Akt. Künkül, 2008). Bir başka deyişle iyi bir sınıf ortamı, öğrencinin kendisini rahat hissetmesini sağlayarak öğrenmeyi, motivasyonu artırır ve öğrencine güven duygusunun gelişmesine yardım eder. Ayrıca

sınıf ortamının ferah ve rahat olması, öğrencinin duygusal anlamda da olumlu duygular geliştirmesini sağlar (Çelik, 2005).

2.2.4. Sınıf Atmosferi ve Öğretmenin Rolü

Sınıf ortamında iyi ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada öğretmenin sorumluluğu büyüktür. Öğretmen sınıf düzenini bilinçli olarak planlar ve sistemli bir şekilde uygularsa sınıflar daha verimli hale gelir. İyi bir öğrenme ortamının amaçları;

- a) Öğrenmeyi en yüksek düzeyine ulaştırma
- b) Davranış sorunlarının sıklığını azaltma
- c) Olumlu ve güvenli bir ortam yaratmadır (Kılbaş, 2003)

Serow ve Solomon'un (1979) belirttiğine göre toplam 25 ilkokuldaki her düzeyden dörder sınıf incelenmiş ve sınıf ortamındaki genel atmosferin öğretmen davranışından önemli ölçüde etkilendiği saptanmıştır (Aktaran, Şendur, 1999).

Sınıfta belli bir düzen sağlanırsa öğretim etkinliklerinde istenilen verim elde edilebilir. Öğretmen sınıfta akademik olmayan birçok sorunla karşılaşabilir. Öğretmen bu sorunlarla iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olursa başa çıkabilir (Erden ve Akman, 1998).

Sadık'a (2000) göre öğretmen olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilmek için aşağıdaki iletişim becerilerine sahip olmalıdır:

- Öğrencileri gülümseyerek selamlama,
- Ders süresince yüzünde tebessüm ve hareketlerinde yumuşaklığın hakim olması,
- Dikkati zayıfladığı zamanlarda faaliyeti değiştirerek eğlenceli faaliyetlere geçme,
- Öğrencilerin güçlü yanlarını vurgulayarak, kendilerine güvenmelerini ön plana çıkarma,
- Öğrenciye başarı duygusunu tattırma eğiliminde olma, başarısızlığı değil başarıyı vurgulama

- Öğrencilerin doğum günlerini ve onlarla ilgili önemli olayları bilme,
- Onlara isimleriyle seslenme,
- Öğrencilerin ilgilerini bilme,
- Öğrencilerle sınıf dışında da ilgilenme,
- Öğrenci-öğrenci iletişimine zarar vermeme,
- Öğrencilerin öğretmeni sevmesine ve tanınmasına yardım etme, fırsatlar yaratma güven ve saygı temeli geliştirme açısından önemlidir.

2.2.5. Sınıf Atmosferi ve Sınıf Düzeni

Sınıf düzeni, yapılacak etkinliklerin herkesçe bilinmesi, planlanması ve uygulanması ile kurulur. Düzensiz bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi çok güçtür. Böyle bir sınıfta öğretmenler öğretemez, öğrenciler derslere konsantre olamaz ve sınıftaki çok kıymetli öğretim saatleri kaybedilir. Düzensiz sınıf ortamlarında özel yardıma ihtiyacı olan öğrenciler de öğretmenin dikkatini çekemezler. Belki de küçük bir akademik yardım ya da birkaç cesaret verici söz ile yardım ihtiyacı giderilecek olan öğrenciler, düzensiz sınıf ortamı yüzünden bundan mahrum kalabilirler. Bunun sonucu olarak başka yerlerden yardım almaya veya olumsuz ortamlara itilmeye başlayabilirler. Düzensiz bir ortam yüzünden öğrenciler okulu yarıda bırakıp sistemden tümüyle de ayrılabilirler (Sadık, 2000).

Açıkgöz'e (2003) göre sınıf çevresi sadece öğretmenleri değil, öğrencinin tutumlarını, öğrenme güdüsünü ve öğrenme hızını da etkileyen önemli unsurlardan biridir. Öğrenci her şeyden önce hoşlandığı, rahat ettiği, olumlu bulunduğu çevreyi tercih edecek ve böyle bir ortamda bulunmaktan zevk alacaktır.

Öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir şekilde yürütmesinde ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmasında sınıfın fiziki özellikleri önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sınıftaki düzenlemeyi oluşturan her unsur öğrenciler için bir öğrenme uyararı niteliğini taşımaktadır (Celep, 2000). Öğrenci beklentilerinin karşılandığı sınıf ortamı, öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkiler.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Yurt içinde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde, öğrenilmiş çaresizlikle ilgili olarak yapılan araştırmalar şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenilmiş çaresizlik konusunda yapılan ilk araştırma Aydın (1985), tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, “Sosyal Başarı Eğitimi” ile “Sosyal Beceri Eğitimi”nin öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasındaki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırma sonuçları, “Sosyal Başarı Eğitimi”nin öğrenilmiş çaresizliğin ortadan kaldırılmasında daha etkili olduğunu göstermiştir (Aktaran Kök, 1992, s.15). Elde edilen bir diğer bulgu ise yeniden yükleme eğitiminin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerindeki başarıyı arttırmada sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğudur.

Hovardaoğlu (1986), “Bazı Bilimsel Değişkenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğe Etkileri” konusunda yaptığı araştırma bulgularına göre, nesnel bir davranış-sonuç bağımsızlığının çaresizlik davranışının ortaya çıkması için tek başına yeterli olmadığını, performans değerlendirme, nedensel yüklemeler, beklentiler gibi bilişsel değişkenlerin de çaresizliğin ortaya çıkmasında rol oynadığını ortaya koymuştur.

Kök (1992), “Psikolojik Danışmanın Dezavantajlı Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik, Benlik Tasarımı ve Genel Kaygı Düzeylerine Etkisi”ni araştırdığı çalışmasını, Erzurum çocuk yuvasında barınan ve ilkokul 4. ve 5. Sınıflara giden toplam 66 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu öğrencilere öğrenilmiş çaresizlik ölçeği, benlik tasarımı envanteri ve genel kaygı ölçeği uygulanmış ve bu ölçeklere göre olumsuz puanı yüksek olan 42 öğrenci denek olarak seçilmiştir. Bu araştırmada, grupla psikolojik danışmanın genel olarak bireylerin öğrenilmiş çaresizlik, olumsuz benlik tasarımlarını ve genel kaygı düzeylerini azaltıcı yönde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Gündoğdu (1994) “İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı İlişkisi” adlı çalışmasında 162’si kız 186’sı erkek olmak üzere 384 öğrenciye, sınıf ortamında, Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü

Açıklama Biçimi Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri uygulamıştır. Bulgular, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve akademik başarı ilişkisinin zayıf olduğu ama cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Beklenenin tersine, başarısız erkeklerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanlarının hem başarısız kızlardan hem de başarılı erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınav kaygısı ve akademik başarı arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir, ama bu ilişki daha sonra Sınav Kaygısı Envanteri puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarında ortaya çıkmayıp cinsiyete göre değişmemiştir.

Hayalioğlu (2001), öğrenimlerine yatılı ilköğretim okullarında ve gündüzlü ilköğretim okullarında devam eden 6. ve 8. sınıf öğrencisi 150 kız ve 339 erkek öğrenciyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak akademik başarı durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik başarı durumları daha iyi olan öğrencilere göre daha yüksek bulunduğunu belirtmiştir.

Yüksel (2003), “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımları, Okula Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi” konulu çalışmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, akademik başarının öğrenilmiş çaresizlik olgusunu açıklamada yeterli olmadığı görülmüştür.

Erdoğdu'nun (2006) “Ana Baba Tutumu ile Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi İle İlişkileri ” konulu çalışmasının evreni Diyarbakır ili ilköğretim okulu 1. kademedeki okuyan 5. sınıf öğrencileridir. Araştırmada Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği, Ana-Baba Tutumları Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Çocukta öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunda annenin çocuklarına yönelik otoriter davranışları, babanın ve öğretmenin otoriter davranışlarına göre daha etkili bir faktör olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha yoğun

öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişkiler bulunmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunda öğrencilerin yükleme biçimleri önemlidir. Öğrencilerin başarısızlığa karşı içsel yükleme yapmaları öğrenilmiş çaresizliğe neden olmakla birlikte, dışsal yükleme yapmaları öğrenilmiş çaresizliğe sebebiyet vermemektedir.

Avcı (2008) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu çalışmasının evrenini İzmir İlköğretim okulları yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada akademik benlik algısı ve akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişki incelenirken Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ve akademik başarı bağımsız, Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü incelenirken; Depresif Yükleme Biçimi Ölçeği bağımlı, akademik başarı bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin akademik benlik algıları ve akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki % 10.3 oranında bulunmuştur. Başka bir deyişle akademik benlik ve akademik başarı, öğrenilmiş çaresizlik olgusunun % 10.3’ü ile ilgilidir. Araştırmaya dahil olmayan diğer değişkenler düşünüldüğünde (kaygı, güdü... vb.) akademik benlik ve akademik başarı öğrenilmiş çaresizlik olgusunun önemli bir kısmını açıklamaktadır.

Dalmaz (2009) “Süreğen Hastalığı Olan Çocukların Ailelerinin Algıladığı Sosyal Destek Düzeyleri ve Baş Etme Biçimlerinin; Çocukların Travma Sonrası stres ve Depresyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Belirtileri Geliştirmelerine Etkisi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada yaşları 8-16 arasında değişen 72 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerine Baş Etme Biçimleri Ölçeği ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre genel olarak gruplar depresyon, öğrenilmiş çaresizlik ve cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Bir diğer bulgu ise anne babaların baş etme biçimleri ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin, çocukların öğrenilmiş çaresizlik ve travma sonrası stres belirtileri üzerinde rol oynadığıdır.

Gevrek (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini belirlemek ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla oluşturduğu çalışmasının örneklemini Düzce ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerden Seligman ve arkadaşları (1984) tarafından geliştirilen, 48 maddelik “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” ile Bindak (2005) tarafından geliştirilen 10 maddelik “İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği” ni cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, matematik başarı durumlarına göre ise farklılık gösterdiği ve öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

2.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Dweck ve Repucci'nin (1973) öğrenilmiş çaresizlik üzerine yaptıkları araştırmanın örneklemini ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada akademik başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine yükleyerek açıklayan çocuklarda, daha sonraki yıllarda karşılaştıkları herhangi bir durum karşısında, önceden başarısızlık beklentisi geliştirdikleri için akademik başarılarında doğrudan düşme olduğu saptanmıştır.

Hiroto'nun (1974) öğrenilmiş çaresizlikle ilgili olarak yaptığı araştırmanın ilk aşamasında 96 kişiden oluşan üç denek grubu alınmış ve yüksek tonda ses verilmiş. Birinci gruptaki deneklere bir düğmeye basarak sesi durdurabilecekleri, ikinci gruptaki deneklere ise bu sesi durduramayacakları söylenmiş. Üçüncü grup olan kontrol grubundaki deneklere bu aşamada herhangi bir işlem uygulanmamıştır. İkinci aşamada üç grup deneğe yüksek tonda ses verilmiş ancak doğru düğmeye bastıklarında sesi durdurabilecekleri söylenmiştir. Deneyin sonucunda çaresizlik durumundaki deneklerin çok daha az çaba harcadıkları ve başarısız oldukları anlaşılmıştır.

Dweck (1975), akademik beklentilerin öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki rolünü araştırdığı çalışmasında 8-13 yaşlarındaki çocuklarla çalışmıştır. Başarısızlıklarının

nedenini yeteneksizlik olarak gören çocukların daha sonra karşılaşacakları durumlarda da başarısızlık beklentisi içinde olacakları sonucuna varmıştır.

Cohen, Rothbart, ve Philips (1976) denetim odağı ve insanlarda öğrenilmiş çaresizlik üzerine yaptıkları çalışmada 22'si bayan 20'si erkek olmak üzere toplam 42 öğrenciyle çalışmışlardır. Çalışmanın başında uyguladıkları ölçekle öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler tespit edilmiş ve çalışma sonucu çaresizlik yaşamayan öğrencilerin çaresizlik yaşayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin algılamaları üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Diener ve Dweck (1978), “ Öğrenilmiş Çaresizliğin Analizi” başlıklı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrenilmiş çaresizlik gösteren çocukların başarı durumlarıyla karşılaştıklarında, bu başarılarını gerçekte olduğundan daha düşük algıladıklarını, başarılarını kendi yeteneklerine değil, şans gibi dışsal etmenlere yüklediklerini, başarılı oldukları zaman ise, diğer çocukların kendilerinden daha başarılı olduklarına inandıklarını bulmuşlardır.

Rholes ve arkadaşları (1980) “Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Gelişimsel Çalışma” adlı araştırmalarında ilköğretim okulu birinci, üçüncü beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 20 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilere gizli figürler sunulmuş, öğrenciler tekrar eden başarı ya da başarısızlık duygusuna maruz bırakılmış ve saklanmış figürleri bulmaları istenmiştir. Hipoteze göre yaşça küçük öğrencilerin büyük öğrencilere göre daha az alıngan olmaları, başarı ve başarısızlığa farklı anlamlar yüklemeleri beklenmiştir. Sonuçlar hipotezi destekler nitelikte çıkmıştır. Okul öncesi ve ilkokul yıllarının anlam yükleme becerisinin gelişimi üzerine önemli etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Frank ve diğerleri (1989), 82 öğrenci üzerinde sınav kaygısından bireysel ayrılıkları ve öğrenilmiş çaresizliğin akademik başarıyla ilişkisini incelemişler, aralarındaki ilişkinin yüksek olduğunu bulmuşlardır (Aktaran, Ercan, 2002).

Hagan ve diğerleri (1989), bayanlarda öğrenilmiş çaresizlik ile bencil davranışa sahip olma açısından gelişimsel bir karşılaştırma yapmışlardır. 3. sınıf, 7. sınıf ve

11.sınıftan 120 öğrenciyle yapılan bu araştırma sonucuna göre 3. sınıfta okuyan kız öğrencilerin basansızlık deneyimleri sonucunda gösterdikleri çaresizlik ve bencil davranışlar geçici olmaktadır. 7. ve 11. sınıfta okuyan kız öğrencilerin ise davranışlarını olumsuz etkilemektedir (Akt, Çavuşoğlu, 2007).

Mal ve arkadaşları (1990) yoksun bırakılmanın öğrenilmiş çaresizliğe etkilerini araştırdıkları çalışmada 104 lise öğrencisi denekle çalışmışlardır. Araştırma sonunda uzun süreli yoksunluk yaşayanların ve kızların görev performansında düşüklük, ayrıca, içsel, bütünsel ve kalıcı bir nedensel yüklenme biçimi saptamışlardır.

Farmer ve diğerleri (1990), kişisel başarısızlıkla birlikte ortaya çıkan öğrenilmiş çaresizlik davranışını ölçmek amacıyla 9. ve 12. sınıfta okuyan 697 erkek, 765 kız öğrenci ile araştırmayı yapmışlardır. Araştırma sonucunda önemli derecede cinsiyet farklılıkları bulunmamış ve kızların başarı motivasyonu erkeklere oranla düşük bulunmamıştır (Akt, Çavuşoğlu, 2007)..

Firmin ve arkadaşları (1995), biri son derece zor sorularla diğeri ise birincinin aksine oldukça kolay sorularla başlayan iki test uygulayarak yaptıkları çalışmada, birinci testi alan öğrencilerin kolaylıkla korkup kendi zeka yeteneklerinden şüphe edeceklerini ve dolayısıyla kolay soru ile başlayan testi alanların tersine sonradan gelecek olan kolay soruları kaçırabileceklerini varsaymışlardır. Elde ettikleri sonuç da savlarını doğrulamıştır (Aktaran, Gelir, 2009).

Valas (2001) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon, akademik başarı, yas, cinsiyet ve beklentiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. 4, 7 ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1575 öğrenciyle yapılan çalışmanın analizlerine göre, 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.

2.3.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirilmesi

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili olarak yukarıda sunulan araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında araştırmaların genellikle eğitim-öğretim ortamında gerçekleştirildiği ve araştırmalarda öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarının birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrenilmiş çaresizliğin sonucunda akademik başarının düştüğü vurgulanmaktadır. Ancak öğrenilmiş çaresizliğin yordayıcısı olabilecek değişkenlerin pek araştırılmadığı gözükmektedir. Bunun yanında öğrenilmiş çaresizlik sadece akademik olarak bireyi etkilemeyip sosyal açıdan da etkilemektedir. Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik düzeyine göre eğitim-öğretim ortamının algılanışı da değişmektedir. Bu anlamda öğrenilmiş çaresizliği yordayacak faktörlerin bulunması ve sınıf atmosferinin algılanışı üzerinde yaşanan öğrenilmiş çaresizliğin araştırılması literatüre katkı sağlayacaktır.

2.3.4. Sınıf Atmosferi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde, sınıf atmosferi ilgili olarak yapılan araştırmalar şu şekilde sıralanabilir:

Kısakürek (1985), üniversitede lisans öğrencileri üzerinde “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışmasında öğrencilerin derse devam etmeleri, derse aktif bir şekilde katılma, derslerde öğrenilenlere ek çalışmalar yapma, güdü, sempati, işbirliğine dayalı çalışma, hoşgörü, öğretim üyesinin çabası, öğrenci-öğretmen ilişkileri, dersin açık bir şekilde anlatılması, öğretim üyesinin dersle ilgili konularda öğrencinin görüşünü alması ve dersine verdiği önem, katılımı sağlama, öğrencilerin başarı isteği, derste uyulması gerekenlerin önceden belirlenmesi gibi faktörlerin öğrenci başarısını etkilediğini saptamıştır.

Açıkgöz (1989), liselerdeki sınıf atmosferi üzerine yaptığı araştırmada 1018 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Fraser ve Fisher’ın (1985) geliştirdiği sınıf çevresi ölçeğini kullanarak öğrencilerin istenen ve gerçek sınıf çevresine ilişkin algılarını tespit etmiştir. Araştırma sonunda lise öğrencilerinin çoğu sınıflarda yaratılan atmosferin olumsuz olduğu ve çoğu sınıflarda olumlu atmosferin yaratılmasını istedikleri sonucuna varılmıştır.

Ekinci (1999), çalışmasında 241 lise öğrencisinin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. Araştırmasında Fraser ve Fisher'ın (1986) araştırmasından uyarlanan bir anketi kullanarak öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklentileri ile akademik başarıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunurken, algıları beklentilerinden düşük belirlenmiştir. Ayrıca sınıf atmosferine ilişkin öğrenci algıları ile akademik başarıları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Şendur (1999), çalışmasında devlet ve özel ilköğretim okullarında okuyan 669 beşinci sınıf öğrencisinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü arasındaki ilişkiyi saptamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf atmosferi ve başarı güdüsü ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda farklı düzeylerde sınıf atmosferi algısına sahip öğrencilerin başarı güdü düzeylerinin de farklı olduğu sonucuna varmıştır.

Şeker (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmasında ilköğretim üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkiye bakmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek için 33 öğretmene İletişim Becerileri Envanteri, okuttukları sınıflarda bulunan 1562 öğrenciye ise sınıf atmosferi ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin her ikisi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Sonuç olarak iletişim becerisi puanı yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili olduğu, sınıf atmosferinin öğrencilerin yaş ve sınıflarıyla bir ilişkisinin olmadığı ancak sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu, öğrenci sayısı az olan sınıflarda olumlu sınıf atmosferi oranının yüksek, kalabalık sınıflarda öğretmenin iletişim beceri puanının yüksek olmasına rağmen olumlu sınıf atmosferi oranının düşük olduğu saptanmıştır.

Açıkgöz ve diğerlerinin (2000) yaptığı araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının sınıf iklimine ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, öğretmenin cinsiyeti ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini incelemektir. Araştırma 'ya 752 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre; öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algıları olumsuzdur ve öğrenci algılarının öğretmenlerinin ve kendilerinin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermiştir.

Uslu (2002), “Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında 400 üniversite son sınıf öğrencisine uygulamış olduğu 60 maddelik ankette sınıf atmosferinin öğrencilerin başarısına etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Sonuçta öğrenciler tarafından algılanan sınıf atmosferinin büyük ölçüde öğrencilerin başarısında olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Emeksiz (2003) okul iklimi ve liderlik üzerine yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin "okul iklimi ve liderliğe" ilişkin görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak, okul iklimi ve liderlik arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, dolayısıyla liderlik davranışındaki olumlu değişikliklerin iklim boyutunu olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Günbay (2003) Afyon ve Uşak il merkezlerinde lise öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgüt iklimine ilişkin algılarını ve bu algıların görev alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma yapmıştır. Bulgular, öğretmenlerin branş değişkeninde, okul iklimi ile ilgili farklı bakış açıları olduğunu göstermektedir. Müzik, beden eğitimi ve resim dersi öğretmenleri çatımsa ve takım çalışması alanlarında, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranda okulda açık iklim olduğunu belirtmişlerdir.

Sağlam (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi” adlı çalışmasında 262 ilköğretim ikinci kademe branş öğretmenin sınıf iklimi algılarını incelenmiştir. Araştırmasında Rudolf Moos ve Edison Trickett tarafından geliştirilen sınıf ortamı ölçeğini kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre kişisel geliştirme ve oryantasyon boyutunda farklılaştığı, alt boyutlardan kuralların açıklığı ile düzen arasında olumlu, yaratıcılık ile öğretmen kontrolü arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

2.3.5. Sınıf Atmosferi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Allen (1986), 600 kişilik bir lisede dokuzuncu sınıfın derslerine bir öğrenci gibi girmiş ve gözlem ve görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın sonunda olumlu sınıf atmosferinin özelliklerinden biri olan işe dönüklüğün sağlanmadığı ve öğrenci ilgisinin

öğrenmeden çok eğlenceye odaklandığı sınıflarda öğrenmenin daha az gerçekleştiği sonucuna varılmıştır (Akt. Künkül, 2008).

Anderson (1987) Kanada, Avustralya, Almanya, Macaristan, İsrail, Kore, Hollanda, Nijerya ve Tayland'dan oluşan 9 ülkede yaptığı araştırmada her ülkeden ilköğretim beşinci sınıf ile lise dokuzuncu sınıfa kadar olan ortalama 40 sınıfı gözlemleyerek çeşitli ölçekler uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf atmosferini ve aldıkları eğitimi iş üretmeye yönelik olarak algılayıp algılamamalarının öğrenci başarısını etkilediği ve tutumları üzerinde değişiklik yaptığı saptanmıştır.

Conner 'ın (1987) yaptığı araştırmada sınıf içerisinde akademik başarısı düşük olan, derse katılmayan ve çekingen öğrenciler olarak tanımlanan sessiz öğrencilerin genellikle sınıf atmosferinin ve okul yaşantısının uzağında bulunup bu ortamlara düşük ilgi gösteren öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sınıf atmosferini ve kendisinin bu alandaki yerini anlaması gerektiği belirlenmiştir.

Lin ve Crawley (1987) Taiwan'da kırsal ve şehir okullarında yaptıkları çalışmalarında, ortaokulların fen sınıflarındaki davranışlarını incelemişlerdir. Sonucunda ortaokul sınıflarındaki atmosferin şehir ve kırsal kesimdeki okullar arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Şehirdeki fen sınıflarında öğrenmenin daha zor, ortamın daha gergin, rekabetçi ve daha az demokratik olduğu ortaya çıkmasına rağmen kırsal kesimdeki fen sınıflarında daha demokratik bir atmosfer gözlemlendiği gibi, materyal kaynaklarının daha iyi kullanılmakta, daha az sürtüşmeli olduğu ve daha az gruplar içerdiği tespit edilmiştir (Akt. Açıkgöz, 2003).

Barth, Dunlap, Dane, Lochman ve Wells (2004) "Sınıf Atmosferinin Akran İlişkileri, Saldırganlık ve Akademik Dikkat Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmalarında toplam 1963 dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 83 fen bilgisi öğretmeniyle çalışmışlardır. Bu çalışmada doğrusal modelleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf atmosferinin öğrenci öz-yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Dilalla ve Mullineaux (2008) “Sınıf Atmosferinin Problem Davranışlara Etkisi” isimli araştırmalarında aynı sınıfta öğrenim gören tek yumurta ikizleri ile farklı sınıflarda öğrenim gören tek yumurta ikizlerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre aynı sınıflarda öğrenim gören ikizler hem ebeveynleri hem de öğretmenleri tarafından benzer şekilde değerlendirilmişlerdir. Bu çalışmada sınıf atmosferinin öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.6. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirilmesi

Algılanan sınıf atmosferi ile ilgili olarak yukarıda sunulan araştırmaların sonuçları genel olarak özetlendiğinde araştırmalarda sınıf atmosferinin akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey gibi konularla ilişkisinin araştırıldığı gözlenmektedir. Araştırmaların çoğunda da algılanan sınıf atmosferinin ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda algılanan sınıf atmosferi ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve anne-baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin pek incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın bu ilişkileri ortaya koymasından literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferi ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1998: 79).

Araştırmada bağımlı değişkenler öğrenilmiş çaresizlik ve algılanan sınıf atmosferidir. Bağımsız değişkenler ise; cinsiyet, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul başarısı, sınıf mevcudu ve anne-baba eğitim düzeyidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Adana ili Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda “Seçkisiz örnekleme yöntemleri”nden “Tabakalı küme örnekleme” yöntemi ile alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okullar arasından “Tesadüfî yöntem”le okullar seçilmiş ve bu okullarda öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri örnekleme oluşturmuştur. Buna göre Adana ili Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi’nden Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan okulların listesi alınmış ve okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey açısından bilirkışı olan şube müdürü yardımıyla gruplandırılmıştır. Daha sonra tesadüfî örnekleme yoluyla üç alt, üç orta, üç üst sosyo- ekonomik düzeyden toplam dokuz okul seçilmiştir. Seçilen okullar içerisinde alt sosyo- ekonomik

düzyeyden 180, orta sosyo- ekonomik düzeyden 179, üst sosyo- ekonomik düzeyden 171 öğrenci olmak üzere toplam 530 beşinci sınıf öğrencisi örnekleme alınmıştır.

Tablo 1’de uygulama yapılan gün sınıflarda bulunan ve araştırmaya katılan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, akademik başarı, anne ve babanın eğitim düzeyi, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Giren Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kız	254	47,9
Erkek	276	52,1
Akademik Ortalama		
Orta	68	12,8
İyi	193	36,4
Pekiyi	269	50,8
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur-Yazar Değil	35	6,6
Okur-Yazar	40	7,5
İlkokul Mezunu	173	32,6
Ortaokul Mezunu	67	12,6
Lise Mezunu	93	17,5
Üniversite Mezunu	122	23,0
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur-Yazar	42	7,9
İlkokul Mezunu	159	30,0
Ortaokul Mezunu	81	15,3
Lise Mezunu	99	18,7
Üniversite Mezunu	149	28,1
Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyleri		
Alt	180	34,0
Orta	179	33,8
Üst	171	32,3
Sınıf Mevcudu		
15-30 kişi	452	85,3
31-45 kişi	78	14,7
Toplam	530	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %47.9’u kız, %52.1’i erkektir. Akademik ortalama açısından bakıldığında örneklemin %12.8’i orta, %36.4’ü iyi, %50.8’i pekiyidir. Tabloya göre öğrencilerin %6.6’sının annesi okur yazar olmayıp %7.5’i okur yazardır. %32,6’sı ilkokul mezunuyken %12.6’sı ortaokul, %17.5’i lise

mezunu ve %23'ü üniversite mezunudur. Baba eğitim durumlarına bakıldığında öğrencilerin babalarının %7.9'u okur yazardır. %30'u ilkokul mezunuyken %15.3'ü ortaokul, %18.7'si lise mezunu ve %28.1'i üniversite mezunudur. Okulların buldukları çevreye göre örneklemin %34'ü alt, %33.8'i orta, %32.3'ü ise üst sosyo-ekonomik düzeydir. Öğrenim görülen sınıfların mevcuduna bakıldığında ise sınıfların %85.3'ü 15-30 kişiyken %14.7'si 30-45 kişi arasındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Seligman ve arkadaşlarının (1984) geliştirmiş olduğu, Aydın (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanması ve standardizasyonu yapılan “Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Şendur (1999) tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

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 yüklemeye 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 yüklemeye biçimi iki seçenek olarak sunulmaktadır. Ölçekte, her nedensel yüklemeye boyutunu ölçen 16 madde vardır. İçsel-dışsal nedensel yüklemeye boyutu ile ilgili olan maddelerle, bireyin karşılaştığı olayların nedenlerini kendisine mi yoksa kendisinin dışındaki etkenlere mi yüklediği araştırılmaktadır. Özel-genel nedensel yüklemeye 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. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-48 arasında değişmektedir. Yüksek puan öğrenilmiş çaresizliğe özgü içsel, değişmez ve genel yüklemeye biçiminin varlığına işaret etmektedir. Bu şekilde, deneklerin

bu ölçekten aldıkları puanlardan öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimine sahip olup olmadıklarını saptamak mümkün olmaktadır. İlk ve ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır (bkz. Ek-1, 86).

Yapı geçerliği için, ölçek nörotik depresif ve normal deneklere uygulanmış ve iki gruptan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark t-testi ile analiz edilmiş ve anlamlı fark gözlenmiştir ($t=3.18$; $sd=100$; $p<0.003$). Ölçeğin uyum geçerliği, nörotik depresif grubu oluşturan deneklerin geçerlik ölçütü olarak alınan Beck Depresyon Ölçeği ile Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .52 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .62 bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayısı .65'dir (Aydın, 1988, Aktaran Aydın, 2006).

3.3.2. Sınıf Atmosferi Ölçeği

“Sınıf Atmosferi Ölçeği” ilköğretim okullarının beşinci sınıflarına devam eden çocukların sınıf atmosferine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Şendur (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sınıf büyüklüğü, öğretmenin etkisi ve sınıf düzeni boyutlarından oluşan 19 madde içermektedir. Sınıf atmosferinde yer alan alt boyutların ve ölçek toplamının alpha güvenirlik katsayıları sınıf büyüklüğü için 0.62, öğretmen etkisi için 0.69 ve sınıf düzeni için 0.56, ölçeğin toplamdaki alpha güvenirlik katsayısı ise 0.69'dur. “Sınıf Atmosferi Ölçeği”nde öğrencilerin olumlu sorulara verdikleri “Evet” yanıtları için (3), “Bazen” yanıtları için (2) ve “Hayır” yanıtları için (1); olumsuz sorulara verilen “Evet” yanıtları için (1), “Bazen” yanıtları için (2) ve “Hayır” yanıtları için (3) puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 19–57 arasında değişmektedir. Yüksek puan algılanan sınıf atmosferinin olumlu oluşuna işaret etmektedir (bkz. Ek-2, 90).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilere cinsiyet, akademik başarı, sınıf mevcudu, anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyine ilişkin sorular yöneltilmiştir (bkz. Ek-3, 91).

3.4.Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde Adana ili merkez ilçelerindeki resmi ve özel olmak üzere belirlenen ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerine “Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”, “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak toplanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu ve ölçme araçlarının uygulanabilmesi için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan Valilik Makamı’na gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. Uygulama için gerekli olan valilik oluru alındıktan sonra çalışma örneklemini oluşturan ilköğretim okullarının bağlı bulunduğu merkez ilçelerinde belirlenen ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik ölçeklerin uygulanması konusunda izlenecek yöntem görüşülmüştür. Buna göre ölçme araçlarının öğrencilere uygulanması araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinden yardım alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin güvenilir biçimde doldurulmasının sağlanması için öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin tamamına derse sınıf öğretmenleriyle birlikte girilerek kişisel bilgi formu ve ölçekler dağıtılmıştır. Öğrencilere ölçekleri nasıl cevaplandıracakları anlatıldıktan sonra cevaplamaları istenmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerdeki bilgiler SPSS (Statistical For Social Sciences) WİNDOWS 11.5 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel çözümlerde öncelikle öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, akademik başarı, sınıf mevcudu ve anne-baba eğitim düzeyine göre yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları belirlenmiştir.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin; cinsiyet, akademik başarı, sınıf mevcudu, anne-baba eğitim düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için (One Way) Tek Yönlü Varyans Analizi, t-testi,

dağılımın normal olmadığı durumlarda Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U-testleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde açıklanan araçlarla ve yöntemlerle elde edilen verilerin her bir alt problemle ilgili olarak yapılan analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrenilmiş Çaresizlik İle Sınıf Atmosferine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğrenilmiş Çaresizlik ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile algılanan sınıf atmosferi arasındaki ilişki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ile Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki Korelasyon

	Sınıf Büyüklüğü	Öğretmen Etkisi	Sınıf Düzeni
Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi	-.168**	-.222**	-.147**

($p < 0.01$)

Tablo 2’ye göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile algılanan sınıf atmosferinin; sınıf büyüklüğü alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -0.168$, $p < 0.01$). Öğretmen etkisi alt boyutu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -0.222$, $p < 0.01$) sınıf düzeni alt boyutu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -0.147$, $p < 0.01$).

4.2. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerdeki Cinsiyetine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{\chi}$	Ss	t	Sd	p
Kız	254	17,55	4,5833	-4,025	528	.000
Erkek	276	19,16	4,5870			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan ölçüm sonucu bulunan kız öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ortalaması 17,55 iken, erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ortalaması 19,16'dır. Eşli gruplar t testi sonuçları bu değerler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($t_{(528)} = -4,025$, $p < 0.1$). Tabloda farklılığın erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ortalaması lehine olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Farklı akademik başarılarına sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Ortalamalarına Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Akademik Ortalama	N	Sıra Ort.	sd.	χ^2	p	U
1.Orta	68	355,51	2	33,308	.000	1>2>3
2. İyi	193	297,63	5			2>3
3. Pekiyi	269	219,69				

Tablo 4'te görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2) = 33.3$, $p < .01$]. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları akademik başarıların, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik düzeylerin sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek

çaresizlik düzeyine orta (355,51), en düşük çaresizlik düzeyine pekiyi (219,69) akademik ortalamaya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Akademik ortalaması iyi olan öğrencilerin ise sıra ortalamaları 297,63'tür.

4.2.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Anne eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd.	χ^2	p	U
1.Okur Yazar Değil	35	308,99	5	15,502	.008	1>3>2>4>5>6
2.Okur Yazar	40	277,19				3>2>4>5>6
3.İlkokul Mezunu	173	292,01				2>4>5>6
4.Ortaokul Mezunu	67	253,31				4>5>6
5.Lise Mezunu	93	244,00				5>6
6.Üniversite Mezunu	122	234,68				

Tablo 5'te görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (5) = 15,5, p < .01$]. Bu bulgu, öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Anne eğitim düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek çaresizlik düzeyine okuryazar olmayan (308,99), en düşük çaresizlik düzeyine üniversite mezunu (234,68) anneye sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Baba eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd.	χ^2	p	U
1.Okur Yazar	42	314,15	4	10,803	.029	1>2>4>3>5
2.İlkokul Mezunu	159	278,15				
3.Ortaokul Mezunu	81	264,20				
4.Lise Mezunu	99	269,33				
5.Üniversite Mezunu	149	236,44				

Tablo 6'da görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4) = 10,8, p < .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Baba eğitim düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek çaresizlik düzeyine okuryazar (314,15), en düşük çaresizlik düzeyine üniversite mezunu (236,44) babaya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir.

4.2.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo- ekonomik düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Betimsel Değerler

Sosyo-ekonomik Düzey	N	$\bar{\chi}$	Ss
Alt	180	18,86	4,83
Orta	179	19,05	4,42
Üst	171	17,18	4,47

Tablo 7 incelendiğinde öğrenilmiş çaresizlik ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalama “orta sosyo-ekonomik düzey” (19,05); en düşük puan ortalaması ise “üst sosyo-ekonomik düzey”de (17,18) bulunan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. “Alt sosyo-ekonomik düzey”e ait ortalama ise 18,86’dır.

Öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenilmiş çaresizlik ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	LSD
Gruplar arası	370,086	2	185,043	8,808	.000	Orta>Alt
Gruplar içi	11071,621	527	21,009			Orta>Üst
Toplam	11441,708	529				Alt>Üst

Tablo 8’de görüldüğü gibi farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda bulunan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD analizi sonucunda orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin diğer iki gruptan farklılaştığı görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrenciler ise üst sosyo-ekonomik düzeyden farklılaşmaktadır.

4.2.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin sınıf mevcutlarına ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Mann-Whitney U-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenilmiş

çaresizlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre Mann-Whitney U-testi analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin U-Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
15-30	452	271,20	122583,5	15050,5	.039
31-45	78	232,46	18131,5		

Tablo 9’da görüldüğü gibi farklı sınıf mevcutlarına sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (U=15050.5, $p<.05$). sıra ortalamaları dikkate alındığında 15-30 sınıf mevcutlu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin 31-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Sınıf Atmosferine İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerdeki Cinsiyet Farklılığının Algıladıkları Sınıf Atmosferi Düzeyine Etkisine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{\chi}$	Ss	t	Sd	p
Sınıf Büyüklüğü	Kız	254	11,06	1,6323	,035	528	.972
	Erkek	276	11,05	1,4649			
Öğretmen Etkisi	Kız	254	28,04	2,2993	2,478	528	.014
	Erkek	276	27,48	2,8558			
Sınıf Düzeni	Kız	254	11,18	2,0594	1,270	528	.205
	Erkek	276	10,95	2,0039			

Tablo 10’da görüldüğü gibi kızların algıladıkları sınıf büyüklüğü alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanı 11,06 iken, erkeklerin aritmetik ortalama puanı 11,05’tir. Yapılan t testi analizi sonucunda öğrencilerin algıladıkları sınıf büyüklüğü alt boyutunun ($t_{(528)} = .035$, $p < .05$) cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır.

Kızların algıladıkları öğretmenin etkisi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanı 28,04 iken, erkeklerin aritmetik ortalama puanı 27,48’dir. Yapılan t testi analizi sonucunda öğrencilerin algıladıkları öğretmen etkisi alt boyutunun ($t_{(528)} = 2,478$, $p > .01$) cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır.

Kızların algıladıkları sınıf düzeni alt boyutuna ilişkin toplamalarının aritmetik ortalama puanı 11,18 iken, erkeklerin aritmetik ortalama puanı 10,95’tir. Yapılan t testi analizi sonucunda öğrencilerin algıladıkları sınıf düzeni alt boyutunun ($t_{(528)} = 1,270$, $p > .01$) cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır.

4.3.2. Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin algılanan sınıf atmosferi ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıf Atmosferi	Akademi						
Altboyutları	k Başarı	n	Sıra Ort.	sd.	χ^2	p	U
	1.Orta	68	228,43	2	10,38	,006	3>2>1
Sınıf Büyüklüğü	2.İyi	193	254,83				2>1
	3.Pekiyi	269	282,53				

Tablo 11. (Devam)

	1.Orta	68	204,49	2	20,98	,000	3>2>1
Öğretmen Etkisi	2.İyi	193	251,02				2>1
	3.Pekiyi	269	291,31				
	1.Orta	68	261,69	2	,090	,956	Fark Önemsiz
Sınıf Düzeni	2.İyi	193	267,73				
	3.Pekiyi	269	264,86				

Tablo 11’de görüldüğü gibi analiz sonuçları, sınıf büyüklüğü alt boyutunun öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2) = 10.37, p < .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları akademik başarılarının, sınıf büyüklüğü alt boyutunun üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik başarılarının sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek değer pekiyi (282,53), en düşük değer orta (228,43) akademik başarıya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Akademik başarısı iyi olan öğrencilerin ise sıra ortalamaları 254,83’tür.

Öğretmen etkisi alt boyutu analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir [$\chi^2(2) = 20.98, p < .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları akademik başarıların, öğretmen etkisi alt boyutunun üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik düzeylerin sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek değer pekiyi (291,31), en düşük değer orta (204,49) akademik başarısına sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Akademik başarısı iyi olan öğrencilerin ise sıra ortalamaları 251,02’dir.

Sınıf düzeni alt boyutunun öğrencilerin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$\chi^2(2) = .090, p < .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları akademik başarıların, sınıf düzeni alt boyutunun üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

4.3.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Anne eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin algılanan sınıf atmosferi ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıf Atmosferi	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd.	χ^2	p	U
Sınıf Büyüklüğü	1.Okur Yazar Değil	35	174,10	5	21,15	,001	6>5>3>4>2>1
	2.Okur Yazar	40	242,44				
	3.İlkokul Mezunu	173	269,08				
	4.Ortaokul Mezunu	67	258,10				
	5.Lise Mezunu	93	283,05				
	6.Üniversite Mezunu	122	284,89				
Öğretmen Etkisi	Okur Yazar Değil	35	260,07	5	8,69	,122	Fark önemsiz
	Okur Yazar	40	255,44				
	İlkokul Mezunu	173	241,36				
	Ortaokul Mezunu	67	276,96				
	Lise Mezunu	93	277,74				
	Üni Mezunu	122	288,96				
Sınıf Düzeni	Okur Yazar Değil	35	287,34	5	3,87	,568	Fark önemsiz
	Okur Yazar	40	256,41				
	İlkokul Mezunu	173	266,09				
	Ortaokul Mezunu	67	290,13				
	Lise Mezunu	93	261,78				
	Üni Mezunu	122	250,68				

Tablo 12’de görüldüğü gibi analiz sonuçları, sınıf büyüklüğü alt boyutunun öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir

$[\chi^2 (5) = 21.15, p < .01]$. Bu bulgu, öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin, sınıf büyüklüğü alt boyutunun üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Anne eğitim düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında en düşük değerin okuryazar olmayan (174,10), en yüksek değerin üniversite mezunu (284,89) anneye sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmen etkisi alt boyutu analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir $[\chi^2 (5) = 8.69, p > .05]$. Sınıf düzeni alt boyutuna bakıldığında da öğrencilerin algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir $[\chi^2 (2) = 3.87, p > .05]$. Bu bulgular, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin, öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

4.3.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine ilişkin dağılımları normallik sayıtlısını karşılamadığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Farkın kaynağı için Man Whitney U testinden yararlanılmıştır. Baba eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin algılanan sınıf atmosferi ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıf Atmosferi	Baba Eğitim	n	Sıra Ort.	sd.	χ^2	p	U
Altboyutları	Düzeyi						
Sınıf Büyüklüğü	1.Okur Yazar	42	225,65	4	13,53	,009	4>5>2>3>1
	2.İlkokul Mezunu	159	257,75				
	3.Ortaokul Mezunu	81	237,41				
	4.Lise Mezunu	99	291,12				
	5.Üniversite Mezunu	149	283,24				
Öğretmen Etkisi	Okur Yazar	42	249,75	4	5,70	,222	Fark önemsiz
	İlkokul Mezunu	159	246,58				
	Ortaokul Mezunu	81	269,06				
	Lise Mezunu	99	288,43				
	Üni Mezunu	149	272,95				

Tablo 13. (Devam)

	Okur Yazar	42	241,92	4	8,74	,068	Fark önemsiz
	İlkokul Mezunu	159	266,34				
Sınıf Düzeni	Ortaokul Mezunu	81	294,10				
	Lise Mezunu	99	284,50				
	Üni Mezunu	149	243,08				

Tablo 13'te görüldüğü gibi analiz sonuçları, sınıf büyüklüğü alt boyutunun öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (4) = 13,53, p < .01$]. Bu bulgu, öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin, sınıf büyüklüğü alt boyutunun üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Baba eğitim düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında en düşük değerin okur yazar (225,65), en yüksek değerin lise mezunu (291,12) babaya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmen etkisi alt boyutu analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$\chi^2 (5) = 5,70, p > .05$]. Sınıf düzeni alt boyutuna bakıldığında da öğrencilerin algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$\chi^2 (2) = 8,74, p > .05$]. Bu bulgular, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

4.3.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo- ekonomik düzeyleri ile sınıf atmosferi alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Algıladıkları Sınıf Atmosferine İlişkin Betimsel Değerler

Sınıf Atmosferi Alt Boyutları	Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{\chi}$	Ss
Sınıf Büyüklüğü	Alt	180	11,18	1,12
	Orta	179	10,66	2,00
	Üst	171	11,32	1,28
Öğretmen Etkisi	Alt	180	27,60	2,65
	Orta	179	27,74	2,26
	Üst	171	27,90	2,91
Sınıf Düzeni	Alt	180	11,45	2,00
	Orta	179	10,78	2,13
	Üst	171	10,93	1,89

Tablo 14 incelendiğinde algılanan sınıf atmosferinin “sınıf büyüklüğü” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalama “üst sosyo-ekonomik düzey” (11.32); en düşük puan ortalaması ise “orta sosyo-ekonomik düzey”e (10,66) ait olduğu görülmektedir. “Alt sosyo-ekonomik düzey”e ait ortalama ise 11,18’dir.

Algılanan sınıf atmosferinin “öğretmen etkisi” alt ölçek puan ortalamalarında değerlerin yakın olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama “üst sosyo-ekonomik düzey”e (27,90); en düşük puan ortalaması ise “alt sosyo-ekonomik düzey”e (27,60); ait olduğu görülmektedir. “Orta sosyo-ekonomik düzey” e ait ortalama ise 27,74’tür.

Algılanan sınıf atmosferinin “sınıf düzeni” alt ölçek puan ortalamalarında en yüksek aritmetik ortalama “alt sosyo-ekonomik düzey”e (11,45); en düşük puan ortalaması ise “orta sosyo-ekonomik düzey”e (10,78) ait olduğu görülmektedir.

Öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile sınıf atmosferi alt boyutları ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Atmosferi Alt Boyutları	Kareler		Kareler		F	P	LSD
	Toplamı	Sd	Ortalaması				
Sınıf Büyüklüğü	Gruplar arası	43,18	2	21,59	9,316	,000	Ü>A
	Gruplar içi	1221,13	527	2,32			Ü>O
	Toplam	1264,30	529				A>O
Öğretmen Etkisi	Gruplar arası	7,64	2	3,82	,557	,573	Fark
	Gruplar içi	2139,44	527	6,86			Önemsiz
	Toplam	3622,12	529				
Sınıf Düzeni	Gruplar arası	44,63	2	22,31	5,497	,004	A>Ü
	Gruplar içi	2139,44	527	4,06			A>O
	Toplam	2184,068	529				Ü>O

Tablo 15'te görüldüğü gibi farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda bulunan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi sınıf büyüklüğü alt boyutu arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz sonucunda üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrenciler diğer iki gruptan, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrenciler ise orta sosyo-ekonomik düzeyden farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi alt boyutu öğretmen etkisinin sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde sınıflarda bulunan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi sınıf düzeni alt boyutu arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan analiz sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin diğer iki gruptan farklılaştığı görülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrenciler ise orta sosyo-ekonomik düzeyden farklılaşmaktadır.

4.3.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcudu İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin sınıf mevcuduna göre Mann-Whitney U-testi analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sınıf Mevcuduna Göre U-Testi

Sınıf Atmosferi	Sınıf Mevcudu	n	Sonucu		U	p
			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Altboyutları						
Sınıf	15-30	452	276,78	125104,00	12530,000	,000
Büyüklüğü	31-45	78	200,14	15611,00		
Öğretmen	15-30	452	265,02	119788,50	17410,500	,859
Etkisi	31-45	78	268,29	20926,50		
Sınıf	15-30	452	266,16	120305,00	17329,000	,809
Düzeni	31-45	78	261,67	20410,00		

Tablo 16’de görüldüğü gibi farklı sınıf mevcutlarına sahip öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi ölçeğinin sınıf büyüklüğü alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=12530$, $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 15-30 sınıf mevcutlu öğrencilerin puanlarının 31-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen etkisi alt boyutuna bakıldığında, puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=17410.5$, $p>.05$). Sınıf düzeni alt boyutunda da, puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=17329$, $p>.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, anne ve baba eğitim düzeyi, okulun sosyo ekonomik durumu ve sınıf mevcutlarının, öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferine İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin sınıf atmosferi ölçeklerinden aldıkları puanlarla öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde sınıf atmosferinin sınıf büyüklüğü, öğretmenin etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf mevcudu, sınıfın bakımlı-bakımsız oluşu gibi özellikleri içeren sınıf büyüklüğü ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki eğitim ortamının özelliklerinin öğrencilerin çaresizlik duygularını etkilediğini göstermektedir. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan negatif yönlü ilişki, sınıfların bakımlı-temiz olarak nitelendirildiği koşullarda öğrencilerin daha az öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Sınıf atmosferinin alt boyutlarından öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarını kapsayan öğretmenin etkisi alt boyutu ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini etkilediğini göstermektedir. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan negatif yönlü ilişki, öğrenci tarafından algılanan öğretmen tutum ve davranışlarının olumlu olması ölçüsünde çaresizlik düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Kaya (2005) ilköğretim 7.sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmada çaresizlik yaşayan öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini incelemiş, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yasamalarına neden olan davranışlar

sergilediklerini söylemiştir. Öğrenciler görüşlerini bildirirken çoğunlukla sınıf içinde öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuz yaşantılardan bahsetmiştir.

Sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıfın rengini, temizliğini, sınıftaki öğrencilerin içtenliğini kapsayan sınıf düzeni alt boyutu ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki sınıf düzenlemesinin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini etkilediğini göstermektedir. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan negatif yönlü ilişki, öğrenci tarafından algılanan sınıf ortamının olumlu olması ölçüsünde çaresizlik düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Geleneksel öğretimin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen Kaya (2006) sınıf içindeki bireylerin, oturduğu sıranın şeklinden öğretmenin seçtiği öğretim yöntemlerine kadar hep bir katı kontrol ve sınırlılık etkisi altında olduğunu belirterek geleneksel öğretimin bu sınırlılık ve kontrol edememe durumunun öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına yol açabileceğinin üzerinde durmuştur.

5.2. Cinsiyete Göre Bulguların Yorumu

Kuramsal modelde, cinsiyetin öğrenilmiş çaresizlik puanlarını etkilemesi beklenirken (Aydın, 2006), bulgular da bu beklentiyi doğrulamıştır. Cinsiyete göre öğrenilmiş çaresizlik puanlarında farklılık görülmüş ve erkek öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Bulunan bu farklılık Kümbül'ün (2002) çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik olgusu üzerinde yaptığı çalışmasını desteklemektedir. Gündoğdu da (1996) ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve başarı ilişkisini incelediği çalışmasında erkek öğrencilerin daha fazla öğrenilmiş çaresizlik düzeyine sahip olduğunu saptamıştır. Valas (2001) öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon, akademik başarı, yaş, cinsiyet ve beklentiler arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında yine erkek öğrencilerin daha çok öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet ve cinsiyete özgü rollerin bireyin davranışlarının en temel belirleyicilerinden biri olduğu söylenebilir. Polat (1986) tarafından Diyarbakır ilinde yapılan benzer bir araştırmaya göre erkek öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğin yoğun

yaşanmasının temel gerekçesinin araştırmanın yapıldığı ildeki sosyo-kültürel yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Adana ilinde de erkek çocuklara aile içinde daha çok sorumluluk verilmekte, yaşından daha önce bir takım sorumlulukları kazanması beklenmektedir. Bu durum, erkek çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşamasının temel nedeni olarak düşünülmektedir.

Cinsiyete göre öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferi puanlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Şendur'un (1999) ve Künkül'ün (2008) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algılarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığını vurgulamak mümkündür. Özkan (1999) ise yaş gurubu 14-18 arasında değişen lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetler açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Lise yılları ergenliğin cinsel kimliğinin sosyal rolleri bakımından olgunlaştığı bir dönemdir. Bu bakımdan cinsiyete göre sosyal rollerin, bu çalışmanın örneklemini oluşturan ilköğretim öğrencilerinde belirginleşmemesi normaldir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından fark bulunmaması bu şekilde yorumlanabilir.

5.3. Akademik Başarıya Göre Bulguların Yorumu

Akademik başarılarına göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri puanlarında farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre akademik ortalamaları "*pekiyi*" olan öğrenciler ile "*orta*" ve "*iyi*" olan öğrenciler arasında bulunan anlamlı farklılık, başarılı öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Gündoğdu da (1996) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve başarı ilişkisini incelediği çalışmasında çaresizlik ve başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Aydın'ın (2006) çalışmasında belirttiği gibi kazanılan başarılar bireyin çaresizliği öğrenmesine benzer bir süreçle çaresiz olmamayı öğrenmesine neden olabilir. Böylece birey başardıkça, daha da başarılı olmak için gereken davranış örüntüsünü de öğrenmiş olacak ve başarı sürekli hale gelecektir. Diğer taraftan ise, bulgular yaşam başarısı yüksek grubun çaresizlik yaşamadığı anlamına gelmeyebilir. Bunun yerine yaşam başarısı yüksek bireylerin yaşadığı çaresizlikle baş etme konusunda daha başarılı olduğu düşünülebilir.

Baş (1998) da yaptığı araştırmada sonuç olarak başarı durumu pekiyi olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanlarının en düşük olduğunu, başarı durumu geçer ve orta olan öğrencilerin en yüksek öğrenilmiş çaresizlik puanına sahip olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Valas (2001) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon, akademik başarı, yaş, cinsiyet ve beklentiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Akademik başarının doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki bulguları destekler niteliktedir.

Sınıf atmosferini algılama düzeyi ile akademik ortalama arasındaki ilişkisine bakıldığında “sınıf büyüklüğü” ile “öğretmen etkisi” alt boyutlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Akademik ortalamaları “pekiyi” olan öğrenciler ile “orta” ve “iyi” olan öğrenciler arasında bulunan anlamlı farklılık öğretmenin ve öğrencilerin buldukları öğrenme ortamının başarıya olan etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmen ile ilişkileri olumlu olan öğrenciler diğerlerine oranla daha başarılıdır denilebilir. Aynı şekilde sınıf büyüklüğüne ilişkin algıları olumlu yönde olan, sınıfının bir öğrenme ortamı olarak uygun özelliklere sahip olduğunu düşünen öğrencilerin de akademik başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumu

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin sahip olduğu öğrenilmiş çaresizlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini etkilediğini göstermektedir. Okur-yazar olmayan anneye sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin diğer öğrencilere göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyini anne baba tutumları bakımından inceleyen çalışmasında Fırat (2009) da benzer bulguları tespit etmiştir. Öğrenim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarıyla daha iyi iletişim kuracağı, çocuklarının psikolojik, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden olumlu şekilde gelişmesine daha fazla katkıda bulunacakları, onları, ilgi ve yetenekleri konusunda daha iyi yönlendirecekleri; öğrenim düzeyi daha düşük olan annelerin ise çocuklarıyla iletişimlerinin daha yetersiz olacağı ve gelişimleri üzerinde nispeten daha az katkıda bulunacakları beklenmektedir. Her ne

kadar değişik düzeylerde öğrenim seviyesine sahip olsalar bile okula başlamanın ve devam etmenin anne üzerinde bilişsel ve eğitsel açıdan bir uyarıcı olması, annenin eğitimin kendi üzerindeki etkisinin farkına varması ve bunu pozitif bir şekilde çocuklarına aktarması da anne eğitim düzeyinin öğrenilmiş çaresizlik üzerinde etkisi olduğunu gösteriyor olabilir (Fırat, 2009).

Sınıf atmosferini algılama düzeyi ile anne eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında yalnızca “sınıf büyüklüğü” alt boyutunda farklılık olduğu belirlenmiştir. “Sınıf büyüklüğü” alt boyutuna bakıldığında sınıfta sıra, masa gibi fiziksel görünümü yansıtan faktörleri öğrencinin algılamasının annenin eğitim düzeyine göre bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınıfın bakımlı ya da bakımsız oluşundan daha fazla etkilenmelerinin sebebi annelerinin uygun çalışma ortamının farkında olmaları ve çocuklarına bu imkânı sunmaları olabilir. Bu durumda öğretim etkinlikleri sırasında sınıf mevcudu ve büyüklüğü anne eğitim düzeyine bağlı olarak öğrencilere göre farklılaşmaya sebep olmaktadır denilebilir. Anne eğitim düzeyi bakımından algılanan sınıf atmosferini inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulguların Yorumu

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin sahip olduğu öğrenilmiş çaresizlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini etkilediğini göstermektedir. Herhangi bir okul mezunu olmayan babaya sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Baba eğitim düzeyine göre öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin farklılaşmasının sebebi, günümüzde babaların da en az anneler kadar çocuklarıyla ilgilenmeleri olabilir. Babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının çaresizlik düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Baba eğitim düzeyi düşük olan çocuklarda sosyal yönden yetersizlikler görüldüğü, çaresizlik davranışı gelişimi açısından farkların olduğu söylenebilir. Kılıç ve Oral’a göre (2006) bu çocukların girişim yeteneğinde zayıflık olabileceği, edilgen tepkiler gösterebilecekleri ve bu çocuklarda çaresizlik davranışlarının görülebileceği belirtilmektedir. Fırat (2009) ise örneklemini 12-18 yaş aralığındaki çocukların

oluşturduğu benzer bir çalışmada babanın öğrenim durumunun çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyine anlamlı bir fark yaratacak kadar etki etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf atmosferi algılama düzeyi ile baba eğitim düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde yalnızca “sınıf büyüklüğü” alt boyutunda farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç anne eğitim düzeyi ile benzerlik göstermektedir. Aslan (1994), ilkokul öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada, üniversite mezunu babaların çocuklarının ilkokul veya ortaokul mezunu olan babaların çocuklarına göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların başarıları sınıf büyüklüğüne ilişkin algılarına bağlı olabilmektedir. Babalarının çocuklarına sundukları ortam, onların sınıf ortamına bakış açılarını etkilemektedir denilebilir.

5.6. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Bulguların Yorumu

Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre öğrencilerin sahip olduğu öğrenilmiş çaresizlik puanları arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre en fazla öğrenilmiş çaresizlik “orta” sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerde görülmüştür. Gevrek’in (2009) çalışmasında da sosyo-ekonomik düzey ile öğrenilmiş çaresizlik arasında düşük ama pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin “alt” ve “üst” sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinden daha fazla oluşu şu şekilde açıklanabilir: Bireylerin gelir düzeyinin dengede oluşu ile kontrol edemediği durumlarda artış olduğu düşünülebilir. Bu durumda bireyin kontrol baskısı ile karşılaştığı ve çaresizliği daha yoğun yaşayabileceği söylenebilir. Ayrıca, gelir düzeyinin az oluşu ile bireyin yaşam biçiminin basit biçimde devam edeceği, gelir düzeyinin yüksek oluşu ile de yaşamdan beklenti ve kaygı düzeylerinin azalacağı düşünülebilir. Öte yandan gelir durumunun “orta” seviyede oluşu ile bireyin yaşamının karmaşıklaşacağı düşünülebilir. İki gelir düzeyi arasında kalan “orta” sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin nispeten karmaşık bir yaşam biçiminin gereklerini yerine getirmesi, bu karmaşık yaşamın ortaya çıkardığı sorunlarla yüz yüze gelmesi söz konusu olacaktır (Aydın, 2006). Farklı yaşam biçimleri arasında kalmak da çaresizlik yaşantısını beraberinde getirecektir.

Sınıf atmosferi algılama düzeyi ile sosyo-ekonomik düzeyin ortak etkisine bakıldığında “sınıf büyüklüğü” ve “sınıf düzeni” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okulların aralarında “sınıf büyüklüğü” alt boyutuna bakıldığında sınıfta fiziksel görünümü yansıtan faktörlerin öğrenciye düşünce anlamında bir farklılık sağladığı söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi üst seviyede olan öğrenciler sınıfın bakımlı ya da bakımsız oluşundan daha fazla etkileniyor olabilir. Öğretim etkinlikleri sırasında sınıf mevcudu ve büyüklüğü üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinin diğer öğrencilere göre farklılaşmasına sebep olmaktadır denilebilir. Bu farklılığın sebebi “üst” sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere çeşitli alanlarda sunulan imkânların çok daha bireysel olması ile ilgili olabilir. Bu öğrencilerin buldukları sınıflar kalabalıklaştıkça öğretmenlerinin onlarla bireysel ilgilenme süresi azalacak, öğrencilerin de sınıf büyüklüğüne ilişkin algıları değişecektir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferi düzeylerinden sınıf düzeni alt boyutuna bakıldığında alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinin orta ve üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinden farklılaştıkları görülmektedir. Bu farklılaşma, “alt” sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin “sınıf düzeni” alt boyutundan daha fazla etkilendikleri yönündedir. Sınıfta eğitim etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç-gereçler öğrenci katılımını arttırmada etkilidir. Sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ders esnasında kullanılan materyallerin çekiciliğinden daha fazla etkileniyor olabilirler. Sınıflarında mevcut bulunan araç-gereçler evdeki kaynakları yetersiz olan öğrencilerin ilgisini çektiğinden bu durum öğrencilerin performansını olumlu yönde etkiliyor olabilir.

5.7. Sınıf Mevcuduna Göre Bulguların Yorumu

Öğrencilerin buldukları sınıf mevcuduna göre sahip oldukları öğrenilmiş çaresizlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre sınıf mevcudu “15-30” arasında değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, sınıf mevcudu “31-45” arasında değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine göre daha yüksek

bulunmuştur. Bunun durum, kalabalık sınıflardaki öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre nispeten öğretmen ilgisinden yoksun oluşu ile ilgili olabilir. Öğretmeniyle daha az etkileşimde bulunan öğrencilerin çaresizlik yaşantısına ilişkin daha az deneyim yaşayacakları düşünülürse öğrenme ortamına yönelik beklentileri az olacağından kontrol baskısı ile karşılaşmayan bu öğrenciler daha az çaresizlik yaşayacaklardır.

Sınıf atmosferi algılama düzeyi ile sınıf mevcudunun ortak etkisine bakıldığında sadece “sınıf büyüklüğü” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf mevcudu “15-30 kişi” olan sınıflarda öğrenim gören öğrenciler sınıf mevcudu “31-45” olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu da az mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sınıf büyüklüğüne ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Sınıf mevcudu, sınıfın bakımlı ya da bakımsız oluşu gibi faktörleri içeren sınıf büyüklüğü alt boyutunda sınıf mevcudunun az oluşu ile sınıfın bakımı, temizliği ve düzeni yakından ilgilidir diyebiliriz. Kalabalık sınıflarda ders esnasında ortaya çıkan zorluklar dolayısıyla karmaşa yaşanmakta ve belli bir düzenin sağlanması zorlaşmaktadır. Sadık’ın (2000) belirttiği gibi özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenlerinin yardımına daha çok gereksinim duyarlar. Kalabalık olmayan sınıf mevcudları öğretmene daha fazla öğretim yöntemi kullanma, öğrenci gelişimini izleme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırma, etkin öğrenmeyi sağlama, ek süre tanıma gibi kolaylıklar sağlar. Kalabalık sınıflarda öğrenci davranışlarını takip etmek zorlaşır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve algılanan sınıf atmosferinin alt boyutları olan sınıf büyüklüğü, öğretmenin etkisi, sınıf düzenine göre elde edilen sonuçlar, alt problemler dikkate alınarak ifade edilmiştir.

- 1.Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü, öğretmen etkisi ve sınıf düzeni ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
- 2.Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre erkek öğrencilerin çaresizlik düzeyleri kız öğrencilerin çaresizlik düzeylerinden yüksek çıkmıştır.
- 3.Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre akademik başarıları “orta” olan öğrencilerin çaresizlik düzeyleri akademik başarıları “iyi” ve “pekiyi” olan öğrencilerin çaresizlik düzeylerinden yüksek çıkmıştır.
- 4.Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, annesi okuryazar olmayan çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, diğer öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
- 5.Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, babası herhangi bir okul mezunu olmayan çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, diğer öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
- 6.Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu

tespit edilmiştir. Bulgulara göre orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin çaresizlik düzeyleri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin çaresizlik düzeylerinden yüksek çıkmıştır.

- 7.Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre 15-30 sınıf mevcutlu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin 31-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.
- 8.Araştırmaya katılan öğrencilerin, algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutları olan sınıf büyüklüğü, öğretmenin etkisi ve sınıf düzeni ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
- 9.Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ve öğretmen etkisi ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak sınıf düzeni alt boyutuyla bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- 10.Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile anne eğitim düzeyleri arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- 11.Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile baba eğitim düzeyleri arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- 12.Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ve sınıf düzeni ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark olduğu ancak öğretmen etkisi alt boyutuyla anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
- 13.Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin alt boyutlarından sınıf büyüklüğü ile sınıf mevcudu arasında olumlu yönde bir farklılık olduğu ancak öğretmen etkisi ve sınıf düzeni alt boyutuyla anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında bulunan anlamlı farklılık göz önüne alındığında, okullarda yapılacak olan anne-babalara yönelik toplantılarda öğrenilmiş çaresizlik konusunda bilgi verilmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin çaresizlik düzeylerini artırabilecek ya da azaltabilecek ailesel koşullar hakkında açıklama yapılmalıdır. Aile içi iletişimin önemine dikkat çekilmelidir.
2. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve algılanan sınıf atmosferi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre öğretmenler öğrencilere başarılı olacakları deneyimler yaşatmaya çalışmalı, öğrencilerin başarılı oldukları durumlarda uygun pekiştiriciler vermelidir. Eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri şekilde hazırlanmalıdır.
3. Öğretmenler sınıf atmosferi hakkında bilgilendirilip, onların bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf atmosferi hakkındaki düşünceleri konusunda sık sık geribildirim almaları, bunu yaparken araştırmada yararlanılan ölçme aracını bu amaçla kullanmaları uygun olabilir.
4. Öğretmenlere, etkili eğitim-öğretim ortamı sağlayacak yöntem ve teknikleri içeren hizmet içi eğitim verilmelidir. Özellikle sosyo-ekonomik anlamda alt düzey olan okullarda çeşitli etkinliklerin yapılmasını sağlayacak yeterli ve ilgi çekici olan araç-gereç temin edilebilir. Ders sırasında yapılan etkinliklerin etkin biçimde gerçekleştirilebilmesi için, okulların fiziki alt yapısının iyileştirilmesi sağlanabilir. Yapılan etkinlikler için sınıflarda uygun köşeler oluşturulmalıdır.
5. Araştırma bulgularına göre sınıf mevcudu ile algılanan sınıf atmosferi arasındaki olumlu yönlü ilişki göz önüne alındığında, etkili eğitim-öğretimin sağlanabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısı en aza indirilmelidir. Bu şekilde kalabalık sınıfların aksine öğretmenler öğrencileriyle daha iyi ilgilenebilir.
6. Medya aracılığıyla anne-baba ve algılanan öğretmen tutumlarının öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini anlatan dikkat çekici programlar hazırlanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Adana ili merkez ilçelerindeki özel ve devlet ilköğretim okullarında okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Aynı çalışma ilköğretimin diğer sınıflarındaki öğrencilerle yapılarak yaş farkının etkisi araştırılabilir.
2. Benzer araştırmalar başka illerde yapılabilir.
3. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile benlik kavramı arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma yapılabilir.
4. Algılanan sınıf atmosferinin öğretmen etkisi alt boyutu üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılarak öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
5. Suça eğilimli öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
6. Değişkenlere öğrencilerin kardeş sayıları ve ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları eklenerek öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. ve Teasdale, J. (1978), “Learned helplessness in human: critique and reformulation”, *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), ss. 49-74.
- Açıkgöz, K. Ü. (1989), “Liselerde Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, 15-17 Haziran, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003), *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı), Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Anderson, L. W. (1987), “The classroom environment study: Teaching for learning”, *Comparative Education Review*, 31, ss. 69-87.
- Arı, R. (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, Atlas Kitabevi, Konya.
- Arık, A. (1996), *Motivasyon ve Heyecana Giriş*, İstanbul: Çantay Kitabevi,
- Aslan, G. (1994), “İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Atkinson R. ve Atkinson R.C. (1995), *Psikolojiye Giriş I*, Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Atkinson R. Atkinson R.C., Smith E.E., Bam D.J. ve Hoeksema S.N (1996), *Hilgard's introduction to psychology, harcourt brace company*, USA: 12'th Edition.
- Avcı, E. (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, B. (2006), “Öğrenilmiş Çaresizliğin Yordanması ve Yaşam Başarısı İle İlişkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bahadır, Ş.(1995), “Çaresizlik Eğitiminde Kullanılan Materyalin Sonraki Göreve Benzerliği ve Algılanan Önemin Çaresizlik Üzerindeki Etkileri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barth J.M., Dunlap S.T., Dane H., Lochman J.E. ve Wells K.C. (2004), “Classroom environment influences on aggression, peer relations and academic focus”, *Journal of School Psychology*, 42 (2), ss. 115-133
- Basar, H. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara.

- Baş, A., (1998), “Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Depresyon Üzerine Etkisi”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Başarı, A. (2007), “Sınıf İçi İletişim Aksaklıklarına İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bayat, B. (2002), “Örgütlerde, ‘Güdülenme Yetersizlikleri ve Geri Çekilme-Kaçınma Davranışlarını’ Açıklamakta Kullanılabilecek Bir Model:Öğrenilmiş Çaresizlik”, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (3) Kış.
- Boggiano A.K. ve Barrett M. (1992), “Helplessness deficits in students: The role of motivational orientations”, *Motivation and Emotion*, 16(3).
- Celep, C. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cemalcılar, Z., Canbeyli, R., ve Sunar, D. (2003), “Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study”, *The Journal of Social Psychology*, 43 (1), ss. 65-81.
- Cohen, S., Rothbart, M., & Philips, S. (1976), “Locus of control and the generality of learned helplessness in humans”, *The Journal of Social Psychology*, 34(6), ss. 1049-1056.
- Conner, T. (1987), “The Quiet Child Student at Risk”, *Academic Therapy*, 2, ss. 523-527.
- Çamur, E. (2006), “Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çavuşoğlu, S. (2007), “Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi Üzerine Bir Araştırma: Türk Kamu Yönetimi’nde Çabalarının Çalışanlar Üzerinde Davranışsal Etkilerinin İncelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çelik, V. (2005), *Sınıf Yönetimi*, (3. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Dalmaz, A. (2009), “Süreç Hastalığı Olan Çocukların Ailelerinin Algıladığı Sosyal Destek Düzeyleri ve Baş Etme Biçimlerinin; Çocukların Travma Sonrası stres ve Depresyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Belirtileri Geliştirmelerine Etkisi Açısından İncelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demirtaş, H. (1999), “Okul Müdürleri İçin Etkili Olma Yolları”, *Öğretmen Dünyası*, 20 (240), ss. 16-19.
- Dilalla L.F. ve Mullineaux P.Y. (2008), “The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), ss. 107-128.
- Dönmez, A. (1987), “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları”, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1), ss. 260-275.
- Dweck, C. S. (1975), “The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), ss. 674-685.
- Dweck, C.S. ve Repucci N. D. (1973), “Learned helplessness and reinforcement responsibility in children”, *Personality and Social Psychology*, 25, ss. 109-116.
- Diener, C. I. ve Dweck C.S. (1978), “An analysis of learned helplessness: Continuous change in performance, strategy, and achievement cognitions following failure”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, ss. 451-462.
- Dweck CS, Licht BG (1980), “Learned helplessness and intellectual achievement. Human helplessness: Theory and Application”, *Academic Press*, New York.
- Ekinci, S. (1999), “Öğrencilerin Sınıf atmosferine İlişkin Beklenti ve Algularıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Emeksiz, Ö. (2003), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi ve Liderlik Etkenlerine İlişkin görüşleri”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ercan, Ö. (2002), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yolları”, *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998), *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004), *Gelişim ve Öğrenme* (13. Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erdoğan, M.Y. (2006), “Ana-baba Tutumları İle Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi İle İlişkileri”, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 13 (3), ss. 98-105.

- Ersever, H. (1993), “Öğrenilmiş Çaresizlik”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (2), ss. 621-632.
- Fırat, C. (2009), “Suça Sürüklenmiş Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Farklı Değişkenler ve Algılanan Anne Baba Tutumları Bakımından İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fincham FD, Hokoda A. ve Sanders R. (1989), “Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis”, *Child Dev*, 60, ss. 138-145.
- Gelir, E. (2009), “Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarılarının İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gevrek, L. (2009), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökdoğan, G. (2007), “Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmî İlköğretim Okulları ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Günbay, İ. (2003), “School climate and its effects on high school teachers in different teaching categories”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), ss. 171- 182.
- Gündoğdu, M. (1994), “The Relationship Between Helpless Explanatory Style, Text Anxiety and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Students”, *A Master's Thesis*, Middle East Technical University, Ankara
- Gündoğdu, M. (1996), “İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik Sınav Kaygısı ve Başarı İlişkisi”, *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*; Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gündoğdu, M. (2001), “Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gürkan, T. (2001), “Bireyin Çok Yönlü Gelişimi”, *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22.
- Hayalioğlu, İ. (2001), “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Heyman G.D., Dweck C.S. ve Cain K.M. (1992), “Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: relationship to beliefs about goodness”, *Child Dev*, 63:401-415.
- Hiroto, D. S. (1974), Locus of control and learned helplessness, *Journal of Experimental Psychology*, 102, ss. 187-193.
- Hovardaoğlu, S. (1986), “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli”, *Psikoloji Dergisi*, 5(20).
- Hovardaoğlu, S. (1986), “Bazı Değişkenlerin Öğrenilmiş Çaresizliğe Etkileri”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Isaacowitz D. M. ve Seligman M.E.P. (2007), *Learned helplessness*, Elsevier Inc.
- Işık, H. (2006), *Sınıf Yönetimi: Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni*, Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (1998), *Araştırmada Rapor Hazırlama*, Eğitim Danışmanlık L.T.D., Ankara.
- Kaya, S., (2005), “Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Düşük ve Yüksek Olan İlköğretim Öğrencilerinin Öğretme- Öğrenme Surecine İlişkin Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, S. (2006), “Geleneksel Eğitim ve Öğrenilmiş Çaresizlik”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılbaş, Ş. (2003), *Sınıf Yönetimi*, Nobel Kitapevi, Adana.
- Kılıç, B.G. ve Oral, N. (2006), “Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Bir Gözden Geçirme”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13 (2).
- Kocabaş, A. ve Uysal, G. (2006), “İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

- Kök, M. (1992), “Psikolojik Danışmanın Dezavantajlı Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik, Benlik Tasarımı ve Genel Kaygı Düzeylerine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köknel, Ö. (1997), *İnsanı Anlamak*, Altın Kitapları Yayınevi, İstanbul.
- Kümbül, B. (2002), “Çalışma Hayatında Öğrenilmiş Çaresizlik Olgusu”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Künkül, T. (2008), “Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Mal, S., U. Jain ve Yadav K. S. (1989), “Effects of prolonged deprivation on learned helplessness”, *Journal of Social Psychology*, 130, ss. 191-197.
- Nacar, F. S. (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özden, Y. (2005), *Öğrenme ve Öğretme*, (7. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Özkan, H. (1999), “Lise Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılamaları Başarıları ve Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişkinin Belirlenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özkan, H. İ. (2008), “Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Polat, S. (1986), “Anababa Tutumlarının Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Etkisi”. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rholes, W. S., Blackwell, J., Jordan, C. ve Walters, C. (1980), “A developmental study of learned helplessness”, *Developmental Psychology*, 16, 6.
- Sadık, F. (2000), “İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağlam, H. (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Seligman, M.E.P. ve Maier, S.F. (1967), "Failure to escape traumatic shock", *Journal of Experimental Psychology*, 74.
- Sekman, M. (2006), *Her Şey Seninle Başlar*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Sünbül, A.M. ve Gürsel, M. (2001), "Başarılı ve Başarısız Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması", *Selçuk Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, Konya.
- Şendur, (1999), "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları ile Başarı Güdüsü Arasındaki İlişki", *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Terwogt MM, Schene J, Koops W (1990), "Concepts of emotion in institutionalized children", *J. Chil Psychol Psychiatry*, 31, ss. 1131-1143.
- Terzi, A. R. (2008), "Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları", *Milli Eğitim Dergisi*. ss. 155-156.
- Uslu, A. (2002), "Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valas, H., (2001), "Learned helplessness and psychological adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 2.
- Whitley BE. ve Frierge IH. (1985), "Children's causal attribution for success and failure in achievement setting: A. meta analysis", *J Educ Psychol*, 77, ss. 608-616.
- Yontar, A. (2007), "Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, A. (2003), "Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Akademik Benlik Tasarımları, Okula Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1: ÇOCUKLAR İÇİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler

Elinizdeki 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 seçerdiniz? Düşününüz ve 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. Tanıdığımız 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 görüldüğünüzü söyledi.
 - a. O gün arkadaşıma herkes sevimli görüldüğü 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 fıkra ya hiç kimse gülmedi.
 - a. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmez.
 - b. Fıkra'yı 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 testte 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. Bilye oyununda tüm misketleri kazandınız.
 a. Her şeyde şanslı olduğum için bilye oyununu da kazandım.
 b. Oyunlarda şanslı olduğum için bilye 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.
 a. Son zamanlarda çocuklar o kadar çok şey satıyorlar ki, artık insanlar çocuklardan bir şey almak istemiyor.
 b. İnsanlar genellikle çocuklardan bir şey satın almaktan hoşlanmıyor.
25. Bir oyunda siz kazandınız.
 a. Özellikle oyunlarda başarılı olabilmek için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
 b. Hemen her konuda başarılı olabilmek için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.

26. Düşük bir not aldınız.
 a. Akılsız olduğum için düşük not aldım.
 b. Öğretmenler düşük not veriyorlar.
27. Kapıyı çarptınız ve burnunuz kanadı.
 a. O anda önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
 b. Son zamanlarda çok dikkatsiz oldum.
28. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.
 a. O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
 b. Top oyunlarında iyi oynamak için fazla uğraşmam.
29. Beden eğitimi dersinde ayağınızı burktunuz.
 a. Son haftalarda beden eğitimi dersinde tehlikeli hareketler yaptığımız için burkuldu.
 b. Son haftalarda beden eğitimi dersinde beceriksiz olduğum için burkuldu.
30. Anne babanız sizi deniz kıyısına götürdü ve çok iyi vakit geçirdiniz.
 a. O gün her şey güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.
 b. O gün hava güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.
31. Sinemaya gitmek için bineceğiniz otobüs gecikti ve filmi kaçırdınız.
 a. Otobüsler zamanında gelmiyor.
 b. Zaten otobüsler hiçbir zaman zamanında gelmez.
32. Anneniz en sevdiğiniz yemeği pişirdi.
 a. Annem her zaman beni mutlu etmek için çalışır.
 b. Annem beni mutlu etmek için çok az şey yapar.
33. Oynadığınız takım bir oyuncu kaybetti.
 a. Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
 b. Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
34. Ev ödevlerinizi çabucak bitirdiniz.
 a. Son zamanlarda her şeyi çabucak yaptığım için erken bitirdim.
 b. Son zamanlarda ev ödevlerimi çabucak yaptığım için erken bitirdim.
35. Öğretmeniniz bir soru sordu ve siz yanlış cevap verdiniz.
 a. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.
 b. O gün heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.
36. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.
 a. O gün çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.
 b. Genellikle çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.
37. Lunaparka gidip çok eğlendiniz.
 a. Genellikle lunaparkta çok eğlenirim.
 b. Genellikle her yerde eğlenirim.
38. Sizden büyük bir çocuk sizi dövdü.
 a. Kardeşiyle alay ettiğim için dövmüştür.
 b. 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 olurlar.
 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: SINIF ATMOSFERİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Sevgili çocuklar aşağıdaki cümleleri okuyarak sizin için en uygun olanı daire içine alınız.

	Evet	Bazen	Hayır
1.Sınıfımızın dar olması başarısız olmama neden oluyor.	1	2	3
2.Sınıfımız çok bakımsız.	1	2	3
3.Sınıf mevcudumuz çok fazla.	1	2	3
4.Sınıfımız çok kalabalık.	1	2	3
5.Öğretmenim bazı öğrencileri sık sık dövüyor.	1	2	3
6.Öğretmenimiz sık sık sinirlenir.	1	2	3
7.Öğretmenimiz genelde belirli öğrencilerle ders yapıyor.	1	2	3
8.Öğretmenimiz düşüncelerimize önem veriyor.	1	2	3
9.Öğretmenimiz kızınca bizi notla korkutuyor.	1	2	3
10.Öğretmenimiz bizi seviyor.	1	2	3
11.Sınıfta kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3
12.Öğretmenimi seviyorum.	1	2	3
13.Başka bir sınıfa geçersen daha başarılı olurum	1	2	3
14.Öğretmenimiz her konuda bize yardım eder	1	2	3
15.Sınıfımızda kullanılan renkler içimi açıyor.	1	2	3
16.Sınıf arkadaşlarım birbirine içten davranıyor.	1	2	3
17.Sınıfta öğretmen olmasa da ders yapabiliriz.	1	2	3
18.Sınıfımız temizdir.	1	2	3
19.Öğretmenimizin derse girmesini sessizce bekleriz.	1	2	3

EK- 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili çocuklar,

Aşağıda sizinle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Lütfen bu soruları doğru ve eksiksiz olarak yanıtlayınız.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Eda CANANOĞLU

1. Okulunuzun Adı:

2. Cinsiyetiniz: 1() Kız 2() Erkek

3. Anne ve babanızın öğrenim düzeyi nedir?

	Anne	Baba
1. Okur yazar değil	()	()
2. Okur yazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise mezunu	()	()
6. Üniversite mezunu	()	()
7. Diğer (lütfen yazınız.....)		

4. Sınıf mevcudunuz:

- (1) 15-30 kişi (3) 45-60 kişi
 (2) 30-45 kişi (4) 60 ve üzeri

6. Beşinci sınıf 1. dönem not ortalamanız:

- 1() Başarısız
 2() Geçer
 3() Orta
 4() İyi
 5() Pekiyi

EK- 4: VALİLİK ONAY BELGESİ

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05 10817
Konu : Tez Çalışması

03.03/2010

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Eda CANANOĞLU'nun danışmanı Doç.Dr Songül TÜMKAYA yönetiminde hazırlamakta olduğu 'İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin algıladıkları sınıf atmosferi ve sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi' konulu tez çalışmasını ekte isimleri belirtilen kurumumuza bağlı okullarımızda uygulama çalışması yapmak istediğine dair Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.02.2010 tarih ve 800 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen kişinin tez çalışmasını Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi' ne istinaden ekte belirtilen okullarda okul müdürlüğünün denetiminde eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdulgafur B. YUKFIRAT
İl Millî Eğitim Müdürü



OLUR
03.03/2010

Erdem KIYAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı :Eda CANANOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi :Antakya, 19.03.1985
E-mail : edacanan @windowslive.com

ÖĞRENİM DURUMU

2008-2011 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
2004-2008 : Lisans, Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü,
Antakya.
1996-2003 : Lise, Selim Nevzat Şahin Anadolu Lisesi, Antakya.
1991-1996 : İlkokul, Sümerler İlkokulu, Antakya.

YABANCI DİL : İngilizce

ÇALIŞMA DURUMU

2008- :Baklalı Emin Veyisoğulları İlköğretim Okulu, Adana.