



**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**ANNE-BABALARIN YAŞAM TUTUMU İLE  
ÇOCUKLARIN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hüseyin ANUR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2014**

TC.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ANNE-BABALARIN YAŞAM TUTUMU İLE ÇOCUKLARIN  
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Hüseyin ANUR

Danışman  
Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU

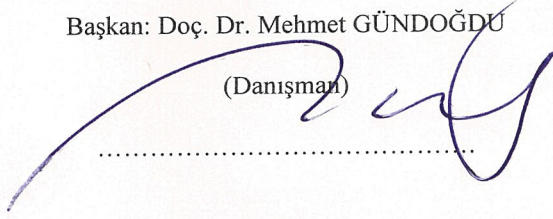
Mersin, 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mehmet G¼NDOĐDU

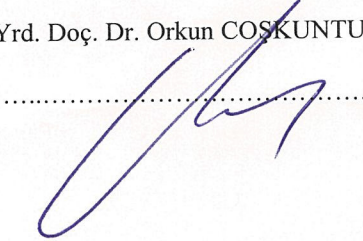
(Danışman)



¼ye: Yrd. Doç. Dr. B¼lent G¼ND¼Z

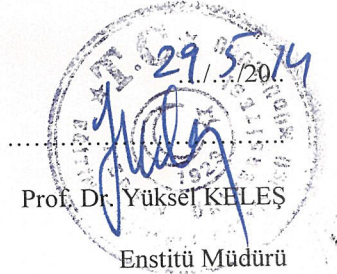


¼ye: Yrd. Doç. Dr. Orkun COSKUNTUNCEL



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Y¼ksel KELEş  
Enstit¼ M¼d¼r¼

## ÖZET

Bu çalışmada, anne-babanın yaşam tutum düzeyi ile çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan 4 farklı ilköğretim okuluna devam etmekte olan 6. ve 7. sınıfa kayıtlı 196'sı kız ve 119'u erkek toplam 315 öğrenci ve bu öğrencilerin 263'ü kadın (anne) ve 52'si erkek (baba) toplam 315 velileri oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyini ölçmek amacıyla, Seligman ve arkadaşları (1984) tarafından geliştirilen ve Aydın (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanması ve standardizasyonu yapılan Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği, velilerin yaşam tutum düzeyini ölçmek amacıyla, Reker (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Özdemir (2006) tarafından yapılan Yaşam Tutum Profili Ölçeği, öğrencilerin anne-baba tutumlarını ölçmek amacıyla, Lamborn ve diğ. (1991) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Yılmaz (2000) tarafından uyarlanan Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), ve araştırmada ölçülen değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünülen, öğrencinin; cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, okul başarısı, anne-baba durumu ve velinin; medeni durumu, kronik bir hastalığının olup olmaması, yaşı, evlenme yaşı, çocuk sayısı, eğitim durumu, travmatik bir yaşantı geçirip geçirmediği, mesleği, aylık geliri, yakınlık derecesi, bir hobisinin olup olmaması değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere yapılan istatistiksel analizler sonucunda;

**1) öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine**

göre farklılaşmadığı, 2) anne ve babası birlikte yaşayan öğrenciler ile anne ve babası boşanmış olan öğrenciler arasında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu, 3) Kendisini Çok Başarılı olarak algılayan öğrenciler ile Az Başarılı, Orta ve Başarılı olarak algılayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu, 4) öğrencilerin cinsiyetlerine göre algılanan ana-baba tutumu kabul ve özerklik boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ancak kontrol boyutunda kızlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu ve 5) öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanların, okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkenleri tarafından yordandığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

*Anahtar sözcükler: Öğrenilmiş çaresizlik, yaşam tutumu, anne baba tutumu, akademik başarı.*

## SUMMARY

The aim of present research was to examine the relationship between parents' life attitude and children's learned helplessness level among middle school students. Study group consisted of 315 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students (196 female; 119 male) from four different middle schools in Mersin and 315 parents (263 female; 52 male) of those students. Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ) developed by Seligman et. al. (1984) and adapted to Turkish culture by Aydın (1985) was used to measure learned helplessness of the participants. To measure the parents' life attitude, Life Attitude Profile developed by Reker (1992) and adapted to Turkish culture by Özdemir (2006) was used. To gather data related with the parental attitude, Parental Attitude Scale developed by Lamborn, et. al (1991) and adapted to Turkish by Yılmaz (2000) was administered to the participants. The demographic data were gathered by using an information sheet prepared by researcher.

The results of the study showed that 1) learned helplessness level of the students was not differ according to gender, 2) a significant difference was observed between the learned helplessness levels of the students whose parents living together and whose parents' were divorced, 3) There was a significant difference between the learned helplessness levels of the students perceived themselves more successful and less successful, 4) there was no significant gender difference on acceptance and autonomy subscale and a significant gender difference was observed on the control subscale of the perceived parental attitude scale, and 5) learned helplessness score of the students was predicted by academic

achievement, acceptance subscale of the perceived parental attitude scale, marital status of parents, chronic illness of the parents.

The findings of the study were discussed according to related literature.

*Key words: Learned helplessness, life attitude, parental attitude, academic achievement.*

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	I
SUMMARY.....	III
İÇİNDEKİLER .....	V
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII
GİRİŞ.....	1

### BÖLÜM I KURAMSAL ÇERÇEVE

1. VAROLUŞÇULUK.....	4
2. VAROLUŞÇU PSİKOTERAPİLER.....	5
3. YAŞAMIN ANLAMI .....	7
3.1. Amaç (Purpose).....	9
3.2. Değerler ve Gerekçeleştirme (Values and Justification).....	9
3.3. Yetkinlik (Efficacy).....	10
3.4. Kendilik Değeri (Self-Worth).....	10
4. YAŞAMIN ANLAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
5. ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK.....	14
5.1. Kuramsal Temel (Orijinal Çaresizlik Modeli).....	14



5.2. Gözden Geçirilmiş Çaresizlik Modeli.....	17
5.2.1. Bireysel (Personal) Çaresizlik ve Evrensel (Universal) Çaresizlik.....	19
5.2.2. Çaresizliğin Genelleşmesi (Generality) ve Sürengenleşmesi (Chronicity)...	21
6. ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	25
7. ANNE – BABA TUTUMU.....	26
7.1. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Öne Sürülen Modeller.....	27
7.1.1. Psikodinamik Model.....	27
7.1.2. Davranışçı Model.....	28
7.2. Baumrind’in Sınıflaması.....	28
7.3. Maccoby ve Martin’in iki boyutlu bakış açısı modeli.....	30
7.4. Lamborn ve Arkadaşlarının Anne-Baba Tutumlarını Sınıflaması.....	30
7.5. Otoriter (Authoritarian)Ana Baba Tutumu.....	31
7.6. Demokratik Ana Baba Tutumu.....	31
7.7. Koruyucu Ana Baba Tutumu.....	32
7.8. İzin Verici Ana Baba Tutumu.....	33
7.9. İhmalkar- İlgisiz Ana Baba Tutumu.....	33
8. ANA-BABA TUTUMUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
9. PROBLEM .....	36
10. ALT PROBLEMLER.....	37
11. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	37
12. SAYILTILAR.....	38
13. SINIRLILIKLAR.....	39
14. TANIMLAR.....	39

## **BÖLÜM II**

### **YÖNTEM**

1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	41
2. ARAŞTIRMA GRUBU.....	41
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.. ..	42
3.1. Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği.. ..	42
3.2. Yaşam Tutum Profili Ölçeği .. .	43
3.3. Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ).....	44
3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	46
4. İŞLEM.....	46
5. VERİLERİN ANALİZİ. ....	47

## **BÖLÜM III**

### **BULGULAR**

1. İLKÖĞRETİM 6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ.....	48
2. İLKÖĞRETİM 6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ EBEVEYN DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ.....	49
3. İLKÖĞRETİM 6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ ALGILANAN OKUL BAŞARISINA GÖRE İNCELENMESİ .....	51
4. İLKÖĞRETİM 6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN ANNE – BABA TUTUMLARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ.....	55

5. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ YORDANMASINA İLİŞKİN ÇOKLU AŞAMALI DOĞRUSAL REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI.....	56
--	----

## **BÖLÜM IV**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

1. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.....	59
2. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ EBEVEYN DURUMLARI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.....	61
3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ ALGILANAN OKUL BAŞARISI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.....	62
4. ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ANNE – BABA TUTUMLARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU.....	64
5. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ YORDANMASINA İLİŞKİN ÇOKLU AŞAMALI DOĞRUSAL REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARININ TARTIŞMA VE YORUMU.....	66
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
KAYNAKLAR.....	76
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	115

## TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1: Çaresizliğin boyutları ve açıklama biçimi örnekleri.
- Tablo 2: Öğrenci ve velilerin yaşıyla ilgili betimsel istatistikler
- Tablo 3: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları
- Tablo 4: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların ebeveyn durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları
- Tablo 5: Ebeveyn durumlarının öğrenilmiş çaresizlik puanlarına etkisinin Varyans analizi ile incelenmesi sonucundaki ikili karşılaştırmalar (LSD)
- Tablo 6: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.
- Tablo 7: Öğrenilmiş çaresizlik puanlarındaki farklılığın okul başarısına göre incelenmesi (LSD).
- Tablo 8: Öğrencilerin Ana-Baba tutumu ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin T-testi sonuçları
- Tablo 9: Araştırma grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanların; okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkenleri ile Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi ve Regresyon Eşitliği

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1: Öğrenilmiş çaresizlik deneyinde kullanılan deney kutusu.
- Şekil 2: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların ebeveyn durumlarına göre farklılaşmasını gösteren grafik.
- Şekil 3: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların okul başarısına göre farklılaşmasını gösteren grafik.

## **KISALTMALAR**

**ABT:** Anne-Baba Tutumu

**YTO:** Yaşam Tutum Ölçeği

**OC:** Öğrenilmiş Çaresizlik

## GİRİŞ

Doğum travmasından bahseden Freud' a göre, insanoğlu ölüm korkusuyla doğar. Benzer şekilde, Yalom (2001) insanın, sanıldığı aksine, ölüm farkındalığının çok erken yaşlardan (2 yaş) itibaren oluştuğunu belirtmektedir. Diğer yandan biyolojik yaklaşımlara göre insanın temel güdüsü hayatta kalma yani yaşar-kalır değildir. Bu açıdan bakıldığında insan davranışlarının temel güdüleyicisinin yok olup gitmeye (ölüm) karşı duyulan korku olduğu düşünülebilir. Yok olup gitme korkusu, insana, içinde bulunduğu dünyayı sorgulayarak bu dünya içindeki kendi varoluşuna bir anlam vermeye zorlamaktadır. Yaşar-kalır (kalıcı/iz) olmanın ve ölümlle baş edebilmede kullanacağımız en büyük gücün yaşama verilen anlam olduğu söylenebilir. Ben kimim? Bu dünyadaki amacım nedir? Eğer bir gün öleceksem şimdi bir şeylerle uğraşmamın anlamı nedir? İnsan ne için yaşamalıdır? Bu sorular her insanın kafasını zaman zaman meşgul eden sorulardır. Frankl, insanın; 1) acı çekerek, 2) birini severek ve 3) kendi dışındaki insanlara (topluma) fayda sağlayan işlerle uğraşarak yaşamda anlam bulabileceğinden bahseder. Diğer yandan, çocukların 11-13 yaşlarından (soyut düşünme becerinin gelişim başlangıcı) önce bu gibi soyut sorulara anlamlı bir cevap veremeyecekleri iddiası yaygın bir görüştür (Yalom, 2001; Piaget, 2010). Bu açıdan bakıldığında çocukların yaşar-kalır kalabilme amacıyla yakın çevresinin (aile, okul vb.) yaşama anlam verme biçimini model aldığı düşünülebilir. Örneğin; annesinin arkadaşına bir hediye verdiğini ve annesinin bu davranışıyla arkadaşlarıyla iyi geçindiğini gözleyen bir çocuk, arkadaşlarla iyi geçinmenin onlara hediye vermekten geçtiğini düşünebilir. Bu önemlidir çünkü; arkadaşlar zor zamanlarımızda bize destek olurlar ve yaşar

kalır kalmamızda oldukça destekleyici rolleri vardır. Diğer yandan iyi arkadaşlıklar yaşamı anlamlı hale getirir ve yaşamdan alınan doyumunu artırır.

Günümüz dünyasında, teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği, kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığı, sosyal medya ağlarının çeşitlendiği ve değişimin, her alanda ve yüksek hızda yaşandığı XXI. yüz yılın başlarında, yaşamda anlamın keşfedilememesinden kaynaklanan psikolojik sorunların giderek arttığı önemli varoluşçu yazarlar tarafından bildirilmektedir (Yalom, 2001; May, 2010).

Birçok araştırmacı (Chamberlain ve Zika, 1992; Debats, 1996; Frankl, 1959/1985; Bryant, Olden ve Sappington, 1990; Akt; Melton ve Schulenberg, 2008) yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş (well being) arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Araştırmalara göre, yaşamlarında anlam bulan kişiler, bulamayanlara göre daha az psikolojik stres yaşamaktadırlar, özsaygı ve mutluluk düzeyleri de daha yüksektir. Ayrıca yaşamlarının anlamlı olduğunu düşünen bireylerin yaşamda bir amaçları da olduğu, yaşamlarını daha yararlı (solitary) etkinliklerle geçirdikleri, stres ve sorunlar karşısında daha dirençli oldukları gözlenmiştir (Sappington ve diğ.,1990; Phillips, 1980; Akt: Sezer, 2012).

Yaşamda anlam bulamama; depresyon, benliğin aşığılanması (self derogation), kadınların ilaç kullanımı ve erkeklerin intihar düşünceleri konusunda belirleyici bir faktör olarak gözlenmiştir (Benter, Harlow ve Newcomb 1986). Ayrıca kayıpla başa çıkma konusunda, yaşamını anlamlı bulanların başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Robak ve Griffin, 2000, Akt: Sezer, 2012).

Diğer yandan, öğrenilmiş çaresizlik, bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmesi sonucunda, bireyin/organizmanın benzer durumlarda gereken davranışı gösterememesi olarak tanımlanabilir (Overmier ve Seligman, 1967; Maier, Seligman ve Solomon, 1976).



Öğrenilmiş çaresizlik modeline göre bireyin herhangi bir davranışta bulunurken davranışın sonucunu kontrol edemediğini öğrenmesi, başka bir durumda olayın sonucunu kontrol edebileceği halde bir başarısızlık beklentisine ve davranışlarıyla sonucu kontrol edebileceği durumlarda bile başarmak için gereken davranışları göstermemesine neden olabilmektedir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978).

Kuramda da belirtildiği gibi öğrenilmiş çaresizlik bireyin öğrenme yaşantılarına dayalı olarak gelişmektedir. İlköğretim döneminde ise çocuğun temel öğrenme kaynağı okulun yanında anne babadır. İlk çocukluk döneminden başlayarak, özellikle ergenlik dönemi başlarına kadar, çocuğun ağırlıkla anne-baba tutum ve davranışlarından etkilendiği çeşitli kuramsal görüş ve araştırmalarla desteklenmektedir. Dolayısıyla anne ve babanın yaşam tutumunun (anlam) anne-babanın çocuğa nasıl davranacaklarını ve ne tür öğrenme yaşantıları sunacaklarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu yolla anne babanın yaşamındaki anlamlılık düzeyi ile çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olacağı düşünülmektedir ve bu çalışmada, anne-babanın yaşam tutumu (anlamı) düzeyi ve çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **BÖLÜM I**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri ile ilgili kavramsal ve kuramsal açıklamalarla birlikte alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### **1. VAROLUŞÇULUK**

Heidegger varlığın varoluşunu; “dünya-içinde-olmaklık” ve ötekiyle bir “ilişkide-bulunmaklık” yani ilişkide varolmak olarak ancak olanaklı olabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla her bir ilişki biçiminde nesne farklı biçimlerde algılanabilir ve farklı biçimlerde görünebilir (Heidegger, 2008). Diğer yandan Sartre: “İnsanda ama yalnızca insanda varoluş özden önce gelir (Sartre, 2010)” söylemiyle insanın özünün kendi varoluşundan önce belirlenemeyeceğini, insanın bir fasulyeden farklı olarak önce var olup daha sonra şöyle veya böyle olduğunu anlatmaktadır. Bu açıdan bakıldığında “insan doğası diye bir şey yoktur” denebilir.

Varoluşçulukta insanın dünyadaki varoluş alanı 3 şekildedir bunlar:

**Umwelth:** İnsanın biyolojik varlığını sürdürme ve biyolojik gereksinimlerini karşılama dünyasıdır. Doğa yasalarının doğal döngülerin, uyku ve uyanıklığın, doğmuş olmanın ve ölümün, doyum aramanın ve gerilim boşaltmanın dünyasıdır.

**Mithwelt:** Bireyin diğer insanlarla birlikte varoluş dnyasıdır. İnsanın insanla kurduğu ve içsel dnyasına ilişkin duygularını ve düşüncelerini paylaştığı, anlamlı ve içten bir ilişkisinin o insanda oluşturduğu duyguları içermektedir.

**Eigenwelth:** Bireyin kişisel öznel dnyasını temsil eder. Bu alan insanın kendisini ve kendi varoluşunun farkında olması ile ilişkilidir.

Varoluşçu felsefe, insan doğasına dair çeşitli açıklamalar yapmıştır. Bunun yanında insan davranışına dair yaptığı açıklamalarla bir psikoloji kuramı haline de gelmiş ve insan davranışının nasıl değişeceğine dair çeşitli terapi yaklaşım ve teknikleri de önermiştir.

## 2. VAROLUŞÇU PSİKOTERAPİLER

Frankl, toplama kampı deneyimlerinden sonra 3. Viyana Okulu olarak bilinen Logo Terapi okulunu kurmuştur. Anlam Yoluyla İyileştirme anlamına gelen Logo Terapi psikolojik sorunların kökeninin bireylerin içine düştükleri anlamsızlık ve anlam boşluğu olduğunu öne sürmüş ve tedavide amacın anlamın yeniden keşfedilmesi olduğu görüşünü savunmuştur. Frankl'a göre "bir amacı olan 'her nasıla' katlanır (Frankl, 2007). Dolayısıyla yaşam amacını belirleyen ve niçin yaşadığını bilen kişi karşısına çıkan her zorluğa dayanma gücüne sahip olacaktır.

Yalom (2008) "Varoluşçu Psikoterapi" adlı kitabında dört nihai kaygı adını verdiği; ölüm, özgürlük – sorumluluk, yalnızlık ve anlamsızlık konularını ayrıntılarıyla işlemiştir.

**Ölüm:** Özellikle ölüm kaygısı üzerinde duran Yalom, ölüm kavramının sanıldığı gibi aksine çocuklarda yaklaşık 2 yaşından itibaren geliştiğini ancak; ölümün ne anlama geldiğini ancak aşkın ne anlama geldiğini anlamaya başladığı

yaşlarda anlayabileceğini belirtmiştir (Yalom, 2001). Varoluşçulara göre ölüm, insanda varoluşsal farkındalığı artırarak bizi bir varoluş şeklinden daha yüksek olana sevk etmektedir (Yalom, 2001). Yalom “güneşe bakmak ölümle yüzleşmek” adlı kitabında Epikouros’a gönderme yaparak ölümle yüzleşmede Epikouros’un fikirlerinden faydalanarak “Dalgalanma” fikrinden söz eder. Dalgalanma fikri, bizim etkileşimde bulunduğumuz kişiler üzerinde-biz veya karşımızdaki kişi farkında olmasak da- etkimiz olduğu ve ötekiler aracılığıyla etkimizin dalgalanma etkisi yaparak insandan-insana/ kuşaktan kuşağa/insan var oldukça var olacağı fikridir. Bu fikir nihai ölüm kaygısına sebep olan unutulma fikrine karşı bireyi rahatlatan ve koruyan bir düşünce olarak görülür (Yalom, 2008).

**İzolasyon ya da yalıtım duygusu** insanın dünyadan, onun içerdiği varlıklardan ve ne kadar yakınlık kurmuş olursa olsun çevresindeki diğer insanlardan nihai olarak ayrı bir varlığı olduğu gerçeğinden kaynaklanır. Dünyaya yalnız gelinmiştir ve yalnız gidilecektir. Hiç bir ilişki biçimi bu yalıtımı telafi edecek denli güçlü değildir. Oysa insanın arzusu kendisinden daha büyük bir bütüne ait olmak, onun bir parçası olmak ve yalıtımdan kurtulmak şeklindedir. Çatışma bu arzu ile bu arzuya imkân vermeyen dışsal yalıtım gerçeği arasındadır (Güngen, 2012).

**Anlamsızlık duygusu** insanın kendisini içine “atılmış” bulunduğu kendisine karşı kayıtsız bir evren içerisinde hissettiği yönelsel eksiklik duygusu bütün yaşamına, çalışma ve çabasına temel oluşturacak, değer verecek bir amaçtan yoksun bulunma hissi şeklinde kendisini gösterir. Eğer önceden insana verili kozmik bir anlam bulunmuyorsa “anlam arayışı” arzusu ile “doğuştan kodlanmış görünen” insan bu anlamı kendisi yaratma yoluna gidecektir. Ancak yaratılan anlamların temel anlam ihtiyacını ne kadar karşılayacağı belirsizdir.

Çatışma anlam arzusu ve ihtiyacı ile evrenin anlam konusunda taviz vermeyen tutumu arasında geçer (Güngen, 2012).

**Özgürlük:** Sartre'ın söylediği gibi insanın özgürlüğe mahkûm oluşu fark edildiğinde insanın kendisine yol gösterecek belirli bir modele sahip iyi yapılandırılmış bir dünyaya (evrene) doğmadığı gerçeği de kendisini gösterir. Ayaklarımızın altında sağlam bir zemin olmadığını aksine bir boşluk, bir uçurumun üzerinde durduğumuzu anlarız. Tüm seçimlerimiz sonuçta bize aittir. Onları olumlayacak kendi arzu ve irademizden başka nihai bir referans noktası bulunmaz. İşte bu durum özgürlüğün bedeli olan ağır sorumluluk duygusunu ve kaygıyı beraberinde getirir. Çatışma, yol gösterecek sağlam bir zemin bulma arzusu ile böyle bir zeminin yokluğu şeklindeki dışsal gerçeklik arasındadır (Güngen, 2012).

### 3. YAŞAMIN ANLAMAMI

Crescioni ve Baumeister (2013) insanların yaşamları boyunca toplumsal olarak paylaşılan anlamlara dayalı bir yaşam sürdürdüğünü belirtmektedir. Bu anlamlar dillerde olduğu gibi, toplumdaki bireylerin çoğunun anlamını bildiği ve ortak bir fikir oluşturduğu sözcükler, ekonomide kullanılan ve para gibi belli bir değeri olan birimlerden oluşmakta olduğunu iddia etmektedir. Ancak insanlar yaşamın anlamını hakkında konuştuklarında dil veya para birimi gibi bir anlam sisteminden söz etmezler, bunun yerine kendi davranış ve yaşantılarını varoluşsal açıdan anlamlı bir yaşam hikayesi şeklinde açıklamaya çalışırlar. Baumeister ve Newman (1994) bireylerin geçmiş yaşantılarını, çoğunlukla, genel olarak yaşamın anlamına katkıları yönünden yeniden açıkladıklarını gözlemiştir.

İnsanların yaşamlarında anlam aramaları için oldukça iyi nedenleri vardır. İnsanın yaşamında bir anlamının olmasının onun yaşam doyumunu arttıracığına inanılmaktadır (Chamberlain ve Zika 1988, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013). Bu doyumun seviyesini arttıran ortak alanlar: yaptığı işten zevk alma (Bonebright ve diğ. 2000, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013), mutluluk (Debats ve diğ. 1993, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013), olumlu duygular (Hicks ve King 2007, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013) ve umut (Mascaro ve Rosen 2005, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013) olarak sıralanabilir. Yaşamın anlamının fiziksel sağlık ve genel iyi oluş (Reker ve diğ. 1987; Ryff 1989; Ryff ve Singer 1998; Wong ve Fry 1998; Zika and Chamberlain 1992, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013) düşük stress düzeyi (Mascaro ve Rosen 2006, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013), düşük psikopatoloji düzeyi (Crumbaugh and Maholick 1964, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013 ), ve düşük depresyon belirtileri (Mascaro ve Rosen 2005, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013) ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Baumeister (1991, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013) insanların yaşamlarında anlam oluşturmaya çalışırken dört anlam ihtiyacı ortaya koyduklarını belirtmektedir. Birincisi, insanlar yaşamlarında bir *amaç* duygusu oluşturmaya çalışırlar. İkincisi, insanlar davranışlarını ahlaki standartlara göre *gerçekçelendirmeye* çalışırlar. Üçüncüsü, insanlar çevreleri üstünde bir *yetkinlik* ve kontrol duygusu oluşturmaya çalışırlar. Son olarak, insanlar bir *kendilik değeri* oluşturmaya çalışırlar ve başkaları tarafından değerli görülme isterler.

### **3. 1. Amaç (Purpose)**

Hedeflerle alakalı amaçlara ihtiyaç duyarız. Anlamalı bir öykü yaratmak için amaçların hazırlanması gereklidir. Tipik olarak amaçlara ulaşmanın belli bazı aşamaları vardır: 1) başlangıç (amaçların oluşturulması), 2) orta aşama (amaçlara ulaşabilmek için yapılan eylemler) ve 3) son aşama (ideal olarak, amaçlara ulaşma). Kişisel olarak her insan kendi yaşamında bir amaç oluşturabilir, kovalayabilir ve bazen bir çok yaşam amacını anlayabilir. Örneğin bir baba, kendi hayat hikayesini oluşturmak ve bunun anlamını açığa çıkarmak için; daha iyi bir baba olabilir, çocuğunun kendi yaşamından daha iyi bir yaşama sahip olabilmesi için daha uzun saatler bir işte çalışabilir ve sonuç olarak oğlu bir yüksek okuldan mezun olurken onu gururla izleyebilir. Benzer şekilde bir doktor da doktor oluncaya kadar bir çok zorlukla karşılaşır ancak; kazandığı bu bilgi ve deneyimlerden sonra bir insanı iyileştirdiğinden bundan keyif ve onur duyabilir. Dolayısıyla yaşamda bir anlam yaratmanın bir çok yolu vardır ancak şüphesiz ki bu anlamı yaratma öncelikle bir amaç edinme ve bu amaç için çaba gösterme ve sonuca ulaşmayla mümkün olur (Crescioni ve Baumeister 2013).

### **3. 2. Değerler ve Gerekçeleştirme (Values and Justification)**

Yaşamda anlam ihtiyacı için gerekli ikinci kavram gerekçeleştirme değildir. Gerekçeleştirme bir eylemin görece ahlaki standartlara göre oluşturulması anlamına gelir. Bir kişi davranışının iyi ya da kötü olup olmadığını belirleyebilmelidir ve bu kişi davranışlarını kendisine doğru görünen bu standartlara göre belirlemelidir. Yaşam algısı için değerler önemlidir. Yaşam için önemli olan bu değerler ve anlamlar yaşam akışı içerisinde dengeli bir biçimde

araştırılabilir (Crescioni ve Baumeister 2013).

### **3. 3. Yetkinlik (Efficacy)**

Yetkinlik hissi yaşam anlamı için gerekli üçüncü ihtiyaçtır. Kendi yaşamlarını ve dünyalarını kontrol etme hissi insanları motive eder. Zorlu görevleri tamamlamak, yaşamda yetkinlik hissini oluşmasındaki yollardan biridir. Bu zorlu görevlerden bir tanesini başarıyla tamamlamak, bireyde yetkinlik hissi yaratır (Crescioni ve Baumeister 2013).

### **3. 4. Kendilik Değeri (Self-Worth)**

Anlam ihtiyaçlarından dördüncüsü ise kendilik değeridir. İnsanlığın başlangıcından beri insanlar yaşamlarında bir anlam bulmaya ve buy yolla bir kendilik değeri yaratmaya ve kendilerini değerli hissetmeye adeta zorlanmışlardır. Çalışmalar anlamlı bir yaşam algısı ile öz saygı arasından pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Steger ve diğ. 2006, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013). Diyebiliriz ki; yaşamında anlam bulma ile kendilik değeri arasında bir ilişki vardır. Kendilik değeri araştırılırken ve oluşturulurken en önemli kaynaklarından bir tanesi diğerleri tarafından saygı gördüğünüze dair bilgidir. Araştırmalar yaşamdaki anlam algısı üzerindeki en büyük tehdidin aidiyetsizlik olabileceğini göstermektedir. Baumeister ve Leary (1995, Akt; Crescioni ve Baumeister, 2013) insanın temel ihtiyaçının aidiyet olduğunu önermişlerdir. Bu şaşılacak bir durum değildir, çünkü, bir kişinin yaşam anlamına erişebilmesi bir aidiyet hissedebilmesiyle mümkündür.



#### 4. YAŞAMIN ANLAMI İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yaşamın anlamı varoluşçu psikoloji-felsefenin en çok üzerinde durduğu kavramlardan bir tanesidir. Varoluşçu psikolojide yaşamın anlamına dair bir çok kuramsal açıklamalar yapılmasının yanında, bireyin anlam arayışının işevuruk tanımı da yapılmış ve çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu nedenle yaşamın anlamı konusundaki psikometrik çalışmalara bakıldığında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Purpose in Life (PIL)-*Yaşamdaki Amaç Testi ilk olarak 1959 yılında* Frankl tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Crumbaugh ve Maholick (1964, Akt; Sezer, 2012) bu ölçeği kullanmış ve geliştirmişlerdir. Bu ölçek hala en yaygın kullanılan araçlardan birisidir. Sonrasında Battista ve Almon (1973, Akt; Sezer, 2012), Life Regard Index (LRI)-Yaşam İlgisi Testi'ni geliştirmişlerdir. PIL'den sonra en yaygın olarak kullanılan araçtır. Günümüze kadar bunlara yenileri eklenmiştir; *Life Attitude Profile (Reker ve Peacock, 1981)*, *The Sense of Coherence Scale (Antonovsky, 1983; Akt; Melton ve Schulenberg, 2008)* gibi. Dyck (1987, Akt; Sezer, 2012) araştırmasında logoterapötik yapıların ölçülmesinde iki ölçme aracını değerlendirmiştir; Yaşamdaki Amaç Testi (Purpose In Life- PIL) ve Noetic Amaçları Araştırma Testi (Seeking of Noetic Goals Test- SONG). Chamberlain ve Zika (1987, Akt; Sezer, 2012) ise yaşamın anlamını ölçen üç ölçme aracının- Yaşamdaki Amaç Testi (Purpose in Life-PIL), Yaşam Bakışı İndeksi (Life Regard Index) ve Tutarlılık Duygusu Ölçeği (Sense of Coherence Scale) faktör yapısını incelemişlerdir. Sonuçlar yaşamın anlamının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve anlamın farklı yollarla ölçülmesinin mümkün olduğunu göstermiştir. Hullet (1994, Akt; Sezer, 2012) Varoluşsal Anksiyete

Ölçeği (Existential Anxiety Scale - EAS)'nin geçerlik çalışmasını yapmış, ölçek yeterince güçlü bulunmamıştır. Prager (1996, Akt; Sezer, 2012), Sources of Meaning Profile (SOMP)-Anlamın Kaynakları Profilini kullanmıştır. Son yıllarda bunlara The Meaning in Life Scale (Jim, Purnell, Richardson, Golden ve Anderson, 2006, Akt; Sezer, 2012) ve The Meaning in Life Questionnaire (Frazier, Kaler ve Steger, 2006) eklenmiştir. Yeni çalışmalar bu araçların güçlü faktör yapıları olduğunu göstermektedir. The Meaning in Life Questionnaire (Steger, Frazier ve Kaler, 2006) Türkçe'ye uyarlanan ilk yaşamın anlamına ilişkin ölçek olmuştur. Morgan ve Farsides (2009) 23 maddelik Meaningful Life-Anlamlı Yaşam Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ölçek beş alt ölçekten oluşmaktadır; amaçlı yaşam, değerli yaşam (saygın), başarılı yaşam, prensipli yaşam, ilginç yaşam. Bulgular yaşamın anlamına ilişkin bu beş faktörlü yapının pratikte faydasını desteklemiştir(Sezer, 2012).

Diğer yandan, bir çok varoluşçu kavramla ilgili işevuruk tanımlar yapılmış ve ölçekler geliştirilmiştir. Örneğin, ölüm kaygısıyla ilişkili olarak Thorson ve Powell tarafından geliştirilen ve Yıldız ve Karaca (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ölüm Kaygısı Ölçeği" bulunmaktadır. Ölçekte 17'si olumlu, 8'i olumsuz olmak üzere toplam 25 madde bulunmaktadır. Ayrıca ölçek 5 dereceli Likert tipi ölçek biçimindedir (Arı ve Tanhan, 2006). Templer ve diğ. tarafından geliştirilmiş olan "Ölüm Kaygısı Ölçeğinin" (ÖKÖ) Türkçe çevirisinin Türk normlarındaki farklı gruplarda tekrar gözden geçirilerek geçerlik ve güvenilirliği araştırılmıştır. Sonuçlar ölçeğin Türk örneklemindeki psikometrik özelliklerinin uygunluğunu desteklemektedir (Akça ve Köse, 2008).

Moreira, Frontini, Bullinger ve Canavarro (2014) 88 şeker hastası çocuğu olan anne baba çifti ve 121 sağlıklı çocuğu olan anne baba çifti ile yaptıkları çalışmada şeker hastası çocukların ailelerinin psikolojik uyum bozukluğu riski altında olduğunu ve yaşam kalitelerinin düşük olduğunu gözlemişlerdir. Diğer bir deyişle anne ve babanın yaşam anlamı düzeyi ile

çocuklarının şeker hastası olması arasında ters orantılı anlamlı bir ilişki vardır.

Diyebiliriz ki anlamlı bir yaşam süren anne-babaların çocukları şeker hastalığına daha az yakalanmaktadır.

Thompson (2007) 34 meme kanserli kadınla yaptığı çalışmada, yaşamın anlamının meme kanserli kadınların yorgunluğunu ve diğer bütün belirtileri etkilediğini gözlemiştir. Bir başka ifadeyle yaşamın anlamı ölçeğinden alınan puanlar arttıkça yorgunluk ve diğer belirtiler azalmaktadır.

Sonuç olarak, yaşamın anlamını en çok tartışan psikoloji ve psikoterapi yaklaşımı varoluşçuluktur. Yaşamın anlamı, hem varoluşçu yaklaşımın insan doğası açıklamasında hem de davranış değiştirmeye ve bireyin daha anlamlı bir yaşam oluşturmaya yönelik varoluşçu terapi yaklaşımında önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin anlamlı bir yaşamının olup olmaması insan yaşamındaki diğer bir çok değişkenle de ilişkili görünmektedir. Bu değişkenlerden birisi de öğrenilmiş çaresizliktir. Anlamlı bir yaşam sürdüren bireyin daha az sorun yaşayacağı, diğer bir ifadeyle daha az çaresizlik yaşayacağı düşünülebilir. Diğer yandan, çaresizliğin öğrenildiği kabul edildiğinde, çocuğun çaresizliği öğrenmesindeki en önemli kaynağın anne ve baba olduğu düşünülebilir. Anne babanın kendi yaşamına yönelik tutumu ve çocuğa yönelik anne baba davranışını oluşturan anne baba tutumu, çocuğun davranışlarının oluşumunda önemli bir yer tutacaktır. Bu nedenle anne babanın kendisine ve çocuğa yönelik tutumunun çocuğun çaresizlik belirtileri geliştirmesinde belirleyici bir etken olduğu düşünülebilir. Bu nedenle bundan sonraki bölümlerde sırasıyla öğrenilmiş çaresizlik ve anne baba tutumu ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar verilecektir.

## 5. ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK

### 5. 1. Kuramsal Temel (Orijinal Çaresizlik Modeli)

İşinden memnun olmayan ve bu işi değiştirmek isteyen birini düşünelim. Bu kişi ya yeni bir iş arayışına girmeli ve kendi becerilerine uygun bir iş bulmalı ya da yeni beceriler kazanarak kendini çalışmak istediği işe hazır hale getirmelidir. Seligman ve Maier'e (1967) göre; eğer bu kişinin kendine yönelik algısı ve inançları gerekli çabayı gösterdiğinde ve uygun yöntemi kullandığında yeni bir iş sahibi olabileceğine yönelik ise kişi girişimde bulunmak için gerekli motivasyonu yaratacak ve girişimde bulunacaktır. Ancak kişinin kendine yönelik algısı ve inançları: "ben ne yaparsam yapayım yine de hiç bir şeyi değiştiremem yani elimden bir şey gelmez" vb. şeklinde ise o kişi umutsuzluğa düşecek, kendisini değersiz hissedecek, çaresizlik ve çöküntü yaşayacaktır. Seligman ve Maier bu teoriyi Pennsylvania üniversitesinde köpekler üzerinde yaptıkları bir dizi deney sonrasında bilimsel olarak açıklamışlardır (Seligman ve Maier, 1967).

Davranışçı öğrenme modeline (klasik koşullama) uygun olarak hazırlanan deney düzeninde üç farklı köpek grubu bulunmaktadır. Bu gruplar: 1) kaçma grubu (escape group), 2) kaçamayan grup (no-escape group) ve 3) dokunulmayan/ kontrol grubundan (no-harness group) oluşmaktadır. Deneye her grup için sekizer köpek (toplam 24 köpek) alınmıştır. İki bölümden oluşan deneyin birinci bölümünde kaçma grubundaki (escape group) köpekler için hazırlanan deney kutusunda köpeklere verilen şoku kesmeye yarayan bir pedal

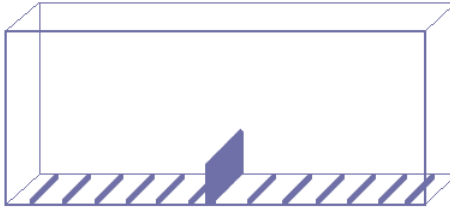
bulunmakta ve köpeklere kendilerine verilen şoku durdurma fırsatı verilmektedir. Kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpekler için hazırlanan deney kutusundaki elektrik şoku kaçma grubundaki (escape group) kutuya bağlıdır. Kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklere verilen şokun kesilmesi kaçma grubundaki (escape group) köpeklerden birinin burnuyla doğru yere dokunmasıyla mümkündür. Dolayısıyla kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklerin kendilerine verilen şoku kesmeye yarayan herhangi bir araç bulunmamakta ve köpeklerin şoku kendi çabalarıyla kesmelerinin bir yolu bulunmamaktadır. Deneyin bu aşamasında dokunulmayan/kontrol grubundaki (no-harness group) köpeklere herhangi bir işlem yapılmamıştır (Seligman ve Maier, 1967).

Kaçma grubu (escape group) ve Kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklere 64 defa elektrik şoku verilmiştir. Bir kaç elektrik şokundan sonra Kaçma grubundaki (escape group) köpekler pedala dokunarak şoku kesmeyi öğrenmişlerdir. Hatta bir kaç denemeden sonra elektrik şokundan önce gelen ışık veya sesin de farkına varmışlar ve ışık ya da ses verilir verilmez pedala dokunarak elektrik şokunu önlemişlerdir (kaçma-kaçınma). Kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpekler ise ne yaparlarsa yapsınlar elektrik şokunu kesemedikleri için bir süre sonra verilen elektrik şokuna duyarsız hale gelmişler ve çok az eylemde bulunmuşlardır Bu yolla kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklerin, kendi davranışlarıyla ortaya çıkan sonuç arasında bir bağ olmadığı dolayısıyla sonucu kontrol etmelerinin mümkün olmadığını öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Seligman ve Maier, 1967).

Deneyin ikinci aşamasında bütün köpekler (1) kaçma grubu (escape group), 2) kaçamayan grup (no-escape group) ve 3) dokunulmayan/kontrol grubu (no-harness group) iki bölmeli bir deney kutusuna konulmuştur. Bu deney kutusunun bir tarafında elektrik şoku bulunmakta diğer tarafında ise elektrik şoku

bulunmamaktadır. Elektrik şokundan kurtulabilmenin yolu ise iki bölmeyi birbirinden ayıran bir bariyerin üzerinden atlamaktır. Deneyin bu kısmında kaçma grubu (escape group) ve dokunulmayan / kontrol grubu (no-harness group) hızlı ve hatasız bir şekilde bariyeri atlayarak şoktan kurtulmayı öğrenmiştir. O kadar ki kaçma grubu (escape group) dokunulmayan / kontrol grubundan (no-harness group) bile daha hızlı ve daha hatasız bir şekilde bariyeri atlayarak şoktan kurtulmayı öğrenmiştir. Ancak kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklerin bariyeri aşma konusunda çok az motivasyonlarının olduğunu ve bariyeri aşma sürelerinin çok daha uzun olduğu görülmüştür. Bu araştırmada kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklerin 6 tanesi bariyeri hiç aşamamıştır. Bu araştırmadan 7 gün sonra test tekrarlanmış ve bu 6 köpekten 5 tanesi tüm denemelerde başarısız olmuştur (Seligman ve Maier, 1967). Aşağıdaki şekil, deneyin ikinci aşamasında kullanılan deney kutusuna örnektir.

*Şekil 1: Öğrenilmiş çaresizlik deneyinde kullanılan deney kutusu.*



**Shuttle Box used in  
Learned Helplessness Experiments**

Araştırmanın ikinci aşamasında kaçma grubu (escape group) ve dokunulmayan / kontrol grubunun (no-harness group) aksine kaçamayan gruptaki (no-escape group) köpeklerin şoktan kurtulmak için isteksiz davranmalarını (motivasyonel eksiklik) ve davranış ve sonuçları arasında bir ilişki kuramamaları

(bilişsel bozulma) durumunu araştırmacılar çaresizlik (helplessness) olarak tanımlamışlardır (Seligman ve Maier, 1967).

Sonraki çalışmalarda köpeklerdeki öğrenilmiş çaresizliğin gelişimi ile insanlardaki depresyonun gelişimi arasında benzerlikler görülmüştür. Hem köpeklerdeki çaresizlikte hem de insanlardaki depresyonun gelişiminde geçmişteki deneyimlerindeki faydasız/kullanışsız (useless) eylemlerin (actions) olduğu belirtilmiştir. Köpekler şoktan kaçınmazken insanlar kontrol edemedikleri durumlar karşısında (ölüm, birine aşık olmak, istismarcı aile, ciddi hastalıklar vb.) çaresizlik yaşamaktadırlar (Seligman, 1975).

## 5. 2. Gözden Geçirilmiş Çaresizlik Modeli

Orijinal öğrenilmiş çaresizlik modeline yöneltile eleştiriler ve insanlar üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda özellikle insan çaresizliğini açıklamada bazı eksiklerin olduğu tespit edilmiş ve çaresizlik modeli yeniden formüle edilmiştir (Abramson, Seligman ve Teasdale; 1978).

Orijinal çaresizlik modelinde, özellikle insanların çaresizliğinde, iki önemli konuya açıklık getiremediği gözlenmiştir. Bu konular: a) bütün insanlar için kontrol edilemeyen (genel) durumlar ile sadece bazı insanlar için kontrol edilemeyen (kişisel) durumlar arasındaki farkı açıklayamadığı (universal – personal helplessness) ve b) çaresizliğin ne zaman genel ya da özel ve ne zaman süreğen (chronic) ya da kısa süreli (acute) olduğunu açıklayamadığı bildirilmiştir (Abramson, Seligman ve Teasdale; 1978). Yeni formülasyon açıklama/yükleme (attribution) teorisine dayalı olarak bu eksikliklerin cevaplandırılmasını amaçlamıştır. Yeni formülasyona göre bazı insanlar davranışları ile bu

davranışların sonuçları arasında bir uyumsuzluk/bağılantısızlık hissettiklerinde çaresizlik yaşarlar ve kendi çaresizliklerini bir nedene dayalı olarak açıklama eğilimi gösterirler. Bu neden değişmez (stable) veya değişebilir (unstable), genel (global) veya duruma özel (situation specific) ve içsel (internal) ya da dışsal (external) olabilir. Seçilen açıklama biçimi, gelecekteki çaresizlik beklentisinin; süreğen (chronic) mi, yoksa kısa süreli (acute) mi olacağını, geniş bir alana (broad) mı yayılacağını, yoksa dar bir alanı (narrow) mı kapsayacağını ve düşük öz saygıya (lower self-esteem) yol açıp açmayacağını belirlemektedir. Bu model insandaki depresyon sürecine de açıklık getirmiştir (Abramson ve diğ. 1978).

Seligman ve Maier'in (1967) köpeklerle yaptıkları deneylerden sonra aynı deney düzeni kullanılarak farelerle (Mauk ve Pavur, 1976; Alloy ve Bersh, 1979), kedilerle, balıklarla ve kuşlarla deneyler yapılmış ve köpeklerle yapılan deneylerde elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akt; Abramson ve diğ., 1978).

Hayvanlarla yapılan bu deneyler araştırmacıları insanlarla çalışmaya yönlendirmiştir. Hiroto (1974, Akt; Abramson ve diğ., 1978) hayvanlarla yapılan deneylere benzer bir biçimde insanlarla üç gruplu ve iki aşamalı bir deney düzeneği oluşturmuştur. Deneyin birinci aşamasında gruplar odalara alınmış ve denekler rahatsız edici bir sese maruz bırakılmışlardır. Birinci gruptaki denekler odanın içerisinde bulunan bazı tuşlara uygun şekilde dokunurlarsa rahatsız edici sesi kesebilmektedirler. İkinci gruptaki denekler ise ne yaparlarsa yapsınlar sesi kesememektedirler. Deneyin bu aşamasında üçüncü gruba herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deneyin ikinci aşamasında ise bütün denekler eğer gereken çabayı gösterip uygun tuşlara dokunabilirlerse rahatsız edici sesin kesilebileceği bir odada rahatsız edici sese maruz bırakılmışlardır. Hayvan deneylerine benzer şekilde birinci ve üçüncü gruptaki denekler sesi kesmek için çaba gösterirken ikinci gruptaki denekler sesi kesmek için çaba göstermemişlerdir. Bu deney



göstermiştir ki; insanlar sonuçları kontrol edemeyeceklerini düşündükleri olaylar karşısında çaba göstermek istememektedirler. Eğer sonucun kontrol edilebileceği beklentisi varsa çaba göstermektedirler. Burada öğrenilen çaresizlik gelecekte başa gelecek olaylar karşısında bir kontrolsüzlük beklentisi yarattığından bilişsel örselenmeyle birlikte duygusal örselenme yaşanmasına da neden olmakta ve bireyde düşük benlik saygısına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrenilmiş çaresizlik modeli bir depresyon modeli olarak değerlendirilmiştir (Abramson, Seligman ve Teasdale; 1978).

### **5. 2. 1. Bireysel (Personal) Çaresizlik ve Evrensel (Universal) Çaresizlik**

Bütün insanlar için ortak olan (ölüm, hastalık, vb.) durumlarda yaşanan çaresizlik evrensel çaresizlik olarak adlandırılmaktadır. Örneğin çocuğu lösemi olan bir baba ne yaparsa yapsın çocuğunun iyileşmediğini gördüğünde çaresizlik yaşayacak ve çocuğunun iyileşmesi inancı yönünde gerçekleştirdiği davranışları azalacaktır. Derslerinde ne yaparsa yapsın başarısız olan bir öğrencinin yaşadığı çaresizliğe ise bireysel çaresizlik denilmektedir. Örneğin özel ders almasına ve etüt yapmasına karşın derslerinde bir türlü başarılı olamayan öğrenci çaresizlik yaşaması durumunda ders çalışma davranışlarını azaltacaktır (Abramson ve diğ. 1978).

Hem bireysel çaresizlikte hem de evrensel çaresizlikte birey kendisini çevresindeki diğer insanlarla karşılaştırır. Bu karşılaştırma, bir olasılığın cevaplanması amacıyla yapılır. Bu olasılık, karşılaşılan güçlük karşısında daha önce başka birisinin davranışlarıyla sonucu kontrol edip edemediğine yöneliktir. Birey yaşadığı çaresizlik durumuyla ilgili olarak; eğer sonuçlar birileri tarafından kontrol edilebilir ise içsel, kontrol edilemez ise dışsal açıklama/yükleme yapacaktır. Birey kendi tepki repertuarındaki davranışlarla sonuç arasında bir

bağılantısızlık görüyor ve aynı zamanda diğer bireylerin de tepki repertuvarlarındaki davranışlarla sonuç arasında bir bağılantısızlık görüyor ise evrensel çaresizlik yaşayacaktır. Ancak; birey kendi tepki repertuvarındaki davranışlarla sonuç arasında bir bağılantısızlık görüyor ve aynı zamanda diğer bireylerin tepki repertuvarlarındaki davranışlarla sonuç arasında bir bağılantı görüyor ise bireysel çaresizlik yaşayacaktır. Öte yandan eğer birey kendi tepki repertuvarındaki davranışlarla sonuç arasında bir bağılantı görüyor ise (diğer bireylerin tepki repertuvarlarındaki davranışlarla sonuç arasındaki ilişkiye bakmaksızın) çaresizlik yaşamayacaktır (Abramson ve diğ. 1978).

Bireyin çaresizlik yaşamasının sebebi hem orijinal modelde hem de yeniden formüle edilen modelde aynıdır: davranış ve sonuç arasındaki uyumsuzluk. Sonucun olumlu ya da olumsuz olması her ne kadar bireyin duygusal durumunu etkilese de çaresizlik yaşantısı üzerinde etkili değildir. Yani birey tesadüfen derslerde başarılı olduğuna inanıyorsa (şans başarısı) bu duruma sevinebilir ancak yine de kendisini çaresiz hisseder. Dolayısıyla çaresizlik, davranışların başarısız sonuçları nedeniyle ortaya çıktığı kadar bağılantısız (noncontingent) başarılarla da yaşanabilmektedir.

Yeni modelde, bireysel çaresizlik, bireyin sonuca ulaşmada başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerini kapsamaktadır. Hem evrensel hem de bireysel çaresizlikle düşük öz saygı arasında ilişki bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki; bireylerin durumları açıklarken kendilerini diğer bireylerle karşılaştırmaları ve görece kendilerini başarısız görmeleri (içsel yükleme) düşük öz saygının oluşmasına neden olmaktadır. Özellikle diğerlerine bağlı olarak yapılan içsel yükleme biçimi (örneğin; görece başarısızlık: diğerleri yaptı ama ben yapamadım) düşük öz saygıya neden olmaktadır. Sonuç olarak kişisel çaresizlikte olumsuz sonuçlarla ilgili olarak yapılan içsel yüklemeler,

depresyonla bağlantılı olan düşük öz saygıyı etkilemektedir (Abramson ve diğ. 1978).

### 5. 2. 2. Çaresizliğin Genelleşmesi (Generality) ve Süreğenleşmesi (Chronicity)

Orijinal öğrenilmiş çaresizlik modelinde eksik olan ve yeniden formüle edilen kuramda cevaplanmaya çalışılan sorulardan ikincisi çaresizliğin ne zaman genel ya da özel ve ne zaman süreğen (chronic) ya da kısa süreli (acute) olduğudur. Çaresizlik belirtileri geniş bir alana yayılmışsa *genel (global)*, dar bir alanda varlığını sürdürüyorsa *özel (specific)* olarak tanımlanır. Zamansal açıdan bakılacak olduğunda ise çaresizlik belirtileri bazen bir kaç dakika sürerken bazen ise yıllarca devam edebilmektedir. Çaresizlik *süreğen (chronic)* olarak tanımlandığında bu, çaresizlik belirtilerinin uzun süreli ve tekrarlayıcı olduğunu, *kısa süreli (acute)* olarak tanımlandığında ise geçici ve tekrarsız olduğu anlamına gelmektedir (Abramson ve diğ. 1978).

Çaresizliğin ne zaman genel ya da özel ve ne zaman süreğen (chronic) ya da kısa süreli (acute) olduğu, bireyin karşılaştığı durumları nasıl açıkladığıyla ilgilidir. Bu açıklamalar çoğu zaman daha önceki deneyimleri temel alırlar. İnsanlar çaresizlik yaşadıklarında bilişsel ve motivasyonel bozulmalar (deficits) ortaya çıkabilir (Abramson, Seligman ve Teasdale; 1978). Bu bozulmalar geçmişteki ve şimdideki yaşantılarımızı açıklamamızda etkili olduğu kadar gelecekteki durumlarla ilgili beklentilerimizi de etkiler. Örneğin bir dersten başarısız olan bir öğrenci bu başarısızlığının nedenini: < Ben aptalım. O nedenle başarısız oldum.> şeklinde açıklıyorsa bu, (aptallık değişmez (Stable) bir durum olduğundan) çaresizliğin süreğen olacağı anlamına gelmektedir. Ancak öğrenci başarısızlığının nedenini: < Öğretmen bu sınavda zor sorular sordu. O nedenle

başarısız oldum> şeklinde açıklıyorsa bu (soruların bu sınavda zor sorulması değişebilir (Unstable) bir durum olduğundan) çaresizlik kısa süreli olacaktır.

Yakın zamandaki açıklama/yükleme teorisyenleri çaresizliğin dikey eksenindeki faktörleri tanımlamışlardır. Bu faktörler değişmez (stable) ve değişebilir (unstable) durumları kapsayan içsel (internal) ve dışsal (external) boyutlardır. Değişmez (stable) faktörler uzun süreli ve tekrarlayıcı iken, değişebilir (unstable) faktörler kısa süreli ve geçicidir. Örneğin birey kötü bir durumla karşılaştığında bu durumu a) kontrol edecek yetenekten yoksun olma (içsel-değişmez faktör), b) çaba göstermeme (içsel-değişebilir faktör), c) maruz kalınan durumu kontrol etmenin zorluğu (dışsal-değişmez faktör) ya da d) şansızlık (dışsal-değişebilir faktör) gibi açıklama biçimlerinden herhangi biriyle açıklayabilir. Tablo 1’ de çaresizliğin boyutları ve bu boyutların etkisinde yapılan açıklama biçimi örnekleri verilmiştir.

Tablo 1: Çaresizliğin boyutları ve açıklama biçimi örnekleri.

Boyutlar	İçsel (İnternal)			Dışsal (External)	
		Değişmez (Stable)	Değişebilir (Unstable)	Değişmez (Stable)	Değişebilir (Unstable)
Genel (Global)	Öğrenci başarısızlığı	Zeka yoksunluğu (tembellik)	Yorgunluk (soğuk aldığım için aptal gibiyim)	Sınavlar adaletsiz yapılıyor (herkes şanssız oluyor)	Bu gün uğursuz bir gün (Bu günkü sınav herkes için çok zordu)
	Reddedilen Kadın (Rejected Woman)	Erkekler için çekici bir kadın değilim	Konuşmaları m bazen erkekleri sıkıyor	Erkekler zeki kadınlarla rekabete giriyorlar	Erkekler bazen reddetme modunda oluyorlar
Özel (Specific)	Öğrenci başarısızlığı	Matematik yeteneğinin yokluğu (bu dersten sıkılıyorum)	Matematik problemlerinden bıktım (soğuk aldığım için matematiğim çok kötü)	Matematik sınavları adaletsiz (insan genellikle şanssız oluyor)	Matematik sınavı uğursuz bir zamandı (herkese uğursuz geldi)
	Reddedilen Kadın (Rejected Woman)	O adam için çekici değilim.	Benim konuşmalarım onu sıkıttı.	O adam kadınlarla çok fazla rekabete giriyor	O adam reddetme modundaydı.

Tablo 1' den anlaşılacağı üzere her durum sekiz farklı şekilde açıklanabilmektedir. Örneğin hoşlandığı erkek tarafından reddedilen bir kadın bu durumu: 1) Erkekler için çekici bir kadın değilim (genel-içsel-değişmez), 2) Konuşmalarım bazen erkekleri sıkıyor (genel-içsel-değişebilir), 3) Erkekler zeki kadınlarla rekabete giriyorlar (genel-dışsal-değişmez), 4) Erkekler bazen reddetme modunda oluyorlar (genel-dışsal-değişebilir), 5) O adam için çekici değilim (özel-içsel-değişmez), 6) Benim konuşmalarım onu sıkı (özel-içsel-değişebilir), 7) O adam kadınlarla çok fazla rekabete giriyor (özel-dışsal-değişmez) 8) O adam reddetme modundaydı (özel-dışsal-değişebilir) farklı şekilden biriyle açıklayabilir. Seçtiği açıklama biçimi bireyin çaresizlik düzeyi ile ilişkili olarak değişecektir.

Abramson, Seligman ve Teasdale'e (1978) göre sonuçların kontrol edilemediği bir durumla karşılaşan bir başka deyişle başarısız olan birey, bu durumla ilgili nedensel bir açıklama yapmaktadır. Eğer birey başarısızlıkla ilgili olarak genel-içsel ve değişmez bir açıklama yapıyorsa, diğer türde açıklamalar getiren bireylerden daha çok çaresizlik yaşamaktadır. Benzer şekilde eğer birey başarılı bir performanstan sonra dışsal, duruma özel ve değişebilir bir nedensel açıklama getiriyorsa yine çaresizlik belirtileri ortaya çıkmaktadır.

Kısaca, öğrenilmiş çaresizliğin insan yaşamını etkileyen önemli bir değişken olduğu ve insan yaşamını etkileyen başka bir çok değişkenle de ilişkili olabileceği görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrenilmiş çaresizlik değişkeni ile bir çok değişkenin ilişkisi incelenmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

## 6. ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenilmiş çaresizlik insan yaşamını birçok yönden etkilemektedir. Gerek bireyin öznel yaşantılarında, gerekse toplumsal durumlarda davranışlarını ve performanslarını etkilemektedir. Bu nedenle bireyin hem iş yaşamında hem de bireysel performans gerektiren diğer durumlardaki davranışları-yaşantıları ile öğrenilmiş çaresizlik değişkeni arasındaki ilişkiler bir çok araştırmaya konu olmuştur.

Yüksel ve Özkiraz (2012) Türkiye’deki kamu yönetimindeki en önemli sorunun çalışanların yaşadığı çaresizlik olduğunu iddia ederek, kamu çalışanlarının performanslarındaki düşüşün en önemli nedenlerinden birisi olarak öğrenilmiş çaresizliğe işaret etmektedirler. Yüksel ve Özkiraz’ ın (2012) çalışmasında ortaya koydukları sonuçlara benzer iddiaları ortaya atan Schepman ve Richmond da (2003) yaptıkları araştırmada, kurum çalışanlarının öğrenilmiş çaresizliğinin çalışma performanslarını etkilediğini gözlemişlerdir.

Diğer yandan, Kılıç ve Oral (2006) öğrenilmiş çaresizliğin yaşantılara bağlı olduğunu, bu nedenle daha çok belli bir yaşa gelmiş ve çeşitli çaresizlik yaşantıları geçirmiş büyük çocuklarda gözleneceği yaygın inancının aksine, küçük çocuklarda da başarısızlık durumlarında çaresizlik davranışları ortaya çıkabildiğini belirtmektedirler. Bu çaresizlik yaşantısı, duygusal, davranışsal, bilişsel yansımalarıyla başta depresyon olmak üzere psikiyatrik bozuklukların gelişimine yatkınlık yaratmakta olduğunu ve süreğen fiziksel hastalıklarla çocuk ve ailenin baş etme becerilerini olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade etmektedirler. Kılıç ve Oral’ın (2006) iddialarına benzer şekilde Burhans ve Dweck (1996) ise öğrenilmiş çaresizliğin çocuklarda ilkökul hatta okul öncesi dönemlerde bile gözlenebildiğini belirtmektedirler.

Cananoğlu ve Tümkaya (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi ilişkisini 530 öğrenci ile incelemişler ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemişlerdir.

Valas (2001b) Norveç’te 4., 7. ve 9. Sınıfta okuyan 1580 öğrenci ile yaptığı çalışmada akademik başarının doğrudan ve dolaylı olarak açıklama biçimi, beklenti, çaresizlik ve psikolojik uyum ile ilişkili olduğunu gözlemiştir. Ayrıca, çaresizliğin ve akademik başarının psikolojik uyumla anlamlı bir ilişkisinin olduğunu gözlemiştir.

İnsanlar üzerinde yapılan öğrenilmiş çaresizlik araştırmaları sadece normal insan gruplarıyla yapılmamış bununla birlikte normalden farklı insan gruplarıyla da çalışılmıştır. Örneğin; Valas (2001a) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle Norveç’te 1833 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte Ziegler, Finsterwald ve Grassinger (2005) stn zekalı kızların ve erkeklerin fizik dersinde öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarını incelemişler ve bir cinsiyet farkı olmadığını bildirmişlerdir.

Sonuç olarak, yukarıda verilen çalışmalarında gösterdiği gibi öğrenilmiş çaresizlik bireyin bir çok yaşantısı ve özelliği ile ilişkili görünmektedir. Çocuğun yaşantılarının bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenilmiş çaresizliğin, ailedeki ortamdan etkilendiği de iddia edilebilir. Aile ortamında anne babanın ocuk yetiştirme şekli, diğer bir ifadeyle anne baba tutumu da öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında önemli bir değişken olabilir.

## **7. ANNE – BABA TUTUMU**

Anne babanın ocuk yetiştirmeye yönelik tutumu, çocuğun yaşamının



bir çok boyutunu etkileyebilecektir. Çocuk, hangi davranışın yanlış ya da doğru olduğunu, neyi yapması neyi yapmaması gerektiğini, yaşamda nelerin anlamlı nelerin anlamsız olduğunu öncelikle anne babadan öğrenecektir. Bu nedenle çocuğun yaşamında belli bir anlam oluşturabilmesi ve çaresizliği öğrenmesi anne baba tutumu ile ilgili olabilecektir.

Anne-baba-çocuk ilişkisi, temelde anne-babanın tutumlarına bağlıdır. Çocuklar arasında uyum bozukluğuna yol açan bir çok vakaya, yeterli ve uygun olmayan ilk anne-baba-çocuk ilişkilerinin neden olduğu saptanmıştır. Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, iyi bir aile ilişkisi içerisinde yetişmiş bireylerdir. Bunun tersine, uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne-baba-çocuk ilişkisinin ürünüdürler (Yavuzer, 2007; 133-134).

Anne baba tutumlarının sağlıklı ve işlevsel olması, onların; kendisiyle barışık, huzurlu, dengeli ve birbirlerine karşı sevgi ve saygı duymalarına bağlı olmaktadır. Bu ortamı; anne babanın kendi çocukluk yıllarında baskılı ya da aşırı gevşek eğitimle büyütülmeleri, eşlerin mutsuz ilişkisi, sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü, genç yaşta çocuk sahibi olma durumu olumsuz yönde etkilemektedir (Candemir, 2000; Akt: Gelir, 2009).

## **7. 1. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Öne Sürülen Modeller**

### **7. 1. 1. Psikodinamik Model**

Psikodinamik modelde, çocuğun libidinal ihtiyaçları ile aile çevresi arasındaki etkileşimin, çocuğun gelişimindeki bireysel farklılıkları belirlediği iddia edilmektedir. Psikodinamik bakış açısındaki araştırmacılar ebeveyn çocuk arasındaki duygusal ilişkiyle ve bu duygusal ilişkinin çocuğun; psikoseksüel, psikososyal ve kişilik gelişimi üzerindeki etkisiyle ilgilenmişlerdir. Ebeveyn

tutumlarındaki farklılıkların, ebeveyn ile çocuk arasındaki özgün duygusal ilişkilere bağlamaktadırlar (Yılmaz, 2000).

### **7. 1. 2. Davranışçı Model**

Çocuğun gelişiminin yakın çevreden alınan pekiştiricilerle nasıl şekillendirildiği ile ilgilenen davranışçılar, davranışın tutumdan daha önemli olduğunu belirterek, ebeveyn tutumlarını, ebeveyn davranışları açısından gruplamışlardır. Davranışçı modelde, çocuğun gelişimindeki bireysel farklılıkların çocuğun öğrenme çevresindeki farklılıkları yansıttığı iddia edilmektedir. Davranışçılara göre ebeveyn tutumu, çocuğun öğrenme çevresini tanımlayan davranış örüntüleridir. Hem psikodinamik model hem de davranışçı modelde, ebeveyn davranışlarının en önemli belirleyicilerinin, ebeveyn inançları ve çocuğun doğası olduğu görüşü paylaşılmaktadır (Yılmaz 2000).

### **7. 2. Baumrind'in Sınıflaması**

Baumrind (1991) 4-10 yaş arası çocuklarla yaptığı gözlemlerinde ve laboratuvar çalışmalarında ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi incelemiş ve çocuk yetiştirme konusunda ana-baba stili ile ilişkili 4 boyut belirlemiştir. Bunlar, demokratik (authoritative) otoriter (authoritarian), izin verici (permissive) ve reddedici-ihmkar.

Yılmaz'ın belirttiğine göre (2000), Baumrind okul öncesi dönemdeki çocuklarla ev ortamında yaptığı gözlemlerinde ve laboratuvar çalışmalarında ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi incelemiş ve çocuk yetiştirme konusunda

ana-baba stili ile ilişkili 4 boyut belirlemiştir. Bunlar ebeveyn kontrolü, ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık, olgunluk beklentisi ve bakım/destek boyutlarıdır. Ebeveyn Kontrolü boyutu, ebeveynler tarafından konulan kurallara çocukların ne oranda uymak zorunda olduklarını gösterir. Ebeveyn Çocuk İletişiminde Açıklık boyutu, anne ve babaların verilecek kararlarda çocuklarının fikirlerine ve düşüncelerine ne derece saygı gösterdiklerini, bu konuda çocuklarını ne derece teşvik ettiklerini ve çocuklarının davranışlarına sınırlar getiriliyorsa bunun nedenlerini ne oranda açıkladıklarını gösterir. Olgunluk Beklentisi boyutu, anne ve babaların çocuklarını zihinsel, sosyal ve duygusal alanda başarılı olmaları için ne derece teşvik ettiklerini gösterir. Örneğin yüksek olgunluk beklentisine sahip olan anne babalar çocuklarına, ‘kendi yetenek ve çabalarıyla yamayı öğrenmelisin’ mesajını verirler. Bakım-destek boyutu, anne ve babaların çocuklarına bakarken ve onlarla ilişki kurarken ne derece yakın, sevecen ve sıcak davrandıklarını gösterir.

Baumrind, anılan dört boyutun kombinasyonlarına bağlı olarak üç temel ana-babalık stili ortaya koymuştur. Bunlar otoriter, demokratik ve izin verici ana babalık stilleridir. Bu sınıflamaya göre, kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek, açık iletişim ve bakım boyutlarında düşük olan ebeveynler otoriter olarak adlandırılmaktadır. Bütün boyutlarda anılan özelliklere yüksek derecede sahip olan anne babalar demokratik olarak adlandırılmaktadır. Kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında düşük, açık iletişim ve bakım boyutlarında yüksek olan anne babalar ise izin verici olarak adlandırılmaktadır. Baumrind’e göre ebeveynlerin çoğu, çocuklarıyla olan iletişimlerinde bu davranışlardan birini daha belirgin olarak benimser ve uygularlar.

### 7. 3. Maccoby ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı modeli

Maccoby ve Martin, Baumrind'in çalışmalarında sınıfladıkları "izin verici" ana baba stilini ikiye ayırmışlardır. Bunlar izin verici/müşamahakar (hoşgörülü) ve izin verici/ihmkar ana baba stilleridir. Demokratik ebeveynler hem yüksek düzeyde kontrol/talep hem de kabul/ilgi gösterirler. Otoriter ebeveynler ise yüksek düzeyde kontrol/talebe sahip iken düşük düzeyde kabul/ilgi gösterirler. Otoriter ve demokratik ebeveynlerin çocukların gelişimlerdeki farklılıklar ebeveynin ilgisi ve kabul düzeyindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İzin verici/müşamahakar ebeveynler yüksek düzeyde kabul/ilgi ve düşük düzeyde kontrol/talep sergilerler. İzin verici ihmkar ebeveynler ise her iki düzeyde de düşük düzeyde tutuma sahiptirler. İzin verici/müşamahakar ebeveynler çocuklarına karşı oldukça hoşgörülü davranırlar, davranışlarına herhangi bir sınır koymazlar ve bu tür anne babalar çocuklarına sevgi gösterir, sıcak ve ilgili davranırlar (Yılmaz 2000).

### 7. 4. Lamborn ve Arkadaşlarının Anne-Baba Tutumlarını Sınıflaması

Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, (1991), Baumrind'in ebeveyn tutumları ile ilgili kavramsal çerçevesini gözden geçirdikleri Maccoby ve Martin'in (1983; Akt: Lamborn ve diğ. (1991)) çalışmasını temel alarak yaptıkları çalışmada, anne-baba tutumlarını 3 boyut (Kabul-İlgi, Kontrol-Denetleme ve Psikolojik-Özerklik) ve bu boyutların kesişmesiyle meydana gelen 4 kategori (otoriter- müşamahakar - demokratik-ihmkar) olarak sınıflamışlardır.

Kabul-İlgi boyutu, çocukların ebeveynlerini ne kadar sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını, Kontrol-Denetleme boyutu, çocukların

ebeveynlerini ne kadar kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını, Psikolojik-Özerklik boyutu ise ana-babanın demokratik tutumu ne derece uyguladığı ve çocuğun bireyselliğini ifade konusunda, çocuğu ne kadar cesaretlendirdiği ile ilgili algısını içermektedir (Topuksal, 2011).

### **7. 5. Otoriter (Authoritarian)Ana Baba Tutumu**

Otoriter ebeveynler aşırı derecede talepkar ve uyumsuzdurlar. Otoriter ebeveynler çocuklarının davranışlarını ve tutumlarını, yerleşik ve kurulu standartlara göre yönlendirme eğilimi içerisindedirler. Otoriter ebeveynler, çocuklarının; itaat etmeleri, otoriteye saygı duymaları ve kurallara uymaları gerektiği üzerinde sıklıkla dururlar. Otoriter ebeveynler sözlü olarak çocuklarının cesaretini kırıcı bir şekilde davranırlar. Otoriter anne ve babalar, tıpkı bir alış-verişte olduğu gibi, çocukları istenilen şekilde davrandıkça, onlara olan sevgilerini gösterir ya da istedikleri bir şeyi verirler. Diğer yandan kurallara ilişkin hiç bir açıklama olmaksızın çocuklarının bu kuralları takip etmelerini beklerler (Baumrind, 1991).

### **7. 6. Demokratik Ana Baba Tutumu**

Demokratik ana baba tutumunu benimseyen ebeveynler, çocuğa içten sevgi duymakta ve bu sevgiyi şartsız olarak göstermektedirler. Çocuğun ihtiyaçlarına karşı hassas davranmakta, çocuğun yaşına göre kendisi ile ilgili bazı kararları almasında çocuğa destek olmaktadırlar. Demokratik tutumu benimseyen anne ve babalar, alınan kararların nedenleri hakkında çocukla tartışmakta,

çocuğun görüşlerine değer vermektedirler (Kuzgun, 1972; Akt. Erkan, 2002). Genel olarak bakıldığında demokratik tutuma sahip aile içinde temel olan eşitlik ve kabuldür. Çocuk, özgürdür ve söz hakkı vardır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı hoşgörölü olmaları; çocuğu kabul etmeleri, desteklemeleri ve çocuğu benliğini tanımlama özgürlüğü vermeleri anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2007).

Demokratik yapıya sahip ailelerde çocuklar küçük yaşlardan itibaren rahat bir ortamdadır. Düşüncelerini, duygularını açıkça söyleyebilme, kendisi ile ilgili kararların kendisinin düşünceleri alınarak verilmesi çocukta kendine güven duygusunun yerleşmesine yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2003).

Bu tutumu gösteren ana babalar, çocuktan yaşına uygun davranışlar göstermesini beklemekte, basit standartlar koymakta, gerekli gördüklerinde yaptırım uygulamakta, çocuğu bağımsızlığını ve kişilik gelişimini desteklemektedir. Ebeveynle çocuk arasında açık bir iletişim söz konusudur (Maccoby ve Martin, 1983; Akt. Erkan, 2002).

### **7.7. Koruyucu Ana Baba Tutumu**

Ebeveynlerin çocuğu aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla özen gösterilmesi anlamına gelmekte ve bunun sonucu olarak da çocuk, başkalarına aşırı bağımlı hale gelerek, güvensiz biri olmasına neden olabilmektedir (Yavuzer, 2007). Maccoby ve Martin (1983), Baumrid'in (1968), ana baba tutumlarına ilişkin sınıflandırmalarını yeniden gözden geçirerek, ana baba tutumlarını; otoriter, izin verici ve ihmal edici ana baba tutumları şeklinde ifade etmişlerdir (Akt. Erkan, 2002).

### **7. 8. İzin Verici Ana Baba Tutumu**

İzin verici ana babalar, çocuklarının cinsel ve saldırgan dürtülerini de içeren tüm davranışlarına karşı kabul edici ve toleranslı davranmakta, daha az ceza uygulamakta, otorite kullanmaları gerektiği durumlarda dahi bundan kaçınmaktadırlar. Ayrıca bu ebeveynler, çocuklarına yatma, yeme gibi zamanlama programlarını ayarlama konusunda da çok az kural koymaktadırlar (Maccoby ve Martin, 1983; Akt. Erkan, 2002).

### **7. 9. İhmalkar- İlgisiz Ana Baba Tutumu**

Çocuğun, ailesinin bir üyesi olarak, en azından asgari düzeyde, anne ve babasının tutarlı bir şekilde göstereceği duygusal yakınlığa sağlıklı bir gelişim için ihtiyacı vardır. İlgisizlik konusunda tutarsız olan anne ve babalar, bazen çocuğa aşırı ilgi gösterip diğer zamanlarda, çocuğa çok az ilgi ve zaman harcamaktadırlar (Maccoby ve Martin, 1983; Akt. Erkan, 2002).

## **8. ANA-BABA TUTUMLARIYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Anne-baba tutumlarının çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri üzerine ve anne-baba tutumlarıyla ilişkili değişkenleri ile ilişkili olabileceği düşünülen bir çok değişken üzerine oldukça fazla sayıda araştırma yapılmıştır. Bu bölümde, yapılan bu çalışmalardan bir kısmına kısaca değinilecektir.

Dağlı ve Beyazsaçlı (2010) yaptıkları çalışmada Otoriter ve koruyucu

ana-baba tutumlarıyla kendini gerçekleştirme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmektedirler.

Milevsky, Schlechter, Klem ve Kehl (2008) yaptıkları çalışmada anne-babasının her ikisini ya da sadece annesini demokratik (authoritative) olarak algılayan çocukların, ebeveynlerini demokratik (authoritative) olarak algılamayan çocuklara göre iyi-oluş (well-being) düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Aynı çalışmada ebeveynlerinin her ikisi de hoşgörülü (permissive) olmayan ya da sadece anneleri hoşgörülü olan katılımcıların, sadece babası hoşgörülü (permissive) olan katılımcılara göre daha düşük benlik saygısı (self-esteem) yaşadıklarını bildirilmiştir. Son olarak ebeveynlerinden sadece birisi ya da her ikisi de ihmalkar (neglectful) olan katılımcıların ebeveynleri ihmalkar (neglectful) olmayan katılımcılara göre daha düşük benlik saygısına (self-esteem) sahip oldukları bildirilmiştir.

Bolkan, Sano, De Costa, Acock ve Day (2010) yaptıkları çalışmada hem kız hem de erkek ergenlerin anne babayla ilgili algısının problem davranışı açıklamada önemli olduğunu gözlemişlerdir. Diğer yandan, aynı araştırmanın sonuçlarına göre, demokratik anne tutumu erkeklerde güçlü bir olumsuz etki ortaya çıkarmaktadır.

Di Maggio ve Zappulla'nın (2014) çalışmasının bulguları annenin ve baba'nın tutumu ile ergenin uyumunu arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır. Diğer yandan, ihmalkar tutumun çocuklardaki problem davranışlarla ve alınan yaşam doyumunun düşük olmasıyla bağlantılı olduğu araştırmacılar tarafından bildirilmektedir. Öte yandan, anne ve babanın titizliğinin çocukların karşılaşabilecekleri davranış problemleriyle negatif yönde ilişkili olduğu görünürken, bu durumun genel doyumla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Annenin kabul edici tutumunun, kızların genel doyumları ile pozitif yönde ilişkili olduğu yine aynı çalışmada bildirilen sonuçlardan biridir.

Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, (1991) ailesini demokratik (authoritative) olarak gören ergenlerin, psikososyal başarı ölççeğinden daha



yüksek puan alırlarken, psikolojik ve davranışsal yetersizlik ölçeğinden daha düşük puan aldıklarını bildirmişlerdir. Diğer yandan, anne ve babasını ihmalkar olarak tanımlayan ergenler içinse bu durumun tersi ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle demokratik özellikler gösteren ailelerden gelen ergenler ölçme araçlarından daha iyi (olumlu yönde) puanlar almışlardır. Yine aynı çalışmada, hoşgörülü (indulgent) ailelerden gelen ergenlerin, güçlü bir kendine güven duygusu gösterdikleri, ancak; diğer taraftan yüksek madde bağımlılığı ve okuldan kaçma gibi olumsuz davranışlar gösterdikleri ve okula devam sıklıklarının da daha düşük olduğu araştırmacılar tarafından bildirilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Dwairy ve Marwan (2004) yaptıkları araştırma sonucunda, ailelerin kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha otoriter ve daha az demokratik davrandıklarını gözlemişlerdir. Diğer yandan kızların, kimlik bozukluğu, kaygı bozukluğu ve depresyon düzeyi ölçeklerinden erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını ve erkeklerin ise davranış bozuklukları ölçeğinde kızlardan daha yüksek puanlar aldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca; araştırmada, demokratik ana baba tutumu ile çocuğun ruh sağlığı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Brown ve Iyengar (2008) yaptıkları çalışmada, anne-baba tutumunun doğuştan getirilen iki temel boyutu olduğunu iddia ettikleri; davranışsal kontrol ve psikolojik kontrolün, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar tarafından, ergenin ailesi ile etkileşimi sürecinde algıladığı bağımsızlık seviyesinin de ergenin akademik başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Rivers, Mullis, Fortner ve Mullis (2012) ergenlerle yaptıkları çalışmada, ailesini daha demokratik anne baba tutumuna sahip olarak algılayan ergenlerin akademik çalışmalarında gösterdikleri davranışlarda içsel-güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtilmektedirler.

Uji, Masayo, Sakamoto, Ayuko, Adachi, Keiichiro ve Kitamura (2014)

anne baba tutumunun ergenlerin ruh sağlığı üzerine etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada, annenin ve babanın her ikisinin de otoriter olmasının; problem belirtileri, kendisini ve diğerlerini riske etme, yaşam işlevleri ve psikolojik iyi oluşu da içerecek şekilde ergenin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini gözlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sadece hem anne hem de babanın demokratik tutumu ergenin gelecekteki ruh sağlığına olumlu katkıda bulunuyormuş gibi görünmektedir.

Murray ve Aisling (2012) yaptıkları çalışmada, demokratik anne baba tutumunun, ihmalkar veya ilgisiz anne baba tutumuna göre, lise ğrencilerinin matematik ve dil başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmektedirler.

Sonuç olarak, bireyin kişiliği ve davranışlarının yanı sıra duyguları ile de ilişkili olan öğrenilmiş çaresizliğin, bireyin davranışlarının en çok şekillendiği dönem olan çocukluk döneminde edinildiği dşnlebilir. Diğer yandan, Kaplan (2003), çocuklardaki aile ortamını algılama biçiminin öğrenilmiş çaresizlik davranışı ile ilişkili olduğunu dile getirmektedir. Aile ortamı ile ilgili olumsuz algı sergileyen çocukların öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterme olasılığı daha yüksekken, olumlu aile ortamı algısının başarını olumlu yönde, öğrenilmiş çaresizliği olumsuz yönde etkilediği dşnlebilir.

## **9. PROBLEM**

Araştırma kapsamında, anne-baba'nın yaşam anlamı düzeyi ile çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 10. ALT PROBLEMLER

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar öğrencilerin ebeveyn durumlarına(birlikte yaşıyorlar, ayrı yaşıyorlar vb.) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar algılanan okul başarısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin Ana-Baba tutumu ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Anne-baba'nın yaşam anlamı düzeyi ile çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 11. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde ve dünyada yaşamın anlamı ve öğrenilmiş çaresizlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da ilgili literatürde bu iki değişkenin birbiriyle ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olmasının çalışmanın önemini arttıran nedenlerden birisi olarak düşünülmektedir. Ayrıca anne babanın yaşam tutumu düzeylerinin çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkisini inceleyen çalışma da bulunmamaktadır. Anne baba davranışının çocuğun davranışını ne ölçüde etkilediğinin ortaya çıkarılması, okul psikolojik danışmanları açısından

hem anne baba davranışına hem de çocuğun davranışına doğru müdahale açısından önemlidir.

Özellikle okullarda okul psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilen aile eğitimlerinde anne-baba'nın yaşam anlamı ve çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmış olması, aile eğitimlerinin içeriklerini etkilemesi ve zenginleştirilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Ülkemizde varoluşçu bakış açısıyla yapılmış bilimsel çalışmaların azlığı göz önüne alındığında bu çalışmanın alana getireceği katkı ve alan literatürünü zenginleştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan çocukların çaresizliğiyle ilişkili farklı değişkenlerin tespit edilmesi, çaresizliğin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte ebeveyn tutumlarıyla ebeveynlerin yaşam tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesinin de daha önce rastlanılmayan bir araştırma konusu olması da araştırmayı önemli hale getirmektedir.

## **12. SAYILTILAR**

1. Sosyal bilim araştırmalarının temel sayılıtları bu araştırmada da temel sayılıtlar olarak kabul edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekleri katılımcıların samimi ve doğru cevaplandıkları varsayılmaktadır.

### 13. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir.

1. Bu çalışmada kullanılan öğrenilmiş çaresizlik kavramı, Çocuklar için Açıklama Biçimi Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Bu çalışmada kullanılan yaşamın anlamı kavramı Yaşam Tutumu Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Bu çalışmada kullanılan anne baba tutumu kavramı Anne Baba Tutumu Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Bu araştırmanın bulguları, sadece bu araştırmanın örnekleme benzer gruplara genellenebilir.

### 14. TANIMLAR

**Varoluşçuluk:** Varoluşçu filozoflar olarak adlandırılan yazarlar tarafından fikir birliğine varılmış bir kavram olmasa da, genel olarak varoluşçuluk, insanın kendisi daha var olmadan önce belirlenmiş bir özünün olmadığını bunun aksine insanın önce var olup sonra özgür ve bilinçli davranışlarıyla kendi ne'liğini ortaya koyduğunu öne süren felsefi görüş olarak bilinmektedir.

**Yaşamın anlamı:** Bu hayatta niçin yaşıyorum? Eğer bir gün öleceksem şimdi bir şeyle uğraşmamın ne anlamı var? Gibi sorulara verilen yanıt olarak düşünülebilir.

**Öğrenilmiş çaresizlik:** Bireyin maruz kaldığı bir durum karşısında gösterdiği davranışlarla sonuç üzerinde herhangi bir kontrolünün olmadığını düşünmesi sonucunda ortaya çıkan eylemsizlik halini ifade etmektedir.

**Ana-Baba Tutumu:** anne- babaların çocuklarına karşı gösterdikleri davranış örüntülerini ifade etmektedir.

## **BÖLÜM II**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunlarla ilgili geçerlik–güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve yapılan istatistiksel analizler açıklanacaktır.

#### **1. ARAşTIRMA DESENİ**

Bu çalışmada anne–babaların yaşam tutumu düzeyi ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin ‘ilişkisel araştırma deseni’ ile incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel desenler, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri araştırmak için kullanılırlar (Heppner, ve diğ., 2008, S: 272-276).

#### **2. ARAşTIRMA GRUBU**

Araştırma grubu 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan 4 farklı ilköğretim okuluna devam etmekte olan 6. ve 7. sınıfa kayıtlı 196’ sı kız ve 119’ u erkek toplam 315 öğrenci ve bu öğrencilerin 263’ kadın

(anne) ve 52' si erkek (baba) toplam 315 veliden oluşmaktadır. Aşağıda öğrencilerin ve velilerin yaşıyla ilgili betimsel istatistikler verilmiştir.

*Tablo 2: Öğrenci ve velilerin yaşıyla ilgili betimsel istatistikler*

Yaş	$\bar{X}$	ss	En düşük değer	En yüksek değer
Öğrenci	12,57	0,62	11	15
Veli	39,41	5,38	24	57

### 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3. 1. Çocuklar İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeği (Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ)); Seligman ve arkadaşları (1984, Akt; Gündoğdu, 1994) tarafından geliştirilen ölçek 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğrenilmiş çaresizliğe özgü olan ve depresif yükleme biçimi olarak da adlandırılan içsel, değişmez ve genel yükleme boyutlarını ölçecek biçimde hazırlanmıştır. Ölçeğin her maddesinde olumlu ya da olumsuz bir olay betimlenmekte ve bu olaya ilişkin iki nedensel yükleme seçeneği sunulmaktadır. Ölçeği yanıtlayan deneklerden bu iki seçenektan hangisi kendilerine uygunsa onu işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekteki 48 maddeden 16'sı içsel-dışsal, 16'sı özel-genel, 16'sı da değişmez-değişebilir nedensel yükleme boyutu ile ilgilidir. Böylece ölçekte, üç temel nedensel yükleme boyutunu ve bu boyutların



bileşimlerini ölçecek maddeler bulunmaktadır. Bu şekilde, deneklerin bu ölçekten aldıkları puanlardan öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklenme biçimine sahip olup olmadıklarını saptamak mümkün olmaktadır (Gündoğdu, 1994).

Öğrenilmiş Çaresizliğe Özgü Açıklama Biçimi Ölçeğinin (CASQ) Türkçe Versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aydın (1988, Akt; Gündoğdu, 1994) tarafından yapılmış ve kapsam geçerliği bütün maddeler için %96.1 bulunmuştur. Ölçeğin dört hafta ara ile uygulanmasından elde edilen puanlara uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı .83'dür (Gündoğdu, 1994).

### 3. 2. Yaşam Tutum Profili Ölçeği

Reker. (1992, Akt; Özdemir, 2006) tarafından geliştirilen Yaşam tutum profili ölçeğinin(Life Attitude Profile Revised 'LAP-R) Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özdemir(2006) tarafından yapılmıştır. Yaşam tutum profili ölçeği hayatı tehdit eden bir hastalıkla veya sıkıntılı olaylarla karşı karşıya kalındığında ( küresel amaç): hayatın bir amacı olduğu ve hayatındaki olayların bir anlamı olduğu inancı hakkındaki genel duyguları değerlendirmede kullanılır(Özdemir, 2006). Reker tarafından geliştirilen ölçek 48 maddeden oluşmaktadır. İşaretleme 1'den (Kesinlikle Katılıyorum) 7'ye (Kesinlikle Katılmıyorum) kadar olan sayıları içeren bir ölçek üzerinde yapılır. Ölçek 15–20 dakika içinde uygulanabilmektedir. Reker, yaşam tutum profili ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplarken Özdemir(2006) ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması çalışmasında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını 0.91 olarak hesaplamıştır. Reker, tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formu 48 madde ve 6 boyutludur (Erci, 2008). Özdemir (2006) tarafından

uyarlaması yapılan ölçeğin Türkçe formu ise 37 madde ve 2 boyutludur: 1.

Boyut:

1,3,5,10,11,12,14,16,17,18,19,20,23,26,27,29,30,31,35,36,37,38,39,43,45,46,48 nolu maddeleri içermektedir ve yaşam tutum profili ölçeğinin amaç alt ölçeğini oluşturmaktadır. 2. Boyut: 2,4,7,9,13,24,33,34,47 nolu maddeleri içermektedir ve yaşam tutum profili ölçeğinin uyum alt ölçeğini oluşturmaktadır. Yaşam Tutum Profiline test-tekrar test korelasyon değeri Özdemir(2006) tarafından  $r=0.763$ ,  $p<0.001$  olarak hesaplanmıştır.

### 3. 3. Ana Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)

Ana-Baba Tutum ölçeği Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Yılmaz (2000) tarafından uyarlanmıştır. 26 maddeden oluşan “Anne Baba Tutum Ölçeği”, 3 faktörden oluşmaktadır. Bunlar Kabul-İlgi, Kontrol-Denetleme ve Psikolojik-Özerklidir. Ölçme aracının Kabul-İlgi boyutunda 9 madde, Kontrol-Denetleme boyutunda 8 madde ve Psikolojik-Özerklik boyutunda da 9 madde bulunmaktadır. Kabul-İlgi boyutu, çocukların ebeveynlerini ne kadar sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını, Kontrol-Denetleme boyutu, çocukların ebeveynlerini ne kadar kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını, Psikolojik-Özerklik boyutu ise ana-babanın demokratik tutumu ne derece uyguladığı ve çocuğun bireyselliğini ifade konusunda, çocuğu ne kadar cesaretlendirdiği ile ilgili algısını içermektedir (Topuksal, 2011).

Ölçme aracının iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla, Kabul-İlgi alt ölçeği için .74 ve .60, Kontrol-Denetleme alt ölçeği için .93 ve .75, Psikolojik-Özerklik alt ölçeği için .79 ve .67’dir.

Kabul-İlgi ve Kontrol-Denetleme boyutlarının kesişmesinden dört anne-

baba tutumu ayırt edilmektedir. Kabul-İlgi ve Kontrol-Denetleme boyutlarında ortancanın üzerinde puan alanların ebeveynleri “demokratik”, altında puan alanlar ise “ihmkâr” ana-baba tutumuna sahip olduğu kabul edilmektedir. Kabul-İlgi boyutunda ortancanın altında ve “Kontrol-Denetleme” boyutlarında ortancanın üzerinde puan alanların ebeveynleri “otoriter” ana-baba tutumuna sahip olduğu kabul edilmektedir. Kabul-İlgi boyutunda ortancanın üzerinde ve Kontrol-Denetleme boyutlarında ise ortancanın altında puan alan çocukların ebeveynleri “müsamahakar” ana-baba tutumuna sahip olduğu kabul edilmektedir. Psikolojik-özerklik boyutu, değerlendirme kategorik olarak (otoriter- müsamahakar - demokratik-ihmkâr) yapıldığı için, değerlendirmeye alınmamıştır. Eğer değerlendirme boyut bazında yapılacaksa (özerklik, kabul ve kontrol) psikolojik özerklik boyutu da değerlendirmeye dahil edilmektedir (Yılmaz, 2000).

Sadece Kontrol-Denetleme boyutunun ilk iki maddesi 7 dereceli, diğer maddeleri ise 3 derecelidir. Diğer boyuttaki maddeler dörtlü likert tipindedir. Ölçeğin 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 numaralı dokuz maddesi Kabul-İlgi boyutunu; 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 numaralı dokuz maddesi Psikolojik-Özerlik boyutunu; 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 numaralı sekiz maddesi Kontrol-Denetleme boyutunu oluşturmaktadır. Değerlendirmede, tek numaralı maddeler aynen alınmıştır (Kabul-İlgi boyutu), Psikolojik-Özerklik boyutu için ise değerlendirmede çift numaralı maddeler tersten puanlanır, sadece 12. madde tersten puanlanmaz. Kontrol-Denetleme boyutuna ait ilk iki madde ‘hayır’ cevabı için 7, ‘istediğim saate kadar’ cevabı için 1 olacak şekilde, 1 ile 7 arasında puanlanmıştır. 21. sorudan itibaren ise “hiç çaba göstermez” cevabı için 1, “çok az çaba gösterir” cevabı için 2 ve “çok çaba gösterir” cevabı için 3 olacak şekilde puanlanmıştır (Yılmaz, 2000).

### 3. 4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında katılımcılardan çeşitli bilgilerin elde edilmesi amacıyla yararlanılacak olan Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

## 4. İŞLEM

Araştırmanın verileri 2012 – 2013 eğitim – öğretim yılında mersin ili, Mezitli ilçesine bağlı 4 farklı ilköğretim okuluna devam etmekte olan 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinden ve bu öğrencilerin velilerinden toplanmıştır. Öğrencilere; çocuklar için öğrenilmiş çaresizlik ölçeği, ana-baba tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu, velilere ise; yaşam tutum ölçeği ile kişisel bilgi formu verilmiştir. Hem öğrencilere hem de anne ya da babaya verilecek formlar tek bir zarfın içerisine konulmuş ve araştırmacı tarafından öğrencilerin ve velilerin hangi ölçekleri nasıl dolduracakları öğrencilere kendi sınıflarında anlatılmıştır. Öğrenciler içerisinde ölçme araçlarının bulunduğu zarfı evlerine götürmüş ve anne ya da babalarına hangi formu nasıl dolduracaklarını anlatmış ve formu doldurmalarını istemişlerdir. Öğrenciler ve veliler kendilerinden doldurulması istenen formları doldurduktan sonra tekrar aynı zarfa yerleştirerek okula getirmiş ve araştırmacıya ulaştırılması için okulun rehberlik servisine teslim etmiştir. Böylelikle araştırmacı her bir öğrenci ve öğrencinin anne ya da babasına ait veri çiftlerini elde etmiştir.

## 5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın istatistiksel analizlerinde anne-babanın yaşam tutumu, çocuklar tarafından algılanan anne-baba tutumları ve çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile bunlarla ilişkili olacağı düşünülen (kişisel bilgi formu ile toplanan) değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemeye yarayan ilişkisel analizler (Aşamalı Çoklu Doğrusal Regresyon, t-test ve ANOVA) yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizi SPSS 11.5 paket programı ile yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma probleminin ve alt problemlerin cevaplanması amacıyla araştırma grubundan toplanan verilerin istatistiksel incelemesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

*Tablo 3: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları*

Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	Anamlılık düzeyi
	Kız	193	20,15	4,30	1,128	0,260
	Erkek	118	19,60	4,01		

\* Anamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

## 2. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ EBEVEYN DURUMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Aşağıda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların öğrencilerin ebeveyn durumlarına(birlikte yaşıyorlar, ayrı yaşıyorlar vb.) göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

*Tablo 4: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların ana-baba (ebeveyn) durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.*

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	Anlamlılık düzeyi
Guruplar Arası	208,542	4	52,136	3,003	0,019
Grup İçi	5347,445	308	17,362		
Toplam	5555,987	312			

\* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4' te verilen; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların ebeveyn durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenilmiş

çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların ana-baba (ebeveyn) durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farkın yönünü belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar (LSD) tablo 5’ te verilmiştir.

*Tablo 5: Ebeveyn durumlarının öğrenilmiş çaresizlik puanlarına etkisinin Varyans analizi ile incelenmesi sonucundaki ikili karşılaştırmalar (LSD)*

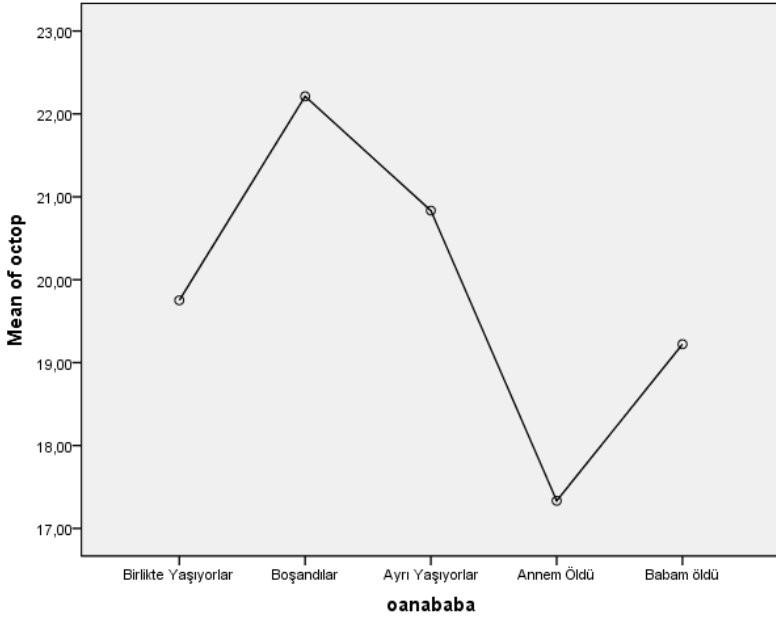
	Ana-Baba Durumları	Ortalama fark	Standart Hata	Manidarlık Düzeyi
Birlikte yaşıyorlar	Boşandılar	-2,460*	0,769	0,002
	Ayrı yaşıyorlar	-1,081	1,720	0,530
	Babam öldü	2,418	2,419	0,318
	Annem öldü	0,529	1,412	0,708

\* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5’ ten anlaşılacağı üzere anne ve babası birlikte yaşayan öğrenciler ile anne ve babası boşanmış olan öğrenciler arasında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunurken diğer durumlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Şekil 2’ den de anlaşılacağı üzere anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilerin çaresizlik puanları, anne ve babası boşanmış olan öğrencilere göre daha düşüktür. Başka bir ifadeyle; anne ve babası boşanmış öğrenciler anne ve babası birlikte yaşayan öğrencilere göre kendilerini daha çaresiz hissetmektedirler.



Şekil 2: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların ebeveyn durumlarına göre farklılaşmasını gösteren grafik.



### 3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ ALGILANAN OKUL BAŞARISINA GÖRE İNCELENMESİ

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusunun cevaplanması amacıyla yapılan analizin sonucu Tablo 6' da verilmiştir.

*Tablo 6: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların algılanan okul başarısına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	Anlamlılık düzeyi
Guruplar Arası	282,263	4	70,566	4,115	0,003
Grup İçi	5281,622	308	17,148		
Toplam	5563,885	312			

\* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6’ da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların algılanan okul başarısına göre farklılaştığı gözlenmiştir. Bu farkın kaynağını incelemek amacıyla LSD testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

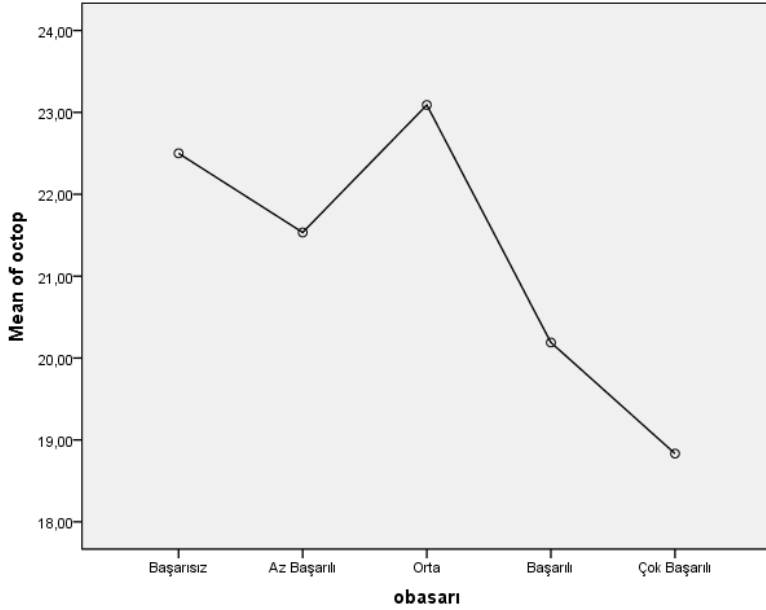
*Tablo 7: Öğrenilmiş çaresizlik puanlarındaki farklılığın okul başarısına göre incelenmesi sonucundaki ikili karşılaştırmalar (LSD)*

	Okul Başarısı	Ortalama fark	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Çok Başarılı	Başarısız	-3,666	2,960	0,216
	Az Başarılı	-2,700*	1,154	0,020
	Orta	-4,257*	1,322	0,001
	Başarılı	-1,356*	0,527	0,011

\* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin kendilerini tanımladıkları okul başarıları kategorilerinden; kendisini “Çok Başarılı” olarak algılayan öğrenciler ile “Az Başarılı”, “Orta” ve “Başarılı” olarak algılayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu farkın yönü aşağıdaki şekil 3’ ten de görüleceği gibi ters orantılıdır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça, algıladıkları okul başarılarının düştüğü görülmektedir ya da kendisini daha başarısız algılayan öğrenci kendisini daha çaresiz hissetmektedir diyebiliriz. Grafikte böyle bir ters orantının olması yanında algılanan okul başarısının “Orta” kategorisinde bir sivrilmeye olduğu görülmektedir. Bu sivrilme ve tablodaki fark ortalamaları incelendiğinde kendisini en fazla çaresiz hisseden öğrenci grubunun; kendisini “Başarısız” kategorisinde değerlendiren öğrencilerin değil, kendisini “Orta” kategorisinde değerlendiren öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Şekil 3: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların okul başarısına göre farklılaşmasını gösteren grafik.



#### 4. ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ANNE – BABA TUTUMLARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Tablo 8: Öğrencilerin Ana-Baba tutumu ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin T-testi sonuçları

ABT' nin Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	Manidarlık Düzeyi
ABT Kabul	Kız	193	29,445	5,070	0,530	0,597
	Erkek	118	29,127	5,268		
ABT Özerklik	Kız	193	20,854	5,389	-	0,834
	Erkek	118	20,991	5,833	0,210	
ABT Kontrol	Kız	193	29,567	3,319	2,922	0,004
	Erkek	118	28,322	4,119		

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre algılanan ana-baba tutumu kabul ve özerklik boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ancak kontrol boyutunda kızlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde kızların kontrol boyutunda aldıkları puanların manidar düzeyde yüksek olduğu yani kızların erkeklere göre daha fazla kontrol edildiklerine yönelik bir algılarının olduğu görülmektedir.

## 5. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ YORDANMASINA İLİŞKİN AŞAMALI ÇOKLU DOĞRUSAL REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI

Aşağıda, araştırmaya katılan öğrencilerin Öğrenilmiş çaresizlik Ölçeğinden elde ettikleri puanlara uygulanan aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Regresyon analizinde, çalışma grubunun okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, anne baba tutumu ölçeği özerklik alt boyutu, anne baba tutumu ölçeği kontrol alt boyutu, velinin medeni durumu, velinin kronik bir hastalığının olup olmaması, yaşam tutumu ölçeği amaç alt boyutu, yaşam tutumu ölçeği uyum alt boyutu, yaşam tutumu ölçeği toplam puanı, velinin yaşı, velinin evlenme yaşı, velinin çocuk sayısı, velinin eğitim durumu, velinin bir hobisinin olup olmaması ve öğrencinin cinsiyetinin, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanları yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Tablolarda modellere ilişkin çoklu korelasyon katsayıları (R), çoklu belirtme katsayıları ( $R^2$ ), son modele ilişkin regresyon katsayıları (B) ve her model için F değerleri, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri verilmektedir. Regresyon eşitlikleri tabloların altında ek olarak yazılmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanlarını yordamadığı için eşitliğe dahil edilmeyen değişkenlerle ilgili t değerleri ve anlamlılık düzeyleri de ayrıca Ek 1’de verilmiştir.

*Tablo 10: Araştırma grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanların; okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkenleri ile Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ve Regresyon Eşitliği.*

<b>Yordayıcı değişken</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>Anlamlılık düzeyi (p)</b>	<b>t</b>	<b>Anlamlılık düzeyi (p)</b>
Okul başarı	-1.013	.212	.045	14.647	.000	-3.604	.000
ABT kabul	-.124	.269	.072	12.131	.000	-2.761	.006
V medeni d.	1.621	.300	.090	10.211	.000	2.286	.023
V has duru.	-1.126	.320	.103	8.835	.000	-2.091	.037
Sabit	29.619					15.423	.000

**Öğrenilmiş Çaresizlik'** = 29.619 - 1.013 Okul başarısı - .124 ABT Kabul + 1.621 Velinin medeni durumu - 1.126 Velinin hastalık durumu

Tablo 10' da görüldüğü gibi, araştırma grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanlar, okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkenleri tarafından yordanmaktadır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanlar en güçlü biçimde algılanan okul başarısı tarafından

( $R^2 = 0.045$ ) yordanmaktadır. Bunu sırasıyla anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu ( $R^2 = 0.027$ ), velinin medeni durumu ( $R^2 = 0.018$ ) ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması ( $R^2 = 0.013$ ) değişkenleri izlemektedir.



## **BÖLÜM IV**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

Bu bölümde, araştırma probleminin ve alt problemlerin cevaplanması amacıyla araştırma grubundan toplanan verilerin istatistiksel incelemesi sonucunda elde edilen bulguların, literatür ışığında tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### **1. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU**

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Öğrenilmiş çaresizliğin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı sorusu bir çok araştırmada sorulmuş ve bu konuda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalardan bazıları bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını bildirirken (Ziegler, Finsterwald ve Grassinger, 2005; Eliöz, Atan, Çebi ve İmamoğlu, 2013), bazıları ise bu araştırmanın bulgularının aksine, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını

bildirmişlerdir (Gündoğdu, 1994; Gündoğdu, 2001; Valas, 2001a; Valas, 2001b; Düzgün ve Hayalioğlu, 2006; Gelir, 2009; Cananoğlu, 2011).

Öğrenilmiş çaresizlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını bildiren çalışmalar incelendiğinde bu farkın erkeklerin aleyhinde olduğu görölmektedir. Diğer bir deyişle çalışmalar (Gündoğdu, 1994; Valas, 2001a; Valas, 2001b; Düzgün ve Hayalioğlu, 2006) erkeklerin çaresizlik puanlarının kızlardan daha yüksek olduğunu bildirmektedirler.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda her iki farklı bulguya da rastlanmasının ve farklı sonuçlarla karşılaşılmasının; araştırma grubunun niteliği, kültürel özellikler, araştırmanın yapıldığı zaman gibi değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünölmektedir. Örneğin; Gündoğdu (1994) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla çaresizlik davranışı gösterdikleri yönündeki bulgusunun, araştırmanın yapıldığı zaman diliminde, ölkemizdeki yaygın kültürel yapı göz önüne alındığında, erkeklerin kızlara göre daha fazla sorumluluğunun olması ve dolayısıyla baş etmeleri gereken zorlu durumlara (meslek, kariyer, prestij, ailevi ve toplumsal sorumluluklar vb.) kızlara göre daha fazla maruz kalmaları sonucunda ortaya çıktığı, şeklinde ele almıştır. Ancak günümüzde, değişen sosyal yapıyla birlikte kadınların (meslek, kariyer, prestij, ailevi ve toplumsal sorumluluklar vb.) daha fazla sorumluluğunun olması ve dolayısıyla baş etmeleri gereken zorlu durumlara daha fazla maruz kalmaları sonucunda kızlarla erkekler arasındaki öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin bu farkın ortadan kalktığı düşünölebilir. Diğer yandan, araştırmanın yapıldığı dönemde toplumsal yapıda gözlenen sorunlar veya görece istikrar da bireylerin çaresizliğini etkiliyor olabilir. Literatürde gözlenen, öğrenilmiş çaresizlikteki cinsiyet farkı konusunda tutarsız bulguların nedeni toplumsal yaşamın bu dinamik yapısı olabilir.

## 2. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ EBEVEYN DURUMLARI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların öğrencilerin ebeveyn durumlarına (birlikte yaşıyorlar, boşandılar, ayrı yaşıyorlar, babam öldü ve annem öldü) göre farklılaşp farklılaşmadığı sorusunu cevaplamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, anne ve babası birlikte yaşayan öğrenciler ile anne ve babası boşanmış olan öğrenciler arasında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunurken diğer durumlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Analiz sonucuna göre; anne-babası birlikte yaşayan öğrencilerin çaresizlik puanları, anne-babası boşanmış olan öğrencilere göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle; anne-babası boşanmış öğrenciler, anne-babası birlikte yaşayan öğrencilere göre kendilerini daha çaresiz hissetmektedirler.

Yavuzer (2007; 133-134) anne-baba-çocuk ilişkisinin temelde anne-babanın tutumlarına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar arasında uyum bozukluğuna yol açan bir çok vakaya, yeterli ve uygun olmayan ilk anne-baba-çocuk ilişkilerinin neden olduğunu, büyüme aşamalarında başarılı olan çocukların ise iyi bir aile ilişkisi içerisinde yetişmiş bireyler olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan, Milevsky ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada anne-babasının her ikisini ya da sadece annesini demokratik (authoritative) olarak algılayan çocukların, ebeveynlerini demokratik (authoritative) olarak algılamayan çocuklara göre iyi-oluş (well-being) düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Kısaca,

evde anne babanın ne yaptığı, çocuğun neler yaşayacağını etkilemektedir.

Buna bağlı olarak da, anne babanın boşanmış ya da birlikte yaşıyor olması bu nedenle çocuğun davranış gelişimi açısından önemli olacaktır.

Öngider (2013) geleneksel olarak anne ve babanın aynı evde yaşadığı (iki ebeveynli) aile yapısında yetişen çocuğun, boşanma sonrasında tek ebeveyni ile yetişen çocuğa göre daha iyi bir ortamda yetişeceğinin öngörüldüğünü belirtmektedir. Bu bakış açısına göre, hem anne hem de babanın çocuk için duygusal destek, pratik yardım, bilgi, rehberlik ve denetleme gibi alanlarda önemli birer kaynak oldukları vurgulanmaktadır.

Bulut-Serin ve Öztürk (2007) anne babası boşanmış çocuklarla, anne babası boşanmamış çocukların kaygı düzeyleri ve benlik saygıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Boşanma, çocuğun ne yaparsa yapsın sonucunu kontrol edemediği bir süreçtir. Bu nedenle çocuğun çaresizlik yaşamasına oldukça uygun görünmektedir. Literatürde boşanmış ailelerin çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, boşanmanın çocuğun bir çok davranışını olumsuz yönde etkileyeceği literatürde vurgulanan bir olgudur. Bu nedenle, bu araştırmanın bulgularının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

### **3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ ALGILANAN OKUL BAŞARISI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU**

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların algılanan okul başarısına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında fark gözlenmiştir. Bu farkın kaynağını incelemek amacıyla LSD testi uygulanmış

ve sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini tanımladıkları okul başarıları kategorilerinden, kendisini; Çok Başarılı olarak algılayan öğrenciler ile Az Başarılı, Orta ve Başarılı olarak algılayan öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve olumsuz yönde bir fark bulunmuştur: Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça algıladıkları okul başarılarının düştüğü gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, araştırma sonuçlarına göre kendisini daha başarısız algılayan öğrenciler de fazla çaresizlik yaşamaktadırlar.

Konuyla ilgili alan yazın (literatür) incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların gözleendiği araştırmacılar tarafından bildirilmektedir. Gündoğdu (1994) öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve akademik başarı ilişkisinin daha zayıf olduğunu ancak; başarısız erkeklerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanlarının hem başarısız kızlardan hem de başarılı erkeklerden daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Benzer şekilde bazı araştırmacılar (Cananoğlu, 2011; Düzgün ve Hayalioğlu, 2006.) tarafından öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark tespit edildiği bildirilirken; bazı araştırmacılar (Akpur, 2005; Eliöz, Atan, Çebi, ve İmamoğlu, 2013.) tarafından ise akademik başarının, öğrenilmiş çaresizlik durumunu etkilemediği bildirilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde Düzgün ve Hayalioğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada, akademik başarı durumu "zayıf ve orta" olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik başarı durumu "iyi ve çok iyi" olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Sonuç olarak çaresizliğin geçmiş yaşantılarımızda, gösterdiğimiz davranışlarla sonuç üzerinde etkili bir kontrol sağlayamadığımızı düşünerek şimdi ve geleceğe yönelik kontrol beklentisinin düşmesi olduğu düşünülürse, akademik başarı algısının ya da akademik başarı durumunun öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, geçmişte akademik açıdan başarılı olan birinin yeni dönemde de başarı beklentisinin yüksek olacağı ve tersi durumda da

beklentinin düşük olacağı sonucunun, kuramsal bakış açısıyla uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Diğer yandan bazı araştırmacılar (Akpur, 2005; Eliöz, Atan, Çebi, ve İmamoğlu, 2013.) akademik başarının, öğrenilmiş çaresizlik değişkeni ile ilişkili olmadığını bildirmişlerdir. Farklı sonuçlara ulaşmanın bir çok sebebi (araştırma grubu, kullanılan ölçme aracı, araştırmacı, zaman, kültürel farklılıklar, vb.) olabilmektedir. Bununla beraber, öğrenilmiş çaresizliğin bilişsel bozulmalara yol açabileceği ve çaresizliği genelleme davranışının da buradan kaynaklandığı (Abramson, Seligman ve Teasdale; 1978) düşünüldüğünde eğer; birey yaşadığı çaresizliği genellememişse (örneğin; akademik alandaki başarısızlığını genel bir başarısızlık olarak görmemişse) bu durumda akademik başarının genel çaresizlik durumuyla ilişkili olmayacağı gözlenebilir. Bu açıdan bakıldığında akademik başarının öğrenilmiş çaresizlik değişkeni ile ilişkili olmadığını bildiren çalışmalar (Akpur, 2005; Eliöz, Atan, Çebi, ve İmamoğlu, 2013.) yine öğrenilmiş çaresizlik modeli ile yorumlanabilir.

#### **4. ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ANNE – BABA TUTUMLARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞMA VE YORUMU**

Öğrencilerin Ana-Baba tutumu ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre, algılanan ana-baba tutumu kabul ve özerklik boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ancak kontrol boyutunda kızlar ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde kızların kontrol boyutunda aldıkları puanların manidar düzeyde yüksek olduğu yani

kızların erkeklere göre daha fazla kontrol edildiklerine yönelik bir algılarının olduğu gözlenmiştir.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, ebeveynlerin, kız çocuklarına erkek çocuklarından daha otoriter ve daha az demokratik davrandıkları (Dwairy, 2004) ve çocuklarının cinsiyeti ile düşük düzeyde demokratik anne baba tutumları ve orta ve yüksek düzeyde otoriter anne baba tutumları arasında anlamlı fark olduğu (Sezer, 2010) bildirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile literatürde bu konuyla ilgili rastlanan araştırmalar benzerlik göstermektedir. İçinde bulunduğumuz toplumsal ve sosyal yapıya bakıldığında, mevcut yapının, bu araştırmanın ve alan yazında rastlanan diğer çalışmaların sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Toplumsal ve sosyal yapıya bakıldığında, genel olarak, kızların (kadınların), çocukluk ve ergenlik döneminde anne baba tarafından, yaşamlarının daha sonraki dönemlerinde de erkekler ve toplum tarafından erkeklere göre daha fazla kontrol edildiği gözlenmektedir. Bu durumun her alanda olduğu gibi aile ortamında da yaşanması kaçınılmaz görünmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin, kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha korumacı ve kontrol edici davranmasının toplumsal ve sosyal yapı açısından bakıldığında sık karşılaşılan bir durum olduğu söylenebilir.

Diğer yandan, Baumrind' e (1991) göre otoriter ebeveynler, çocuklarının; itaat etmeleri, otoriteye saygı duymaları ve kurallara uymaları gerektiği üzerinde sıklıkla dururlar. Bu açıdan bakıldığında, kontrol etme davranışının otoriter tutumun bir belirtisi olduğu düşünülebilir. Literatürdeki bazı çalışmalar; kızların kimlik bozukluğu, kaygı bozukluğu ve depresyon düzeyi ölçeklerinden erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını (Dwairy, 2004) ve anne-babanın her ikisinin de otoriter olmasının; problem belirtileri, kendisini ve diğerlerini riske etme, yaşam işlevleri ve psikolojik iyi oluşu da içerecek şekilde ergenin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini (Uji ve diğ., 2014) bildirmektedir.

Sonuç olarak, kontrolcü anne-baba tutumunun yaygın olarak karşılaşılan bir durum olduğu ve kontrolcü tutumun ise otoriter tutumun bir bileşeni olduğu düşünüldüğünde, kızlara erkeklere göre daha kontrolcü olmanın ise araştırmalarca desteklenen yaygın bir gözlem olduğu göz önüne alındığında, kızların, erkeklere göre daha çok kimlik bozukluğu, kaygı bozukluğu ve depresyon sorunları yaşaması söz konusudur. Kısaca, kontrolcü ve baskıcı anne baba tutumunun sonucunda kızların ruh sağlığının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

## **5. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK PUANLARININ YORDANMASINA İLİŞKİN AŞAMALI ÇOKLU DOĞRUSAL REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARININ TARTIŞMA VE YORUMU**

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden elde ettikleri puanlara uygulanan aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, araştırma grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ölçeğinden aldıkları puanların; okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkenleri ile dört farklı anlamlı denklemin kurulabildiği ve bu dört denklem ile: **1)** okul başarısı (,045), **2)** okul başarısı ve anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu (,072), **3)** okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu ve velinin medeni durumu (,090) ve **4)** okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması (,103) çocuklardaki öğrenilmiş çaresizliğin yordandığı görülmüştür.



Yukarıda, akademik başarı algısının ya da akademik başarı durumunun öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili olduğu, yani, geçmişte akademik açıdan başarılı olan birinin yeni dönemde de başarı beklentisinin yüksek olacağı ve tersi durumda da beklentinin düşük olacağı sonucunun, kuramsal bakış açısıyla uyumlu bir sonuç olduğu söylenmişti. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin akademik başarı algısının, öğrenilmiş çaresizliği açıklayıcı (yordayıcı) bir faktör olması beklenilir bir durumdur. Benzer şekilde, Nolen-Hoeksema, Girgus ve Seligman (1986) yaptıkları çalışmada, yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik modeline uygun olarak, açıklama biçiminin, okul başarısı ile güçlü bir ilişkisinin (correlation) olduğunu ve açıklama biçiminin okul başarısını yordadığını bildirmektedirler.

Öğrenilmiş çaresizliği yordayan diğer değişken ise anne baba tutumudur. Anne-baba tutumlarının çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri üzerine bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre; otoriter anne-baba tutumunun kimlik bozukluğu, kaygı bozukluğu, depresyon sorunları yaşanmasına sebep olduğu, kısaca, ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği (Uji, ve diğ., 2014; Dağlı ve Beyazsaçlı, 2010), bunun aksine kabul edici anne baba tutumunun, bireylerin; genel doyumları ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Di Maggio ve Zappulla, 2014), olumlu benlik saygısı ve iyi-oluş (Milevsky, ve diğ., 2008) ve akademik başarı (Murray, 2012) gibi değişkenleri olumlu yönde etkilediği bildirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında anne-baba tutumunun kabul edici boyutundan alınan puanlar arttıkça, öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının düşmesi (ya da tam tersi) hem kuramsal altyapıyla hem de daha önce yapılan görgül araştırmalarla desteklenmektedir. Dolayısıyla anne-baba tutumlarının öğrenilmiş çaresizlikle olumsuz yönde güçlü bir ilişkisinin olduğu ve bu araştırmanın sonuçlarına göre, anne-baba tutumu kabul boyutunun, öğrenilmiş çaresizliği yordayan güçlü bir değişken olduğu görülmektedir. Sonuç olarak anne-babaların kabul edici tutumu benimsemelerinin, çocuklarının çaresizlik yaşantılarına etkide bulunacağını ve anne-babanın kabul edici davranışlarındaki sıklığın çocukların çaresizlik

düzeylerini belirleyeceği söylenebilir. Diğer bir deyişle anne-babalar kabul edici davranışlarını arttırdıkça çocukların daha az çaresizlik yaşayacaklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların yordanması amacıyla yapılan regresyon analizinde öğrencilerin ebeveynlerinin medeni durumlarının öğrenilmiş çaresizliği yordadığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların öğrencilerin ebeveynlerinin medeni durumlarına (birlikte yaşıyorlar, boşandılar, ayrı yaşıyorlar, babam öldü ve annem öldü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusunu cevaplamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, anne ve babası birlikte yaşayan öğrenciler ile anne ve babası boşanmış olan öğrenciler arasında öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuş ve anne-babası birlikte yaşayan öğrencilerin çaresizlik puanlarının, anne-babası boşanmış olan öğrencilere göre daha düşük olduğu, diğer bir deyişle; anne-babası boşanmış öğrencilerin, anne-babası birlikte yaşayan öğrencilere göre kendilerini daha çaresiz hissettikleri belirtilmişti. Bu açıdan bakıldığında velinin medeni durumunun (evli - boşanmış) çocuğun çaresizliğini yordayan bir değişken olması beklenen bir durumdur. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyici açıklamaların bulunduğu görülmüştür.

Yavuzer (2007; 133-134) anne-baba-çocuk ilişkisinin temelde anne-babanın tutumlarına bağlı olduğunu, çocuklar arasında uyum bozukluğuna yol açan bir çok vakaya, yeterli ve uygun olmayan ilk anne-baba-çocuk ilişkilerinin neden olduğunu, büyüme aşamalarında başarılı olan çocukların ise iyi bir aile ilişkisi içerisinde yetişmiş bireyler olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan, Milevsky ve diğ. (2008) yaptıkları çalışmada anne-babasının her ikisini ya da sadece annesini demokratik (authoritative) olarak algılayan çocukların, ebeveynlerini demokratik (authoritative) olarak algılamayan çocuklara göre iyi-oluş (well-being) düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Kısaca,

evde anne babanın ne yaptığı, çocuğun neler yaşayacağını etkilemektedir.

Buna bağlı olarak da, anne babanın boşanmış ya da birlikte yaşıyor olması çocuğun davranış gelişimi açısından önemli olacaktır.

Öngider (2013) geleneksel olarak anne ve babanın aynı evde yaşadığı (iki ebeveynli) aile yapısında yetişen çocuğun, boşanma sonrasında tek ebeveyni ile yetişen çocuğa göre daha iyi bir ortamda yetişeceğini öngörüldüğünü belirtmektedir. Bu bakış açısına göre, hem anne hem de babanın çocuk için duygusal destek, pratik yardım, bilgi, rehberlik ve denetleme gibi alanlarda önemli birer kaynak oldukları vurgulanmaktadır.

Bulut-Serin ve Öztürk (2007) anne babası boşanmış çocuklarla, anne babası boşanmamış çocukların kaygı düzeyleri ve benlik saygıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Boşanma, çocuğun ne yaparsa yapsın sonucunu kontrol edemediği bir süreçtir. Bu nedenle çocuğun çaresizlik yaşamasına oldukça uygun görünmektedir. Literatürde boşanmış ailelerin çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, boşanmanın çocuğun bir çok davranışını olumsuz yönde etkileyeceği literatürde vurgulanan bir olgudur. Bu nedenle, bu araştırmanın bulgularının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında velinin medeni durumunun (evli-boşanmış) çocuğun çaresizliğini açıklayan önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sonuç olarak anne babası boşanmış ya da velinin medeni durumu boşanmış (bekar) olan öğrencilerin çaresizlik düzeyleri daha yüksektir. Boşanma, çocuk açısından çaresizlik yaşantısının deneyimlenmesine neden olan güçlü bir yaşantıdır. Çocuğun aileyi bir arada tutma çabalarının (ne yaparsa yapsın) işe yaramadığı (sonucu kontrol edemediği) zorlayıcı bir çaresizlik deneyimidir. Bu nedenle, anne babanın boşanmasının çocuğun çaresizlik düzeyinin artmasına neden olan ve dolayısıyla çocuğun çaresizlik yaşantısını açıklayıcı bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin (çocukların) çaresizliğini açıklayıcı faktörlerden bir tanesi de velinin kronik bir hastalığının olup olmamasıdır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, velinin kronik bir hastalığının olup olmaması; okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu değişkenleriyle birlikte çocuklardaki çaresizliğin toplam %10,3' ünü açıklamaktadır. Literatür incelemesinde, çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile velinin kronik bir hastalığının olup olmaması arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğrenilmiş çaresizlik kuramına göre, kişinin kendine yönelik algısı ve inançları: “ben ne yaparsam yapayım yine de hiç bir şeyi değiştiremem yani elimden bir şey gelmez” şeklinde ise o kişinin umutsuzluğa düşeceği, kendisini değersiz hissedeceği, çaresizlik ve çöküntü yaşayacağı belirtilmektedir (Seligman ve Maier, 1967). Velinin medeni durumunda (evli-boşanmış) olduğu gibi velinin kronik bir hastalığının olup olmaması durumu da (var-yok) çocuğun ne yaparsa yapsın sonucu değiştiremeyeceği durumlardan biridir. Özellikle çocukluk döneminde yaşanan ben-merkezci düşünce yapısının olayları açıklama biçimine etkide bulunduğu bilinmektedir (Piaget, 2010: 33-35). Bu ben-merkezci yapı nedeniyle çocuk, kendi davranışlarını, olumlu ve olumsuz bir çok durumun kaynağı olarak algılayabilmekte ve hoşça gitmeyen durumları düzeltmek için çaba göstermektedir. Gerçekçi olmayan bu algı sebebiyle (ne boşanma, ne de süregelen hastalık çocuğun davranışlarıyla ilişkilidir) çocuk kendini suçlu hissederek sonuca etkide bulunmayacak davranışlar gösterebilmekte ve bu yolla (sonucu kontrol edemediğinden) çaresizlik yaşamaktadır. Dolayısıyla velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkeninin çocuğun çaresizlik düzeyini yordayan bir faktör olması hem çaresizlik hem de gelişim teorileriyle uyumluluk göstermektedir. Sonuç olarak velinin kronik bir hastalığının olması çocuğun, çaresizliği erken yaşlarda deneyimlemesine ve bilişsel bozulma (Seligman ve Maier, 1967) sebebiyle çaresizliğin genelleşmesine yol açacaktır. Bu durumda çocukluk dönemi özellikleri gözetilerek aile içerisinde meydana gelen olumsuz durumlardan (boşanma, hastalık vb.) çocuğun sorumlu olmadığı

yani onun davranışlarıyla ilgili olmadığı ve onun çabasıyla da düzitemeyeceği konusunda yapılan uygun bir bilgilendirmenin çocuğun çaresizlik düzeyini düşüreceği düşünülmektedir.

Anne-baba tutumlarının, çocukların bir çok davranışıyla ilişkili olduğu daha önce belirtilmişti. Diğer yandan, bir çok yazar, yaşama verilen anlam ile insan davranışları arasındaki ilişkiye değinmiştir (Moreira, ve diğ., 2014). Çocukların, öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarını ise genellikle yakın çevresindeki yaşantılarla deneyimlediği bildirilmiştir. Bununla birlikte, bir çok öğrenme kuramına göre, davranışların çevreden ödül-ceza yöntemiyle öğrenildiği bildirilmektedir. Diğer yandan varoluşçu bakış açısına göre, insanda ama yalnızca insanda varoluş özden önce gelir (Sartre, 2010). Bu söylemiyle Sartre insanın özünün kendi varoluşundan önce belirlenemeyeceğini, insanın bir fasulyeden farklı olarak önce var olup daha sonra şöyle veya böyle olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, davranışların çevreden gelen uyarıcılarla mı şekillendirildiği, yoksa; insanın, çevredeki koşullar ne olursa olsun, kendi kendisini mi şekillendirdiği? sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu büyük sorunun her ne kadar insan doğasına bakış farklılıkları olarak cevaplanması alışıldık bir durum olsa da, yine de araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir.

Bu çalışmada, anne-babaların yaşam tutumu (anlamı) ile çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, araştırmanın ana problemi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden elde ettikleri puanlara uygulanan aşamalı doğrusal çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, anne-babaların yaşam tutum ölçeğinden aldıkları puanların, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden elde ettikleri puanları yordamadığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, anne-babanın yaşam tutumunun çocuğunun çaresizliği üzerinde etkili olmadığı, ve onu açıklayan bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, her ne kadar literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi

inceleyen bir araştırma olmasa da, insanda ama yalnızca insanda varoluş özden önce gelir (Sartre, 2010) sözüyle desteklenmektedir. Dolayısıyla insanın çevresi tarafından şekillendirildiğine yönelik davranışçı görüşün aksine, ortaya çıkan bu sonucun, varoluşçu felsefe-psikoterapi yaklaşımlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin; öğrencilerin ebeveyn durumları (birlikte yaşıyorlar, boşandılar, ayrı yaşıyorlar, babam öldü ve annem öldü) ve öğrencilerin algıladıkları okul başarısına göre farklılaştığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenilmiş çaresizliğin bu değişkenlerle güçlü bir ilişkisinin olduğu söylenebilir. Beklendik bir şekilde, çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin; okul başarısı, anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu, velinin medeni durumu ve velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkenleri ile yordandığı gözlenmiştir. Ek olarak, birbiriyle ilişkili olduğu görülen diğer iki değişken ise anne-baba tutumu kontrol boyutu ile çocukların cinsiyetidir. Buna göre kızların erkeklere göre daha fazla kontrol edildiklerine yönelik bir algının olduğu gözlenmiştir.

Diğer yandan, araştırmanın asıl problemi olarak ele alınan, anne-babaların yaşam tutumu (anlamı) ile çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Beklenenin aksine ortaya çıkan bu bulgunun, varoluşçu kuramlarla tutarlı olduğu düşünülmektedir. Beklenenin aksine sonuç çıkmasının nedenleri düşünülecek olursa; 1) araştırma grubunun özellikleri, 2) kullanılan ölme araçlarının özellikleri ya da 3) ilişkinin doğası gereği vb. şeklinde sıralanabilir. Konuyla ilgili belirsizliğin ortadan kaldırılması, daha doğru ve net bilgilere ulaşılması amacıyla bundan sonraki

araştırmalara katkı sağlaması beklentisiyle araştırmacılara yönelik aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda, araştırmacılara, katkı sağlayacağı dūřınūlen öneriler:

- 1- Yařam tutumu ve ōęrenilmiř çaresizlik arasındaki iliřkinin yař, kūltür, sosyo-ekonomik dūzey gibi farklı ōzellikte gruplarla tekrarlanarak sonuçların karřılařtırılması.
- 2- Yaşam tutumunun bu araştırmada kullanılan ōçeklerden farklı ōçekler kullanılarak ya da geliştirilerek bu araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkinin yeniden incelenmesi.
- 3- Őęrenilmiř çaresizlik ve yaşam tutumu ilişkisinin başka değişkenlerle de incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

Dięer yandan bu çalıřmanın sonuçları göz ōnūne alındıęında alanda çalıřan uzmanlara ve uygulamalara katkı saęlayacaęı dūřınūlen bazı önerilere ařaęıda yer verilmiřtir. Alan uygulamalarına ve alan uygulayıcılarına katkı getireceęi dūřınūlen bu öneriler:

- 1- Bu arařtırmada, anne-babası birlikte yařayan ōęrenciler ile anne babası bořanmıř ōęrenciler arasında ōęrenilmiř çaresizlik dūzeyleri açısından anlamlı bir fark olduęu gōrūlmūř ve bu farklılıęın anne-babası birlikte yařayan ōęrenciler lehine olduęu gōrūlmūřtir. Dolayısıyla uygulamacıların bořanmıř ya da bořanmak ūzere olan ailelerle veya bořanmıř ailelerin çocuklarıyla çalıřırken, çaresizlik dūzeyini arttıran bir etken olarak bořanma olgusunu göz ōnūnde bulundurmalarının yapılan çalıřmalara katkı getireceęi dūřınūlmekte ve bu bilginin uygulamalarda kullanılması ōnerilmektedir.
- 2- Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise, ōęrencilerin algıladıkları okul başarisına gōre ōęrenilmiř çaresizlik dūzeylerinin farklılaştığıdır. Bu

farklılaşmanın, başarı düştükçe çaresizliğin artması şeklinde olumsuz yönde olduğu gözlenmiştir. Okul ortamındaki bütün uygulayıcıların (öğretmen, psikolojik danışman vb.) başarısızlık-başarısızlık beklentisi-başarısızlık... şeklindeki bu kısır döngüye dikkat etmeleri ve bu döngüyü kırıcı ve öğrenciyi cesaretlendirici faaliyetleri (örneğin; başarısız bir öğrenciyi ve dolayısıyla başarısızlık beklentisi yüksek olan bir öğrenciyi yapabileceğinden emin olduğunuz bir görev vermek, yeterince süre vermek vb. gibi) uygulaması önerilmektedir.

- 3- Beklendik bir şekilde, çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin; anne-baba tutumu ölçeği kabul boyutu ile olumsuz yönde bir ilişkisinin olduğu yani anne-babanın kabul edici tutumu arttıkça çocuklarının çaresiz davranışlarının azaldığı gözlenmiştir. Uygulamacıların özellikle anne-baba eğitimlerinde (7-19 yaş aile eğitimi gibi) bu bulgulardan yararlanarak velilerin daha fazla kabul edici tutum geliştirmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemeleri önerilmektedir.
- 4- Bir diğer sonuç ise, çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin velinin kronik bir hastalığının olup olmaması değişkeni ile yordandığıdır. Çocukların ben merkezci düşünce tarzına sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, çocukluk dönemi özellikleri gözetilerek aile içerisinde meydana gelen olumsuz durumlardan (boşanma, hastalık vb.) çocuğun sorumlu olmadığı yani onun davranışlarıyla ilgili olmadığı ve onun çabasıyla da düzetimeyeceği konusunda yapılan uygun bir bilgilendirmenin çocuğun çaresizlik düzeyini düşüreceği düşünülmektedir. Bu bağlamda alan uygulayıcılarının benzer yaşantıları olan çocuklara ilişkin yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın sonuçlarını da dikkate almaları önerilmektedir.
- 5- Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, anne-baba tutumu kontrol boyutu ile çocukların cinsiyeti arasındaki ilişkidir. Buna göre kızların erkeklere göre daha fazla kontrol edildiklerine yönelik bir algılarının



olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde, kontrolcü anne-baba tutumunun yaygın olarak karşılaşılan bir durum olduğu ve kontrolcü tutumun ise otoriter tutumun bir bileşeni olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında, kızların erkeklere göre; daha çok kimlik bozukluğu, kaygı bozukluğu ve depresyon sorunları yaşaması söz konusudur. Kısaca, kontrolcü ve baskıcı anne baba tutumunun sonucunda kızların ruh sağlığının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla uygulamacıların yaptıkları çalışmalarda (özellikle aile eğitimlerinde) bu bulguları göz önünde bulundurmaları ve aileleri baskıcı tutumun sonuçları hakkında bilgilendirmeleri önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. ve Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation, *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 87, No. 1, 49-74.
- Akça, F. ve Köse, İ. A. (2008). Ölüm Kaygısı Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Klinik Psikiyatri*, 11, 7-16.
- Akpur, U. (2005), *Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyine Etkisi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Peterson, C. ve Seligman, M. E. P., (1984). Attributional Style and the Generality of Learned Helplessness, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, No. 3, 681-687.
- Alloy, L. B. ve Bersh, P. J. (1979) Partialcontrol and learned helplessness in rats: Controlover shockintensity prevents interference with subsequent escape, *Animal Learning & Behavior*, 7 (2), 157-164.
- Arı, F. ve Tanhan, F. (2006) Üniversite Öğrencilerinin Ölümüne Verdikleri Anlam ve Öğrenim Gördükleri Program Açısından Ölüm Kaygısı Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 34-43.

- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baumeister, R.F. ve Newman, L.S. (1994). How stories make sense of personal experiences: Motives that shape autobiographical narratives, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 676-690.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use, *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56 – 95.
- Bolkan, C., Sano, Y., De Costa, J., Acock, A. C. ve Day, R. D. (2010). Early Adolescents' Perceptions of Mothers' and Fathers' Parenting Styles and Problem Behavior, *Marriage & Family Review*, 46:563–579.
- Bulut-Serin, N. ve Öztürk, S. (2007). Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 2*, (117-128) 117.
- Burhans, K. K. ve Dweck, C. S. (1995). Helplessness in Early Childhood: The Role of Contingent Worth, *Child Development*, 66,1719-173.
- Brown, L. ve Iyengar, S. (2008). Parenting Styles: The Impact on Student Achievement, *Marriage & Family Review*, Vol. 43(1/2).
- Cananoğlu, E. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyodemografik*

*Özelliklere Göre İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Cananoğlu, E. ve Tümkaya, S. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 10(3), 919-933.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (Çev: Tuncay Ergene) Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Crescioni, A. W. ve Baumeister, R. F. (2013). *The Four Needs for Meaning, the Value Gap, and How (and Whether) Society Can Fill the Void, The Experience of Meaning in Life Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies*, Editörler: Joshua A. Hicks ve Clay Routledge, Springer Dordrecht Heidelberg New York London, e-book.
- Dağlı, G. ve Beyazsaçlı, M. (2010). Ana-Baba Tutumu ve Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, *Mediterranean Journal of Educational Research*, Issue 7, 1-16
- Di Maggio, R. ve Zappulla, C. (2014). Mothering, Fathering, and Italian Adolescents' Problem Behaviors and Life Satisfaction: Dimensional and Typological Approach, *J Child Fam Stud*, 23:567–580.
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2006), Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 13.
- Dwairy, M. (2004). Parenting Styles and Mental Health of Palestinian–Arab Adolescents in Israel, *Transcultural Psychiatry* 41: 233.

- Eliöz, M., Atan, T., Çebi, M. ve İmamoğlu, M. (2013), Spor Yapma Alışkanlığının Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerine Etkileri, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2.
- Erci B. (2008) Meaning in life for patients with cancer: validation of the Life Attitude Profile-Revised Scale, *Journal of Advanced Nursing*, 62(6), 704–711.
- Erkan, Z. (2002), “*Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana-Baba Tutumları Ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma*”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- Frankl, V. E. (2007). *İnsanın Anlam Arayışı*. (Çev. Selçuk Budak) İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Frankl, V. E. (1999). *Duyulmayan Anlam Çılgılığı*. (Çev: Selçuk Budak) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Garcini, L. M., Short, M. ve Norwood, W. D. (2013). Affective and motivational predictors of perceived meaning in life among college students, *The Journal of Happiness & Well-Being* 2013, 1(2).
- Gelir, E. (2009), *Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Gündoğdu, M. ve Özer, A. (2011). Ergenlerde Cinsiyet Rolü, Problem Çözme ve Öğrenilmiş Çaresizlik İlişkisi, *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri, 3-5 Ekim 2011, İzmir*.
- Güngen, C. (2012) *Varoluşçu Psikoterapi, Alınan kaynak: <http://www.varoluscupsikoterapi.net/>, Erişim Tarihi ve Saati: 10.05.2012/ 13.56.*
- Heidegger, M. (2008). *Varlık ve Zaman*. (Çev. Kaan H. Ökten). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., Jr. Kivlighan, D. M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. (D. M. Siyez, Çev, ed.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Kaplan, H. (2003), *İlköğretim Öğrencilerinin Aile Ortamını Algulayış Biçimleriyle Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışlarının Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kılıç, B. G. ve Oral, N. (2006). Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Bir Gözden Geçirme, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 13 (2).
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2: 91-107.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. ve Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families, *Child Development*, 63,1049-1065.

- Maier, S. F., Seligman, M. E. P. ve Solomon, R. L. (1976), "Learned helplessness: theory and evidence", *Journal of Experimental Psychology*, 105, 3-46.
- Mauk, M. D., ve Pavur JR. E. J. (1979). Interconsequence generality of learned helplessness, *Bulletin of the Psychonomic Society*, Vol. 14 (6), 421423.
- May, R. (2010). *Aşk ve İrade* (Çev. Yudit Namer). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Melton, A. M. A., Schulenberg, S. E. (2008), On the Measurement of Meaning: Logotherapy's Empirical Contributions, *The Humanistic Psychologist*, 36:31- 44.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Klem, L. ve Kehl, R. (2008). Constellations of Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescence: Congruity and Well-Being, *Marriage & Family Review*, Vol. 44(1).
- Moreira, H., Frontini, R., Bullinger, M. ve Canavarro, M. C. (2014). Family Cohesion and Health-Related Quality of Life of Children with Type 1 Diabetes: The Mediating Role of Parental Adjustment, *J Child Fam Stud*, 23:347–359.
- Murray, A. (2012). The relationship of parenting style to academic achievement in middle childhood, *The Irish Journal of Psychology*, Vol: 33, No. 4, 37-152.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., Seligman, M. E. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 51(2), 435-442.

- Overmier, J. B. ve Seligman, M. E. P. (1967), Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding, *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2):140-161.
- Özdemir, S. (2006), *Kanser Hastalarının Yaşadığı Semptomlar İle Tedavi Kararını Değerlendirme ve Yaşam Tutum Profili Arasındaki İlişki*, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya*, (Çev: İsmail Yerguz), Dost Yayınları, Ankara.
- Reker, G. T. ve Peacock, E. J. (1981). The Life Attitude Profile (LAP): A multidimensional instrument for assessing attitudes toward life, *Canad. J. Behav. Sci./Rev. Canad. Sci. Comp.* 13(3).
- Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A. ve Mullis, R. L. (2012). Relationships Between Parenting Styles and the Academic Performance of Adolescents, *Journal of Family Social Work*, 15:202–216.
- Sartre, J. P. (2010a). *Varoluşçuluk*. (Çev. Asım Bezirci). İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, J. P. (2010b). *Varlık ve Hiçlik*. (Çev. Turhan Ilgaz ve Gaye Çankaya Eksen) İstanbul: İthaki Yayınları.



- Saya, P. ve Sezer, S. (2009). Gelişimsel Açıdan Ölüm Kavramı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 151-165.
- Sayar, K. (2000). Varoluşçu Psikoloji Açısından Anksiyete. *Yeni Symposium*, 38 (2): 43-50.
- Schepman, S. B. ve Richmond, F. L. (2003), The Effects of Learned Helplessness on Performance Efficacy and Control Expectancies, *Research Journal of the ooi Academy International Congress (RJooiAIC)*, 1-1.
- Seligman, M. E. P. ve Maier, S. F. (1967), Learning To Be Depressed: Failure to escape traumatic shock, *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Seligman, M. E. P. ve Maier, S. F. (1968), Alleviation of Learned Helplessness in the Dog, *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 73, No. 3, 256-262.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:VII, Sayı:I, 1-19.
- Sezer, S. (2012). Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 209-227.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. ve Kaler M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 53, No. 1, 80-93.
- Thompson, P. (2007), The Relationship of Fatigue and Meaning in Life in Breast Cancer Survivors, *Oncology Nursing Forum*, Vol: 34, No 3.

- Topuksal, D. (2011), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Adana.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K. ve Kitamura, T. (2014). The Impact of Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Styles on Children's Later Mental Health in Japan: Focusing on Parent and Child Gender, *J Child Fam Stud*, 23:293–302.
- Valas, H. (2001a). Learned Helplessness and Psychological Adjustment: effects of age, gender and academic achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 1.
- Valas, H. (2001b). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 2.
- Yalom, I. (2008). *Güneşe Bakmak Ölümle Yüzleşmek*. (Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. (Çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2007), *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yılmaz, A., (2000), *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin, gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yüksel, F. ve Özkiraz, A. (2012). The main problem of Turkish public administration: Learned Helplessness, *African Journal of Business Management*, Vol. 6(4), pp. 1214-1221,1 February.
- Ziegler, A., Finsterwald, M. ve Grassinger, R. (2005). Predictors of Learned Helplessness Among Average and Mildly Gifted Girls and Boys Attending Initial High School Physics Instruction in Germany, *Gifted Child Quarterly*, 49: 7.

**EKLER****EK – 1**

**Öğrenilmiş çaresizliği yordamadığı için eşitliğe dahil edilmeyen değişkenler:**

<b>Değişken</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>Anlamlılık Düzeyi</b>
YTO Amaç	,029	,530	,597
YTO Uyum	-,025	-,467	,641
ABT Özerklik	-,041	-,735	,463
ABT Kontrol	-,041	-,696	,487
Velinin Yaşı	-,030	-,547	,585
Velinin Evlenme Yaşı	-,051	-,925	,356
Velinin Çocuk sayısı	-,003	-,056	,955
Velinin eğitim durumu	,030	,546	,586
Velinin Hobisi	,028	,515	,607
YTO Toplam	,017	,306	,760
Öğrencinin Cinsiyeti	-,028	-,511	,610

## EK-2

### Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

**SEVGİLİ ÖĞRENCİLER;** aşağıda sizinle ilgili bazı bilgiler sorulmaktadır. Lütfen ilgili kutucuklara “(X)” işareti koyarak ya da boşlukları doldurarak soruları cevaplayınız. Verdiğiniz cevaplar yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Hüseyin ANUR  
(MEÜ. RPD. YL. Öğrencisi)

#### Kişisel Bilgi Formu

1-Okulunuzun adı: ..... 2-Sınıfınız:

.....

3-Yaşınız : ..... 4-Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

5-Kaç kardeşiniz var (kendiniz hariç) (Sayısını belirtiniz):

.....

6-Kaçıncı çocuğunuz:.....

7 – Kendi düşüncenize göre okul başarınızı aşağıdaki seçeneklere göre değerlendiriniz.

<u>Başarısız</u>	<u>Az başarılı</u>	<u>Orta</u>	<u>Başarılı</u>	<u>Çok başarılı</u>
( )	( )	( )	( )	( )

8 – Anne ve babanızla ilgili olarak; aşağıdaki seçeneklerden size uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğa (x) işareti koyunuz.

Anne – Babanız;

a- ( ) Birlikte yaşıyorlar

b- ( ) Boşandılar Süresini belirtiniz: .....

c- ( ) Ayrı yaşıyorlar Süresini belirtiniz: .....

d- ( ) Annem öldü Süresini belirtiniz: .....

e- ( ) Babam öldü Süresini belirtiniz: .....

( **b**, **c**, **d** veya **e** seçeneklerinden birini işaretlediyseniz, halen kiminle veya kimlerle yaşadığınızı belirtiniz.):.....

### ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİĞE ÖZGÜ AÇIKLAMA BİÇİMİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler; elinizdeki anket, öğrencilerin bazı konulardaki düşüncelerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Anketin her sorusunda bir olay anlatılmış ve bu olay karşısında kalan bir kişinin seçebileceği a ve b harfleri ile gösterilen iki seçenek verilmiştir. Siz böyle bir olayla karşılaşıyorsanız bu seçeneklerden hangisini seçerdiniz? Düşününüz ve eğer **a** seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise **a**’ yı , **b** seçeneği sizin düşüncenize daha uygun ise **b**’ yi yuvarlak ( ) içerisine alınız. **Unutmayın bu bir doğru yanlış testi değildir. Önemli olan sizin gerçek düşüncenizi belirtmenizdir. Sizin düşüncenize hangi seçenek uyuyorsa onu işaretleyiniz.**

1. Bir testte 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 oynamadıkları için ben kazandım.

- b. Bu oyunu iyi oynadığım için ben kazandım.
3. Bir arkadaşınızın evine konuk olarak 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 grip olmadınız.
  - a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalanmadım.
  - b. Ben her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.
6. Beslediğiniz bir hayvanı araba ezdi.
  - a. Ben ona iyi bakmadığım için ezildi.
  - b. Şoförler dikkatsiz olduğu için ezildi.
7. Tanıdığınız bazı çocuklar sizi sevmediklerini söylediler.
  - a. O çocuklar bana kötü davrandıkları için böyle söylemişlerdir.
  - b. Ben o çocuklara kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.
8. Derslerinizde çok iyi notlar 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 arkadaşınızdan biri sizden nefret ettiğini söyledi.

- a. O gün arkadaşımın huysuzluğu üzerinde olduğu için öyle söylemiştir.
  - b. Ben arkadaşıma o gün iyi davranmadığım için öyle söylemiştir.
11. Anlattığımız fıkra ya hiç kimse gülmedi.
- a. Ben hiç iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi.
  - b. Fıkra yı herkes bildiği için kimse gülmedi.
12. Öğretmeninizin derste anlattığı konuyu anlayamadınız.
- a. O gün hiç bir 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 bir kaç haftadır öğretmenimiz zor testler uyguladığı için başarısız oldum.
14. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.
- a. Yemek zorunda olduğum yemekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım
  - b. Ben şişmanlatıcı yemekler sevdiğim için şişmanladım.
15. Birisi paranızı çaldı.
- a. Dürüst olmayan biri paramı çalmıştır.
  - b. İnsanlar zaten dürüst değildir.
16. Yaptığınızı her şey için anne-babanız sizi ödüllendirdi.
- a. Ben bazı şeyleri iyi yaptığım için ödüllendirildim.
  - b. Annem – babam yaptığım bazı şeyleri beğendikleri için beni ödüllendirdi.
17. Bilye oyununda tüm misketleri kazandınız.
- a. Her şeyde şanslı olduğum için bilye oyununda da kazandım.



- b. Oyunlarda şanslı olduğum için bilye oyununda da kazandım.
18. Denizde yüzerken neredeyse boğulacaktınız.
- a. Her zaman dikkatsiz olduğum için neredeyse boğulacaktım.
- b. Bazı günler dikkatsiz olduğum için neredeyse 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 hiç bir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.
22. Yeni bir arkadaş edindiniz.
- a. İyi bir insan olduğum için arkadaş edinebiliyorum.
- b. Karşılaştığım çocuklar iyi insanlar oldukları için benimle 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 insanlardan bir şey almak istemiyor.
25. Bir oyunda siz kazandınız.

- a. Özellikle oyunlarda başarılı olmak için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
  - b. Hemen her konuda başarılı olmak 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. Kapağıya çarptınız ve burnunuz kanadı.
- a. O anda önüme bakmadığım için kapağıya 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 çok 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. Son zamanlarda otobüsler zamanında gelmez.
  - b. Zaten otobüsler hiç bir 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. Oynadığımız takım bir oyunu kaybetti.

- a. Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
  - b. Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.
34. Ev ödevinizi 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 veririm.
  - 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. Kardeşi ile alay ettiğim için dövmüştür.
  - b. Kardeşi ona: “Benimle alay etti.” dediği için dövmüştür.
39. Yaş gününüzde istediğiniz tüm oyuncaklar armağan edildi.
- a. Yakınlarım her yaş günümde hangi oyuncakları istediğimi doğru bilirler.
  - b. Bu yaş günümde hangi oyuncakları istediğimi doğru bildiler.
40. Tatilde köye gidip çok iyi vakit geçirdiniz.
- a. Köy yaşamak için güzel bir yer olduğu için iyi vakit geçirdim.
  - b. Köy bu mevsimde güzel olduğundan iyi vakit geçirdim.
41. Komşu çocuklar sizi yemeğe çağırdılar.

- a. İnsanlar bazen nazik oluyorlar.
  - b. İnsanlar her zaman naziktirler.
42. Öğretmeninizin yerine başka bir öğretmen geldi ve sizden hoşlandı.
- a. O gün sınıfta uslu olduğum için benden hoşlandı.
  - b. Sınıfta her zaman uslu olduğum için benden hoşlandı.
43. Birlikte gezdiğiniz arkadaşlarınız sizinle birlikte çok iyi vakit geçirdiğini söyledi.
- a. Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmişlerdir.
  - b. O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmiştir.
44. Bakkal size bir 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 ilgilenmediğimi anladığı için benden yardım istedi.
46. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama gelmedi.
- a. O gün canı hiç bir 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. Hiç bir çocukla iyi geçinemediğim için almamışlardır.
  - b. O kulüpteki çocuklarla iyi geçinemediğim için almamışlardır.

## EK-3

## YAŞAM TUTUM ÖLÇEĞİ

Yaşam Tutum Ölçeği								
<p><b>SAYIN VELİ;</b> Bu anketteki sorular sizin kendiniz ve genel olarak yaşamınızla ilgili bazı durumlarda nasıl hissettiğinizle ilgilidir. Her bir maddeyi dikkatlice okumanız ve size en uygun gelen tepkiyi işaret eden kutucuğu işaretlemeniz beklenmektedir <b>Örneğin:</b> “yeni ve farklı şeyler bana çekici gelir.” maddesi size tamamen uygunsa <b>(1): Kesinlikle katılıyorum</b>’ u eğer tamamen uygun değilse <b>(7):Kesinlikle katılmıyorum</b> kutucuğunu işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeyi sadece bir kere işaretleyiniz ve hiçbirini boş bırakmayınız.</p> <p style="text-align: right;">Hüseyin ANUR (MEÜ. RPD. YL. Öğrencisi)</p>								
		1-Kesinlikle katılıyorum	2-Katılıyorum	3-Biraz katılıyorum	4-Karar veremiyorum	5-Biraz katılmıyorum	6-Katılmıyorum	7-Kesinlikle katılmıyorum
1	Geçmişte yaşadıklarım hayatıma yön ve anlam verir.	1	2	3	4	5	6	7
2	Hayatımla ilgili belirgin hedeflerim var.	1	2	3	4	5	6	7
3	Hayatımı yönlendirme imkanı benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7

4	Hayatımın ana hedefini değiştirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Tatmin edici bir yaşama amacım var.	1	2	3	4	5	6	7
6	Hayatın anlamı yaşadığım dünyada gözükmektedir.	1	2	3	4	5	6	7
7	Hayatımın gerçek anlam ve amacını bulma ihtiyacını ve eksikliğini hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Yeni ve farklı şeyler bana çekici gelir.	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayatımdaki başarıları çoğunlukla kendi çabalarım belirler.	1	2	3	4	5	6	7
10	Hayatımda amacıma ulaşmak için, tüm gücümü kullanmam gerektiğinin farkındayım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Yeni aktiviteler ve ilgi alanlarımı denerim ama sonunda sıkılırım.	1	2	3	4	5	6	7
12	Yaşadığım sıradan şeyleri değiştirmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Sahip olduğum hayat görüşü beni önemli kişi yapmaktadır.	1	2	3	4	5	6	7
14	Yaşadığım olaylara ben karar veririm.	1	2	3	4	5	6	7
15	Temel olarak hayatımı istediğim gibi yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16	Hayatımla ilgili karar verirken, bütün yaşam seçeneklerini tercih etmekte tamamen özgür olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
17	Önemli bir şeyleri başarmaya karar verdiğimde olayı abartmadan sadece ne olduğunu düşünmem gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
18	Hayatımda yapmak istediğim her şeyi yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
19	Maceraya ve keşfedilecek yeniliklere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
20	Hayatıma kendim yön veririm.	1	2	3	4	5	6	7

21	Hayatımı düşünürken yaşamak için bir sebep olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22	Yaşamımı anlamamı sağlayan bir düşünceye sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
23	Yaşamım benim ellerimde ve onu ben yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
24	Yaşam amaçlarıma ulaşırken tamamen tatmin olduğumu hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
25	Yaşamak için yeni bir yer yeni bir kişilik hayal ederim.	1	2	3	4	5	6	7
26	Hayatımda yeni bir mücadele bana cazip gelir.	1	2	3	4	5	6	7
27	Yaşamımdaki parçaların bir biri ile tam uyum içinde olduğunu hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
28	Gelecek için hayallerim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
29	Hayatıma yön veren bir yaşama amacım var.	1	2	3	4	5	6	7
30	Hayatın esas anlamını net olarak anlıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
31	Yaşamımla ilgili önemli olaylarda da kendi kararlarımı kendim veririm.	1	2	3	4	5	6	7
32	Yaşamdan bugüne kadar aldığım daha çok şey almaya istekliyim.	1	2	3	4	5	6	7
33	Gelecekte yeni amaçlara ulaşmaya karar verdim.	1	2	3	4	5	6	7
34	Hayatımda yaptığım tercihten ben sorumluyum.	1	2	3	4	5	6	7
35	Yaşamımda düzenli ve uyumluyumdur.	1	2	3	4	5	6	7
36	Ölümü farklı bir yaşam deneyimi olarak kabul ederim.	1	2	3	4	5	6	7
37	amım şu anda ilgi çekici ve zevkli devam ediyor.	1	2	3	4	5	6	7

## EK-4

## ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

**SEVGİLİ ÖĞRENCİLER;** lütfen aşağıdaki sorulara kendi anne ve babanızı düşünerek dikkatlice okuyun. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün. Ve eğer anne babanızın davranışı aşağıdaki cümlelerde belirtilen duruma; **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;

**BİRAZ BENZİYORSA 3**;

**BENZEMİYORSA 2**;

**HİÇ BENZEMİYORSA 1**; yazınız.

- |  |  |
|--|--|
|  | 1-Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.                                 |
|  | 2-Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.   |
|  | 3-Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.                                   |
|  | 4-Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler. |
|  | 5-Annem ve babam bazı konularda “ <b>sen kendin karar</b> ” ver derler.                                      |
|  | 6-Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.   |
|  | 7- Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam   |



- bana yardım ederler.
- 8-Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu, bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.**
- 9-Annem ve babam benden bir şey yapmamamı istediklerinde, niçin bunu yapmamam gerektiğini de açıklarlar.**
- 10-Annem ve babamla her tartıştığında bana “büyüdüğün zaman anlarsın” derler**
- 11-Derslerimden düşük not aldığımda annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.**
- 12-Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.**
- 13-Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.**
- 14-Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.**
- 15-Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.**
- 16-Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.**
- 17-Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.**
- 18-Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.**

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanının içine çarpı (X) işareti koyunuz.

**19-Genel** olarak annem ve babam okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet	
------	--

Hayır	
-------	--

(Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.)

- Hafta içinde en geç saat kaçta kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma)?

8.00'den önce	
8.00-8.59 arası	
9.00-9.59 arası	

10.00-10.59 arası	
11.00 ya da daha geç	
İstediğim saate kadar	

**20-Genel** olarak annen ve babam hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet	
------	--

Hayır	
-------	--

(Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruları cevaplayınız.)

- Haftanın Cuma yada Cumartesi akşamları en geç saat kaçta kadar gece dışarıda kalmanıza izin verirler?

8.00'den önce	
8.00-8.59 arası	
9.00-9.59 arası	

10.00-10.59 arası	
11.00 ya da daha geç	
İstediğim saate kadar	

- Annen ve babam aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler? (size uygun olan kutucuğa **X** işareti koyunuz.)

	<b>Hiç çaba göstermez</b>	<b>Çok az çaba gösterir</b>	<b>Çok çaba gösterir</b>
21-Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini			
22-Boş zamanlarınızda ne yaptığını,			
23-Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığını,			

- Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgiler vardır? (*size uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz.*)

	<b>Bilgileri yoktur</b>	<b>Çok az bilgileri vardır</b>	<b>Çok bilgileri vardır</b>
24-Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,			
25-Boş zamanlarında ne yaptığın,			
26-Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,			

## EK-5

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU (veliler için)**

**SAYIN VELİ (Öncelikle çocuğun annesini, yoksa babası, yoksa çocuğun bakımını üstlenen kişi tarafından doldurulmalıdır.);** Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra değerlendirmeniz ve sizin için en uygun olan ölçütün üzerine çarpı (X) işareti koymanız ve bunu her bir ifade için yapmanızdır. Soruları içtenlikle yanıtlayacağınız ve bilimsel çalışmamıza yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hüseyin ANUR  
MEÜ. YL. Öğrencisi

**Kişisel Bilgi Formu**

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Yaşınız:
3. Evlenme yaşınız:
4. Çocuk sahibi olma yaşınız:
5. Sahip olduğunuz çocuk sayısı:
6. Süreğen (kronik) bir hastalığınız var mı? Evet var ( )  
Hayır yok ( )

(Cevabınız evet ise açıklayınız:.....)

7. Medeni durumunuz: Evli ( ) Bekar ( )  
Boşanmış ( )

8. Şimdiye kadar herhangi bir travmatik yaşantıya maruz kaldınız mı?  
(deprem, yangın, sel, göç, taciz, tecavüz, cinsel istismar, sevilen bir yakının kaybı vb.):

Evet maruz kaldım ( ) Hayır maruz kalmadım ( )

(Cevabınız evet ise açıklayınız.....)

9. Eğitim durumunuzu aşağıdaki seçeneklere göre belirtiniz.

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Ünv. Üstü

( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

10. Mesleğiniz:

11. Evinizin aylık geliri:

12. Hobi olarak (para kazanma amacı taşımayan) ilgilendiğiniz herhangi bir etkinlik var mı? Evet var ( ) Hayır yok ( )

**Velisi olduğunuz öğrencinin;**

Okulunun adı:

Sınıfı:

Yakınlık dereceniz:

## ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin Anur 1985 yılında Adıyaman ilinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Adıyaman’ da tamamladı. Mersin Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma bölümünden 2009 yılında lisans derecesiyle, 2014 yılında da yüksek lisans (master) derecesiyle mezun oldu. 2009 yılından beri ülkemizin çeşitli okullarında okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen) olarak görev yapmaktadır.

İletişim

e-mail adresi: husenanur@gmail.com