



T.C.

AREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Psikoloji Anabilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI  
ANNE-BABA TUTUMLARININ, BENLİK SAYGISI VE  
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK İLE İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Yunus YÜCEL**  
105003027

Yrd. Doç. Dr. Seval ERDEN İMAMOĞLU

İstanbul, 2013



T.C.

AREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI  
ANNE-BABA TUTUMLARININ, BENLİK SAYGISI VE  
ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK İLE İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Yunus YÜCEL**

T.C.  
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

28/10/2013.

Enstitümüz *Psikoloji* Anabilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 105003027 numaralı *Yunus YÜCEL'in* "İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "*Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlişkisi*" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 04.10.2013 tarih ve 2013/11 sayılı toplantısında seçilen ve Sefaköy Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin 48. maddesi gereğince (.....) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oyçokluğu/oybirliği* ile *Kabul/Red veya Düzeltme* kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN

Yrd.Doç.Dr. Seval ERDEN İMAMOĞLU



ÜYE

Doç. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK



ÜYE

Yrd.Doç.Dr. Zümra ÖZYEŞİL



## **YEMİN METNİ**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlişkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/10/2013

**Yunus YÜCEL**

## ONAY

Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece İstanbul Arel yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../...../2013

**Yunus YÜCEL**

## ÖZET

### ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE-BABA TUTUMLARININ BENLİK SAYGISI VE ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK İLE İLİŞKİSİ

Yunus YÜCEL

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Seval ERDEN İMAMOĞLU

Eylül, 2013 - 185 sayfa

Çocukların gelişim sürecinde ilişki kurduğu kişilerin büyük bir önemi vardır. Anne-babalar, tutum ve davranışları ile çocuklarının en önemli rol modelleri ve bilgi kaynaklarıdır. Bu nedenle ebeveynlerin tutumları, davranışları ve kullandıkları yöntemler çocukların kişiliklerinin oluşmasında, olumlu sosyal ilişkiler kurmasında ve toplum içerisinde sağlıklı bir birey olarak yer almasında belirleyici bir husustur.

Anne-baba tutumları çocukların kişilik gelişimleri çok boyutlu etkilemektedir. Çocukların birçok kişilik özelliği direk veya dolaylı olarak aile ilişkileri ve anne-baba tutumları ile ilişkilidir. Bu ilişki literatürde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. İncelenen araştırmalarda ebeveyn tutumlarının çocukların benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile önemli ilişkileri olduğu görülmektedir. Genel olarak, demokratik ebeveyn tutumlarıyla büyüyen çocukların benlik saygılarının yüksek, öğrenilmiş çaresizliklerinin düşük olduğu araştırmalarda görülmektedir.

Araştırmanın evrenini İstanbul il sınırları içindeki tüm devlet ve özel okullar oluşturmaktadır. Örneklem grubunu altı okul oluşturmaktadır. Araştırma uygulaması 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiş ve 600'ü aşkın katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ile öğrencilerin benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında önemli ilişkiler elde edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Anne-baba tutumları, benlik saygısı, öğrenilmiş çaresizlik, kişilik.

## ABSTRACT

### THE RELATONSHIP BETWEEN THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS'PERCEIVED PARENTAL ATTITIDES AND SELF-ESTEEM AND LEARNED HELPLESSNESS

Yunus YÜCEL

Master Thesis, Department of Psychology

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Seval ERDEN İMAMOĞLU

September, 2013 - 185 page

The people with whom children establish relationship is of great importance in the process of children's development. With their attitudes and behaviors, parents are the most important role models and information sources of their children. Therefore, parents' attitudes, behaviors and methods they use are decisive points in formation of children's personality, establishing positive social relationships and appear as healthy individuals in society.

Parental attitudes affect children's development of personality multi-dimensionally. Many personality traits are directly or indirectly related with family relationships and parental attitudes. This relationship emerges often in the literature. In the studies researched, it is seen that there are important relationships with parental attitudes, children's levels of self-esteem and learned helplessness. In general, it is concluded that self-esteem levels of the the children growing with democratic parental attitudes are high, and learned helplessness levels are low.

Populationf of the study consists of all public and privates schools within the boundaries of the city of Istanbul. Six schools constitutes sample group of the study. The research was carried out in the second half of the 2012-2013 Acedemic year and reached more than 600 participants . At the research, significant relationships were found between perceived parental attitudes and the levels of self-esteem and learned helplessness of the students.

**Key Words:** Parent Attitudes, self-esteem, learned helplessness, personality.

## ÖNSÖZ

Her anne-baba çocuğunu çok sever. Tüm gücü ile çocuklarını korumaya, kollamaya ve ihtiyaçlarını gidermeye çalışır. Anne-babaların attığı her adım, aldığı her karar, uyguladığı her yöntem neticeleri olumsuz da olsa aslında çocuğuna duyduğu sevgi ve şefkat içgüdüsünden ileri gelir. Ebeveynler, çocuğuna yardımcı olma isteği ve iyi niyeti ile çocuğunun peşinden koşturur. Ancak, tüm bu samimi duygulara rağmen bazı ebeveynler çocukları ile sorun yaşarlar. Bazı çocuklar kendilerini ve yaptıklarını beğenmez, olumsuz benlik algısı geliştirir ve hiçbir zaman başarılı olamayacağını düşüncesine kapılır.

Aile içinde yaşanan bu ve benzeri sorunlarla toplum içerisinde sıklıkla karşılaşmaktayız. Aile içinde yaşanan ve çocukları olumsuz yönde etkileyen bu tip sorunların birçok farklı kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklardan biri de olumsuz anne-baba tutumları ve sorunlu aile ilişkileridir.

Çocukların özgüvenlerinin düşük, benlik algılarının negatif, çaresizlik duygusunun yüksek olması psikolojik zorlanmalar yaşadığını işaretleridir. Çocukların zorluk yaşadığı durumlar hem şimdiki yaşantısını ve ilişkilerini hem de yardım almadığı takdirde ileriki yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu etkilerden dolayı, ilk eğitimini ailede alan çocuğun ebeveynleri ile kuracağı ilişki hayati önem taşımaktadır.

Öncelikle, çalışmamın başından sonu dek benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yapabileceklerim konusunda bana cesaret veren ve tüm samimiyeti ile bana yol gösteren tez danışmanın ve hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Seval ERDEN İMAMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde desteklerini hep yanımda hissettiğim aileme, moralimi hep üst seviyede tutan değerli eşim Elif ARIK YÜCEL'e teşekkürlerimi sunuyor, ailemize renk katacak müstakbel kızıma şimdiden hoş geldin diyorum.

**Yunus YÜCEL**



# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT .....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
KISALTMALAR .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ .....	xv

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....	8
1.4. Varsayımlar .....	10
1.5. Sınırlılıklar .....	11
1.6. Tanımlar .....	11

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Anne-Baba Tutumları.....	13
2.1.1. Ailenin Önemi .....	13
2.1.2. Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Kişilik Gelişimine Etkisi .....	13
2.1.3. Anne-Baba Tutumlarına Kuramsal Bakış.....	15
2.1.4. Anne Baba Tutumlarına İlişkin Öne Sürülen Modeller.....	16
2.1.4.1. Psikodinamik Model.....	16
2.1.4.2. Davranışçı Model .....	17
2.1.4.3. Baumrind'in Sınıflaması .....	17
2.1.4.4. Maccoby Ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli.....	19
2.1.4.5. Schaefer'in Sınıflaması .....	20

2.1.4.6.	Lamborn ve Arkadaşlarının Sınıflaması.....	20
2.1.5.	Yaygın Anne-Baba Tutumları .....	21
2.1.5.1.	Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu .....	22
2.1.5.2.	Aşırı Hoşgörülü Anne Baba Tutumu.....	23
2.1.5.3.	Tutarsız Ve Kararsız Anne Baba Tutumu .....	24
2.1.5.4.	Demokratik Anne Baba Tutumu .....	25
2.1.5.5.	Otoriter Anne Baba Tutumu.....	27
2.1.5.6.	İlgisiz Ve Kayıtsız Anne Baba Tutumu .....	28
2.1.5.7.	Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumu .....	30
2.1.6.	Anne Baba Tutumları İle İlgili Araştırmalar .....	30
2.2.	Benlik Saygısı .....	33
2.2.1.	Benlik Kavramı.....	33
2.2.2.	Benlik Kavramı İle İlgili Kuramsal Çerçeve.....	35
2.2.3.	Benlik Saygısı.....	40
2.2.4.	Benlik Saygısı İle İlgili Kuramsal Çerçeve .....	44
2.2.5.	Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler.....	48
2.2.6.	Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	53
2.3.	Öğrenilmiş Çaresizlik.....	57
2.3.1.	Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Kavramlar .....	58
2.3.1.1.	Kontrol Kavramı.....	58
2.3.1.2.	Kontrol Yoksunluğunun Sonuçları; Tepki Ve Çaresizlik .....	59
2.3.1.3.	Depresyon.....	60
2.3.1.4.	Kontrol Odağı Kavramı.....	62
2.3.1.5.	Yükleme Teorisi .....	63
2.3.1.6.	Öğrenilmiş Güçlülük .....	65
2.3.1.7.	Tükenmişlik Kavramı.....	65
2.3.2.	Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin Gelişimi.....	66
2.3.3.	Öğrenilmiş Çaresizlik Modelleri .....	69
2.3.3.1.	Seligman ve Arkadaşlarının Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli .....	69
2.3.3.2.	Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli.....	72
2.3.3.3.	Atkinson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli .....	75

2.3.4. Öğrenilmiş Çaresizlik İle Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler .....	76
2.3.5. Öğrenilmiş Çaresizlik İle Anne Baba Tutumları Ve Diğer Çevresel Etmenler Arasındaki İlişkiler.....	78
2.3.6. Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	81

### 3. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli .....	87
3.2. Evren Ve Örneklem.....	87
3.3. Veri Toplama Araçları .....	88
3.3.1. Anne-Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ).....	88
3.3.2. Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği (ÇYBÖ) .....	89
3.3.3. Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ) .....	90
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu .....	91
3.4. Veri Toplama Süreci .....	91
3.5. Verilerin Analiz süreci .....	92

### 4. BÖLÜM BULGULAR

4.1. Betimsel Değerler.....	93
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	96
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni ile İlişkisi .....	97
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni ile İlişkisi .....	99
4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Eğitim Görülen Sınıf Değişkeni ile İlişkisi.....	100

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Medeni Durum Değişkeni ile İlişkisi .....	103
4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile İlişkisi .....	105
4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Babanın Bir İşte Çalışma Durumu Değişkeni ile İlişkisi .....	112
4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Kardeş sayısı Değişkeni ile İlişkisi .....	115
4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkeni ile İlişkisi .....	119

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma ve Yorum.....	122
5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	125
5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	127
5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Eğitim Görülen Sınıf Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum.....	128
5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Medeni Durum Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	130

<b>5.6.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	131
<b>5.7.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Babanın Bir İşte Çalışma Durumu Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	133
<b>5.8.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	134
<b>5.9.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum .....	135

## **6. BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

<b>6.1.</b> Araştırmada Ulaşılan Sonuçlar .....	138
<b>6.2.</b> Öneriler .....	139
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>141</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>159</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>171</b>

## KISALTMALAR

<b>ABD</b>	: Ana Bilim Dalı.
<b>ABTÖ</b>	: Ana-Baba Tutumları Ölçeği
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>Çev.</b>	: Çeviri
<b>ÇYBÖ</b>	: Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği
<b>EBE</b>	: Eğitim Bilimler Enstitüsü
<b>FBE</b>	: Fen Bilimler Enstitüsü
<b>KSÖ</b>	: Kendine Saygı Ölçeği
<b>LSD</b>	: Least Significance Difference
<b>SBE</b>	: Sosyal Bilimler Enstitüsü

## TABLolar LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 2.1.</b> Baumrind'in Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflaması.....	19
<b>Tablo 2.2.</b> Özsaygının Hiyerarşik Yapısı.....	44
<b>Tablo 3.1.</b> Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı.....	87
<b>Tablo 3.2.</b> Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Dağılımı.....	87
<b>Tablo 4.1.</b> Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	93
<b>Tablo 4.2.</b> Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	93
<b>Tablo 4.3.</b> Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	93
<b>Tablo 4.4.</b> Anne-Babanın Medeni Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94
<b>Tablo 4.5.</b> Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri...	94
<b>Tablo 4.6.</b> Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri ...	94
<b>Tablo 4.7.</b> Annenin Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94
<b>Tablo 4.8.</b> Babanın Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
<b>Tablo 4.9.</b> Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
<b>Tablo 4.10.</b> Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
<b>Tablo 4.11.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Ölçeği Puanları İle Kendine Saygı Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	96
<b>Tablo 4.12.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 4.13.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	98
<b>Tablo 4.14.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	98
<b>Tablo 4.15.</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	99

<b>Tablo 4.16.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	100
<b>Tablo 4.17.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	100
<b>Tablo 4.18.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
<b>Tablo 4.19.</b>	Öğrencilerinin Demokratik Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tumhane's T2 Testi Sonuçları.....	102
<b>Tablo 4.20.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
<b>Tablo 4.21.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
<b>Tablo 4.22.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Anne-Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	103
<b>Tablo 4.23.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeği Puanlarının Anne-Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	104
<b>Tablo 4.24.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Anne-Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	104
<b>Tablo 4.25.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
<b>Tablo 4.26.</b>	Öğrencilerinin Koruyucu Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	106



<b>Tablo 4.27.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
<b>Tablo 4.28.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
<b>Tablo 4.29.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	108
<b>Tablo 4.30.</b>	Öğrencilerinin Koruyucu Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	109
<b>Tablo 4.31.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
<b>Tablo 4.32.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	110
<b>Tablo 4.33.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	111
<b>Tablo 4.34.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	112
<b>Tablo 4.35.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	113
<b>Tablo 4.36.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	113
<b>Tablo 4.37.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114

<b>Tablo 4.38.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
<b>Tablo 4.39.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	115
<b>Tablo 4.40.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
<b>Tablo 4.41.</b>	Öğrencilerinin Koruyucu Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	117
<b>Tablo 4.42.</b>	Öğrencilerinin Otoriter Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	117
<b>Tablo 4.43.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
<b>Tablo 4.44.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
<b>Tablo 4.45.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
<b>Tablo 4.46.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Otoriter Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	120
<b>Tablo 4.47.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121
<b>Tablo 4.48.</b>	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 2.1.</b> Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli.....	72
<b>Şekil 2.2.</b> Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinde Sırasal Düzen.....	75

## EKLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Ek-1.</b> Kişisel Bilgi Formu.....	159
<b>Ek-2.</b> Ölçek 1: Ana-Baba Tutum Ölçeği .....	160
<b>Ek-3.</b> Ölçek 2: Çocuklar İçin Yükleme Biçimleri Ölçeği.....	163
<b>Ek-4.</b> Ölçek 3: Kendine Saygı Ölçeği.....	168
<b>Ek-5:</b> İzin Formu.....	170

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Çocukların gelişim sürecine, sahip oldukları aile yapısının ve anne-baba tutumlarının büyük bir etkisi vardır. Çocukların ilişki kurduğu ilk kişiler anne, baba ve kardeşlerdir. Çocuklar zihinsel, bedensel, sosyal alanlardaki ilk beceri ve kazanımlarını aile ortamında anne ve babası ile öğrenirler. Merak edilen tüm sorular ilk önce anne-babaya sorulur. Yapılan ilk hatalar anne-baba tarafından fark edilir ve doğrusu gösterilir. Çocuklar aile ortamında birçok faaliyette bulunur ve anne-babasından gelen tepkilere göre tutum ve davranışlarını gözden geçirir, düzenler ve şekillendirir.

Aile, temel toplumsal birim olup tarih boyunca köklü değişimler geçirmekle birlikte varlığını sürdüren bir yapıdır. Aile, topluma hazırlanma sürecinin cereyan ettiği, anne-babalar ve çocukların arasında belli bir ölçüde içten, sıcak, güven verici ilişkilerin kurulduğu, yine içinde bulunulan toplumsal düzene göre tutum ve davranışların şekillendiği toplumsal bir kurumdur (Ozankaya, 1999: 357). Aydın, ailenin çocukların kişilik gelişimi üzerinde çok fazla etkisi olduğunu ifade etmekte ve çocuklarda görülen birçok bozukluğa, çocuk ile ailesi arasında yaşananların sebep olduğunun bulgulandığını belirtmektedir (Aydın, 1997: 139). Bununla birlikte başka araştırmacılar da aile ilişkilerinin ve anne-baba tutumlarının çocukların kişilik gelişiminde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Yıldız ve Bıçakçı (2004)'ya göre, aile, çocuğun sosyalleşmesinde ve kişiliğinin gelişiminde etkili olan en önemli ve en temel birimdir. Anne babanın, çocuk yetiştirme yöntemleri, öğretme şekilleri, benimsettikleri değerler ve tutumlar, seçtikleri ödül ve cezalar, çocukların farklı kişilikler geliştirmesine neden olmaktadır.

Bu bilgilerden hareketle, aile ortamının ve anne baba tutumlarının çocukların gelişim sürecinde birçok açıdan çok önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların farklı kişilik özellikleri geliştirmesinde, farklı tutum ve davranışlara sahip olmasında anne-baba tutumlarının önemli düzeyde etkisi bulunmaktadır. Aynı toplumda farklı ailelerde büyüyen çocuklarda birbirinden farklı tutum ve davranışlar

görülmektedir. Bu duruma neden olan faktörlerden biri de çocukların farklı anne-baba tutumları ile yetişmiş olmalarıdır.

Tutum kavramını Thurstone (1931), “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelenmesi” şeklinde tanımlanmıştır. Sherif (1996) ise tutumu, “Psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen, sürekliliği olan bir hazır olma durumu” şeklinde tanımlamaktadırlar (Akt: Yılmaz, 2009: 7). Baumrind, çocuk yetiştirme sürecinde anne-babaların sergilediği tutum ve davranışlar ile kullandıkları yöntemleri “anne-baba tutumları” olarak adlandırmıştır (Akt: Sümer ve Güngör, 1999: 35-38).

Anne-baba tutumlarının tanımlanmasında ve gruplanmasında literatürde farklılıklar görülmektedir. Anne baba tutumlarını ele alan araştırmacılar birbirlerinden farklı gruplama ve adlandırma yöntemleri kullanmışlardır. Jensen, anne-baba tutumlarını gruplarken sevgi gösterme boyutuna göre yüksek ve düşük olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Düşük sevgi desteği gösteren anne-baba tutumlarını; ihmal eden, katı kontrollü, endişeli-sinirli ve aşırı otoriter anne-babalar şeklinde gruplamıştır. Yüksek sevgi desteği gösteren anne-baba tutumlarını ise; aşırı koruyucu, toleranslı, demokratik, kuralcı anne babalar şeklinde ifade etmektedir. (Akt. Demiriz, 1997). Arı ve arkadaşları, anne baba tutumlarını otoriter, serbest ve demokrat tutum olarak gruplamaktadır (Arı ve diğ.,1995: 23). Yörükoğlu, çocuğa karşı tutumları baskıcı tutum ve davranış, aşırı hoşgörülü tutum ve yaklaşımlar, demokratik tutum ve davranışlar olarak ele almaktadır (Yörükoğlu, 1998: 32).

Anne-babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutum ve davranışları etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Anne-babanın kişilik özellikleri, yaşam deneyimleri, kendi anne babalarıyla olan etkileşimi, bir işte çalışıp çalışılmamaları, sahip oldukları meslekleri, eğitim durumları, çocuktan beklentileri, çocukların sayısı, depresyon ve benzeri sorunlar anne babaların çocuklarına olan tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bunların yanında, anne-babaların kişilik özellikleri ve psikolojik sağlığı onların çocuklarına karşı tutumlarında belirleyici faktörlerdir. Sağlıklı psikolojik yapıya sahip anne babalar çocuklarına daha anlayışlı ve duyarlı davranırlar. Psikolojik sıkıntılar yaşayan anne babalar çocuklarına gerekli hassasiyeti

ve duyarlılığı gösteremezler. Anne babanın sabırlı, empatik, huzurlu olması olumlu tutumlarda bulunmalarını etkiler (Toksöz, 2010).

Anne-babaların çocukları ile olan ilişkileri ve çocuk yetiştirme tutumları toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gösterdiği gibi, aynı toplumdaki aileler arasında da farklılıklar gösterebilir. Dünyada ne kadar çok anne-baba varsa, o kadar çok çocuk yetiştirme biçimi vardır diyebiliriz (Şendil, 2003). Anne-babaların çocuk yetiştirme biçimleri, gösterdiği tutum ve davranışlar çocukların gelişimlerini çok yönlü olarak etkilemektedir. Anne-babanın çocukla kurduğu iletişim şekli, çocuğa verdiği tepkiler çocuğun, kendisi ile barışık olmasında, kendisini mutlu hissedip çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasında, özgüven geliştirmesinde, kendisini beğenmesinde, yeteneklerini fark etmesinde ve buna benzer kazanımlar elde etmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Çalışmamızda, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi incelenmektedir. Anne-baba tutumları, çocukların gelişim sürecinde birçok özelliğini etkilediği gibi, çocukların benlik saygılarını ve öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarını da etkilediği düşünülmektedir.

Benlik saygısı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark, o bireyin özsaygı düzeyini verir (Pişkin, 1999: 95). Korkmaz'a göre ise benlik saygısı, kişinin kendini tüm yönleriyle benimsemesi, kendine değer vermesi, kendine güven ve saygı duymasıdır. Benlik saygısı kişinin kendisi hakkında ve sürekliliği olan bir değerlendirmedir. Böyle bir değerlendirme; bireyin kendisini değerli hissetmesi, yeteneklerini ortaya koyabilme, toplum içinde beğenilir olma ve kabul görme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme gibi kişinin kendisi için onayladığı ya da onaylamadığı özellikleri ile ilgili olup, onun kendi değeri hakkındaki yargısını göstermektedir (Korkmaz, 1996: 2).

Bireyin benlik saygısı düzeyi yaşamını birçok yönden etkiler. Genel olarak denebilir ki, benlik saygısı düzeyi yüksek olan kişiler sosyal ilişkilerinde, okul yaşamında daha girişimci, daha güvenli ve daha ataktırlar. Yeni şeyler öğrenmeye daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Benlik saygısı

düzeyleri düşük kişiler ise bunların aksine, kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenilenleri başaramayacakları duygusunu daha yoğun yaşarlar. Bu nedendir ki, düşük benlik saygısına sahip bireyler başarısızlık sonrası oluşacak doğal mahcubiyet duygusunu yaşamamak için bu gibi riskli durumlardan kendilerini sürekli olarak uzak tutmaya çalışırlar (Pişkin, 1999).

Hechtman (1980)'a göre, benlik saygısının oluşmasında ve şekillenmesinde doğuştan getirilen biyolojik özelliklerin yanı sıra çocukların çevresiyle girdiği etkileşimin ve deneyimlerinin büyük bir etkisi vardır. Hechtman benlik saygısının, önce anne, baba ve diğer aile bireyleri gibi çocuğun yakın ilişki kurduğu kişilerin, daha sonra arkadaş ve öğretmenlerin davranışları ile şekillendiğini belirtmektedir (Hechtman ve ark 1980; Akt: Çetinkaya, 2006).

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan farklı araştırmalarda, anne-baba tutumlarının benlik saygısının oluşumunda ve gelişiminde etken bir faktör olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, farklı anne-baba tutumlarının çocukların benlik saygısı üzerinde birbirinden farklı sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Baykara, anne-baba davranışları ile benlik saygısının ilişkisini incelediği araştırmasında, destekleyici ebeveyn tutumlarının ve olumlu aile ilişkilerinin her iki cinsiyeti de olumlu yönde etkilediğini, demokratik ailelerdeki yapının gençlerin benlik saygısını ve kendini kabulünü arttırdığını belirtmektedir (Baykara, 1989; Akt: Aktuğ, 2006). Duru (1995) yapmış olduğu araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Duru, anne-baba tutumu ile çocuğun benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, anne-baba tutumunu demokratik olarak değerlendiren öğrencilerin benlik saygısının ana-baba tutumunu otoriter olarak değerlendiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade etmektedir.

Yurt dışında yapılan birçok araştırmada da benlik saygısını etkileyen faktörler arasında aile ve arkadaş etkilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Morganett (2005)'a göre, yüksek düzeyde benlik saygısının kaynağı aile ve arkadaş çevresi ile kurulan olumlu iletişim ve ilişkililerdir. Bununla birlikte yüksek benlik saygısı, kişinin kendi hayatı üzerinde kontrole sahip olduğu duygusu, orta derecede risk alma isteği ve etkili bir kişi olduğunu hissetmesi gibi faktörlerle ilişkilidir. Morganett, düşük düzeydeki benlik saygısının ise, okul başarısı için aşırı derecede ebeveyn baskısı ve okul değiştirme gibi faktörlerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Morganett, 2005:



119; Akt: Serin ve Öztürk, 2007: 117). O'brein ve arkadaşları (1997) ise yaptıkları araştırmada, agresif aile çatışmasının çocuklarda düşük benlik saygısını yordayıcı bir değişken olduğunu belirtmektedir. Araştırmada, çocuklarına sıcak davranan ve ilgi gösteren ebeveynlerin çocuklarının yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulunmuştur (Akt: Aktuğ, 2006).

Anne-baba tutumları ile ilişkili olduğu varsayılan bir diğer kavram ise öğrenilmiş çaresizliktir. Olumsuz ebeveyn tutumlarının çocukların çaresizlik yaşamada ve davranışları üzerinde kontrollerini sağlayamamasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik, bir organizmanın, davranışlarıyla olumsuz bir durumu düzeltebilecek gücü ve yeteneği olduğu halde, bu olumsuzlukları değiştirmek için gerekli olan davranışları yapmaması ya da bu davranışları öğrenmede yetersiz kalmasıdır (Seligman ve Maier, 1967; Akt: Çavuşoğlu, 2007). Bu teoriye göre organizma, sonucunu kontrol edemediği bir durumla karşılaşmakta ve bu başarısızlığa ilişkin yüklemelerde bulunarak kendisi ile ilgili bir başarısızlık beklentisi gelişmektedir. Birey, davranışlarıyla sonucu kontrol edebileceği bir durumla karşılaşsa bile duruma müdahale edecek gerekli davranışları yapmamaktadır (Abramson, Seligman ve Teasdale 1978; Akt: Oluklu, 1997: 2). Sekman'a göre öğrenilmiş çaresizlik, geçmişteki acı deneyimlerden çıkarılan negatif şartlanmaların bugünkü davranışları belirlemesidir. Birey olayların kendi kontrolünde olmadığını, o konuda bir daha asla başarıya ulaşamayacağını düşünerek, yeni denemeler yapmaya cesaret edemez (Sekman, 2006).

Öğrenilmiş çaresizliğin oluşmasında erken yaşlardaki deneyimlerin önemli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Çocukların erken yaşta yaşadığı başarısızlıklar ve olumsuz olaylar aile tarafından dikkatli bir şekilde çocuğa açıklanmalıdır. Aksi takdirde çocuklar kendilerini yetersiz görmekte, başarısızlığı kabullenmekte ve değiştirmek için çaba göstermemektedir. Thurstone, yaptığı araştırmalarda öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında geçmiş yaşantıların ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin önemli bir rolü olduğu vurgulamıştır. Thurstone'a göre, çevreyi kontrol etme olanağı bulamayan, etkileşimde bulunduğu kişiler tarafından sürekli kontrol edilen çocuklar başarısızlık karşısında daha kolay öğrenilmiş çaresizlik geliştirmektedirler (Akt: Aydın, 1985).

Peterson ve Seligman, öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarının bireyin yaşamına çok yönlü etkilerinin olduğunu, kendisi ile ilgili algılarını, dünyaya bakış açısını olumsuz yönde etkileyebileceğini, depresif tutumları tetikleyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dweck, çocuklukta görülen öğrenilmiş çaresizliğin, yetişkinlikte ortaya çıkabilecek depresif bozukluklar için bir risk faktörü olabileceğini ifade etmektedir (Peterson ve Seligman, 1984; Dweck, 1977; Akt: Kök, 1992).

Anne-baba tutumlarının öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkilerini inceleyen araştırmalara baktığımızda, olumsuz ebeveyn tutumlarının, sağlıksız aile ilişkilerinin ve kötü aile yapısının öğrenilmiş çaresizlik davranışının artmasında temel faktörler olduğunu görmekteyiz. Polat (1996), ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında anne-baba tutumlarının (demokratik-otoriter) öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etki ettiğini ifade etmiştir. Araştırmaya göre, otoriter ebeveyn tutum ve davranışları artıkça çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanları artmaktadır (Polat, 1996; Akt: Kök, 1992). Cole ve Hall, baskıcı ve otoriter tutum gösteren ailelerin çocukları ile yaptığı araştırmasında, çocukların çoğunun pasif, uysal, bağımlı, davranışlar gösterdiğini, davranışlarında kontrol eksikliği yaşadıklarını ve kendi başlarına karar alıp yeni girişimlerde bulunamadıklarını ifade etmektedir (Cole ve Hall, 1970; Akt: Ercan, 2002).

Öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları bireyin kendini değerlendirmesinde ve benlik algısında önemli etkiler meydana getirmektedir. Yaşamı üzerinde kontrolü olmadığını düşünen, yaşadığı başarısızlık durumları karşısında yeni denemelerde bulunmaktan vazgeçen bireyler, kendilerini değersiz, beceriksiz olarak değerlendirmekte ve olumsuz kendilik algıları geliştirmektedir. Çocukların başarısızlık durumları yaşamaları, bu duruma verilen anne- baba tepkileri ve çocukların benliği ile ilgili yaptığı değerlendirmelerin birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Aile yapısı ve anne-baba tutumları çocukların gelişimi üzerinde çok boyutlu bir etkiye sahiptir. Bu etki, ailenin çocuğun ilk yaşantısını ve öğrenmelerini gerçekleştirdiği bir yer olması nedeniyle doğal bir durumdur. Bu nedenle, anne-baba tutumları çocukların gelişimi üzerinde belirleyici bir faktör olarak kaşımıza çıkmaktadır. Çocukların kişilik gelişiminde hangi ebeveyn tutumlarının nasıl bir etki

oluşturduğunun belirlenmesi, çocuklarda oluşan istenmedik tutum ve davranışların tespit edilmesinde ve giderilmesinde çok önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Çocuklarda olumsuz anne-baba tutumlarının etkisi ile oluşabilecek ve gelişebilecek istenmedik tutum ve davranışlardan bazıları da düşük benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik durumudur. Bu nedendir ki bu araştırmanın problemi; **“Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?”** şeklinde ifade edilebilir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokula devam eden öğrencilerinin (11-14 yaş ön ergen ve ergenler) algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında ilişki olup-olmadığını incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları ana-baba tutumları ile benlik saygıları arasında ilişki var mıdır?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları ana-baba tutumları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 3- Ortaokul öğrencilerinin, benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 4- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, eğitim görülen sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, anne-baba medeni durum (birlikte, boşanmış) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- 8- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 9- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, anne-babanın bir işte çalışma (çalışıyor, çalışmıyor, emekli) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 10- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 11- Ortaokul öğrencilerinin; algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, öğrencilerin doğum sırası değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Tüm anne-babalar çocuklarından tutarlı, kabul edilebilir, olumlu davranışlar sergilemelerini beklemektedir. Aile içinde yapılan tüm tavsiye, telkin ve eğitimler de bu yöndedir. Sadece anne-babalar değil, öğretmenler ve çocukla ilişki içinde olan diğer kişiler de çocuklardan tutarlı, olumlu tutum ve davranış beklentisi içindedir. Fakat toplum içine baktığımızda, çocukların birçok olumsuz tutum ve davranışlar sergilediğini, ailesinin ve öğretmenlerinin istemeyeceği olumsuz öğrenmeler geliştirdiğini görmekteyiz. Çocuklarda görülen bu tür olumsuz tutum, davranış ve öğrenmelerin nedenlerine bakıldığında karşımıza birçok faktör çıkmaktadır. Bu faktörlerden biri de anne-baba tutumlarıdır.

Çocuklarla yapılan araştırmalarda, anne baba tutumlarının ve aile ilişkilerinin çocukların gelişimlerine birçok boyutta etki ettiği görülmektedir. Çocukların olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesinde, istenmedik duygusal ve sosyal tepkiler vermesinde çevresindeki kişilerle girdiği yaşantı ve ilişkilerin büyük bir rolü vardır. Erikson (1982)'a göre; duygusal ilişkiler ilk önce anne ile çocuk arasında oluşmakta ve gün geçtikçe ailenin diğer fertleri ve çevrede bulunan diğer kişilerle devam etmektedir. Bunla birlikte, çocuğun kişiliği ve topluma uyumu üzerinde anne-baba tutumlarının etkisi ise hiçbir zaman önemini yitirmemektedir. Erikson, anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarında, çocukların psikolojik ihtiyaçlarını ve gelişim düzeylerini dikkate almalarını, çocukların psikolojik sağlıkları açısından

gerekli görmektedir. Erikson'a göre, anne-babaların çocuklara karşı takındıkları tavırlara ve sergiledikleri tutumlara göre çocuklar dünyayı algılayacaklar ve davranış geliştireceklerdir (Akt. Kaya, 1994: 5).

Anne-babalarından olumsuz tutum ve davranış gören çocukların kişilik yapısı birçok yönden etkilenmektedir. Bu tür çocukların duygusal ve sosyal sorunlar yaşadığı, akranlarına göre daha mutsuz oldukları ve özsaygılarının düşük olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Maccoby ve Martin'in okul dönemindeki çocuklar arasında yaptığı araştırmada demokratik, güven verici ailelerde yetişen çocukların otoriter ya da izin verici ailelerde yetişen çocuklardan ruh sağlığı, sosyal ve akademik gelişim yönünden ileride olduğu saptanmıştır (Akt: Yılmaz, 1999). Özcan (1996), otoriter anne-baba tutumları ile yetişen çocukların özgüvenlerinin daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Oluklu (1997), demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının daha az öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını ifade etmektedir. Örgün (2000), eşitlikçi demokratik anne baba tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin, baskıcı otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek benlik algısına sahip olduğunu bulmuştur.

“Benlik saygı”, kişinin özünü bir nesne olarak ele alıp değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargılara, yani öz kavramına karşı geliştirdiği tutum olup öz kavramının duyuşsal yanını oluşturur. Kendine saygı, kendini önemli görme, kendini kabul gibi kavramlarla betimlenen ya da bu kavramları içeren bir üst kavram olarak düşünülebilir (Rogers, 1951; Akt: Candemir, 2000).

Öğrenilmiş çaresizlik ise, acaba sonuç organizma açısından olumsuz olduğunda ne olur sorusuna cevap aramaktadır. Tadeusz (1993)'a göre öğrenilmiş çaresizlik, olumsuz durumlardan kaçınmak veya başarı uğraşlarında çevreyi etkileyecek bir yol bulamayan bireyin denemelerden vazgeçmesidir (Akt: Sünbül ve Gürsel, 2001: 12).

Davranışları üzerinde kontrolsüzlük yaşayan, özgüveni düşük, kendini beğenmeyen çocukların hem akademik olarak hem de sosyal hayatlarında birçok konuda zorlandıkları görülmektedir. Gösterecekleri tüm çabalara karşı hedeflerine ulaşamayacaklarını, davranışları ile yaşamlarında istedikleri değişiklikleri

gerçekleştiremeyeceklerini düşünen çocuklar kendilerini beğenmemekte ve değersiz görmektedir. Ayrıca bu çocuklar, bu tür olumsuz duygu ve düşüncelerini yaşamlarının diğer alanlarına da genellemekte ve mutsuz, uyumsuz, içe kapanık, kendini ifade edemeyen, bağımlı bir kişilik yapısı geliştirmektedir. Bu yapıdaki öğrenciler toplum içinde azımsanmayacak kadar fazladır. Bu durum karşısında ailelere, öğretmenlere ve psikolojik danışmalara önemli görevler düşmektedir. Benlik saygısı düşük ve öğrenilmiş çaresizlik yaşayan çocuklarla sahip anne-babaların, okulda bu tür çocuklarla etkileşim içinde olan öğretmen ve psikolojik danışmanların, tutum ve davranışlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Anne-babalar çocuklarını gözlemeli ve çocuklarıyla etkili bir iletişim modeli kurmalıdırlar. Okulda ise öğretmen ve psikolojik danışmanların bu tür sorunlar yaşayan çocuklar ile yakın ilişkiler kurarak, çocukların yaşadıkları olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmalarına yardımcı olmalıdırlar.

Benlik saygısı düşük olan ve öğrenilmiş çaresizlik sorunu yaşayan çocuklara yardım edebilmek için yaşanan sorunlara neden olan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Anne-baba tutumlarının öğrenilmiş çaresizlik ve benlik saygısı ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Literatürde, benlik saygısına ve öğrenilmiş çaresizliğe neden olan faktörler arasında anne-baba tutumları ve aile ilişkileri gösterilmektedir. Bu çalışma sonucunda, anne baba tutumlarının, öğrencilerin hayatlarında önemli etkileri olan, öğrenilmiş çaresizlik ve benlik saygısı ile ilişkileri üzerine önemli bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir. Yine bu çalışma sonuçlarının, psikolog ve psikolojik danışmanların benlik saygısı düşük ve öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin ailelerine yapacakları anne-baba eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrenilmiş çaresizliğin ve benlik saygısının ilişkili olduğu değişkenleri belirlemek önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile öğrenilmiş çaresizlik ve benlik saygısının anne baba tutumları, okul türü, cinsiyet ve benzeri sosyo-demografik değişkenlerle ilişkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

- 1- Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler, Çocuklar için Yükleme Biçimi Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği, kendine Saygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nu içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2- Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirlerdir.

- 3- Örnekleme evreni temsil etmektedir.
- 4- Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler, bu araştırmanın değişken türleri ve yapılacak analizler için amaçlara uygundur.

### 1.5. Sınırlılıklar

- 1- Bu araştırma, İstanbul Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ortaokullarda, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında 5. 6. 7. Ve 8. sınıflara devam eden ve araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerle sınırlıdır.
- 2- Bu araştırmada, Anne-baba tutumları “Anne Baba Tutumları Ölçeği”nin, benlik saygısı düzeyi “Kendine Saygı Ölçeği”nin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ise “Çocuklar için Yükleme Biçimi Ölçeği”nin, ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Anne-baba Tutumu:** Kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin, kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümü “tutum” olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 1976; Akt: Durmuş, 2006). Anne-baba tutumu ise, ebeveynlerin, çocuğun gerek sosyal, gerek psikolojik, gerekse kişilik gelişimlerini etkileyecek yönde belirli bir birey, nesne ya da ortamlara olumlu veya olumsuz şekilde bir tepkide bulunma eğilimidir (Yavuzer, 1993, 141).

**Benlik Saygısı:** Benlik saygısı, kişinin kendisini olduğundan aşağı, ya da üstün görmeksizin kendinden memnun olması ve kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer görmesidir (Çuhadaroğlu, 1986: 34). Coopersmith'e göre benlik saygısı; kabul, açıkça belirlenmiş sınırlar, orta güçlükteki yüksek hedefler ve kendine saygı ile ilişkili olup, bireyin kendini yeterli, başarılı, önemli ve değerli biri olarak görmesine ilişkin düşüncelerini onaylaması ya da onaylamamasının bir ifadesi olarak tanımlanabilir (Coopersmith, 1969; Akt: Aktaş, 2011). Saussure, ise benlik saygısını “bilinçli veya bilinçsiz olarak kendini gösteren, özde yer alan değer ve duygulanımların kalitesi” şeklinde tanımlamıştır (Saussure, 1971; Akt: Çuhadaroğlu, 1986).

**Öğrenilmiş Çaresizlik:** Bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmesi sonucunda, bireyin benzer durumlarda gereken davranışı gösterememesi olarak tanımlanabilir (Maier, Seligman ve Solomon, 1976; Akt: Gelir, 2009: 1).



## 2. BÖLÜM İLGİLİ LİTERATÜR

### 2.1. Anne-Baba Tutumları

#### 2.1.1. Ailenin Önemi

Aile, kişinin ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği, ilk sosyal deneyimlerini kazandığı yerdir. Kişilik gelişiminin temelleri aile ortamında atılır. Ailenin çocukla etkileşimi ve sağladığı öğrenme yaşantıları, çocuktaki olumlu sosyal davranış ve değerlerin gelişmesinde önemli katkı yapar.

Ailenin gelenekleri, değerleri, dini inançları ve bulunduğu toplumun kültürel yapısı, çocuk yetiştirmede takınacağı tutum üzerinde önemli bir yere sahiptir. Çocuk, aile içindeki tüm bireylerin katılımı ile oluşan bir dinamik sistem içinde büyür ve bu sistem içindeki her türlü gelişmeden etkilenir.

Horney, sağlıklı ilişkilerin kurulduğu, sevgi, saygı ve karşılıklı anlayışın sağlandığı aile ortamının çocuğun kişilik gelişiminde temel nokta olduğunu ifade etmektedir. Çocukların gelişim süreci düşünüldüğünde, üstesinden gelmeleri gereken kritik noktalar bulunmaktadır. Çocuk, ancak sağlıklı ilişkilerin olduğu aile ortamında bu dönemleri atlatır ve toplum içerisinde ki yerini alır (Akt: Geçtan, 1992).

Yeşilyaprak ise, aile içindeki iletişime dikkat çekmektedir. Ailenin, “çocuk yetiştirme yöntemleri” nin aile içi ilişkilerin özünü oluşturduğunu ve kişilik gelişiminde diğer çevresel faktörler düşünüldüğünde ailenin en önemli etken olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, çocukların gelecekteki davranışlarının da ailenin uyguladığı yöntemlerden, ödül ceza uygulamalarından ve aile içi etkileşimden etkilendiğini belirtmektedir (Yeşilyaprak, 1989; Akt: Günalp, 2007).

#### 2.1.2. Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Kişilik Gelişimine Etkisi

Durmuş (2006), Anne-babanın tutum ve davranışlarının çocukları ile aralarındaki ilişkinin temelini oluşturduğunu ifade eder. Bununla birlikte Anne-babaların, tutum ve davranışları ile çocuklarına rol modeli olduğunu ve çocukların, anne-babalarının davranışlarıyla özdeşim kurduğunu belirtmektedir. Çocuğun

doğumdan itibaren ilk öğrenmelerini aile içinde gerçekleştirdiği düşünülmesine Anne-babalara büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çocuğun kendine güvenen, potansiyelinin farkında olup kendine hedefler koyan, bununla birlikte çevresiyle sağlıklı iletişim kurarak uyum sağlayan bir birey olması ailenin görevlerinden bazılarıdır.

Aydın (2002)'a göre, çocuğun aile içinde kendini ifade edebilmesi, düşüncelerine, fikirlerine değer verilmesi ve bunları açıklayabilmesi, ayrıca aile içindeki bireyler arası uyum, sevgi ve saygı ortamı çocuğun kişilik gelişiminde çok önemli noktalar. Çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında kuracağı ilişkilerde zorluk yaşamaması, hissettiği tüm duyguları kolayca etrafındakilerle paylaşabilmesi, büyüdüğü aile ortamı ve anne- baba tutumları ile doğrudan ilişkilidir.

Şu nokta unutulmamalıdır ki, çocuk edilgen değil, çevresiyle sürekli kurduğu ilişkilerden etkilenen bir varlıktır. Çocuğun yaşı kaç olursa olsun çevresindeki olumlu veya olumsuz tüm durumlardan etkilenir. Hatta çoğu zaman aynen taklit eder. Bu nedenle anne-babaların sergiledikleri tutumlara özellikle çocuklarının yaşı küçükken dikkat etmelidir.

Farklı aile yapılarının ve farklı anne-baba tutumlarının çocukların psikolojik özelliklerini etkilediği farklı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Baumrind (1971) ve Rohner (2008) bu noktaya dikkat çekerek, çocukların birbirinden farklı kişilik özelliklerini düşündüğümüzde bu durumun temelinde farklı kültür yapılarında ve farklı aile ortamlarındaki değişik anne- baba tutumlarının etkili olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Çelen, 2008).

Parker, yaptığı araştırmalardan yola çıkarak, baskı, otoriter tutum ve aşırı kontrolle birlikte sevginin eksik olduğu aile yapılarından çocuğun olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Ayrıca, koruyucu ve kollayıcı tutumların aşırı olduğu bu tarz aile yapılarında çocukların ilerleyen yıllarda duygularını ifade etmekte zorlandığını ve bu çocukların, içe kapanık bir yapı geliştirdiklerinden dolayı depresyona daha yatkın olduklarını ifade etmiştir (Akt: Ekşi, 1990).

### 2.1.3. Anne-Baba Tutumlarına Kuramsal Bakış

Toplumlar arasında, çocuk yetiştirme tutumları hususunda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Hatta, aynı toplumda yaşanan aileler arasında bile farklı ebeveyn tutumlarına sıklıkla rastlanabilmektedir. Toplumlar ve aileler arasındaki bu farklı tutum ve uygulamalar, çocukların psiko-sosyal ve duygusal gelişimi açısından farklı sonuçlara yol açmaktadır. Anne-baba tutumlarının çocukların kişilik gelişimi üzerine etkisini ele alan kuramcılar, ebeveyn tutumlarının önemi hususunda birleşmekle birlikte farklı kuramcılar çocukların kişilik gelişiminde farklı noktalara vurgu yapmaktadır.

Freud, çocukların kişilik gelişimi üzerinde ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemine dikkat çeker. Bu kurama göre her gelişim döneminin kendi içinde kritik evreleri vardır. Normal gelişimin sağlanması için gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer bu temel ihtiyaçlar karşılanmazsa kişilik gelişimi engellenir. Freud'a göre ilk dönemlerde ihtiyaçları karşılanmayan çocuk daha ileriki yaşlarda normal olmayan bazı davranış biçimleri gösterebilir. Çocukların anne babaları ile etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarının karşılanmasına ve her bir dönemi sağlıklı geçmelerine yardım eder (Senemoğlu, 2005: 73).

Erikson'a göre, insan yaşamında atlatılması gereken sekiz kritik dönem vardır. Bu dönemler bireylerin gelişimleri için son derece önemlidir. Zira, bir dönemin sorunlu geçmesi diğer dönemi de olumsuz etkiler. Bu kritik dönemlerde bireyler, sosyal ilişkilere, aile ilişkilerine ve kendi algılarına dayalı değişik çatışmalar yaşar. İnsanların sağlıklı bir kişilik kazanmasında bu çatışmaların başarılı olarak atlatılması önem taşımaktadır (Selçuk, 2009). Erikson'un kuramında, Freud'un görüşlerinin aksine, eğer çocuk herhangi bir evreyi sağlıklı atlatamazsa o evrede takılıp kalmaz. Diğer evreye geçer ancak aşamadığı bu kriz onu olumsuz etkilemeye devam eder. Bununla birlikte, Erikson ve Freud'un üzerinde ittifak ettikleri önemli bir nokta bulunmaktadır. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için anne ve babaların, çocukların duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir (Akt: Senemoğlu, 2005).

Watson, anne-baba tutumlarını ele alırken, çocuklarına sert tavır takınan, çocuklarını denetim altında bulundurup baskı uygulayan ailelerin çocuklarında başta

saldırganlık olmak üzere, ailelerine başkaldırı gibi agresif tavırlar görüldüğünü ifade etmektedir. Ayrıca bu çocukların fikirlerini açıklamada zorlandıklarını, genel olarak tutuk davranışlar sergilediklerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte çocuklarına hoşgörü ile yaklaşan, aile içi ilişkilerde demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının ise daha girişken, sosyal hayatta etkin, kendisini çok yönlü geliştiren ve kendini ifade eden bir kişilik yapısı içinde olduklarını belirtmiştir (Akt: İkizoğlu, 1993).

Maslow, çocukların kişilik gelişiminde yaşamın ilk yıllarına ve çevresel etkenlere dikkat çeker. Çevresel etmenlerin en önemlisi ise ailedir. Anne- babanın göstereceği sevgi, şefkat ve olumlu tutumlar çocuğun kişilik gelişimini için çok önemlidir. Burada Maslow'un üzerinde durduğu nokta, ailenin sadece çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını değil bunun yanında, sevmeye, sevilme, saygı görme gibi ihtiyaçlarına da önem vermesi ve bu ihtiyaçları karşılaması gerekliliğidir (Akt: Yıldız-Bıçakçı, 2004).

Çocuğun gelişim sürecinde sağlıklı bir kişilik geliştirmesi için aile etkilerine ve anne-baba tutumlarına vurgu yapan kuramcılardan biri de Adler'dir. Adler, aile atmosferinden çocuğun çok etkilendiğini belirtmekte, ilk beş yıldaki aile davranışlarının çocuk gelişiminde büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamakta, hatta çocuğun doğum sırasının bile aile algısında etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca çocuğun cesaretli ve topluma yönelik olarak yetişmesi ve hayatını yapıcı çabalar üzerinde kurmayı öğrenebilmesi için, anne babanın çocuğa sevgi vermesi, girişim yeteneği ve özgüven kazanabilmesi için onu desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Geçtan 1995).

#### **2.1.4. Anne Baba Tutumlarına İlişkin Öne Sürülen Modeller**

##### **2.1.4.1. Psikodinamik Model**

Çocukların gelişim süreçlerine dair psikodinamik model ayrıntılı açıklamalar getirmiştir. Psikodinamik model, gelişim sürecini açıklarken biyolojik etmenlere dikkat çeker. Bununla birlikte çocuğun libidinal ihtiyaçları ile aile bireyleri arasındaki etkileşimin çocuğun gelişimindeki bireysel farklılıkları belirlediği iddia etmektedir. Psikodinamik bakış açısını benimseyen araştırmacılar, ebeveyn çocuk arasındaki duygusal ilişkiyle ve onun çocuğun psikoseksüel, psikososyal ve kişilik

üzerindeki etkisiyle ilgilenmişlerdir. Toplum içerisinde anne-baba tutumlarının farklılık göstermesi farklı kişilik yapısına sahip çocukların yetişmesine neden olmaktadır (Yılmaz, 2000a).

Psikodinamik modelin kurucusu S. Freud, gelişim sürecinde yaşamın ilk yıllına büyük önem verir. Ona göre, kişiliğin temel karakter yapısı bebeklik ve çocukluk yıllarında, özellikle beşinci yılın sonunda, biçimlenir. Bu yaştan sonraki gelişim ise temel yapının işlenmesinden ibarettir. Freud özellikle anal döneme dikkat çeker. Bu dönemde, anne çocuk arasındaki ilişkilerin uyumlu olması çocuğun, bağımsızlığını kazanma, kendini suçlamadan girişimlerde bulunma, özgürce seçimlerde bulunma, özerkliğini oluşturma, karamsarlığa kapılmama, eyleme geçmede istekli olma ve işbirliğine açık olma gibi yetenek ve davranışlarını etkilemektedir. Bunun yanında 3-5 yaşlarına denk gelen fallik dönemi de yine çocuğun kişilik gelişimi için çok önemlidir. Bu dönemin sağlıklı geçmesi çocuğun cinsiyet rollerini benimsemesi, dürtülerini öğrenerek kontrol altına alabilmesi, utanç ve merak duygularını gerektiği gibi kullanabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Akt: Geçtan, 1994).

#### **2.1.4.2. Davranışçı Model**

Davranışçı yaklaşım, çocuk gelişimindeki bireysel farklılıkları açıklarken üzerinde durduğu en önemli noktayı, çocukların birbirinden farklı çevresel tepkiler alması olarak açıklamaktadır. Davranışçılar, çevreden gelen pekiştirecin çocuğun gelişiminde ne gibi değişikliklere neden olduğuyla ilgilenmiştir. Davranışçılara göre, çocukların istedik ya da istenmedik öğrenmelerini, tutumlarını çevresinden aldığı bu pekiştireçler belirlemektedir. Bu nedendir ki ebeveyn tutumları çocukların öğrenmelerinde ve kişilik gelişiminde belirleyici noktadır (Yılmaz, 2007).

Hem psikodinamik hem de davranışçı modeli ele aldığımızda şu ortak noktayı görmekteyiz. Çocukların kişilik gelişiminde ve sosyalleşmesinde, ebeveyn inançlarının, ebeveyn tutum ve davranışlarının ve çocuk ile kurulan iletişim şeklinin önemli yeri bulunmaktadır.

#### **2.1.4.3. Baumrind'in Sınıflaması**

Baumrind, ebeveynler ile çocuklar arasındaki etkileşimi incelemek için laboratuvar çalışmaları yapmış ve ev ortamındaki okul öncesi dönemdeki çocukları

gözlemiştir. Bu çalışmaların neticesinde çocuk yetiştirme konusunda ana-baba stili ile ilişkili 4 boyut belirlemiştir. Bu boyutlar şunlardır: Olgunluk beklentisi boyutu, ebeveyn-çocuk iletişimde açıklık, ebeveyn kontrolü ve bakım/destek boyutu.

Olgunluk beklentisi boyutu, çocukların başarılı olma konusunda ebeveynlerinden ne kadar ve nasıl bir destek gördüğü ile ilgilidir. Burada başarıdan kasıt, çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal alanda gelişimlerini tamamlaması ve kendilerini ifade etmede başarılı olmalarıdır. Açıklık boyutu, ebeveynlerin verecekleri kararlarda çocuklarına da danışmasını, onların görüşlerine değer vermesini ve çocukların görüşlerini açıklamada onları teşvik etmesini içerir. Yani burada, anne-babaların çocuklarının düşüncelerine ne derece saygı gösterdiği ve çocuklarına uyguladığı yaptırımlarda açık bir dil kullanmasını ifade edilir. Ebeveyn kontrolü boyutu, çocukların Anne babaları tarafından konulan değişik kurallara ve yaptırımlara ne kadar uymak zorunda oldukları ile ilgilidir. Bakım/destek boyutu ise, ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurarken, onların bakımı ile ilgilenirken ne derece yakın, samimi, içten ilişkiler kurduğu ile ilgilidir (Akt: Yılmaz, 2000a).

Baumrind, bu dört farklı boyutun değişik kombinasyonlarından yola çıkarak üç temel ana-babalık stili ortaya koymuştur. Bunlar otoriter, demokratik ve izin verici ana-babalık stilleridir.

Baumrind, otoriter tutum sergileyen anne-babaların kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında yüksek, açık iletişim ve bakım boyutlarında düşük olduklarını belirtir. İzin verici tutum sergileyen anne-babaların, kontrol ve olgunluk beklentisi boyutlarında düşük, açık iletişim ve bakım boyutlarında yüksek olduğunu, demokratik tutum sergileyen anne-babaların ise, tüm boyutlarda anılan özelliklerde yüksek olduğunu ifade eder. Ayrıca Baumrind, ebeveynlerin büyük bir kısmının, çocukları ile olan ilişkilerinde ve onlara karşı takındıkları tutumlarda bu ana-babalık stillerinden birini daha baskın olarak kullandığını ifade eder. Aşağıda bu ana-babalık stilleri ve ilişkili oldukları dört boyut verilmiştir (Yılmaz, 2000a).

**Tablo 2.1.** Baumrind’in Anne-Baba Tutumuna İlişkin Sınıflaması.

	KONTROL		AÇIK İLETİŞİM		OLGUNLUK BEKLENTİSİ		BAKIM	
	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
OTORİTER	*			*	*			*
DEMOKRATİK	*		*		*		*	
İZİN VERİCİ		*	*			*	*	

Y: Yüksek D: Düşük

**Kaynak:** Yılmaz, 2000a: 42

#### 2.1.4.4. Maccoby Ve Martin’in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli

Maccoby ve Martin (1983), “duyarlık” ve “talepkârlık” boyutları ile Baumrind’in Ebeveyn Stilleri ele almış ve bu iki boyutun kesiştiği noktada dört tür ana baba stili oluştuğunu aktarmışlardır. Maccoby ve Martin (1983)’in İki Boyutlu Bakış Açısı Model’inde, “duyarlık” ve “talepkârlık” boyutların yüksek ya da düşük düzeyde oluşlarına göre dört temel çocuk yetiştirme stilleri de farklılık göstermektedir. Ayrıca bu modelde, “izin verici” ebeveyn stili, “izin verici/şımartan” ve “izin verici/ihmkâr” olarak iki farklı biçimde ele alınmıştır. Maccoby ve Martin (1983)’e göre dört tip ebeveyn stili şunlardır. Otoriter ebeveyn stili, Açıklayıcı/otoriter ebeveyn stili, İzin verici/şımartan ebeveyn stili ve İzin verici/ihmkâr ebeveyn stili (Sümer ve Güngör, 1999: 35).

Çocuğa karşı sıkı bir denetimin ve baskının olduğu Otoriter ebeveyn stilinde, aile içi duygu paylaşımı düşük seviyededir. Buna karşın çocukların davranışlarını kontrol altına alma ve çocuğa sınır kayma gibi baskılayıcı tutum ve davranışlar üst seviyededir. Açıklayıcı /otoriter ebeveyn stilinde; baskı ve denetim orta düzeydedir. Aile içi iletişim mekanizmaları olumlu çalışmakta, aile çocuklara ilgi göstermekte, denetim boyutu da karşılıklı olarak işlemektedir. İzin verici/şımartan ebeveyn stilinde; sevgi ve ilgi düzeyi çok yüksek olmasına rağmen denetim ve kontrol çok düşüktür. Bu tarz bir aile yapısında ceza uygulanmamakta, kontrol mekanizması düşük seviyede tutulmakta ve çocuğa duyarlı yaklaşılmaktadır. İzin verici/ ihmkâr ebeveyn stilinde ise; denetim yoktur. Bu aile yapısında yüksek derecede ihmal ve ilgisizlik vardır. Çocukla yakın ve samimi bir ilişki kurulmamakta, çocukların temel ihtiyaçlarına ilgisiz kalınmaktadır (Kaya, 2010: 27).

#### **2.1.4.5. Schaefer'in Sınıflaması**

Schaefer (1959), anne-baba tutumlarına ilişkin kontrol biçimlerini iki boyutlu bir eksen üzerinde açıklamaya çalışmıştır. Boyutlardan biri 'kontrole karşılık özerklik', diğeri de 'sevgiye karşılık düşmanlıktır'. Dolayısıyla, bu eksen bağlamında; "sevgi-özerklik", "sevgi-kontrol", "düşmanlık-özerklik" ve "düşmanlık kontrol" olarak dört ayrı kontrol biçimi tanımlanır. Bu iki boyutlu eksene göre; anne-baba tutumuna ilişkin "kontROLSÜZ-özerklik" aşırı izin-verici bir tutuma, "kontROLSÜZ-düşmanlık" ta saldırganlığa yol açmaktadır. Aşırı kontrollü bir düşmanlıkta aşırı düşmanlık ve öfkenin aniden patlamasına ve tahrip edici olmasına neden olabilmektedir (Akt: İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007: 201).

#### **2.1.4.6. Lamborn ve Arkadaşlarının Sınıflaması**

Lamborn ve arkadaşları (1991) geliştirdikleri "Anne-Baba Tutum Ölçeğinin" oluşturulmasında, Maccoby ve Martin (1983)'in anne-baba tutumlarına ilişkin tanımladıkları boyutlardan ve Steinberg ve arkadaşlarının (1989) çalışmalarından yararlanmışlardır. Geliştirilen bu ölçek, anne-baba tutumlarını hem kategorik hem de boyutlar temelinde inceleyebilmektedir. Kategorik temelde anne-baba tutumlarını otoriter, demokratik, müsamahakâr ve ihmalkâr; boyutlar temelinde ise, "kabul-ilgi", "kontrol-denetleme" ve "psikolojik özerklik" olarak ele almaktadır. Kabul-ilgi boyutu; çocukların anne-babalarını kendilerine ne kadar yakın, içten, sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını ölçer. Kontrol-denetleme boyutu; çocukların anne-babalarını ne kadar düzeyde kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını ölçer. Psikolojik özerklik boyutu; demokratik tutumun anne-baba tarafından ne düzeyde yansıtıldığı ve anne-babanın çocuklarının bireyselliğini ne düzeyde ifade etmelerine olanak sağladıklarını ölçer (Yılmaz, 2000b).

Ülkemizde, Kuzgun 1972 yılında anne-baba tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmek için ilk girişimlerde bulunmuştur. Kuzgun ilk olarak "Ana Baba Tutum Envanteri" geliştirmiştir. Bu envanterde anne-baba tutumlarını üç boyutta (demokratik, otoriter, ilgisiz) ele almıştır. Bu envanterin geçerlilik ve güvenilirlik seviyesi yeterli düzeyde olmadığı için yeni bir ölçek geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Yeni ölçek "Ana-baba Tutumları Ölçeği" adı altında hazırlanmıştır. Yeni ölçek üç boyuttan oluşmakta (demokratik, otoriter, koruyucu/istekçi) ve geçerlilik,



güvenirlilik seviyesi de yeterli düzeyde bulunmaktadır. Kuzgun tarafından geliştirilen bu ölçek alt boyutları ile ele alındığında, Baumrind'in sınıflaması ile paralellik göstermektedir. Baumrind sınıflamasında anne-baba tutumları üç boyutta (demokratik, otoriter ve izin verici) ele almıştır. Çalışmamızda Kuzgun tarafından geliştirilen bu ölçek kullanılmıştır.

Yukarıda, anne-baba tutumları ile ilgili literatürde sıklıkla karşılaşılan model ve sınıflamalara yer verilmiştir. Bu modeller anne-baba tutumları ile ilgili farklı hususlara temas etseler de birleştikleri temel bir nokta bulunmaktadır. Bu nokta şu şekilde özetlenebilir. Ailelerin sergileyecekleri tutum ve davranışlar çocukların kişilikleri üzerinde önemli etkiler doğurmaktadır. Bununla birlikte farklı kültürlerde ve farklı aile yapılarında bu etkiler değişik boyutlar kazanabilir.

#### **2.1.5. Yaygın Anne-Baba Tutumları**

Tutum; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici veya dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel yönden hazır olma durumudur. Bir insanın her hangi bir olaya veya bireylere karşı geliştirdiği tutumlar onun kişiliği doğrultusunda şekillenmektedir. Bireyler anne-baba olduklarında da çocuk yetiştirmeye ilişkin belirgin tutumlar geliştirmektedirler (Savran ve diğerleri, 1995: 171).

Anne- baba tutumları toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın oluşmasında, toplumun sosyo-ekonomik durumu, kültür yapısı, gelenek ve görenekleri etkili olmaktadır. Ülkemizde de bazı anne baba tutumlarının daha fazla ön plana çıktığını görmekteyiz. Ülkemizde görülen anne baba tutumlarını ele alan araştırmacılar birbirinden farklı sınıflandırmalar yapmışlardır.

Bazı araştırmalarda anne-baba tutumları, “demokratik”, “otoriter”, ve “ilgisiz” olarak ele alınırken (Kuzgun, 1972; Altay, 1985; Erkan, 1986; Akbaba, 1988), bazı araştırmacılar ise sadece “demokratik” ve “otoriter” olarak iki anne-baba tutumunu çalışma konusu yapmışlardır (Bilal, 1984; Polat, 1986; Öztürk 1990). Bazı araştırmacılar daha özel tanımlamalar yapmaktadırlar. Bu tanımlamalar içinde katı-hoşgörülü tutum (Can, 1986), koruyucu tutum (Eldeleklioğlu, 1996) gibi örnekler bulunmaktadır (Aktaş, 2011).

Çalışmamızda anne baba tutumları demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter olarak ele alınmıştır. Aşağıda sık olarak görülen anne baba tutumları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **2.1.5.1. Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu**

Koruyucu tutum ülkemizde sıklıkla karşılaştığımız bir yaklaşım biçimidir. Bu tutumda, normalde çocuğun yapması gereken birçok şeyi yetişkinler yaparlar. Anne babalar iyi bir niyetle de olsa, çocukları üzülmesin, yorulmasın düşüncesiyle çocukların gelişimleri için çok önemli olan işleri kendileri üstlenmektedirler.

Navaro (1989)'ya göre, aşırı koruyucu tutuma sahip anne babalar, çocuklarının ne zaman, nasıl bir desteğe gereksinim duyduyuyla çok fazla ilgilenmeden, çocukların kendi kendisine yetmesine fırsat tanımadan her türlü ihtiyacını karşılanır. Bu tarz ebeveynler, çocuğa gereğinden fazla kontrol, özen ve ilgi gösterirler. Hatta bu ilgi ve kontrol de o kadar ileriye giderler ki çocuğun gereksinim duymadığı durumlarda bile anne babalar çocuklarına müdahale eder. Ayrıca aşırı koruyucu anne babalar, çocukların herhangi bir konuda bağımsız olarak hareket etmesini, kendi başına iş yapmasını engellemekte ve kurduğu ilişkilere sınırlar koymaktadır (Akt: Demiriz ve Öğretir, 2007).

Geçtan (1998), aşırı koruyucu tutuma sahip anne babaların psikolojik özelliklerini açıklarken farklı bir yaklaşım geliştirmiştir. Geçtan'a göre, ebeveynlerin "aşırı koruyucu tutum" sergilemeleri bilinçaltı düzeyde, çocuğa yönelik iticiliğin yarattığı suçluluk duyguları ile açıklanabilir. Bilinç düzeyinde ise, çocuğun zarar göreceği, öleceği ya da kötü alışkanlıklar edineceği gibi korkular etkilidir.

Annelerde aşırı koruyucu içgüdünün hangi şekillerde ve ne gibi durumlarda oluştuğuna dair Ekşi (1990) bazı açıklamalar getirmiştir. Ekşi'ye göre annede aşırı koruyuculuğun gelişmesinde şu faktörler etkilidir. Annenin uzun süre çocuk sahibi olamaması, ilk çocuklarının ya da birkaç çocuğunun ölmesi ve kendi çocukluğunda olumsuz iz bırakmış etmenlerin bulunması. Ayrıca annenin sevgi, sıcaklık ve ilginin fazla olmadığı ailede büyümesi ve kendisinin mahrum kaldığı aile ortamını, yapamadığı işleri çocuklarına yaşatmak ve yaptırmak istemesi aşırı hoşgörülü tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Diğer bir etken ise iyi gitmeyen evlilik yaşamıdır.

Eşler arasında paylaşılan sosyal yaşam azlığı, annenin tek başına kalması aşırı koruyucu duygular geliştirmesinde önemli bir etkidir.

Aşırı korunan çocuklarda yaygın görülen davranış ve tutumlar şu şekilde ele alınabilir. Bu çocuklar temelde, kendi başlarına hareket etmekten, karar almaktan kaçınmakta ve çoğu şeyi etraftakilerden isteme yolunu seçmektedirler. İstekleri olmayınca ağlamakta ve inatçı tutumlar sergilemektedirler. Aşırı korundukları için el becerilerini geliştirememekte bu nedenle de sakarlıklar göstermektedirler. Bu çocukların duygusal gelişimleri engellenmiş olduğu için yaşamının ilerleyen yıllarında aşırı kızgın, sinirli olmakta ve sosyal uyum sorunları yaşamaktadırlar (Özyürek, 2004).

#### **2.1.5.2. Aşırı Hoşgörülü Anne Baba Tutumu**

Aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumunda anne babalar çocuklarının, bazı kısıtlamalar dışında, tüm isteklerine olumlu cevap verirler. Çocuklar çoğu zaman herhangi bir engelle karşılaşmadan arzularına ulaşırlar.

Aşırı hoşgörülü aile yapısında ebeveynler, çok büyük bir sorun ortaya çıkmadığı sürece çocuklarının davranışlarına, ister olumlu ister olumsuz olsun, müdahale etmemektedir. Bu yetiştirme tarzı ile büyüyen çocuklar da ise sorumluluk davranışı gelişmemekte hatta başka insanların hayatları üzerine müdahil olma eğilimini görülmektedir. Bu davranış biçimi özellikle ergenlik döneminde çocuklar üzerinde olumsuz manada etki göstermektedir. Çocukların saldırgan, sinirli, düşük özsaygılı olmasına ve kendini denetleme gibi konularda zorluk çekmesine yol açmaktadır (Musaağaoğlu, 2004).

Smetana'ya göre, hoşgörülü ailelerin çocuğa karşı duyarlılıkları yüksektir. Bu duyarlılık genelde aşırı olmakta ve ebeveynler çocuklara az sorumluluk, fazla özgürlük vermektedir. Yetişkinlerin sahip olduğu haklar çocuklar tarafından erken yaşta elde edilmekte, aile çocuğa kural koymaktan, çocuğun yaşam biçimini düzenlemekten kaçınmaktadır. Çocuklardan yaşamlarını düzenlemesi, kendi kararlarını tek başlarına alması beklenir. Çocuklar yapmak istediklerini özgürce aklına geldiği ilk şekliyle yapmaktadır. Aile çocukların yaptığı aşırı davranışlara (saldırganlık, yalan söyleme gibi) müdahale etmemekte, ne zaman ne yapacağına karışmamaktadır (Akt: Orçan, 2004).

Aşırı hoşgörölü anne-baba tutumu görölen aile yapılarını incelediğimizde karşımıza bazı ortak noktalar çıkar. Bu aileler genellikle geç yaşlarda ilk çocuklarını dünyaya getirir ya da bir önceki çocuktan uzun yıllar sonra yeniden çocuk sahibi olur. Bununla birlikte çocuğun geniş bir aile içinde tek çocuk olması durumunda ebeveynlerde aşırı hoşgörölü tutumlar görölür. Bu tarz aile yapılarında çocuklara çok büyük bir önem ve değer verildiği için çocuğun her isteği yapılmakta, ceza ya ertelenmekte ya da unutulduğu için uygulanmamaktadır. Çocuk anne babadan çekinmek yerine, onları yönetir duruma gelmektedir (Candemir, 2000; Tola, 2003).

Anne-baba tutumları ile çocukların davranışları arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalara göre baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörölü anne-babalar çocuklarda olumlu duygusal, toplumsal ve bilişsel gelişmeye yol açmaktadırlar. Ancak çocuklara aşırı hoşgörölü ve düşkünlük göstermek ise, çocuğu bencil ve asosyal yapmaktadır. Bu çocuklar dikkat ve ilginin hep kendilerinde olmasını, her zaman kendilerine hizmet edilmesini, her isteğinin hemen karşılanmasını beklerler. Bu sebeplerden dolayı bu çocuklar uyumsuz olurlar, arkadaş kurmakta zorlanırlar ve genelde bireysel hareket etmek zorunda kalırlar (Özdiñ ve Spock, 2000; Akt: Özyürek, 2004).

Bu sonuçların yanında Sargın (2001)'a göre, aşırı serbestlik içinde yetişmiş pek çok çocukta çekingenlik de görölür. Bunun nedeni kendi yıkıcılık ve kararsızlık tutumlarıdır. Karar vermek onlara göre dünyanın en güç işidir. Normalde Anne-babanın görevi olan, çocuk davranışlarına sınır koyma işini kendileri üstlenmek zorunda kaldıkları için, çoğu zaman aşırıya kaçarak kendi davranışlarını kısıtlamaya gitmişlerdir

### **2.1.5.3. Tutarsız Ve Kararsız Anne Baba Tutumu**

Tutarsız ve kararsız anne baba tutumunda, ailenin çocuk eğitiminde ne yapmak istediği konusunda bir planı yoktur. Ayrıca bu konularda anne baba arasında karşılıklı fikir alış verişi de oldukça azdır.

Ceyhan (2008), tutarsız aileleri tanımlarken aile fertlerinin kendi içlerindeki fikir ayrılıklarına veya günden güne değışen anne-baba uygulamalarına vurgu yapmaktadır. Bu aile yapısında, ebeveynlerden biri çocuğa ilgili davranırken diğeri baskıcı davranmakta ya da bir gün izin verilen bir konuda başka bir gün onay çıkmamaktadır.

Çocukların değişken tutum ve tavırlar göstermesinde, bazı davranışlarda bocalamasında, ne zaman nerede ne yapacağı kestirememesinde anne-babaların tutarsız ve kararsız tavırlar sergilemesi önemli bir etkidir. Çocuklar ebeveynlerinden net bir tutum görmedikleri için anne ve babasının o günkü ruh haline göre davranmakta, ona göre hareket etmektedir (Tuzgöl, 1998).

Tutarsız ve kararsız tutum, farklı ailelerde farklı şekilleri ile karşımıza çıkmaktadır. Kimi ailelerde, annenin de babanın da bir gününün bir gününe uymadığını görürüz. Kimi aileler ise anne ve baba birbirinden çok farklı ödül-ceza ve çocuk yetiştirme yöntemi kullanır. Bu aile yapısına, daha çok farklı kişilik, kültür, eğitim yapısına sahip bireylerin evliliğinde rastlanır. Böyle durumlarda çocuk kime göre hareket edeceğini kestiremez ve çatışma yaşar (Yörükoğlu, 1998).

Bu bilgilerin yanı sıra, ebeveynlerin çocukları ile ilgili tartışmaları çocuklarının olduğu bir ortamda yapmaları çocukları olumsuz etkilemektedir. Ebeveynlerinin hatalı yönlerini, eksiklerini, fikir çatışmalarını gören çocuklarda olumsuz anne-baba algısı gelişmekte, bununla birlikte ebeveynlerinin uyumsuzluğundan yararlanma yolunu da düşünebilmektedirler. Aile içi tartışmalarda ebeveynlerden birinin çocuğun tarafını tutması, çocuğu koruması çocuğun saldırganlık, uyumsuzluk, söz dinlememe, başına buyruk hareket etme gibi olumsuz davranışlar geliştirmesine neden olur (Tola, 2003).

Yapılan çalışmalarda, çocuğun olumsuz kimlik ve sosyal gelişimi üzerinde tutarsız ve kararsız tutumların diğer hatalı tutumlara oranla daha etkili olduğu, çocuğun yaşadığı kafa karışıklığının kimlik oluşturmamasında önemli faktörler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Araştırmalarda, tutarsız tutum ile yetiştirilen çocukların cezaya daha fazla direnç gösterdikleri bulunmuştur. Bu bilgiden yola çıkarak, çocukların ebeveynlerinden birisini yanına çektiği durumlarda diğer ebeveyne karşı öfke, nefret ve saldırganlık geliştirdiğini söyleyebiliriz (Aydın ve diğ., 2002).

#### **2.1.5.4. Demokratik Anne Baba Tutumu**

Demokratik anne baba tutumunda, çocukların ilgi ve ihtiyaçları karşılanırken aynı zamanda çocuklar denetlenirler. Anne babalar çocuklarını destekleyen, onlara güven veren, onların ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren bir tutum sergilerler.

Yavuzer (2000) ve Tola (2003)'ya göre, demokratik anne-baba tutumunda en temel fark ailenin çocuğu algılayış tarzı, benimsemesi ve anne- babalık görevini bilinçli istekli yapmasıdır. Bu tutumda, çocuklarla yakın ilişkiler kurma, onlarla istekli bir şekilde ilgilenme, ona yardımcı olma, gerekirse sınırlar koyma, açık ve önemseyici bir iletişim şekli oluşturma gibi temel noktalar bulunmaktadır. Demokratik anne-baba çocuğunu şartsız kabullenmekte ve sevmekte, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemekte, ona değer vermektedir. Çocuk bu aile yapısında, fikirleri sorulduğu için kendini değerli hissetmekte, kendisi ile ilgili alınacak bir kararda söz söyleme hakkı olduğu için olumlu benlik gelişimi göstermektedir.

Yörükoğlu (1990)'na göre demokratik aile, çocukları seven, önemseyen ve benimseyen çağdaş bir ailedir. Her ailede olduğu gibi bu ailede de sorunlar vardır. Ancak anne-baba arasında uyum, anlayış, sevgi ve saygı vardır. Yaşadıkları sorunları karşılıklı konuşarak çözebileceklerine inanmakta ve birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermektedirler. Bu aile yapısında çocuk gelişimi için son derece önemli olan samimi, içten ve sevgiye dayalı bir hava hakimdir. Çocuklara kendini ifade etme hakkı, düşüncelerini özgürce söyleme şansı verilir. Aile içi bazı kurallar konmuştur. Ancak bu kurallar baskı ile değil her bireyin katılımıyla ortaklaşa belirlenmiştir. Çocuğa yaptırım uygulanırken amaç çocuğu korkutup sindirmek değil, çocukta farkındalık yaratmak ve çocuğa sorumluluk duygusu kazandırmaktır.

Sezer ve Oğuz'a göre ise, çocukların kişilik gelişimi için en uygun anne baba tutumu, koşulsuz saygı ve sevginin gösterildiği demokratik anne-baba tutumudur. Anne babalar, her çocuğun kendine özgü bir gelişim kapasitesi olduğunu bildikleri için, çocukların özgürce gelişmesine, yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve kendilerini gerçekleştirmelerine izin verirler (Sezer ve Oğuz, 2010).

Demokratik ve güven verici bir ortam da yetişen çocukta birçok olumlu davranış özelliği görülür. Bu çocuklar, en başta hayata pozitif bakmakta, kendisi ile barışık ve etrafı ile olumlu iletişim kurabilmektedir. Bu özelliklerin yanında bu çocuklar, çevresine saygılı, hakkında yapılan yorumlara olumlu bakan, inandıkları değerleri savunan, düşüncelerini rahatça ifade edebilen ve otoriteyi sorgulayan bir kişilik yapısı geliştirirler. Sınırlarını bilen, atılganlık özellikleri yüksek olan, fikirlerinin peşinden koşan bu çocuklar hayatlarında başarılı olmakta ve çevresi ile

kolayca uyum sağlayarak toplumla barışık yaşamını sürdürmektedirler (Yörükoğlu, 1998).

Anne-baba tutumlarını konu alan araştırmalarda, ailesini güvenli, tutarlı ve demokratik olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarının, ailesini güvensiz, ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Steinberg ve arkadaşları, 1990). Richards tarafından 139 öğrenci üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise destekleyici, ilgili anne-baba tutumunun hakim olduğu aile ortamında yetişen çocuklarda, cinsiyet farkı olmaksızın özgüvenlerinin yüksek olduğunu bulunmuştur (Akt: Özcan, 1996).

#### **2.1.5.5. Otoriter Anne Baba Tutumu**

Geleneksel Türk aile yapısında sık rastladığımız otoriter tutumda aile aşırı baskılıdır. Çocuğun kişiliğine önem vermez. Katı disiplin uygular. Çocuklar her kurala uymak zorunda bırakılır.

Otoriter ailede alışlagelmiş bir düzen vardır ve bu düzen korunmak istenir. Ebeveynler her konuda bazı standart kalıplar belirlerler ve çocukların bu standartlara uymasını beklerler. Anne-baba her konuda, özellikle çocukları ilgilendiren konularda, kendileri karar alır. Ailenin çocuğun davranışlarına çizmiş olduğu sınırlar çok keskin ve katıdır. Çocuğun bu sınırlar dışına çıkmasına izin verilmez. Bu aile yapısında çocuğun kendisi için doğru olana karar veremeyeceği, yanlış yapabileceği bu nedenle çocuğu ilgilendiren birçok kararı yetişkinlerin kendi bildikleri şekliyle alması gerektiğine inanılır. Otoriter aile yapısında yetişen çocuklarda oluşan en önemli olumsuz durum, çocukların kendilerini ifade etmede, yeni girişimler yapmada, haklarını savunmada eksiklik yaşamalarıdır (Baumrind, 1971; Karavasilis, 2003; Akt: Dabakoğlu, 2004).

Otoriter ve baskıcı aile yapısının en belirgin özelliği, eşler arasında uyum olmaması, eşlerin sağlıklı iletişim kuramamaları, çok fazla çatışma noktalarının olması ve bunları çözümede başarılı olamamalarıdır. Bu ve benzeri sorunlar eşler arasındaki sevgi ve saygıyı etkilediği gibi çocukları ile olan ilişkilerine de olumsuz yansır (Durmuş, 2006).

Anne-babaların çocuklarına otoriter yaklaşımlarında ve baskı uygulamasında, kendilerini toplumsal otoritenin temsilcisi olarak görmeleri, geleneksel yapıyı devam ettirmek istemeleri yatmaktadır. Bununla birlikte otoriter ailelerin çoğunun eğitim seviyeleri düşüktür. Çocuk yetiştirme ile ilgili bilgi ve becerilerinin eksik olması, çocuklarına gerektiği gibi ilgili ve bilinçli yaklaşamamalarına neden olmaktadır.

Çocukların benlik saygıları, özgüvenleri baskıcı ve otoriter anne- baba tutumlarından olumsuz etkilenir. Çünkü bu aile yapısında, çocuk benliği ile ilgili olumsuz yargılar, inançlar geliştirir. Bu çocuklar, kolayca yapabilecekleri işlerde bile girişimde bulunmaktan korkmakta, kendine güvenmemekte, hata yapacağı ve ceza alacağı korkusuyla pasif kalmayı tercih etmektedir. Böyle davranan çocuklarda, kendini değersiz görme, kendine güvenmeme, umutsuzluk ve karamsarlık kişilik yapısı haline gelmektedir (Aslan, 1992; Akt: Durmuş, 2006: 31).

Bu bilgilerin yansıra otoriter ve baskıcı ailede yetişen çocuklar, anne-babalarının istek ve direktiflerini onların onayını ve takdirini kazanmak için değil, cezadan kurtulmak için yerine getirirler. Çocuklar yapmak istemedikleri, hoşlarına gitmeyen birçok işi ve davranışı sırf anne-babaları istediği için yapmaktadır. Bu durum da çocuğun silik bir kişilik geliştirmesinde ve içten içe anne-babasına öfke biriktirmesine neden olmaktadır (Akin, 2009).

#### **2.1.5.6. İlgisiz Ve Kayıtsız Anne Baba Tutumu**

İlgisiz ve kayıtsız aile yapısında bütünlük söz konusu değildir. Anne-baba daha çok kendi işleri ile ilgilenmekte, çocukları kendi başına veya bakıcısına bırakmaktadır. Çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında değildirler. Bu ilgisizlik ve kayıtsız kimi zaman farkında olmadan yapılmakta, kimi zaman ise çocuğun ihtiyaçlarının farkına varılamaması ile oluşmaktadır. Anne-babalar bu tutumda, hoşgörü ile boş vermeyi birbirine karıştırmaktadır. Bu aile yapısının en belirgin özelliği, çocuklara karşı duyarlılığın ve denetimin düşük olmasıdır.

Yörükoğlu (1998)'na göre, ilgisiz ve kayıtsız anne-baba tutumunda çocuk çok fazla kendi başına kalmaktadır. Bununla birlikte çocuğun sadece zaruri ihtiyaçları karşılanmakta, bunun dışındaki diğer ihtiyaçları önemsenmemekte, çocuk ile sıcak ve samimi ilişkiler kurulmamaktadır. Fakat çocukların temel ihtiyaçları dışında birçok önemli gereksinimi daha vardır. En başta, anne-babalar çocukları ile yakın ilişkiler



kurmalıdır. Ayrıca, çocuklarının davranışlarını takip etmeli, hatalı olanları belirtmeli ve nasıl düzeltereği konusunda da rehberlik etmelidir.

İlgisiz anne-babalar çocuk yetiştirme konusunda sorumluluk almaktan kaçınırlar. Çocuklarına karşı isteksiz tavırlar içerisindedirler. Ebeveynlerin çocuklarına ilgisiz ve kayıtsız kalmasında bazı sebepler bulunmaktadır. Bu sebepleri şöyle sıralayabiliriz. Ebeveynlik rollerini benimseyememe, eşler arası uyumsuzluk, kişisel işlerde sorun yaşama, erken yaşta çocuk sahibi olma, çocuk ile sorunlar yaşama, çocuğu istememe veya reddetme, çocuk yetiştirmede ciddi bilgi eksigi yaşama.

Anne-baba tutumları ile ilgili araştırmalara bakıldığında, çocuklara ilgisiz ve kayıtsız tutumlar sergilemenin uzun vadede çocuk üzerinde çok fazla olumsuz etkileri olduğu, çocukların bu tutumlardan oldukça zarar gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bu aile yapısında yetişen çocuklar, ihmal ve kötü muamele gibi çocukların benlik ve kişilik gelişimini olumsuz etkileyecek tutum ve tavırlara maruz kalmaktadır. Böyle yetişen çocuklarda problemlerli davranışlar, bağımlılık, suçluluk, saldırganlık, kendini değersiz hissetme, depresif tutumlar görülmektedir (Dursun, 2010).

Yavuzer (1995) göre, ana-babanın ilgisizliği ile çocuğun öğretmenine, arkadaşlarına ve yakın çevresindeki eşyalara verdiği zarar ve suçluluk davranışı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırma bulgularına göre, ilgisiz ve kayıtsız ana baba tutumu çocuğun saldırganlık eğilimini güçlendirmektedir.

Dynes'e göre, ebeveynlerine bağıllığı düşük olan, aile içi ilişkileri zayıf olan ve bu sebeplerden dolayı da mutlu olamayan çocuklar, ileride başarılı ve önemli biri olmak için büyük çaba sarf edebilirler. Yaşadıkları olumsuz durum çocuklarda hırsla yol açabilmekte ve daha fazla gayret göstermeyi seçmektedirler. Bir bakıma bu çocuklar, aile içinde kazanamadıkları değeri, ilgi ve alakayı aile dışı yaşantılarında çok başarılı olarak telefi etmeyi düşünmekte. Böylece eksik kalan yanlarını gidermiş olurlar. Bu düşünce yapısında, çocukların ebeveyn tutumlarından ne kadar etkilendiği apaçık görülmektedir (Akt: Ekşi, 1990).

### **2.1.5.7. Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumu**

Mükemmeliyetçi anne-baba tutumu, çocukların yaptıklarının beğenilmemesi ve daha iyisinin istenilmesini içerir. Çocuklardan her zaman her yerde ve her durumda en iyi olmaları beklenir. Bu aileler sıklıkla çocuklarını başkalarıyla kıyaslar ve çocuklarına onları geçmeleri gerektiğini öğütler.

Tuzgöl (1998), mükemmeliyetçi anne-babaları ele alırken farklı bir noktadan yaklaşmaktadır. Tuzgöl'e göre, bu ana-babaların çocuklarından beklentileri o kadar yüksektir ki hem çocuğun yaş ve kapasitesinden çok yukarıdadır hem de çocuk ne yaparsa yapsın anne-babanın bu beklentisine ulaşamaz, onları memnun edemez. Bir nevi ebeveynler çocuklarından kusursuz olmalarını bekler. Bazı araştırmacılar bu durumu anne-babanın çocuğa karşı hissettiği gizli reddetme duyguları ile ilişkilendirerek, anne-babanın aslında çocuğunu istemediği, sevmediğini ama bunu doğrudan ifade edemediği için bu yolu seçtiğini belirtirler.

Çocuklarda mükemmeliyetçi düşünce ve duyguların gelişmesinde içinde buldukları çevrenin ve eğitim gördükleri ortamın etkisi bulunmaktadır. Çocukların mükemmeliyetçi bir aile yapısında büyümesi, ebeveynlerin yüksek beklentide, zor beğenen bir yapıda olması, bununla birlikte okuldaki öğretmenlerinin de titiz, eleştirel, talepkar, olması çocuklarda da benzeri tutum ve davranışların gelişmesine neden olur.

Mükemmeliyetçi anne-baba tutumlarının hakim olduğu aile yapısında yetişen çocuklarda görülen kişilik özellikleri şu şekildedir. Bu çocuklar ebeveynlerine karşı koşullu bir sevgi geliştirirler. Çocuklar sevgi görmeleri için anne-babalarını mutlu etmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Ayrıca bu çocuklar hata yapmaktan çekinirler, işlerini eksik bırakmazlar, başarılı olmak için çok çalışırlar, çevresindeki her şeyin sorunsuz işlenmesini isterler, kişiler arası ilişkilerde zorlanırlar (Öz, 2005).

### **2.1.6. Anne Baba Tutumları İle İlgili Araştırmalar**

Anne-baba veya bakıcı ile çocuk arasındaki iletişimin çocuğun kişilik gelişimi ile önemli ölçüde ilişkisi vardır. Yapılan araştırmalar, olumlu ebeveyn tutumlarının çocukların birçok kişilik özelliğine doğrudan etki ettiğini belirtmektedir. Anne-baba tutumları, çocukların ilk öğrenmelerini aile içinde yaşadıkları için çok önemlidir.

Aşağıda açıklanan araştırmalarda anne baba tutumlarının çocuk davranışlarına etkileri yer almaktadır.

Anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, otoriter tutumların çocukların kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu, çocukların başarılarını ve sosyal ilişkilerini etkilediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, otoriter tutumların yaygın olduğu bu dönemlerde çocuklarına açıklayıcı tutumlar sergileyen, otoriteyi yine elinde tutan ancak baskı uygulamayan ailelerin de olduğunu ve bu tip ailelerde yetişen çocukların ise, yeterlilik, başarı elde etme, sosyal gelişim ve öz-saygı gibi konularında daha yüksek seviyelere ulaştıklarını belirtilmektedir (Yılmazer, 2007).

Baumrind, anne-baba stilleri ile ilgili birçok araştırma ve çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarda demokratik tutumla yetişen çocukların hep bir adım daha önde olduğu vurgulanmaktadır. Baumrind, bu çocukların genel olarak kendini iyi ifade ettiğini, özgüvenlerin yüksek olduğunu, bağımsız bir kişilik geliştirdiğini, akademik ve sosyal hayatta başarılı olduklarını ifade etmektedir. Baumrind araştırmalarında, otoriter ve izin verici ailelerden gelen çocukların, benlik saygısı, ruh sağlığı, eğitsel başarı, sosyal gelişim puanlarının genelde düşük olduğunu belirtmektedir (Akt: Yılmaz, 2000a).

Lamborn ve arkadaşları (1991) yaptıkları araştırmalarda, anne-babaların kabul edici ve katılımcı tutum sergilemesinin, çocuklarda olumlu benlik kavramının oluşmasında ve dengeli bir kişiliğin gelişmesinde yardımcı olduğunu; katı ve denetleyici tutumlar sergilemenin ise kişilik üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini saptamışlardır. (Akt: Özcan, 1996)

Haktanır ve Baran, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde algılanan anne-baba tutumları ile çocukların benlik saygısı düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyde olmaları benlik saygılarını etkilememektedir. İster alt sosyo-ekonomik gruptan olsun ister üst sosyo-ekonomik gruptan olsun çocukların benlik saygısı gördükleri anne- baba tutumlarına göre değişmektedir. Her iki grupta da demokratik anne- baba tutumları ile büyüyen çocukların benlik saygıları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca ilgisiz anne baba tutumları, alt sosyo-ekonomik gruptaki çocukların benlik saygısına çok fazla etki etmezken, üst

sosyo-ekonomik gruptaki çocukların benlik saygısının düşmesinde önemli rol oynar (Haktanır ve Baran, 1998).

Şendoğdu (2000) yaptığı çalışmada, annelerin çocuklarını aşırı koruma güdüsüyle hareket ettiklerinde çocukları tarafından katı, kuralcı ve dayakçı olarak algılandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Şendoğdu, koruyucu annelerin çocuk davranışları ile gösterecekleri sevgi arasında bir ilişki kurduklarını, bu annelerin çocuğu uslu olması gibi bir koşula bağlı olarak sevdiklerini belirtmektedir.

Watson (1957) “demokratik” ve “otoriter” evlerde yetişen çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile sosyal uyumlarını incelemiştir. Watson, otoriter aile yapısı içinde büyüyen çocukların saldırganlık, isyan karşı gelme gibi olumsuz davranışlarla kendilerini ifade ettiklerini; demokratik aile yapısı içinde yetişen çocukların ise daha etkin, uyumlu, sosyal olduklarını ve düşüncelerini açıkça ifade edebildiklerini vurgulamıştır (Akt: Dabakoğlu, 2004).

Onur (1981), “çocuklarda kendine güven” isimli araştırmasında, ana-baba tutumlarını benimseyici-itici, demokratik-baskıcı, bağımsızlığı geliştirici-ket vurucu olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Elde edilen bulgulara göre, kendine güvenin gelişmesindeki en önemli etkenin benimseyici tutum olduğu bulunmuştur (Onur, 1981; Akt: Turcan, 2004). Benzer bir çalışma Kılıçcı (1981) tarafından üniversite öğrencilerinin “kabul düzeyleri” üzerine yapılmıştır. Kılıçcı’ya göre, demokratik ailelerde yetişen gençlerin kendilerini kabul seviyeleri, otoriter ortamda yetişen gençlerin kendilerini kabul seviyelerinden daha yüksektir (Akt: Orçan, 2004).

Baldwin, Kalhorn ve Erese (1945) ebeveynlerin egemen olduğu, çocukların söz söylemelerine izin verilmeyen ailelerde yetişen çocukların, yaratma yeteneğinin düşük, merakın ise eksik olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu neden olarak çocukta gelişen anksiyete ve korkaklığı göstermekte, çocukların bir birey olarak görülüp, istek ve arzularına önem verilmesi durumunda ise, çocukların daha istekli ve üretken olacakları ifade etmektedir (Akt: İkizoğlu, 1993).

Durmuş (2006), anne-babaların eğitim seviyelerini çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlarla ilişkilendirmiştir. Durmuş, anasınıfında öğrencisi olan ebeveynlerle yaptığı araştırmasında, ebeveynlerin eğitim seviyesi azaldıkça “aşırı koruyucu” ve “baskı-disiplin” içeren tutum ve davranışların arttığını

belirtmiştir. Araştırmada genel olarak, ilkokul mezunu anne-babaların aşırı koruyucu ve baskıcı tutum sergilediği, yüksekokul mezunu anne-babaların ise açıklayıcı, öğretici, eşitlikçi ve paylaşımcı tutum ve davranışlar içinde olduğu ifade edilmiştir.

## **2.2. Benlik Saygısı**

### **2.2.1. Benlik Kavramı**

İnsanlar doğduklarından itibaren yaptıkları eylemlere karşılık çevrelerinden değişik tepkiler alırlar. Bu tepkiler bazen olumlu bazen de olumsuz olur. Birey olumlu tepki aldığıda mutlu olup ve özgüveni artabilir. Olumsuz tepkiler aldığıda ise mutsuz olup kendini değersiz ve yetersiz hissedebilir. Örneğin kendisine sürekli çirkin ve aptal denilen çocuk böyle olduğunu düşünüp, kendine ilişkin saygısı azalabilir. Buna karşın çocuğa çok yetenekli ve çalışkan olduğu söylendiğinde bu duruma inanabilir ve bu sıfatlara uygun hareket etmeye özen gösterebilir. Bu ve buna benzer tüm durumlar, bireyin benlik gelişimine ilişki kurduğu kişi ve çevrenin ne kadar etki ettiğini göstermektedir. Bireyin kendini algılayıp değerlendirmesinde ve buna göre tutum geliştirmesinde ailesinin, arkadaş çevresinin çok büyük etkisi vardır.

İnsanoğlunun var oluşundan itibaren benlik kavramı ve gelişimine dair fikirler, yorumlar, ileri sürülmüştür. Benlik kavramı kuramsal olarak araştırmacılar tarafından ele alınmakla birlikte, gündelik hayatta kendimizle veya bir arkadaşımızla ilgili kişilik özelliklerinden bahsederken de karşımıza çıkmaktadır.

Benlik kavramı ülkemizde yaygınlaşmaya başladığı yıllarda farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Benliğin Türkçe karşılığı olarak, Enç (1974) “öz” kavramını, Öztürk (1975) “kendilik” kavramını önermiştir. Yörükoğlu (1985) ise, “benlik” sözcüğünü kullanmıştır (Akt: Aktaş, 2011: 8). Ayrıca benlik kavramı Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde, “Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet” şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte Türk Dil Kurumu’nun Bilim ve Sanat Terimleri sözlüğünde ise benlik, “Bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresince nasıl tanındığı konularındaki bilinçliliği” ve “Bireye çevresindeki olguları bilinçli olarak ayırt etme olanağı veren ve özü yalnızca insanın toplumsal ilişkilerinden oluşan kişilik kesimi” şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.org.tr>).

Korkmaz benlik kavramını ele alırken, benliğin egoyu içine aldığı ve egodan daha geniş çerçevede bir yapı olup egodan daha üst yapısal özellikler gösterdiğini ifade eder. Korkmaz'a göre, "Benlik bir bireyin toplam kişiliği değil, toplam kişiliğin bir parçası ve bölümüdür" (Korkmaz, 1996: 24).

Özoğlu (1975) benliği, "bireyin kendiliğini, öz oluşunu, içinde yaşadığı çevreden ve diğer benlik veya benliklerden farklılaştıran temel ve belirgin özelliklerin dinamik bir biçimde birey tarafından soyutlanması" olarak tanımlamaktadır. Baymur (1970), "Kişiliğin öznel yanını oluşturan, kendini görüş ve kavrayış tarzı" olarak tanımlarken, Kılıççı (2000), bireyin kendi fiziki ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu sahip olduğu kendine ait bir takım duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak tanımlamıştır (Akt: Seçer ve diğ., 2011: 62).

Kuzgun (2002) benliği ele alırken bilişsel, duygusal ve davranışsal üç boyuttan bahseder. Bu üç boyut bireyin zihinsel, duygusal ve fiziksel özelliklerinin temsilidir. Benlik, bireyin sahip olduğu bu özelliklerin toplamı ve kendisini bu özelliklere göre değerlendirmesidir. Kuzgun ayrıca benlik kavramını, benlik imgesi, ideal benlik ve özsaygı gibi kavramlarla ilişkilendirerek ele alır. Benlik kavramını bir bakıma, ideal benlik, benlik imgesi ve özsaygı kavramlarını içine alan şemsiye bir kavram olarak görmektedir. Benliğin gelişimini bu üç kavramın gelişimi doğrudan etkilemektedir.

Birey sahip olduğu özelliklerini değerlendirirken kimi zaman kendisinden memnun olur, kendisiyle gurur duyar, kimi zamanlarda ise kendisinden hoşnut olamaz ve kendisini değersiz hisseder. Bireyin bu şekilde olumlu veya olumsuz benlik kavramı geliştirmesinde birçok çevresel etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden en önemlisi belki de çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı ve Anne- babalarının tutumlarıdır.

Şahin (2006)'e göre, bireylerin olumlu benlik kavramı geliştirmesinde şu faktörler etkilidir. Çevreden alınan duygusal destek, kendini yeterli ve hazır görme, yaşamında inandığı doğruları yapma, etrafındaki kişi ve olaylara değer verme. Bununla birlikte, eksiklik duyguları, olumsuz sonuçlanmış girişimler, arkadaş ve aile çevresinden alınan negatif değerlendirmeler, çaresizlik gibi faktörlerde bireyin olumsuz benlik kavramı geliştirmesinde etkili olmaktadır.

Çocukların olumsuz benlik kavramı geliştirmesinde anne-baba tutumlarının etkisini biraz daha açmak gerekir. Ebeveynlerin, çocuklarıyla başkalarının yanında alay etmesi, çocuklarını beğenmemesi ve değersiz görmesi, çocuğunu başka çocuklarla mukayese etmesi, çocuğun bazı davranışlarına bakarak (unutkanlık, düzensizlik, kirlilik, tembellik, sakarlık gibi) serzenişlerde bulunması ve geçmişte yaptığı hataların devamlı olarak çocuğun yüzüne vurulması, çocukta düşük ve olumsuz benlik kavramının gelişmesinde etkili etmenlerdir.

Benlik kavramını ve ilişkili olduğu etkenleri kısaca ele aldıktan sonra “Benlik Kavramı” ile ilgili kuramsal açıklamalara bakarak bu kavramı daha yakından tanıyacağız.

### **2.2.2. Benlik Kavramı İle İlgili Kuramsal Çerçeve**

Benlik kavramı, insan davranışlarını yapısını açıklamaya çalışan psikoloji bilimi ve alt dallarının temel konusudur. Psikolojideki bütün kuram ve teoriler insan davranışlarının doğasını açıklarken benliğin yapısını ve işleyişini önemle ele almışlar ve bu konuda açıklamalar getirmeye çalışmışlardır.

Buluş ve Cevher’e göre, benlik kavramının ele alınışı yeni bir durum değildir. Benlik kavramı hakkındaki fikir ve yorumlar Yunanlılara, özellikle Aristo’ya dayanır. Aristo, insan davranışlarını, fiziksel yanı olan ve fiziksel yanı olmayan şeklinde ikiye ayırır. Bu ayırım diğer filozofları da etkiler ve bilincin yapısı, düşünce ve bilgi doğası gibi konular üzerinde fikirler ifade edilemeye başlanır. Strauss (1989), Aristo’nun bu konudaki görüşlerinin Descartes tarafından asırlar sonra desteklendiğini belirtir. Descartes’in meşhur sözü, “düşünüyorum o halde varım” sadece akıl ve beden arasındaki farkı vurgulamaz; diğer bir yandan da bu iki kavram arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Descartes’e göre, bizim kendi düşüncelerimizle ilgili farkındalığımız, düşünmek gibi sadece fiziksel olmayan benliği ifade etmez, aynı zamanda benliğin bulunduğu fiziksel bir varoluşu da ifade eder (Akt: Buluş ve Cevher, 2007).

Benlik kavramını açıklayan kuramları ele alırken ilk olarak, modern psikolojinin kurucusu kabul edilen Wilhelm Wundt'un görüşlerine yer vereceğiz. Daha sonra da sırasıyla diğer kuram ve teorileri ele alınacaktır.

Psikoloji alanında ilk deneysel çalışmaları yapan ve ilk davranışçılardan sayılan Wundt, benlik ile bireyin bedeni hakkındaki deneyimleri arasında bir bağ kurar. Wundt'a göre benlik farkındalığı, bireyin bedensel olaylarını hissetmesi, vücudundaki içsel durumların farkında olması anlamına gelmekteydi. Ancak bu sınırlı görüş, William James'in ileri sürdüğü kuram ile 20. yüzyılın sonlarına doğru terk edilmiştir (Buluş ve Cevher, 2007).

William James benliği tanımlarken, üç ana unsurdan ileri gelen, (madde, ruh ve sosyal benlik) bireyin kendisi hakkındaki algılarına dikkat çekmiştir. Madde, bireyin bedenini ve çevresini temsil eder. Ruhsal benlik, bireyin duyguları, arzu ve dürtüleridir. Sosyal benlik ise çevrenin birey hakkındaki değerlendirmeleri ve algılarıdır. James buradan hareketle, bireyin bu üç unsurla ilgili geliştirmiş olduğu kişisel duygu, değer ve yargılar sistemini kişinin benliğini oluşturduğunu ifade eder (Akt: Yavuzer, 2003).

G. Mead'e göre; benlik toplumsal bir görüntü içerisinde yer alır ve toplumsallaşma sürecinde ortaya çıkar. Mead, benliği "I" ve "Me" olarak incelemektedir. Mead, benliğin gelişiminde dil ve toplumun en önemli etkenler olduğunu çünkü bireyin diğerlerinin gözünde kendini görmesi için ilişkiye girmesi gerektiğini bununda ancak dil, toplum ve sosyal etkileşim ile sağlanabileceğini vurgulamaktadır (Akt: Korkmaz, 1996: 7).

Gelişim psikolojisi üzerinde çalışan ve önemli katkılar sunan Sigmund Freud, benliği id, ego ve süperego olmak üzere üç ana sistem olarak ele alır. Freud yapısal kişilik kuramında bu üç sistemin işleyişini ve birbirleri ile ilişkilerini şöyle açıklar. İd, Haz ilkesine göre çalışır. Temel biyolojik ihtiyaçlar tatmin edici bir şekilde giderildiğinde idin gerilimi azalır. Yaşamın ikinci yılından sonra idden ayrılarak ortaya çıkan egonun görevi bireyin gerçekliğe uyumunu sağlamasıdır. Ego kişiliğin gerçekçi bölümünü temsil eder. Süperego ise aile ve toplum tarafından belirlenip ve çocuğa aktarılan geleneksel değerlerin ve toplum ideallerinin temsilcisidir. Süperego realite ile değil ahlaki ideallerle hareket eder. Bir bakıma kişiliğin vicdani yanını



oluşturur. Sağlıklı yetişkin bir kişide bu üç sistem kişilik yapısı içinde birbiriyle bütünleşmiştir. Bu sistem, kişinin çevresiyle olan günlük iletişimlerini düzenler, sosyal sınırlar çerçevesinde temel ihtiyaçlarının ve isteklerinin karşılanmasını sağlar (Akt: Geçtan, 2000).

Diğer kuramcıların bir kısmı, Freudian görüşteki ego kavramının benlik görüşünü içerdiğini söyler. Bir anlamda, psikanalitik teoride bilinç farkındalığı/bilinçlilik büyük ölçüde ego kavramının içinde yer alır. Freud'un teorileri ve psikodinamik gelenekteki araştırmacılar, benlik hakkındaki kuramlar üzerinde çok büyük etki yaratmışlardır. Bu etkiler Freud'un benlik teorisini daha açık ve anlaşılır hale getirmiştir. Bununla birlikte, Freud'un ego yaklaşımını gözden geçirip yaptığı düzeltmeler, benlikle ilgili çalışmalarda merkez olmuştur (Buluş ve Cevher, 2007: 53).

Analitik psikolojinin kurucusu ve ilk başlarda Freud'un sıkı bir takipçisi olan Carl Jung benliğin bütünleştirici yapısına dikkat çeker. Jung'a göre benlik ego boyutunda kişiliğin bütünleşmesini sağlayan bir sistem olarak çalışır. Jung'a göre benliğin, bireyin bilinç dışı içedönük ve dışadönük eğilimlerinin ayrılaşmasında ve bütünleşmesinde işlevi vardır. Buradan hareketle benliğin, bireyin değişen yaşam koşulları içinde kişiliğin tamamlanmasına yardım ettiğini ifade edebiliriz (Akt: Öngay, 1998).

E. Fromm benlik gelişiminin, bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapının ve kültürel özelliklerin getirdiği kazanımlarla paralellik gösterdiğini belirtir. Benliğin oluşum ve gelişim sürecinde birey kendi temel ihtiyaçları ile toplumsal beklenti ve ihtiyaçları uzlaştırarak bir uyum yakalamaya çalışır (Akt: Oğurlu, 2006).

Benliğin yetişkinlik döneminde de gelişmeye devam ettiğini savunan Horney, benlik gelişiminin sadece yaşamın ilk yıllarında oluştuğuna inan Freud'çu görüşe karşı çıkmıştır. Horney, bütün insanların gerçek veya ideal bir benlik imajı oluşturduğunu ifade eder. Normal kişiler için bu benlik imajı iyi ya da kötü yanları bir arada bulunduran, gerçekçi bir değerlendirmeye dayanır ve kişilik içerisinde bir bütünlük duygusu yaratır (Akt: Buluş ve Cevher, 2007: 54).

Freud ve Horney benliği ele alırken “ego ölküsü” kavramından bahsetmişlerdir. Freud, benliğin doğal bir parçası ve ana-baba imgesinin kalıntısı olarak gördüğü ego

lksn (ego ideal), benlikteki kusursuzluğa erişme çabaları şeklinde tanımlamaktadır. Horney, ego ülküsüne daha farklı yaklaşmış ve kendisini kabul etmeyen benliğin ulaşmak istediği ütopik bir amaç olarak tanımlamıştır (Akt: Geçtan, 2000).

Sullivan benliğin, toplumsal ve kültürel etkilerin altında şekillendiğini ve sosyal hayat içerisinde bireyler arası ilişkiler neticesinde dinamik bir davranış (Dynamic Behavior) olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Sullivan benliğin şekillenmesinde aile ve anne – baba etkisine dikkat çekmiş, bu tarz çevresel etmenlerin benlik gelişimine çocukluktan itibaren etki ettiğini belirtmiştir. Ona göre, benlik sisteminin görevi ihtiyaçları karşılamak ve emniyet duygusunu sürdürmektir (Akt: Çelikoğlu, 1997).

Gelişim psikolojisinde önemli yer tutan kuramcılardan biri de Erik Eriksondur. Erikson'un kuramı benliğin gelişiminde çoğunlukla toplumun etkisini ve gelişimin sosyal yönünü ele almıştır. Ruhsal yapı, kişilik yapısının bir unsuru olarak "ego" kavramı ile ilgili benlik kavramına yakın kabul edilmektedir. Erikson, gelişmenin sekiz evrede tamamlandığını ifade etmektedir. Her evrede benlik, belli gelişmeleri tamamlamakta, karşılaştığı krizleri zmette ve bir sonraki evreye geçmektedir (Akt: Köknel, 1989).

Adler benlik kavramını karar verme yeteneğine sahip ve bireye amaçlı yaşam sağlamaya çalışan bir sistem olarak tanımlamıştır. Adler kuramında, yaratıcı benlik kavramına yer vermektedir. Adler'e göre benlik, devamlı surette çevresinde bireye doyum sağlayacak yaşantılar aramaktadır. Bu yaşantıları çevresinde bulamadığı takdirde devreye yaratıcı benliğin girdiğini ifade etmektedir (Akt: Geçtan, 1992).

Gordon Allport ise benlik terimi yerine "Proprium" kavramını kullanmıştır. Proprium, kişiliğin bedensel biliş, benlik imajı, benlik saygısı ve benim olanlar algısı, mantıksal düşünme, benlik özdeşimi, amaçlı çaba ve bilmek işlevlerini kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Akt: Yanbastı, 1990).

Benlik kavramını en geniş biçimde ele alan akımlardan biri de Hümanistik Psikolojidir. C. Rogers ve A. Maslov'un öncülük ettiği bu akımda, her bireyin kendi algılarından oluşan özel bir dünyası vardır. Bundan dolayı da herkesin farklı ilgi,

istek ve yönelimleri bulunmaktadır. Bu tarz kişisel farklılıklar bireylerin benlik gelişimlerinin göstergeleridir.

Rogers, kişiliği incelerken en çok üzerinde durduğu kavram benliktir. Benlikle ilgili kişisel algılar bireyin benlik yapısını oluşturur. Bireylerin fark yaratan özellikleri, kabiliyetleri, ilgileri hedefleri, idealleri, amaçları bunun yanında çevresiyle ilgili algıları benlik yapısını oluşturmaktadır (Oğurlu, 2006). Carl Rogers, ideal benlik kavramını W. James'den farklı bir şekilde açıklamıştır. Rogers'e göre gerçek benlik, bireyin hali hazırda kendisi hakkındaki güncel düşünceleridir. İdeal benlik ise bireyin hayallerini, ileriye dönük olmak istediği yeri göstermektedir. Bireyin hoşlandığı, kendisine görmek istediği özellikleridir. İdeal benlik ile gerçek benliğin arasındaki uyum bireyin duygu ve davranışlarını olumlu etkilemektedir (Akt: Atkinson ve diğ., 2002).

Abraham Maslow ise, kendini gerçekleştirme (self-actualization) önemini vurgulamışlardır. Maslow'un kuramında benlik bilinci önemli bir yer tutar. Maslow, güdüleyici gereksinimleri hiyerarşik bir yapı içinde görür ve insanların alt basamaktaki gereksinimleri giderir gidermez, üst basamaklıları doyurmaya yöneleceğini kabul eder. En sonunda bireyin ulaşacağı en yüksek basamak kendini gerçekleştirme noktasıdır (Akt: Cüceloğlu, 1998: 124).

Benlik kavramı ile ilgili açıklamalarda bulunan kuramları genel olarak ele aldığımızda bazı noktalarda ittifak sağladıklarını görmekteyiz. Özellikle benlik gelişimde çevresel faktörlerin etkili olduğunu birçok kuramcı ifade etmektedir. Çevresel faktörlerden kasıt çocukların içinde yaşadıkları, etkilendikleri kişi ve olaylardır. Bundan dolayı da aile ortamı, anne ve babanın çocukları ile ilişkileri ve onları yetiştirme tarzları çocukların benlik gelişimi açısından son derece önemlidir.

Benlik ile birlikte benlik kavramı ya da benlik tasarımı (self- concept), benlik saygısı (self esteem), kendini kabul (self- acceptance), kendine güven (selfconfidence), kendi kendine yardım (self-help) gibi bir takım kavramlar türemiştir. Benliğin bu doğurguları birbiriyle ilişkili olup, bireyin kendisi hakkındaki algı ve tutumlarını yansıtmaktadır (Kızgın, 2010; Akt: Aktaş, 2011).

Benlik saygısı, benlik kavramının bir boyutu olup bireyin kendisine karşı öznel bir yorumunu temsil eder. Benlik saygısını, bireyin kendi kişisel özelliklerini yeterli görüp görmemesiyle ulaştığı bir sonuç olarak düşünebiliriz. Benlik kavramı ile ilgili kuramsal açıklamaları ele aldıktan sonra şimdi de benlik saygısı ile ilgili açıklamaları ele alacağız.

### **2.2.3. Benlik Saygısı**

Benlik saygısı, psikoloji literatürlerinde “kendilik, anlayış”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı”, “özsaygı”, “öz-kavram”; kamuoyunda ve günlük yaşamda “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak isimlendirilen, insan kişiliğinin temelinde olan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin bir bütünüdür (Öner, 1996: 1).

Benlik kavramı ile çalışan araştırmacılar bu kavramın bir türevi niteliğindeki “Benlik Saygısı” kavramı ile de yakından ilgilenmişlerdir. Benlik saygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı noktalara vurgu yapan tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Benlik kavramı ile yakından ilgilen William James 1892 yılında benlik saygısı ile başarı/beklenti kavramlarını ilişkilendirmiştir. Bu tanımda, benlikteki değerlilik duygularının değişimi bireyin başardığı veya başarmayı beklediği işlerin fazlalığına bağlanmıştır. Birey ne kadar fazla başarı gösterirse benlik saygısı bu durumdan olumlu etkilenmektedir. Bir başka açıdan Coopersmith (1969) benlik saygısını ele almıştır. Ona göre, bireyin kendisi hakkındaki düşünceleri ve kendine koyduğu bazı kriterler benlik saygısına referans olarak kullanılmaktadır. Coopersmith bireyin kendini, yeterlilik, başarı (statü, gelir, eğitim), değer verilme (sosyal hayat), gibi kriterlere göre değerlendirdiği ve neticesine göre benlik saygısının değiştiğini ifade etmektedir (Akt: Aktaş, 2011).

Rosenberg (1965)’e göre benlik saygısı, bireyin kendine karşı takındığı bir tavrıdır. Bireyin kendisi ile ilgili düşünceleri, değerlendirmeleri zamanla kişide bir tavır haline gelir. Bu tavır kimi kişilerde pozitif kimi kişilerde negatif olabilir. Eğer birey genel olarak kendisini olumlu olarak değerlendirirse benlik saygısı da yüksek olmakta, aksi durumda ise benlik saygısı düşük olmaktadır (Akt: Çankaya, 2007).

Arieti (1975)'ye göre benlik saygısı benlik imgesinin bir bileşenidir. Arieti, Benlik imgesinin beden imgesi, kimlik (self identity) duygusu ve benlik saygısı olmak üzere üç boyuttan oluştuğu kabul etmektedir (Akt: Çuhadaroğlu, 1986).

Geçtan (1995) benlik saygısını tanımlarken bireyin kendine has olan benlik ve kişilik özelliklerinden memnun olup olmamasına değinmiştir. Eğer birey kendini önemli, değerli buluyorsa ve benlik özelliklerini beniyorsa benlik saygısı yüksek demektir. Geçtan'a göre birey kendisi hakkında başkalarının ne düşündüğüne çok önem verir. Bu durum da kişinin kendisini değerlendirmesinde önemli bir kriterdir. Ayrıca Geçtan bireydeki benlik saygının çok hızlı değişimler göstermediğini de ifade etmektedir.

Kuzgun ise, benlik saygısını ele alırken benlik imgesi ve ideal benlik kavramlarından yola çıkmıştır. İdeal ben olmak istenilen bendir. Benlik imgesi ise şimdiki ben olarak kabul edilebilir. Ona göre, ideal ben ile benlik imgesi arasındaki fark bize kişinin benlik saygısı düzeyini verir. Yani benim şimdiki durumumla hayalimdeki durum arasındaki fark benim kendimi değerlendirmemde önemli bir noktadır. Bu farkın olması normaldir aslında. Önemli olan bireyin bu farkı algılama ve değerlendirme biçimidir (Kuzgun, 2002: 100). Kuzgun ve Bogenç'e göre benlik saygısı çeşitli alt boyutlardan oluşmakta ve kişinin;

- Gereksinmelerine duyarlı olup, onları gidermeye önem vermesi,
- Kendini tanıması ve yeteneklerinin sınırlarını bilmesi,
- Gereksinmelerini karşılarken kendinin ya da bir başkasının onurunu durumlardan kaçınması,
- Kendini geliştirme çabası içinde olması,
- Kendini olumlu olarak değerlendirmesi, olumsuz yönlerinin farkında olması ve bu özelliklerine rağmen kendini değerli bulması gibi davranışlarla ilişkilidir (Bogenç, 2011: 141). Araştırmamızda kullanılan "Kendine Saygı Ölçeği" nin geliştirme çalışmaları Bogenç ve Kuzgun tarafından 1994 yılında yapılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır.

Yörükoğlu (1990) benlik saygısını ele alırken ergenlik dönemine dikkat çekmiştir. Ona göre ergenlik çağı benlik kavramının ön planda olduğu bir dönemdir. Bu dönemi yetişkinliğe geçiş için yapılan çalışmaların olduğu bir ara dönem olarak

ele alabiliriz. Bu dönemde birey kimliğini oluşturmaya çalışmaktadır. Birey kendi anlamaya, keşfetmeye çalışmaktadır. Nasıl bir kişi olduğunu düşünmekte, ileride ne olmak istediğini bulmaya çalışmaktadır. Ayrıca bu dönemde ergenin kendisi hakkındaki yargıları dalgalı bir seyir göstermektedir. Kendini kimi zaman çok beğenmekte, kimi zaman ise kendinden nefret etmektedir.

Benlik saygısı, bireyin özerkliğini kazanması, kendisini objektif değerlendirmesi, yaşamını doyumlu geçirmesi, amaca yönelik etkinlikte bulunması, diğer insanlarla sağlıklı ve sürekli iletişim kurması, yüksek düzeyde uyum göstermesi, başarılı olması, geleceği doğru planlayabilmesi gibi birçok yönden önemlidir.

Benlik saygısı öğrenilen bir fenomendir. Benlik saygısı bir netice değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin sosyal çevre ile etkileşimi, ilişkileri neticesinde gelişimi devam eder. Sosyal çevre ise, asıl kaynağı aile olarak ele alabileceğimiz, bireyin yaşam boyu değişik durumlarda karşılaştığı ve kendisi için önem taşıyan diğer insanları da kapsayan bir çevredir.

Çocukların kendilerine model aldığı kişilerin başında anne ve babaları gelmektedir. Çocuk, ebeveynlerinin davranışlarından, sözlerinde, hal ve hareketlerinden çok fazla etkilenir. Aile ortamı ve yaşanan ilişkiler çocuğun kişilik gelişiminde ve kendini algılamasında son derece önemlidir. Çocuğun kendisini ifade edebildiği, kendini önemli ve değerli hissettiği aile ortamında olumlu benlik özellikleri geliştirmesi beklenmektedir. Bunun yanında çocukların iletişime girdiği arkadaşları, öğretmenleri de yine çocuğun kişilik ve benlik gelişiminde önemli olan diğer unsurlardır (Yılmaz ve diğ., 2012).

Kendimizden kimi zaman çok memnun olup mutlu oluruz, kimi zaman ise kendimizi hiç beğenmeyiz, kendimizi değersiz hissedebiliriz. Kendimiz hakkındaki fikrimiz günden güne veya durumdan duruma değişebilir. Burada akla şöyle bir soru gelmektedir. Benlik saygısı genel bir algı mıdır? Yoksa kendimiz hakkında farklı alanlardaki algılarımızın bir bileşkesi midir? Bu soru benlik saygısı ile ilgilenen araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Araştırmacılar benlik saygısının farklı yönleri olduğunu, yani değişik işlev alanlarına göre farklılaştığını ileri sürmektedirler.

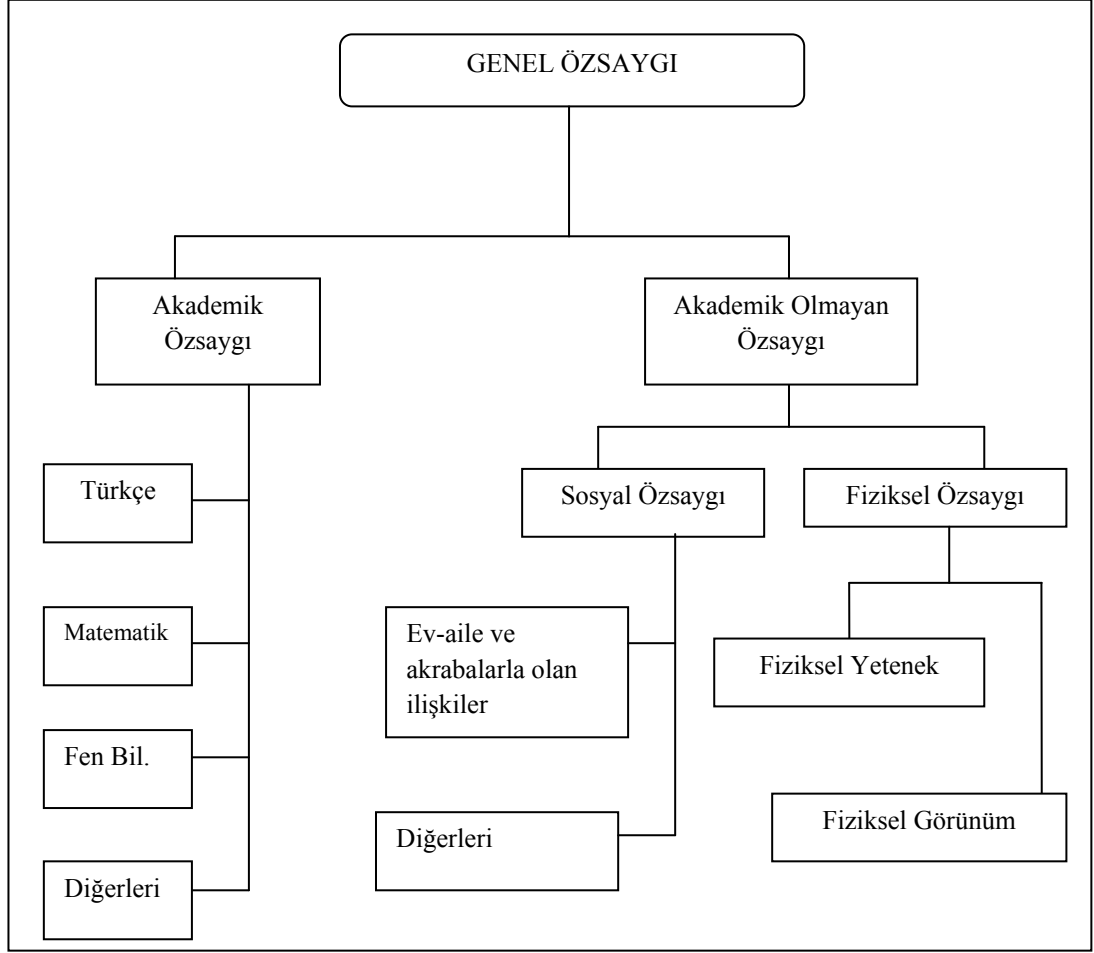
Araştırmacılara göre benlik saygısı çok boyutlu dşnlmelidir. Tek bir benlik saygısı türü bireyin çok boyutlu kişilik yapısını açıklamada yeterli olmaz. Bireyin kendini bir alanda yeterli hissetmesi ve gurur duymasına karşın kendisini başka bir alanda yetersiz hissetmesi sorun teşkil etmez. Örneğin kendimizi büyük bir tenis oyuncusu olarak değerlendirebilirsiniz ve bu alandaki kabiliyetiniz için kendiniz için yüksek benlik saygısı hissedebilirsiniz oysaki kendinizi berbat bir aşçı olarak değerlendirebilirsiniz ve bu alandaki benlik saygınız düşük olabilir. Bu bakış açısına göre benlik saygısı, her biri bağımsız olarak tanımlanıp ölçülebilen değişik alanlardaki ayrı benlik değerlendirmelerinin bir bütünüdür (nvar, 2003).

Harter'in araştırmasına göre bireyin global benlik saygısının yüksek olması için bütün alanlardan olumlu kendilik imgelerine sahip olmasına gerek yoktur. Her bir alan, global benlik saygısını bireyin o alana verdiği önem doğrultusunda etkilemektedir. Örneğin kendini atletik yeterlilikte düşük gören bireyin global benlik saygısı eğer birey atletik yeterliliğe önem veriyorsa etkilenir, önem vermiyorsa kişinin benlik saygısından bir Şey götürmez (Akt: Ünüvar, 2003).

Bu açıklamalardan yola çıkararak benlik saygısını çok boyutlu bir kavram olarak düşünebiliriz. Bununla birlikte benlik saygısının yüksek olması için mutlaka tüm boyutlarda yüksek benlik saygısının gerekmediği sonucuna ulaşılabilir. Kendisini doğru ve objektif olarak değerlendiren bir birey birkaç alandaki yüksek başarisından hareketle her alanda başarılı olamayacağını kabul ederek kendisi ile barışık bir kişilik geliştirebilir. Bu durumun sonucunda da kendisi hakkındaki düşünceleri olumlu benlik saygısı geliştirmesini sağlar.

Benlik saygısının alt boyutlarını araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Benlik saygısının alt boyutlarını ele alan Pişkin, benlik saygısını akademik olan ve akademik olmayan olmak üzere iki başlık halinde inceler.

**Tablo 2.2.** Özsaygının Hiyerarşik Yapısı



**Kaynak:** Pişkin, 1999: 30

#### 2.2.4. Benlik Saygısı İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Kişilik gelişiminin önemli boyutlarından biridir benlik ve benlik saygısının gelişimi. Benlik kavramı kişiliğimizin diğer tüm boyutları ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Hem çocukluk dönemi hem de devamında ergenlik dönemi, bireyin kendisini algılayış biçimi, yani benlik saygısının gelişimi için çok önemlidir. Özellikle ergenlik dönemi, bireyin kendisini tanıdığı, kişiliğini oluşturma çabaları yaşadığı bir dönem olmasından dolayı kritik bir evredir. Bu dönemin önemine araştırmacılar da dikkat çekmektedir.

Benlik saygısının tanımı, oluşumu ve gelişimi hakkında farklı akımlardan birçok kuramcı önemli açıklamalarda bulunmuştur. Birçok farklı kuramcının benlik saygısını ele alıp işlemesi, benlik saygısının kişilik gelişimindeki önemini göstermektedir.



Bireyin kendisini değerlendirirken toplumun bakış açısını, normalarını ön planda tuttuğuna değinen W. James, bireyin kendisini başarı noktasında değerlendirirken toplumun onayladığı başarı standartlarını bir ölçü olarak kullanacağını vurgulamıştır. James'e göre benlik saygısı benliğin uzantılarına verilen değerden çok etkilenmektedir. Benliği ise, bireyin "benim" diyebileceği her şeyin toplamı olarak tanımlamıştır. Eğer bireyin sahip olduğu "her şey" değerli olarak görünüyorsa benlik saygısı da bu duruma paralel olarak artmaktadır (Aktaş, 2011).

Benlik saygısı, klasik psikoanalitik kuramda libido teorisi ve özsevi (narsisizm) yönünden açıklanmaktadır. Yeni doğan bebeğin tüm libidonal yatırımları, kendisinin iyi olduğunu hissettiği denge durumunu korumaya yönelmiştir. Bu narsisizmin iyi bütünleştirilmesi (tamamlanması), çocuktaki "iyi olma" duygusunun, benlik saygısı olarak gelişiminde gerekli faktördür. Elbette ki narsisistik ego libidosunun bir kısmı, daha sonra nesne (obje) libidosuna dönüşmektedir. Ancak libidonun bir kısmı yine narsisitik libido olarak korunmaktadır (Aktuğ, 2006: 22).

Psikoanalitik kuramda benlik saygısında erkliliğin önemli rolü vardır. Çocuğun ağlayıp bağıarak çevreyi harekete geçirmesi ve besin verilmesini sağlaması erkliliğin ifadesi olduğu gibi aynı zamanda benlik saygısının da ilk düzenleyicisidir. Giderek ego ve ego dışı nesnelere ayırt edilmeye başladığında çocuk kendi erkliliğine olan inancını da yitirmeye başlar. Bununla birlikte bir birincil erkliliğe dönüş özlemi kalır. Benlik saygısı, kişinin bu orijinal erkliliğe ne denli yakın olduğunu hissetmesidir. Freud'a göre benlik saygısının birden fazla kaynağı vardır. Bu kaynakları şu şekilde sıralayabiliriz;

- 1- Çocuğun kendini sevmesi yani çocukluk özsevisinin kalıntıları.
- 2- Çocuğa, ego ideallerini gerçekleştirebileceği duygusu veren çocukluk erkliliği (Enç, 1974).
- 3- Nesne libidosuyla sağlanan haz, yani başkalarını sevme (Erikson 1968; Akt: Aktaş, 2011: 15).

Erik Erikson (1968), gelişim sürecini açıklarken birbirini takip eden ve belli gelişim görevlerini içeren sekiz ayrı psiko-sosyal gelişim döneminden bahsetmiştir. İlk dönem temel güvene karşı güvensizlik evresidir. Bu dönemde, Annenin bebeğin gereksinimlerini sevgi dolu bir yaklaşımla, zamanında, düzenli aralıklarla karşılaması, "güven duygusunu" oluşturur. Annenin zamanında bebeğin altını

temizlemesi, doyurması, sık sık kucağına alıp okşaması bebekte “ben değerliyim, seviliyorum” duygularını oluşturur. Erikson, benlik saygısının bu ilk dönemde oluşan güven- güvensizlik duyguları ile kazanılan içsel ayrılık ve süreklilik duygusuna bağlı olduğunu söyler. Ayrıca Erikson’a göre, ikinci dönem olan özerkliğe karşı kuşku ve utanç döneminde de benlik saygısının gelişimi için önemlidir. Bu dönem çocuğun karar verebilme, kendi başına düşünebilme, kendini çevreye kabul ettirme, çevreyi kendi iradesiyle kontrol altına alma ve özerk olma gibi duygularının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Erikson, bu dönemi sorunsuz atlatan bireylerin benlik saygısının yüksek olacağını belirtmektedir (Akt: Maşrabacı, 1994).

Otto Rank (1945), benlik saygısını açıklarken gelişim sürecindeki “birleşme- ayrılma” ve “benzerlik-farklılık” kutuplaşmalarındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Rank, bireyin başka kişilerle birleştiğinde onlara benzediğinin farkına vardığını belirtmekte ve bu birliktelikte diğer kişide kendi yansımasını görmesi ile benlik saygısının ortaya çıktığını savunmaktadır (Akt: Yüksekaya, 1995).

Benlik saygısını açıklarken erken dönemdeki aile içi ilişkilere dikkat çeken Sullivan, anne- baba tutumlarının ve aile yaşantılarının ergenlik öncesi ve ergenlik dönemlerinde çocukların kendilerini algılamada, değerlendirmede önemli olduğunu vurgulamaktadır (Onur, 1981; Akt: Aktuğ, 2006). Ayrıca Sullivan, benlik saygısının gelişiminde bireylerin yaşadığı toplum içindeki kültürel özelliklerden gelen kişiler arası iletişim boyutlarının da etkili olduğunu ifade etmektedir. Sullivan göre, benlik saygısı bireyin kişilerarası ilişkilerde kendini koruma ihtiyacından gelişir. Benlik saygısı, insanlarla ilişkilerde güçsüz oluşa karşı bir kurtulma hissinin sonucudur (Oğurlu, 2006).

Adler’in benlik kavramını açıklarken “yaratıcı benlik” kavramını geliştirdiğini daha önce belirtmiştik. Adler’e göre birey yaşamı boyunca anlamlı ve doyum sağlayıcı deneyimler arayışı içindedir. Organizma doyum sağlayıcı deneyimleri bulamadığı takdirde benliğini geliştirmek için bunları yaratmaya çalışır. Adler benlik saygısının, aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçiş olduğunu vurgular. Ona göre benlik saygısının gelişiminde aile ilişkileri, sosyal ilişkiler, doğum sırası, hastalıklar, reddedilme gibi olaylar önemli rol oynamaktadır (Akt: Aktuğ, 2006).

Eksiklik duygusu mükemmelliğe ulaşmak için bir etkidir ve bireyi daha yüksek seviyede bir benlik gelişimi için güdüler. Adler, eksiklik duygusu ve bununla başa çıkma çabasını insan davranışının güçsüz durumundan, güçlü duruma ulaşma çabası olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle, bireyin belirli hedeflere varma başarısı ya da başarısızlığının benlik saygısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Steffenhagen ve Burns, 1987; Akt: Oğurlu, 2006: 40).

Hümanist yaklaşımda, benlik ve benlik saygısının gelişiminde bireyin etrafındaki önemli gördüğü kişilerle kurduğu iletişimin önemine değinilmiştir. Özellikle ebeveynlerin çocukları ile kurduğu iletişim boyutu, çocukların benlik gelişiminde önemli olduğu vurgulanmıştır. Rogers, sevginin herhangi bir şarta bağlı olmadığı yani koşulsuz sevginin hakim olduğu aile ortamında büyüyen çocuğun benlik saygısının yüksek olacağını ifade etmektedir. Rogers, çocukların kendisini ifade edebildiği durumlarda kendilerini daha mutlu hissettiklerini, kendilerine duyulan sevgi ve saygıya olumlu cevap verdiklerini belirtmektedir.

Maslov bireylerin temel ihtiyaçlarından yola çıkarak aşamalı bir liste oluşturmuştur. Beş gruptan oluşan bu liste Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak bilinmektedir. Listenin alt kısmında temel ihtiyaçlar, üst kısmında ise daha özel ihtiyaçlar bulunmaktadır. Üstte bulunan ihtiyaçların karşılanabilmesi alttaki ihtiyaçların giderilmesine bağlıdır. Ait olma, sevme-sevilme, benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme listenin üst sıralarında yer olan gereksinimlerdir. Maslov'a göre kendini gerçekleştirmenin temelinde bireyin kendisi ile barışık olması, kendini olumlu ve verimli değerlendirmesi yani benlik saygısının yüksek olması yatmaktadır (Akt: Şahin, 1994).

Rosenberg (1989), ergenlik dönemi yaşantılarının benlik saygısının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Rosenberg, bu dönemde ergenin temel sorusunun "ben kimim" olduğunu belirtmekte ve ergenin kimlik oluşturma çabaları içinde olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca ergen bu dönemde, bedensel değişimleri kabullenme, arkadaşları ve ailesiyle sağlıklı ilişkiler kurabilme, meslek belirlemek için denemeler yapma, gibi gelişim görevlerini de yerine getirme çabası içindedir. Rosenberg tam da bu dönemde benlik saygısı gelişimin anlam kazandığını ifade etmektedir. Ergen bu dönemde kendini kapsamlı olarak değerlendirmekte, kendisini beğenmesi benlik saygısına olumlu yansımaktadır (Akt:

Hamarta ve Demirtaş, 2009). Rosenberg'e göre; benlik saygısı kişinin kendini değerlendirirken aldığı tutumun yönüne bağlıdır. Kişi kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır (Akt: Korkmaz, 1996: 3).

Beck (1974) benlik saygısının, kişisel deneyimle, başkalarının onun hakkındaki yargıları, aile ve arkadaşlarla özdeşimine bağlı olarak kazanıldığını; ancak olayların yorumlanmasında kendilik görüşüne önemli derecede etki yaptığını belirtmektedir (Akt: Erim, 2001).

Eliot (1986), benlik kavramının (self-concept) açıklamada, benlik saygısı ve benlik tutarlılığının (self-consistency) gerekli parçalar olduğunu belirtmekle birlikte benlik saygısının daha öncelikli olduğunu ifade etmektedir. Eliot, bireyin motivasyon sisteminde benlik saygısının belirleyici olduğunu, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin daha kolay motive olduklarını ifade etmektedir (Akt: Aktuğ, 2006).

Benlik saygısı ile ilgili kuramsal açıklamalara baktığımızda birkaç noktanın ön plana çıktığını görürüz. Araştırmacılar benlik saygısının gelişiminde çevresel faktörlere dikkat çekmektedir. Çocukların içinde oldukları çevre koşulları ve aile ilişkilerinin benlik saygısına etkisinin yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte benlik ve benlik saygısı gelişiminin bireyin yaşamındaki birçok süreçle doğrudan ilişkili olduğu ve bu süreçleri etkilediği vurgulanmaktadır. Özellikle kişilik gelişiminde, benlik saygısının bireyin diğer kişilik özelliklerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir.

#### **2.2.5. Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler**

Çocukların benlik saygısı birçok faktörden etkilenmektedir. Çocukların içinde buldukları aile ortamı, arkadaş çevresi, öğretmenleri benlik saygısını etkilemektedir. Ayrıca çocukların fiziksel görünüşleri, yetenek ve kabiliyetleri, sosyo-ekonomik durumları da benlik saygısını etkileyen önemli faktörlerdendir. Bireye karşı nasıl davranıldığı, akranlar, aile ve öğretmenler tarafından gönderilen mesajlar, özellikle benlik saygısı ve benlik kavramının hala gelişmekte olduğu çok küçük yaşlarda, bireyin kendini nasıl hissettiği üzerinde etkilidir.

Kuzgun (2002) öğretmen davranışlarının, çocukların benlik saygısı gelişiminde önemli bir yer tuttuğuna inanmaktadır. Kuzguna göre, çocuklardaki başarıma duygusu benlik saygısı ile yakından ilişkilidir. Okul ortamındaki akran ilişkileri ve öğrenci öğretmen iletişimi çocukların kendilerini olumlu ve ya olumsuz değerlendirmesinde etkili rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, çocukların başarısızlık durumlarındaki tutum davranışları ve yönlendirmeleri benlik saygısının gelişimi etkilemektedir. Başarısızlık ve değersizlik duyguları yaşayan bir çocuğa, başarılı olması için ne yapması gerektiğini açıklayan, onunla destekleyici bir iletişim modeli oluşturan ve çocuğun yeniden özgüven kazanmasında etkili olan öğretmeni çocuğun benlik saygısının artmasında da önemli bir rol üstlenmiş olacaktır.

Anne- baba tutumlarının çocuktaki benlik saygısının gelişimi üstündeki etkilerini araştıran Coopersmith'e göre, ebeveynlerin daha yakın, içten ve samimi bir tarzda çocuklarına yaklaşmaları, çocukları ile daha ilgi, özenli olmaları çocukların benlik saygılarının gelişiminde olumlu etki yaptığını belirtmektedir. Coopersmith, çocuklara belirli sınırlar içinde özgür hareket edebilme imkânı sağlamanın, çocuğun kendini ifade etmesinde önemli bir nokta olduğunu ve bu tarzda yetişen çocukların kendileri ile daha barışık olduğunu ifade etmektedir.

Stanley Coopersmith, benlik saygısı gelişimini etkileyen dört temel etmenden söz etmektedir, bu temel noktalar şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Çocuğun başkalarından kendi benliğine karşı algıladığı değer, sevgi, övgü ve ilgi.
- 2- Çocuğun başarı deneyimi, çevresi içinde algıladığı durumlar.
- 3- Çocuğun başarı veya başarısızlıkla ilgili kişisel tanımları. Kendisinde olmasını istediği, başarı olarak belirlediği noktalar.
- 4- Çocuğun olumsuz tepki ve eleştirilerle başa çıkma tarzı (Buluş ve Cevher, 2007: 57).

Campbell (1990) akademik ve sportif alandaki başarının ve zor olaylarla baş etme becerilerinin ergenlerdeki benlik kavramı ve benlik saygısını yükseltebileceğini, bununla birlikte olumsuz yaşantı ve deneyimlerin (madde bağımlılığı, erken hamilelik, kötü akran ilişkileri) benlik saygısını düşürebileceğini belirtmektedir (Akt: Aktuğ, 2006).

Bazı çocukların benlik saygısını geliştirmesini zorlaştıran özel durumları olabilir. Yavuzer (2003)'e göre, fiziksel bir engeli, süreğen bir hastalığı, öğrenme güçlüğü veya dikkat problemleri bu durumlara örnek gösterilebilir. Veya bazı çocuklar sosyo-kültürel özelliklerden dolayı dışlanabilirler. Fakirlik, ilgisiz anne - baba, alkolizm veya yoğun kardeş rekabeti gibi çevresel ve sosyal baskılar, çocuğun benlik saygısını daha da azaltabilir. Bütün bu şartlar çocukların yüksek benlik saygısı geliştirebilme ihtimalini ortadan kaldırmaz ama zorlaştırdığı aşikardır.

Bireyin benlik saygısı düzeyi, hayatın birçok alanında bireyi etkileyen önemli boyutlardan biridir. Genel olarak baktığımızda, benlik saygısı düzeyi yüksek olan çocukların hem sosyal ilişkilerinde hem okul hayatında daha girişimci, daha güvenli ve daha istekli olduklarını görmekteyiz. Bu çocuklar daha meraklıdır ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Benlik saygısı düzeyleri düşük çocukların ise özgüvenleri düşük olmakta ve başarılı olma konusunda umutsuzluk yaşamaktadırlar. Buradan hareketle, yüksek ve düşük benlik saygısına sahip çocukların kişisel özellikleri ve çevresel koşulları daha yakından incelemekte fayda olacaktır.

Olumlu benlik saygısı, kişinin kendini tümüyle birey olarak kabul etmesi, kendine değer vermesi ve güvenmesi olarak tanımlanır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir kişi, kendini olumlu olarak değerlendirir ve güçlü yönleri hakkında kendini iyi hisseder. Kendine güvenen kişi zayıf olduğu yönlerde kendini geliştirmeye çalışır (Pope ve McHale, 1988). Carver ve Scheler (1988)'e göre eğer olaylar bir kişinin kontrolü dışındaki nedenlerden gelişirse, benlik saygısını etkilememektedir (Akt: Balat ve Akman, 2004: 18).

Yavuzer (2003)'e göre, yüksek benlik saygısı gösteren bireyler hayatlarının kontrolünü elinde tutma eğilimindedir. Yaşadıkları olumsuz olaylara karşı direnç göstermekte ve yeni girişimlere yönelmektedirler. Bu tarz bireyler kazandıkları başarıları kendi çabaları sonucunda elde ettiklerini düşünürler. Başarısızlık durumlarında yeniden motive olup daha çok çalışarak sonucu değiştirebileceklerinin farkındadırlar.

Maslow kendini gerçekleştirmiş bireylerin benlik saygılarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip bir kişide görülen kişilik özelliklerinin bazıları şunlardır.

- 1- Gerçeğin bilinebilecek yönlerini doğru olarak algılar. Gerçeği olduğu gibi kabul eder. Bilinemeyecek olanların olabileceğini kabul eder.
- 2- Kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul eder.
- 3- Yaşamın getirdiği olayları tam anlamıyla yaşayarak tadını çıkarma eğilimindedir.
- 4- Kendiliğinden hareket eder ve yaratıcı bir biçimde davranabilir.
- 5- Kendine ve yaşama gülebilir. Yaşamı bir çocuğun gözü ve kalbiyle görüp yasayabilir.
- 6- İnsanlığa değer verir ve onun sorunlarını ciddiye alır.
- 7- Son derece yakın ve derin birkaç dostu vardır.
- 8- Gerektiğinden çok çalışır ve sorumluluğunun farkındadır.
- 9- Dürüştür ve savunucu değildir
- 10- Çevresinin farkındadır, sürekli çevresini araştırır ve yeni şeyler dener (Akt: Şahin, 2006: 56).

Benlik saygısı düşük olan bireyler, kendilerini değersiz ve yetersiz gören, olaylarla başa çıkma güçlerinin olmadığını düşünen, çevreden çabuk etkilenen, inanç ve tutumlarını kolaylıkla değiştiren bireylerdir. Bu bireyler günlük yaşamda karşılaştıkları streslerle başa çıkmada güçlük çekerler ve bu duygularını kontrol etmekten uzaktırlar.

Kuzgun (2002), çocukların başarısızlığında çevresindeki kişilerin tepkilerinin önemine dikkat çekmiştir. Ona göre düşük benlik saygısına sahip çocukların bu durumu göstermesine başarısızlık değil, çevresindeki kişilerin başarısızlık durumuna verdiği tepkiler neden olmaktadır. Olumsuz çevre etkilerinin düşük benlik saygısına neden olduğunu belirtmektedir. Kuzgun, başarısızlık durumunun hayatın doğal bir parçası olduğunu, bir kişinin her alanda başarılı olamayacağını, bu nedenle çocukların çevresindeki kişilerin çocuklarının başarısızlık durumlarını daha dikkatli değerlendirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Yavuzer (2003), düşük benlik saygısına sahip çocukların hayatlarının genelinde kendileri için daha düşük hedefler koyduğunu ifade etmektedir. Yavuzer,

bu çocukların kendilerini başarısız olarak değerlendirdiğini, çevresindekilere göstereceği olumlu bir özelliğinin olmadığını düşünerek utanç duygusu yaşadığını ve bu sebeplerden dolayı bunalıma girme eğilimlerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca benlik saygısı düşük olan çocukların, kaygı, çaresizlik ve depresyon düzeyleri yüksektir. Arkadaşlık ilişkileri zayıf, sosyal yaşamları fakir, özgüvenleri düşüktür.

Yavuzer'e göre düşük benlik saygısına sahip kişilerin bazı özellikler şunlardır;

- 1- Görevden, denemeden kaçınır. Bu tepki başarısızlık kaygısı ve güçsüzlük belirtisidir.
- 2- Bir işe başladıktan kısa bir süre sonra bırakır. En ufak bir hayal kırıklığında yaptığı işten vazgeçer.
- 3- Kaybedeceğine veya başarısız olacağına inandığında yalan söyler.
- 4- Başkalarını suçlayarak veya dış etkenleri ileri sürerek mazeretler bulur.
- 5- Sosyal olarak geri çekilir, arkadaşlarıyla olan ilişkisini kaybeder ya da azaltır.
- 6- “Hiçbir şeyi doğru yapamıyorum”, “ Kimse beni sevmiyor”, “Ben çirkinim”, “Bu benim hatam” Ve ya “ Herkes benden daha akıllı.” gibi kendine yönelik olumsuz kalıp yargıları vardır.
- 7- Övgü veya eleştirileri kabul etmede güçlük yaşar.
- 8- Diğer insanların kendisi hakkındaki düşüncelerinden ve olumsuz akran davranışlarından aşırı derecede etkilenir. Okulu hafife almak, dersi bölmek, saygısız davranmak gibi tavır ve davranışları benimser.
- 9- Evde ya aşırı derecede yardımcıdır ya da hiç yardım etmez (Yavuzer, 2003: 20).

Yüksek ve düşük benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerini incelediğimiz zaman, benlik saygısının ne kadar çok dış faktörlerden etkilenebilir olduğunu ve bununla birlikte ne kadar çok bireylerin duygu, davranış ve düşünceleri üzerinde etkili olduğunu görmekteyiz. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler daha olumlu ve istendik bir kişilik geliştirirken düşük benlik saygısına sahip olan bireyler daha kırılabilir ve olumsuz kişilik özellikler geliştirirler.



Benlik saygısını etkileyen etmenleri daha iyi anlamak için bu alanda yapılmış bilimsel araştırmaları incelemek gerekir. Benlik saygısı ile ilgili yapılan araştırmalar, benlik saygısının gelişimini ve ilişkili olduğu değişkenler hakkında bize ayrıntılı bilgi verecektir.

#### **2.2.6. Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Benlik saygısı ile ilgili yapılan araştırmalarda benlik saygısının birçoğ değişken ile ilişkisi incelenmiştir. Cinsiyet, yaş, sosyal yaşam becerileri, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi ve eğitim dőzeyi bu değişkenlerden bazılarıdır. Bununla birlikte anne-baba tutumları ve őrenilmiř çaresizlik de araştırmacılar tarafından benlik saygısı ile ilişkisi araştırılan önemli değişkenlerden biridir.

Araştırmalar düşük ve yüksek benlik saygısı olmak üzere iki tür benlik saygısının varlığını göstermekte ve yüksek-düşük benlik saygısının oluşumunda farklı etmenler olduğu belirtilmektedir.

Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeleri benlik saygısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. şahin'e göre, ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleri ile gençlerin benlik saygısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmada, varlıklı yani üst sınıflardan gelen gençlerin yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulunmuştur (şahin, 2006: 53).

Torucu (1990), 13-14 yaş öğrencileri ile yaptığı çalışmasında benlik saygısının değişimi ile ilgili şu sonuçları elde etmiştir. Kalınan yer ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile benlik saygısı arasında istatistiksel anlamda bir ilişki bulunmamıştır. Anne babanın hayatta olması, annenin çalışması ve doğum sırası ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sosyoekonomik düzey benlik saygısını etkilemekte, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin benlik saygısı daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, babaları yönetici, emekli, serbest meslek olan öğrencilerin, benlik saygısı yüksek düzeyde çıkarken, babaları işçi, memur, tüccar, sanayici ve emekli olan öğrencilerin benlik saygısı orta düzeyde çıkmıştır. Bununla birlikte anne ve babaların eğitim dőzeyi artıkça gençlerin benlik saygılarını ve kendini kabulleri olumlu yönde etkilenmektedir. Araştırmada yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin, babalarının tutumlarını demokratik olarak nitelendirdikleri gözlenmiştir.

Baybek ve Yavuz (2005), çocukların benlik saygıları ile ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeleri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve maddi kazançları yükseldikçe çocukların benlik saygıları yükselmekte, kardeş sayısının arttığı durumda ise benlik saygısı düşmektedir. Bununla birlikte demokratik anne- baba tutumu sergileyen ailelerdeki çocukların benlik saygıları yüksek, ilgisiz tutum sergileyen anne-babaların çocuklarının benlik saygıları düşük çıkmıştır.

Maşrabacı'nın yapmış olduğu araştırmada benlik saygısının değişimini üç boyutta incelemiş ve bu konu ile ilgili kapsamlı bilgiler vermiştir. Bu boyutlar şunlardır. Kişisel ve psikolojik değişkenler, sosyal değişkenler ve ailesel değişkenler. Maşrabacı'ya göre; benlik saygısını kişisel ve psikolojik değişkenler açısından ele aldığımızda birey; fiziki görünümünden memnun olunca, kendilik kavramının sürekliliği arttıkça, aylık gelirini yeterli bulunca, eleştiriye duyarlılık azaldıkça, depresyon azaldıkça, somatik belirtiler azaldıkça benlik saygısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer kişisel ve psikolojik değişkenler olarak alınan cinsiyet, barınak, okuduğu bölümden memnun olup olmama, hayalperestlik, insanlara güven, tartışmalara katılma derecesi ve kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme ile benlik saygısı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sosyal değişkenlere göre ele aldığımızda; flörtü olanlarda, karşı cinsten yakın arkadaşı olanlarda benlik saygısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer sosyal değişkenler olarak alınan arkadaş grubunun ve aynı cinsten yakın arkadaşın olup olmaması ile benlik saygısı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Üçüncü boyut olan ailesel değişkenlere göre ise babayla ilişki yoğunluğu arttıkça, ailenin gelir düzeyi yeterli bulundukça benlik saygısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ailesel değişkenler olarak alınan kardeş sayısı, doğum sırası ve ana-baba ilgisi ile benlik saygısı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Maşrabacı, 1994).

Çuhadaroğlu (1985), gençlerin özsaygılarını cinsiyetlerine göre incelediği araştırmasında 205 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gençlerin benlik saygıları orta düzeyde çıkmıştır. Bununla birlikte kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca Çuhadaroğlu başka bir araştırmasında, psikopatoloji gösteren ergen grubunun, normal ergenlere göre daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını ifade etmektedir (Akt: Aktaş, 2011).

Abramovitz, Petersen, Schulenberg (1984) erken adolesan dönemindeki gençleri inceledikleri bir araştırmada erken adolesan dönemindeki kızların benlik imajlarını daha düşük bulmuşlardır. Bu düşüklük özellikle benlik imajının vücut ve benlik imajı ile üstün uyum alanlarında görülmüştür (Akt: Aksaray, 1992).

Nottelman (1987), ergenlik döneminin benlik saygısı noktasında tutarlı bir dönem olmakla birlikte dönemin başlarında ergenlerde belirgin bir şekilde benlik saygısı artışı gözlemlendiğini belirtmektedir. Dukes ve Martinez (1994) ırk ve cinsiyet değişkenine göre ergenlerdeki benlik saygısını inlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Asyalı ve Amerikan kızların benlik saygıları düşük çıkarken siyah ve beyaz ırka ait ergenlerin benlik saygısı düzeyleri yüksek çıkmıştır (Akt: Aktuğ, 2006). İnanç (1987)'in ergenlerle yaptığı araştırmada büyük yaştaki ergenler kullanılmıştır. Araştırmaya göre erkek öğrencilerin benlik saygıları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Benlik saygısını etkileyen önemli bir faktör de anne- baba tutumlarıdır. Benlik saygısı ile anne baba tutumları arasındaki ilişki hem yerli hem de yabancı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Anne- baba tutumlarının benlik saygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda farklı ebeveyn tutumlarının farklı neticeler verdiğini ifade etmektedir.

Benlik kavramı ile ilgili araştırmalar yapan Coopersmith (1967), benlik saygısını detaylı bir şekilde tüm boyutları ile ele alarak anne-baba çocuk ilişkilerini sekiz yıl süren araştırmayla incelemiştir. Araştırmada sonuçlarına göre, benlik saygısı yüksek çıkan çocukların ebeveynlerinin tutum ve davranışları şu şekildedir. Bu ebeveynler, Çocuklarını koşulsuz kabul eden, çevreyi onlara göre düzenleyip özgürce iş yapmalarına izin veren, bunun yanında çocukların uyması gereken kuralları onlarla konuşup beraber belirleyen, çocuklarının kapasitesine göre başarı beklentisi içinde olan ve başarısızlığı normal karşılayıp çocukları yeni girişimler için destekleyen bir tavır içindedirler. Bu duruma karşın benlik saygısı düşük çıkan çocukların ebeveynlerinin tutum ve davranışları ise daha farklıdır. Bu anne-babalar çocuklarına soğuk ve ilgisiz davranan, onlara gereksiz tavizler veren ve bazen de reddeden, çocuklarından beklediğini açık bir şekilde ifade etmeyen, belirsiz kurallar koyup sık caza veren, çocukları ile güven ortamı oluşturamayan ve çocuklarının

başarı durumu ile pek ilgilenmeyen tutum ve davranışlar sergilemektedirler (Akt: Kılıçcı, 2000).

Anne baba tutumlarının çocuklardaki benlik saygısı üzerindeki etkisi ile ilgili yurt dışında yapılan diğer araştırmalarda ise, Growe (1980) destekleyici, ilgili anne-baba tutumunun benlik saygısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Long (1986) lise 1. Sınıf kız öğrencileri ile yaptığı çalışmada aile yapısı ile ebeveyn mutluluğunun benlik saygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre aile içi huzur ve anne-baba mutluluğunun gençlerin benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, aile yapısı (anne- baba beraber yaşama durumu) ile benlik saygısı arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir (Akt: Aktuğ, 2006).

Yurt içinde yapılan araştırmalarda, otoriter ve ilgisiz tutum anne-baba tutumlarının çocuklarda düşük benlik saygısına neden olduğunu, bununla birlikte demokratik anne-baba tutumlarının da çocuklarda yüksek benlik saygısı getirdiğini Haktanır ve Baran (1998) ve Aştı (1997) ifade etmektedir (Akt: Adana ve Kutlu, 2008). Bu sonuçlara paralel bir sonuca Baykara (1989) ulaşmıştır. Baykara, destekleyici ve demokratik anne-baba tutumlarının hem kız hem erkeklerde benlik saygısını ve gençlerin kendini kabulü arttırdığı ifade etmektedir (Baykara, 1989; Akt: Aktuğ, 2006).

Benlik saygısı ile çocuk yetiştirme stilleri üzerinde bir çalışma yapan Esin (2006), benlik saygısının anne-babasını otoriter olarak algılayan öğrenci gurubunda düşük, açıklayıcı/otoriter ve izin verici/şımartan olarak algılayan grupta ise yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu sonuçların yanında, ailedeki kararlara katılan gençlerin benlik saygılarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Lise eğitimine devam eden öğrencilerle yapılan bir çalışmada, anne ve babaların gençlerin bağımsız kararlarını desteklemeleri ve benlik saygısı arasında ilişki olduğu ve bu konuda desteklenen gençlerin benlik saygısı puanlarının yüksek olduğu bildirilmektedir (İkiz, 2000).

Ön ergenlik ve ergenlikte birçok faktör üzerinde etkili bir değişken olan ana-baba tutumu ile ilgili araştırmalar göstermektedir ki, olumlu ana-baba tutumu ergenlerde yüksek benlik saygısını da beraberinde getirmektedir. Aile içerisinde çocuklar, kendilerini ifade etme ortamı bulduklarında, düşünce ve tercihlerine değer

verildiğinde olumlu benlik tasarımı oluşturmaktadırlar. Bununla birlikte, ilgisiz ve otoriter anne-baba tutumu sergileyen ebeveynlerin çocuklarında düşük benlik saygısı gözlenmiştir. Çocukların davranışları ve düşünceleri önemsenmediği veya bastırıldığı durumlarda çocuklarda benlikleri ile ilgili olumsuz değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu tür çocuklar, kendilerini değersiz hissetmekte ve kendilerine olan saygıları da düşük olmaktadır.

### 2.3. Öğrenilmiş Çaresizlik

İnsan öğrenebilen bir varlıktır. İnsan gelişim süreci içinde her şeyi öğrenmektedir. İnsanın refleks tepkileri dışındaki tüm davranışları öğrenilmiştir. İnsan sadece olumlu ve güzel davranışları değil, olumsuz ve zararlı davranışları da öğrenmektedir. Bireyin öğrendiği olumsuz davranışlardan biri de “Öğrenilmiş Çaresizliktir”. Çaresizlik, organizma tarafından olaylar kontrol edilemediğinde ortaya çıkan psikolojik bir durum olarak kendini göstermektedir”.

Araştırmamızda ele aldığımız değişkenler ile öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları oluşturmada çevre ile girdiği etkileşimin büyük bir önemi vardır. Aile içi iletişim ortamı, anne-baba tutumları ve akran grubu ilişkileri, çocukların engellenme ve başarısızlık gibi olumsuz yaşantı durumlarında atacağı adımlarda etkili olmaktadır. Başarısızlık durumlarında çevresinden destek görmeyen çocuklar kendilerini değersiz hissetmekte ve yaşadığı başarısızlık durumunu değiştirmek için yeni girişimlerden uzak durmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireylerin bu durumdan benlik gelişimi, benlik saygıları ve özgüvenleri de olumsuz etkilenmektedir. Bu etkileşim karşılıklı olarak devam etmektedir. Yani, benlik saygısı ile çaresizlik yaşantıları birbirlerini karşılıklı olarak etkilemekte, kısır bir döngü oluşturmaktadır.

Öğrenilmiş Çaresizlik kavramı insan davranışındaki birçok farklı kavramla ilişkili olmasına rağmen ancak 1960’lı yıllarda deneysel çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Kontrol sorunu yaşandığında ortaya çıkan öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yapılan ilk deneylerde köpekler kullanılmıştır. Seligman’ın yaptığı bu ilk deneylerde aslında, Pavlov’un şartlı refleks deneylerine benzer denemeler yapılmakta iken tesadüfi olarak pasif ve isteksiz davranan köpekler görülmüştür. Seligman’ın

Öğrenilmiş Çaresizlik deneylerinde, köpeklere elektrik şoku verilmiştir. Bir grup köpeğe şoktan kaçınma olanağı tanınırken, bu olanağı sahip olmayan diğer grup köpek, ne yaparsa yapsın, şoka maruz kalmıştır. Şoku, kaçma davranışı ile kontrol edemeyen (kaçmasına izin verilmeyen) köpek grubu, birkaç şok denemesinden sonra şoku pasif olarak kabul eder hale gelmiş ve kaçınma girişimlerini sona erdirmiştir. Sonuç olarak, şoku kontrol etme şansı bulamayan bu köpek grubu, kendi davranışlarının sonucu etkilemeyeceğini öğrenmiştir. Bu durum Seligman tarafından “Öğrenilmiş Çaresizlik” (Learned Helplessness) olarak tanımlanmış ve literatüre geçmiştir (Kümbül, 2002).

Çok temel olarak ele alındığında, öğrenilmiş çaresizliğin üç önemli konu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, davranış ile sonuç arasındaki ilişkisizliktir (noncontingency). Bir diğer deyişle, kontrol edilemeyen olaylardır. Diğerleri ise çaresizlik beklentisi ve pasif davranıştır (Kümbül, 2002).

Öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarını açıklayan teori ve araştırmaları ele almadan önce konunun daha iyi anlaşılması için öğrenilmiş Çaresizlik kavramı ile ilişkili diğer kavramları ele almakta fayda bulunmaktadır. Böylece, öğrenilmiş çaresizlik kavramı daha etraflıca incelenmiş olacak ve literatürdeki gelişim sürecine değinilmiş olunacaktır.

### **2.3.1. Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Kavramlar**

#### **2.3.1.1. Kontrol Kavramı**

Günlük hayatta birçok davranış sergileriz. Bu davranışların çoğu bilinçli, isteyerek, düşünerek yaptığımız faaliyetlerdir. Birey, yaptığı tüm işlerde kontrolü elinde tutmak ister. Kontrol ise en basit haliyle “belirli bir durumda, organizmanın herhangi bir davranışını veya çevresini etkileme ve değiştirme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. “Kontrol” kavramı psikolojide üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Bireylerin yaptığı işlerde kendi kontrolü olmasının önemi ve gereği araştırmalarda işlenen bir konudur. Öyle ki genel kanı, “psikolojik anlamda kontrol duyguları düşük olan bireylerin yüksek olanlara göre, bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri gereken bir takım hareketleri başlatmakta zorlandıkları” yönündedir. Buradan hareketle, yüksek kontrol duygusuna sahip olmanın bazı

avantajları beraberinde getirdiğini, bireyin amaçlarına ulaşmada şansını arttırdığı söylenebilir. Psikolojide kontrol ile ilgili baskın paradigma şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Bireyin çevresi üzerinde enstrümantal (aracı olan) kontrolü olması olumludur.
- 2- Bireyin çevresi üzerinde ne kadar kontrolü varsa (veya olduğuna inanıyorsa) bu durum birey için o kadar daha iyi bir durumdur (Evans, 1993).

### **2.3.1.2. Kontrol Yoksunluğunun Sonuçları; Tepki Ve Çaresizlik**

Yaptığımız her davranış netice vermeyebilir. Kimi zaman işler yolunda gitmez ve bir konuda tüm girişimlerimiz sonuçsuz kalabilir. Peki, böyle bir durumda, davranışlarımız ile çevreyi kontrol edemediğimiz bir durumda, nasıl bir davranış sergileriz? Bu soruya birbirine zıt olarak kabul edilebilecek iki cevap verilmektedir. Bazı teorik model ve araştırmalar, kontrolsüzlük yaşayan bireyin daha çok gayret göstereceğini, bazı teorilerde de tam tersi bireyin geri çekileceğinden bahsetmektedir. Kontrol yoksunluğu durumunda, birbirine zıt olarak kabul edilen bu iki görüşten birincisi, bireyin tepki vereceğini iddia ederken, ikincisi bireyin çaresizlik içine gireceğini belirtmektedir.

Literatürde, “Tepki Teorisine” çok benzer açıklamalar getiren “Kontrol Motivasyonu”, “Yaklaşımı ve Öğrenilmiş Güçlülük (Learned Resourcefulness)” kavramları bulunmaktadır. Kontrol motivasyonu perspektifine göre, çevresi üzerinde kontrol yoksunluğu yaşayan bireyde, kontrolü tekrar kazanmaya yönelik bir ihtiyaç yükselecek ve karşılığında da bireyin kontrolü tekrar kazanmaya yönelik çabalarında bilgiyi daha dikkatli, detaylı ve sistematik bir şekilde işleme sürecinin içine girmesi söz konusu olabilecektir. Rosenbaum tarafından öğrenilmiş çaresizliğin tersi olarak belirtilen “Öğrenilmiş Güçlülük” kavramı ise, istenilen davranışı gerçekleştirme yolunda bozucu etkiye neden olan (duygu, bilinç veya ağrı, vb.) içsel davranımları bireyin elinde bulunan (kazanılmış) davranış ve beceri (genellikle bilişsel) dağarcığı sayesinde düzenleyebilme şeklinde ifade edilmektedir (Türküm, 1999: 38).

Çaresizlik ise aslında bireyin atacağı adımların bittiği anlamına gelmektedir. Birey kontrol edemediği olaylar neticesinde yapacak herhangi bir şeyi kalmayınca pasif bir şekilde beklemeye geçer. Yaşadığı olumsuz durumun geçmesini beklemeye

başlar. Seligman ve arkadaşları tarafından öğrenilmiş çaresizlik teorisi ile açıklanan çaresizlik davranışı bireyin çevresi ile etkileşimi ve benlik kavramı ile yakından ilişkilidir.

Bireyin çaresizliği öğrenmesi; organizmanın davranışları ile elde ettiği sonuçlar arasındaki izlerliğin (contingency) olmadığını fark etmesi ve bunun sonucunda da davranışsal bozukluklar göstermesi olarak tanımlanır (Seligman, 1975; Akt: Kümbül, 2002).

### **2.3.1.3. Depresyon**

Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan kişilerde duygusal, davranışsal ve bilişsel bazı değişiklikler görülür. Davranışları ile yaşadığı olaylarda neticeye ulaşamayan, çevresinde yaşanan olaylar üzerinde kontrol sağlayamadığını düşünen bazı kişiler, hayattan zevk almamakta, yaşadığı sorunları çözmek için adım atmamakta, pasif bir yaşantı benimsemekte, mutsuz ve karamsar olmaktadır. Seligman'a göre, bu tür belirtiler açık bir şekilde depresyon tanımıdır. Bu tanımlamadan kısa süre önce, depresyon hakkında önemli açıklamalar yapan Beck (1967), depresif bireylerin başarısızlıklarını büyütüp başarılarını küçümsedikleri, kendileri ile ilgili ön yargılı düşünceler geliştirdikleri üzerinde durmuştur (Akt: Kümbül, 2002).

Depresyon duygusal bir bozukluktur. Bununla birlikte depresyona giren bireylerde fizyolojik ve davranışsal birçok belirti görülür. Bu belirtiler şunlardır; üzüntü, karamsarlık, suçluluk hissi, çaresizlik, keder, pasiflik, asosyallik, içe kapanma, iletişim kurmama, hormonal dengede bozulma ve iştahsızlıktır. Depresyona giren kişilerin şikâyetleri bu noktalarda toplanmaktadır (Blackburn, 1992).

Davranışçı yaklaşımlar öğrenme kuramlarına getirildikleri açıklamalar ile bilinmektedir. Bununla birlikte, davranışçı yaklaşımların depresyonun oluşum ve gelişimi ile alakalı önemli açıklamaları bulunmaktadır. Davranışçılara göre depresyon, pekiştireçlerin geri çekilmesi ya da kaçma davranışının engellenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Seligman'ın öğrenilmiş çaresizlik modeli, davranışçıların depresyonu açıklamasında temel oluşturmaktadır. Seligman, depresyonun acı veren olayların denetlenememesi ya da bunlardan kaçınılamamasının ortaya çıkardığı çaresizliğin zamanla öğrenilmesi sonucu oluştuğunu belirtmektedir (Ural, 2009).



Seligman köpeklerle yaptığı deneylerde depresyon ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır; Hayvanlara kaçamayacakları bir ortamda uzun süre acı verici uyaranlar verilirse, hayvanlar kaçmak için yaptıkları birçok denemenin boşa olduğunu, ne yaparlarsa yapsınlar durumu değiştiremeyeceklerini öğrenirler ve rahatsız edici durumdan kurtulmak için girişimde bulunmayıp şokun geçmesini beklerler. Seligman'a göre hayvanlarda gözlenen bu durum insanlardaki depresyona benzerlik göstermektedir. İnsanlar da yaşamalarında kontrol edemediği sorunlu olaylarla sık sık karşılaşmaları ve bir türlü üstesinden gelememeleri, çaresizlikle birlikte depresyonun gelişmesine neden olur (Yemez ve Alptekin, 1998).

Öğrenilmiş güçsüzlük, bir takım olumsuz otomatik düşünce kalıplarını oluşmasına zemin hazırlar. Bireyin kendisini güçsüz, başarısız olarak algılaması ve bir işe yaramayan, beceriksiz olarak değerlendirmesi kendisi hakkında olumsuz kalıp yargılara varmasına neden olur

Beck (1987) bireylerin yaşadığı psikolojik zorlanmaları, negatif öz değerlendirmelere, geçerli olmayan önyargılara ve bireyin kendisi hakkında geliştirdiği kalıplaşmış otomatik düşüncelere bağlamaktadır. Beck depresyonu geliştirdiği bilişsel modele göre açıklar. Bu modele göre, depresif bireyin yaptığı en önemli hata, sistemli bir şekilde geçmiş yaşantılarını olumsuz değerlendirerek bilişsel çarpıtmalar yapmasıdır. Yani birey kendisi hakkında gerçek dışı yanlış yargılarda bulunmaktadır. Depresif bireyler, kendini "kaybeden", dünyayı "engelleyen" ve geleceği de "ümitsiz" olarak görmektedir. Birey burada yaşamının üç önemli bölümü hakkında olumsuz değerlendirme yapmaktadır. Depresyon literatürüne giren bilişsel üçlü; geçmiş-bugün-gelecek, bireyin kendini algılaması ve değerlendirmesi açısından çok önemlidir (Akt: Kümbül, 2002). Seligman ve Beck'in yapmış oldukları depresyon tanımlarında, bilinç ile ilgili açıklamalarından dolayı benzerlikler görülmüştür. Ancak, ikisinin ayrıldığı çok önemli bir konu da bulunmaktadır. Seligman'a göre, depresif birey başarısızlıklarının nedeni için çevresini suçlu bulmaktadır. Buna karşılık, Beck'e göre, depresif birey olumsuzlukların nedeni olarak kendisini görmektedir. Bir başka deyişle, Beck olumsuz durumlarda bireylerin bireysel sorumluluklarını büyüttüğünü ileri sürerken, Seligman bunun tam tersini savunmuştur.

Depresyonun oluşumunu açıklayan farklı teoriler de bulunmaktadır. Abramson ve arkadaşlarının (1978) modeline göre depresif ve depresyona yatkın kişiler, kontrol edemedikleri, tüm çaba ve davranışlarına rağmen başarılı olamadıkları kötü olaylarla ilgili olarak içsel, değişmez ve genel yüklemeler yapmaktadırlar. Bu olaylarla ilgili yapılan içsel yüklemeler, kişinin kendilik değerinin düşmesine, değişmez yüklemeler ise kişide depresif duygulanıma neden olmaktadır (Akt: Ural, 2009).

Ayrıca Abramson ve arkadaşlarının (1978) modeline göre, bireyin yaşadığı çaresizlik durumunun evrensel veya bireysel olmasına göre depresif duygular geliştirmesi değişmektedir. Bireysel çaresizlikte, kişi başına gelen olumsuz olayları sadece kendisinin değiştiremeyeceğine, evrensel çaresizlikte ise hiç kimsenin değiştiremeyeceğine inanır. Bireysel çaresizlik durumlarında bireyde daha fazla depresif davranışlar gözlenmektedir (Güler, 2006).

#### **2.3.1.4. Kontrol Odağı Kavramı**

Kontrol odağı kavramı, Julian Rotter (1954) tarafından kişilik boyutlarını belirlemek amacıyla Sosyal Öğrenme teorisine bağlı olarak geliştirilmiştir. Bu kavram ile bireylerin yaşamlarındaki kontrolü ne kadar kendilerinde (içsel), ne kadar ise dış etkenlerde (dışsal) gördükleri açıklanmak istenmektedir. İçsel ve dışsal olarak iki başlık altında ele alınan kontrol odağı kavramı, bireylerin yaşamları boyunca deneyimledikleri olaylar ile pekişir. Bu pekişme ile zamanla bireyde bir taraf daha ağırlıklı hale gelmektedir. Ağırlık kazanan bu kısmı Rotter “Kontrol Odağı” kavramı ile nitelmiştir. Rotter, bireyin sosyal gelişim süreci içinde çocukluktan başlayarak davranışları hakkında değerlendirmeler yapabildiğini, başına gelen olayların kendisinden mi yoksa dış etkenlerden mi kaynaklandığını yordayabildiğini belirtmektedir (Yeşilyaprak, 1990).

Rotter’in “Kontrol Odağı” tanımı şu şekildedir. “Eğer birey, pekiştirecin tamamen kendi davranışına bağlı olarak gerçekleşmediğini düşünüyorsa bu durumu şans, fırsat, kader, güçlü olan diğer bireylerin kontrolü dâhilinde algılamaktadır. Olayın birey tarafından bu şekilde yorumlanmasını biz, dışsal kontrole olan inanç olarak tanımlamaktayız. Eğer birey, olayların kendi davranışlarına veya kendi kalıcı özelliklerine bağlı olarak gerçekleştiğine inanıyorsa, biz bunu içsel kontrole olan inanç şeklinde kabul etmekteyiz” (Akt: Kümbül, 2002: 70).

Dışsal kontrol odağına sahip bireyler, karşılaştıkları sorunlu olaylar ile ilgili kontrolün kendi ellerinde olmadığına inandıkları için ve kendilerini yetersiz hissettikleri için daha fazla stres ve çaresizlik tepkisi göstermektedirler. Dışsal kontrol odağına sahip, yani kontrolü kendisi dışındaki faktörlere bırakan bireylerde çevrelerinden gelecek değerlendirmeler, yorumlar çok önemlidir. Kendini güçsüz, yeteneksiz, başarısız hisseden bu bireyler çevrelerinden olumsuz tepkiler aldıkları müddetçe gelişme göstermeleri çok zordur. Böyle bir durum da yaşadıkları çaresizliği derinleştirmekte ve uzatmaktadır (Solmuş, 2007).

### **2.3.1.5. Yükleme Teorisi**

Yükleme teorisi sosyal psikolojinin üzerinde önemle durduğu kavramlardan biridir. Başarısızlık durumları ile öğrenilmiş çaresizlik belirtileri arasında açıklayıcı bir role sahip olan yüklem teorisi, insanların davranışlarını açıklamada hangi yolları izlediği üzerinde durmaktadır. İnsanların davranışlarını açıklama biçimleri üzerinde çalışan ilk sosyal psikologlardan Heider (1958), insanların etrafındaki olayları gözlemlemekle yetinmediklerini, bununla birlikte olayların asıl sebeplerini araştırdıklarını ifade etmektedir. Yani bireyler, gerçekleşen bir olayın nedenlerini bulmaya, verdiğimiz tepkilerin kaynaklarını anlamaya çalışırlar. Heider'e göre, her insan davranışlarını ve yaşanan diğer olayları açıklarken inandığı bir kurama göre hareket etmektedir. Ona göre, insanlar yaşanan olayları bir nedene yükleyerek açıklar. Böylece birey, yaşadığı olayları ele alırken kendince tutarlı ve dengeli bir dünya görüşü geliştirmiş olur (Akt: Güler, 2006).

Yükleme teorisi üzerinde çalışan araştırmacılar tek bir tanım geliştiremeseler de, odaklandıkları ve çalışmalarını yoğunlaştırdıkları noktalar birbirine benzemektedir. Araştırmacılar, bireylerin yaşadıkları olayların sebeplerini ele alırken üç önemli işlem yaptıklarını ifade etmektedir. Buna göre birey ilk olarak, yaşadığı olayı algılar ve olayın oluş nedeninin içsel mi yoksa dışsal mı olduğuna karar verir. Daha sonra verdiği karar doğrultusunda bilişsel süreçlerinin yardımıyla yaşadığı olayla ilgili nedensel çıkarımda bulunabilmek için genel kurallar geliştirilir. Son olarak da, gözlenen davranışın çeşitli göstergeleri ile nedensel çıkarımlar ilişkilendirilir (Çavuşoğlu, 2007).

Duman'a göre kuramın temel sayılması şu şekildedir. Bir davranış, nedenleriyle birlikte algılanır. Davranışçı psikoloji açısından ifade edildiğinde, davranış, işlevsel ilişki içinde algılandığından, insanlar yalnız davranışı değil aynı zamanda bunun nedeni veya nedenlerini de algılamaktadırlar. Heider, algılanan bu nedenleri iki ana başlıkta toplamıştır. Bunlar niyet, amaç gibi davranışta bulunan bireye özgü nedenler ile sosyal norm, görevin güçlüğü/kolaylığı gibi çevresel koşullara giren nedenlerdir (Duman, 2004: 6).

İlerleyen yıllarda yüklem biçimleri ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir. Weiner, (1972, 1979, 1986) başarı-başarısızlık durumları için yüklem modelini; Jones, Davis (1965) niyet çıkarılmasını açıklamaya yönelik bir kuram olan uyuşan çıkarımlar (correspondent inferences) modelini; Kelley, (1967,1972) Kelley küpü olarak bilinen modeli; Nisbett ve Valins (1972) bireyin kendi davranışlarını açıklamasını ele alan modeli ileri sürmüşlerdir (Akt: Hovardaoğlu, 1995).

Heider (1958) ve Weiner 'in (1974) çalışmalarının büyük bir katkı sağladığı yüklem kuramı modelini Öğrenilmiş Çaresizlik kavramı ile ilişkilendirerek şu şekilde özetleyebiliriz; İnsan algısında, çevresindeki olayların oluş şekilleri ve sebepleri her zaman ön planda tutulmakta ve olaylardaki neden-sonuç ilişkisi açığa çıkarılmak istenmektedir. Yüklem kuramcılarının göre, bireylerin kendilerinin veya başkalarının yaşadığı olayları ve davranışları açıklama biçimleri, kişinin düşünce yapısının bir yansımasıdır. Birey, karşılaştığı soru ve sorunlarda almış olduğu açıklama biçimini geçerli bir şekilde kullanma eğilimi gösterir. Bireylerin kendine özgü, bu tepki-açıklama örüntüsü Abramson ve arkadaşları (1978) tarafından yüklem biçimi olarak betimlenmiştir.

Yüklem kuramı, bireyin davranışını iki nedensel kaynaktan birisine; kendisine veya dışsal etmenlere yüklediğini belirtmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik kuramının bir nedensel yüklem kuramına dönüştürülmesinden sonra öğrenilmiş çaresizlik kuramı, bireyin, bir kontrolsüzlük durumuna maruz kaldığı zaman bu duruma nedensel bir açıklama getirdiğini iddia etmekte, bu nedensel açıklamanın biçiminin de bireylerde çaresizlik belirtilerinin ortaya çıkıp çıkmamasına neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, bireyin çaresizlik yaşantısında, maruz kaldığı durumun özelliklerinden daha çok bu duruma getirdiği açıklama ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, Peterson ve Seligman (1984) yüklem biçimi yerine açıklama biçimi teriminin kullanılması

gerektiğini belirtmişler ve bunu bireysel bir farklılık olarak değerlendirmişlerdir (Akt: Aydın, 2007: 24).

### **2.3.1.6. Öğrenilmiş Güçlülük**

Rosenbaum tarafından öğrenilmiş çaresizlik teorisinin anti tezi olarak geliştirilen “Öğrenilmiş Güçlülük” kavramı, başarısızlık ve zorlanma durumlarında bireyin, duygusal ve fizyolojik tepkileriyle başa çıkmasını, kendini yönlendirmesini, yaşadığı sorunları çözmek adına yeni plan ve programlar geliştirmesini içermektedir. Öğrenilmiş güçlülük bir bakıma bireyin kontrolü kaybetmeyerek, zorlukları aşacağına inanması ve kendini güdülemesidir. Bu özelliklere sahip birey olumsuz yaşantılardan daha az etkilenmekte ve daha az psikolojik sorunlar yaşamaktadır. (Rosenbaum ve Palmon 1984; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985; Akt: Yıldız, 1997).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülüğü tanımlarken bireylerin tepkilerini düzenleme kabiliyetine dikkat çekmektedir. Birey bu kabiliyetini ne kadar çok geliştirirse karşılaştığı zorlanma ve problem durumlarında kullanacağı davranışsal ve bilişsel beceriler o kadar artar. Birey yaşamı boyunca hedeflerini kesintiye uğratacak birçok düşünce, duygu, acı yaşantısı geçirir. Bireyin karşılaştığı bu gibi durumları denetim altına almasını mümkün kılan tüm beceriler öğrenilmiş güçlülük olarak ifade edilmektedir (Güloğlu ve Aydın, 2007). Bu beceriler sayesinde olaylar bireyleri kontrol etmemekte, olayların bireyler üzerindeki etkileri kontrol edilebilmektedir. Öğrenilmiş güçlülük bir bakıma bireyin olayları yönetebilmesi, kendi yaşamına hakim olabilmesi ve olumsuzlukların üstesinden gelebilmesidir.

### **2.3.1.7. Tükenmişlik Kavramı**

Öğrenilmiş çaresizlik teorisine yakın bir kavram olan “Tükenmişlik Kavramı” beraberinde toplum ve birey açısından ağır ve ciddi sonuçlar getirildiği için araştırmacıların üzerinde önemle durduğu konulardan biridir.

1970’li yılların başlarında Tükenmişlik kavramı ile ilgili çalışmalar yapan Herbert Freudenberger önemli gördüğü bazı noktalara dikkat çekmiştir. Freudenberger, tükenmişlik kavramını açıklarken bireyin yaşamında karşılattığı farklı alanlardaki sorunların çokluğuna vurgu yapar. Ona göre, “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan

istekler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar bir tükenme durumudur”. İlerleyen yıllarda Maslach tarafından tükenmişlik kavramı ile ilgili deneysel araştırmalar yapılmıştır. Son 30 yılda birçok araştırmacı bu konuyu çalışmış ve genel bir kanı geliştirilmiştir. Araştırmacılara göre tükenmişlik, beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir deneyimdir. Bununla birlikte Birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz koşullara yol açan tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı olmak üzere üç boyutlu bir sendrom olarak açıklanmaktadır (Ağaoğlu ve diğerleri, 2004).

### **2.3.2. Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin Gelişimi**

Öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili olabilecek kavramlar ele aldıktan sonra bu bölümde öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili daha ayrıntılı bilgi verilecektir. İlk önce öğrenilmiş çaresizlik teorisinin gelişim süreci hakkında genel bir bilgi verilip daha sonra öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili modeller ele alınacaktır.

Bir organizmanın karşılaştığı zorlayıcı bir durum karşısında, bu durumu kontrol altına alabilecek iken harekete geçmeden pasif olarak beklemeyi tercih etmesi, “Öğrenilmiş Çaresizlik (learned helplessness)” terimi ile ifade edilir. Öğrenilmiş çaresizliğin oluşum süreci şu şekildedir; organizma ilk olarak kontrol altına alamadığı zorlayıcı olaylarla karşılaşır. Tüm girişimlerine rağmen bu olumsuz durumu değiştiremez. Her girişimi başarısızlıkla neticelenir. Daha sonra, organizma benzer bir durumlarla karşılaştığında, olumsuz durumu kontrol altına alma imkânı varken kendisini yetersiz hisseder ve harekete geçmez. Bir bakıma çaresizliği öğrenmiştir (Hovardaoğlu, 1986).

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak Pennsylvania Üniversitesinde hayvanlarla yapılan öğrenme araştırmalarıyla tanımlanmıştır. Seligman ve Maier (1967) üçlü deney deseni içinde köpeklerle yaptıkları çalışmada üç farklı köpek grubunu, birinci grup kaçma, ikinci grup bağlı (çaresiz) ve üçüncü grup kontrol grubu olmak üzere deneysel işleme tabi tutmuşlardır. Bu deney iki aşamadan oluşmuştur. Deneyin ayrıntıları ileride detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Burada ele almamız gereken önemli nokta şudur. İkinci gruptaki köpeklerin (bağlı- çaresiz), deneyin birinci kısımda elektrik şokuna maruz kalması ve yaptığı bütün denemelerden sonra kaçamayacağını öğrenerek pasifleşmesi sonucu, deneyin ikinci

aşamasında kaçabilme şansının olmasına rağmen elektrik şokunun geçmesini beklemesidir.

Seligman ve Maier (1967) çaresizlik eğitimi gören köpeklerin deneyin ikinci kısmında şoktan kaçınmak için hiçbir şey yapmamalarını, davranışları ile sonucu kontrol altına alamayacaklarını öğrenmesi olarak açıklamıştır. Bu açıklama aynı zamanda “Öğrenilmiş Çaresizlik “ kavramının da tanımıdır (Akt: Avcı, 2008).

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili laboratuvar çalışmaları ilerleyen yıllarda başka hayvanlar ile de yapılmıştır. Seward ve Humprey (1967) kediler, Padilla (1973) balıklar, Maier, Albin ve Testa (1973), Seligman ve Beagly (1975), Lachman ve arkadaşları (1993) ise fareler üzerinde de laboratuvar deneyleri yapılmış ve köpek deneylerindeki benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Böylece öğrenilmiş çaresizlik olgusunun türe özgü bir davranış olmadığı, bütün türleri kapsayacak genel bir özellik olduğu görülmüştür (Akt: Yüksel, 2003).

Hayvanlar üzerinde yapılan deneylerden hareketle öğrenilmiş çaresizlik davranışının insanlarda da oluşabileceği düşünülmüş ve bu konuda deneysel çalışmalar yapılmıştır. Hiroto (1974) insanlarla iki aşamalı olarak düzenlediği çalışmada üç grup denek (kaçma, çaresizlik, kontrol) kullanmıştır. Deney sonuçlarında, ikinci aşamada çaresizlik grubundaki deneklerin kaçma ve kontrol grubundaki deneklere oranla, gerek deneme sayısı gerekse deneme için harcanan süre olarak, doğru yönü bulmak için daha az çaba gösterdikleri görülmüştür. Bu durum, kontrol edilemeyen zorlayıcı uyarıcılara maruz bırakılmanın bireylerde öğrenilmiş çaresizliğe neden olduğunun göstergesi olarak yorumlanmıştır (Akt: Ersever, 1993).

Seligman ve arkadaşları bu deneylerden yola çıkarak insanlar için çaresizlik davranışlarını açıklayıcı bir model geliştirmişlerdir. Bu model “Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” olarak bilinmektedir. Seligman ve arkadaşları geliştirdikleri bu modelde daha çok, bireyin davranışlarıyla olayları kontrol edemeyeceğini öğrenmesi durumuna ne gibi tepkiler vereceğini açıklamaktadır. Seligman, böyle bir durumda bireyde güdüsel, bilişsel ve duygusal alanda üç tür yetersizlik oluşacağını belirtmektedir. Güdüsel alandaki yetersizlik, davranışa gerektiği kadar aktif olarak hazır olmama şeklinde kendini gösterir. Bilişsel yetersizlik, organizmanın davranış ile sonuç arasındaki ilişkiyi algılamasında zayıflık olarak kendini göstermektedir.

Duygusal yetersizlik ise çöküntü, depresif durumlar gibi duygusal durumlarla açıklanmaktadır (Ersever, 1993).

Seligman'ın modeli, alandaki çalışmaların artmasına öncülük etmiştir. İnsandaki başarı ve çaresizlik davranışlarını inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda, Seligman'ın modeline yönelik bazı eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştiriler şu şekildedir. Birey kontrol edemediği davranışların hangilerinde çaresizlik gösterir? Çaresizlik davranışı, ne zaman diğer davranışlara genellenebilir, ne zaman daha özel olarak kalır? Benzer yaşantılara sahip iki kişiden biri yaşadığı olayların neticesini sadece kendisi için kontrol edilemez düşünürken neden başka bir kişi herkes için kontrol edilemez olarak düşünür (Ayköse, 2006).

Bu eksiklikleri göz önünde bulundurarak Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), insanlardaki öğrenilmiş çaresizliği açıklamak amacıyla yükleme kuramına dayalı yeni bir model geliştirmişlerdir. "Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli" olarak bilinen bu yeni açıklamada, birey karşılaştığı kontrolsüzlük durumlarında kendine neden çaresizlik yaşadığını sormaktadır. Bireyin yaşadığı çaresizlik ile ilgili yaptığı açıklama yaşadığı sorunun genellenmesi ve süreğenliği noktasında referans olmaktadır.

Hem orijinal modelde, hem de yeniden formüle edilmiş öğrenilmiş çaresizlik modelinde öğrenilmiş çaresizliğin temel belirleyicisi olarak davranış ve sonuç arasındaki uyumsuzluk gösterilmektedir. Bununla birlikte, Abramson, Seligman ve Teasdale'e (1978) göre eski model, davranış ile sonucu arasında uyumsuzluk olması durumunun hangi koşullarda geleceğe yönelik bir çaresizlik beklentisine yol açacağı konusunda yeterince açık değildir. Gözden geçirilmiş modele göre ise, bireyin davranış ve sonuç konusunda yaptığı nedensel yükleme, geleceğe yönelik çaresizlik beklentisinin belirleyicisi olmaktadır. Bu beklenti, çaresizliğin genelliğini, kronikliğini ve çaresizlik belirtilerinin türünü belirlemektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda bir birey belirli bir davranışın sonucunu kontrol edemezken, diğerleri benzer durumda davranışlarının sonucunu kontrol edebilmektedirler. Orijinal çaresizlik modeli bu iki farklı durum arasında bir ayırım yapmamaktadır. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) bireysel çaresizlik durumlarıyla, evrensel çaresizlik durumları arasında bir ayırım yapmışlardır. Evrensel çaresizlik durumunda, birey davranışın sonucunu ne kendisinin ne de bir başkasının kontrol edemeyeceğine



inanmakta, bireysel çaresizlik durumunda ise birey davranışın sonucunu sadece kendisinin kontrol etmede yetersiz kaldığını düşünmektedir (Akt: Aydın, 2007: 19).

Sonuç olarak, gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeli, kontrolün olmaması durumunu içsel, sürekli ve genel nedenlerle açıklama konusundaki alışkanlığın, bireylerde çaresizlik yaşantısına neden olduğunu öne sürmektedir. Bireyin çaresizlik belirtileri göstermesine neden olan şey bireyin çaresizlik yaşantısı değil, bu yaşantının birey tarafından nasıl açıklandığıdır.

### **2.3.3. Öğrenilmiş Çaresizlik Modelleri**

#### **2.3.3.1. Seligman ve Arkadaşlarının Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli**

Martin E. P. Seligman arkadaşları ile birlikte 1965'in başlarında Pavlov'un şartlı refleks deneyleri ile öğrenme ve korku arasındaki ilişkiyi incelemekte iken tesadüfi olarak farklı bulgularla karşılaşmışlardır. Pavlov, yiyeceğin gösterilmesiyle zil (veya bir sesin) çalınması işleminin defalarca tekrarlanarak eşlenmesi sonucunda köpeklerin salya akıttıklarını ifade etmektedir. Seligman ise, deneylerde organizmanın aslında çaresiz olduğunu ve çaresizliği öğrendiğini ileri sürmüştür (Akt: Duman, 2004).

Seligman ve Maier (1967)'in köpeklerle yaptığı öğrenilmiş çaresizlik deneyleri şu şekilde kurgulanmıştır. Araştırma üç farklı köpek grubu (kaçma, bağlı-çaresiz, kontrol) ile iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Deneyin ilk aşamasında kaçma grubundaki köpeklere hazırlanan düzenekte 64 elektrik şoku verilmiştir. Bu köpekler bir pedal yardımı ile şoktan kaçabilmektedirler. Birkaç denemeden sonra gelen elektrik şokunu bu pedal yardımı ile durdurmayı öğrenmişlerdir. İkinci gruptaki köpeklere de benzer bir düzenek kurulmuş ve aynı sayıda elektrik şoku verilmiştir. Fakat deney ortamında değişiklik yapılmış, köpeklerin şoku kesmeleri engellenmiştir. Bu gruptaki köpekler ne yaparlarsa yapsınlar elektrik şokunu engelleyememişlerdir. Kontrol grubu olan üçüncü grup köpeklere ise bu aşamada hiç bir işlem uygulanmamıştır. Deneyin ikinci aşamasında, köpekler elektrik şokundan kaçabilecekleri iki bölmeli bir ortama bırakılmışlar ve sırayla kaçınma eğitimine tabi tutulmuşlardır. Deneyde köpeklere ilk önce uyarı niteliğinde ışık ve ardından elektrik şoku verilmektedir. Köpeklerin şoktan kurtulabilmeleri için düzenekteki güvenli bölgeye geçmeleri gerekmektedir. Deneyde, birinci ve üçüncü grup (kaçma ve

kontrol) köpeklerin şoktan kurtulmak için güvenli bölgeye geçtikleri gözlenirken ikinci gruptaki köpeklerin çok az çaba harcadıkları, şokun geçmesini bekledikleri gözlenmiştir (Akt: Cananoğlu, 2011).

Bu deneylere benzer başka deneyler de yapılmış ve elde edilen bulguların sonuçlarında öğrenilmiş çaresizlik durumları ortaya çıkmıştır. Seligman ve Maier (1967) çaresizlik grubundaki köpeklerin kaçma-kaçınma eğitiminde başarısız olmalarını, ilk aşamada davranışları ile olumsuz bir sonucu kontrol edemediklerini öğrenmelerine bağlamışlardır. Bu nedenle bu davranışı “Öğrenilmiş çaresizlik” olarak adlandırmışlardır (Akt: Oluklu, 1997).

Seligman ve Maier’in bu deneyi sosyal ve bilişsel psikolojide büyük bir etki yapmıştır. Kimi araştırmacılara göre, Seligman ve arkadaşlarının yaptığı bu çalışmalar bilişsel psikolojinin davranışçılığın yerini almasına neden olmuştur. Ayrıca bu çalışmalar, yaşamın bir alanındaki deneyimlerinin başka alana taşındığı bilgisini doğrulamakta ve ileride daha farklı çalışmalara kaynaklık etmektedir.

Öğrenilmiş çaresizliği insanlar üzerinde yaptığı çalışmalarla açıklayan Hiroto’nun (1974) deney sistemi şu şekildedir. Hiroto gönüllü üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrenciler üç grupta iki aşamalı bir deneye tabi tutulmuştur. Birinci gruptaki deneklere bir düğmeye basarak durdurabilecekleri yüksek sesli gürültü verilmiştir. İkinci gruptaki denekler hiçbir şekilde verilen sesi durduramamaktadırlar. Kontrol grubundaki deneklere bu aşamada herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneyin ikinci aşamasında tüm gruplara yüksek ses verilmiştir. Tüm gruplar bu sestten kurtulabilmekte ancak önlerindeki manivelayı hangi yöne iteceklerini doğru olarak tahmin etmeleri gerekmektedir. Deney sonuçları incelendiğinde birinci aşamada gürültüyü kontrol edebilme imkânı olan ve hiç gürültü verilemeyen kontrol grubundakilerin, gürültüyü kontrol edebilme imkânı hiç verilemeyen gruba göre ikinci aşamada çok daha kolay gürültüyü durdurabildikleri gözlemlenmiştir. Çaresizlik grubundaki deneklerin çok az acaba harcadıkları ve daha çok olumsuz durumun geçmesini bekledikleri görülmüştür. Hiroto, ikinci gruptaki deneklerin daha az çaba göstermelerini öğrenilmiş çaresizlikle açıklamıştır (Akt: Ayköse, 2006).

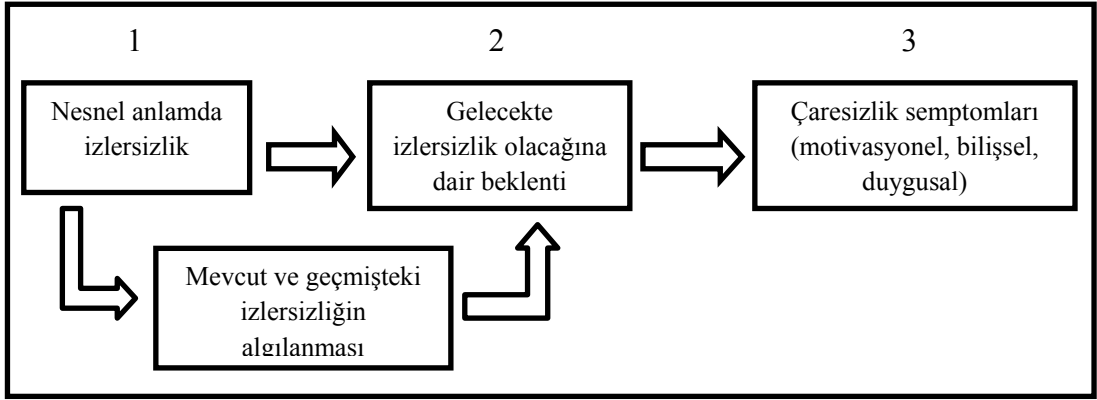
Hovardaoğlu’na göre, insanlarla yapılan öğrenilmiş çaresizlik deneyleri genellikle çelişkili bulgular vermektedir. Bazı araştırmalarda (örneğin, Dweck ve

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

İnsanlarla yapılan çalışmaların tutarlı sonuçlar vermemesi araştırmacıları yeni modeller geliştirmeye yönlendirmiştir. Araştırmacılar, öğrenilmiş çaresizlikte bilişsel süreçlerin rolünü açıklamak gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun üzerine Seligman ve Maier (1976) insanlardaki öğrenilmiş çaresizlik durumunu açıklamak üzere “Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” ni geliştirmişleridir.

Orijinal çaresizlik modeline göre, organizmanın kontrol edilemeyecek durumlara maruz bırakılması, çaresizliğin ortaya çıkmasını açıklayabilmek için tek başına yeterli bir durum değildir. Çaresizliğin oluşmasında asıl etken, bireyin ne yaparsa yapsın sonucu değiştiremeyeceğine dair inanç geliştirmesi gerekliliğidir. Eğer kişi yapacağı girişimlerin faydalı olamayacağı yönünde bir inanç geliştirirse daha az sayıda teşebbüste bulunur (Akt: Gündoğdu, 2001).

Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik modeline göre, bireyin yaptığı davranışlar ile neticeleri arasında bir ilişki olmadığını öğrenmesi bireyde güdüsel (motivational), bilişsel (cognitive) ve duygusal (emotional) alanlarda yetersizlikler ortaya çıkartmaktadır. Güdüsel yetersizlikte, birey davranışı göstermek için kendisini gerektiği gibi hazırlamaz, motivasyonu düşük olur. Bilişsel yetersizlikte ise, algı zayıflığı ortaya çıkar. Birey davranışı ile sonuçları arasındaki ilişkiyi algılamakta zorlanır. Kontrol edebileceği olaylarda bile kendisini güçsüz ve başaramayacakmış gibi hisseder. Duygusal yetersizlikte ise, birey yaralayıcı ve travmatik olayları davranışlarıyla kontrolü altına alamıyorsa pes eder ve kontrol etme çabaları yerini çöküntü duygusuna bırakır (Ayköse, 2006).



**Kaynak:** Kümbül, 2002: 33

### Şekil 2.1. Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli

Seligman ve Maier tarafından geliştirilen bu modelinin çaresizlik olayları ile ilgili bazı durumları açıklamada yetersiz kaldığını düşünen araştırmacılar birkaç noktada modeli eleştirmişlerdir. Yetersiz görülen ilk nokta, kontrol eksikliği yaşanan olaylarda çaresizliğin bazen görülmesi bezen görülmemesidir. Diğer eksiklik ise, kişisel ve evrensel çaresizlik arasındaki ayrımın yapılmamış olmasıdır. Ayrıca çaresizlik davranışının ne zaman diğer davranışlara da genellenebileceği de belli değildir.

Davranış ve ona bağlı çevresel tepkiler arasında kavranabilir bir ilişki olmadığında, çocuk çaresiz, seçeneksiz ve olaylar üzerindeki kontrol algısını kaybetmiş olarak çevreyi etkileme girişimlerinden de vazgeçmektedir. Bu nedenle başlangıçta öğrenilmiş çaresizliğin kontrolsüzlük algısından kaynaklandığı düşünülmüş ve bir kontrol kuramı olarak ele alınmıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarla, yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik modelinde, kontrol edilemeyen sonuçlar için yapılan nedensel yüklemelerin önemli olduğu ortaya konmuştur (Dweck, Repucci, 1973; Akt: Avcı, 2008: 9).

#### 2.3.3.2. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli

İlk olarak hayvanlar üzerinde yapılan deneyler ile sistematik bir şekilde ortaya çıkan ve adını duyuran Öğrenilmiş Çaresizlik olgusu, insanlar üzerinde yapılan deneyler ile birlikte bazı tutarsız sonuçlar vermeye başlamıştır. Depresyon ile ilişkili olması nedeniyle ve buna bağlı olarak insanlarda gözlenebilecek Öğrenilmiş Çaresizlik durumunun insanın çevresini anlamaya ve yorumlamaya çalışmasından

dolayı, “Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi” nin eksik yönlerinin kaldığı düşünülmüştür.

Seligman ve Beck’in depresyon ile ilgili açıklamalarındaki farklılığın Seligman’ın aleyhine sonuçlanması ve insanlarda Öğrenilmiş çaresizliğin tutarlı sonuçlar vermemesi ile birlikte “Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinde” önemli değişiklikler yapılması gündeme gelmiştir. Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), yüklenme kuramı temel alan çalışmalarında öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarını yeniden ele almışlardır. Böylece orijinal teoriden farklı olarak, “Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli” ortaya konulmuştur (Akt: Kümbül, 2002).

Bu yeni model getirdiği yeni açıklamalar ile dört farklı noktada orijinal çaresizlik modelinden ayrılmaktadır. Bu noktalar şunlardır. Çaresizlik davranışının devamlılık gösterme durumu nasıl değişmektedir? Çaresizlik davranışı yaşamın diğer alanlarına hangi durumlarda genellenir, hangi durumlarda özel olarak kalır? Çaresizlik yaşantısı geçiren bireylerin çaresizlik davranışı yanında aynı zamanda benlik saygısında da azalma veya yok olmanın nedenleri nelerdir? Bununla birlikte bireysel farklılıklar çaresizlik yaşantılarında ne düzeyde etkilidir? Bu kısımlar orijinal modelde eksik bulunduğu için yeni modelde açıklanmaya çalışılmıştır (Aydın, 2007).

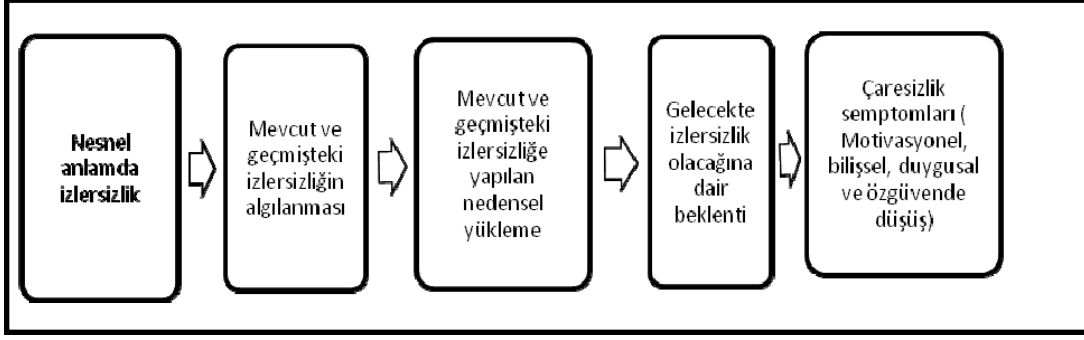
Orijinal Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisinin açıklamada yetersiz kaldığı bu maddeleri yeniden ele alınması önemlidir. Çünkü, bireyin başına gelen kötü olaylar bazen depresyona neden olup uzun sürmekte, bazen de depresyona neden olmayıp kısa sürmektedir. Yani, yaşanan depresyonun ve/veya çaresizliğin ne kadar süreceği (devamlılığının) ve genelleştirilip genelleştirilemeyeceği belirsizlik taşımaktadır. Orijinal teoride belirsizlik oluşturan diğer bir nokta ise, yaşanan olaylar karşısında kontrolünün olmadığını düşünen bireylerin bu olaylardan neden kendilerini sorumlu tutup kendilerini suçladıklarıdır. Bu noktalara açıklık getirmek, depresyon ve çaresizlik belirtisi olarak gözlenen, motivasyonel, bilişsel ve duygusal belirtilere bir yenisi daha eklenmiş olacaktır. Bu da azalan özgüven duygusudur (Kümbül, 2002).

Ayköse (2006)’ye göre, Abramson ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu model, içsel-dışsal nedensel yüklenme boyutlarını ve evrensel ve bireysel çaresizliği ayırması nedeniyle önemlidir. İçsel-dışsal yüklenme boyutunda birey yaşadığı olayları

nedenlerini kendisine veya dışsal faktörlere yüklemektedir. Bireysel çaresizlik durumunda, birey kendisinin davranışların sonucunu kontrol edemediği ancak çevresindekilerin kontrol edebildiğini düşünür. Evrensel çaresizlik durumlarında ise birey kendisi dahil hiç kimsenin davranışlarının sonuçlarını kontrol edemediğini düşünür. Bireysel çaresizlik yaşayan bireyler evrensel çaresizlik yaşayan bireylere göre kendilerini daha çok çaresiz hissetmektedir.

Bu modelde açıklanan diğer nedensel yükleme boyutları özel-genel boyut ile değişebilir-değişmez yükleme boyutlarıdır. Özel-genel yükleme boyutu bireyin yaşadığı olayları genellemesi veya özel olarak görmesi ile alakalıdır. Yaşanan bir çaresizlik veya olumsuz bir durumun sadece o olay ile sınırlı olduğunu, o günkü şartlara bağlı olarak geliştiğini, belki de o gün yaşadığı bir şansızlık olduğunu düşünen birey özel çaresizlik yaşamaktadır. Bu durumun tersine bireylerin yaşanan başarısızlık veya olumsuz olayları diğer durumlara genelleyerek her zaman başına böyle şeyler geldiğini ve geleceğini düşünmesi genel çaresizlik durumudur. Değişebilir-değişmez yükleme boyutunda ise yaşanan olayın bitme süresi ile alakalı bir yükleme yapılmaktadır. Yaşanan çaresizliğin çok uzun süreceğini belki de geçmeyeceğini düşünen bireyler “Değişmez Yükleme” yapmakta, bu durumun aksine, çaresizlik durumunun kısa süreceğini, hemen atlatabileceğini düşünen kişiler ise “Değişebilir Yükleme” yapmaktadır. Bu bilgilerden hareketle “özel ve değişebilir” yükleme yapan bireylerin daha kısa çaresizlik yaşadığı, “genel ve değişmez” yükleme yapan bireylerin ise daha uzun çaresizlik yaşadığı çıkarılabilir.

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), Yükleme Teorisi'nin yapmış olduğu katkı ile insanlarda gözlenen öğrenilmiş çaresizliği şu şekilde özetlemekte ve tanımlamaktadır. “Bireyin davranışları ile elde ettiği sonuç arasında ilişki (olay ve durumlar üzerinde kontrolü) olmadığını görmesi, algılaması; bunun gelecekteki davranışlarını da etkileyeceğini (kontROLSÜZLÜĞÜN devam edeceği) düşünmesi ve yaşadığı bu olumsuz durumu içsel, genel ve sabit nedenlere bağlaması sonucunda yaşayacağı bilişsel, motivasyonel ve duygusal anlamda bozukluk ve özgüven kaybına bağlı olarak herhangi bir davranışta bulunmak istememe durumudur.” (Akt: Kümbül, 2006: 286).



**Kaynak:** Alloy, L. B. 1982, 448; Akt: Kümbül, 2006: 77.

## Şekil 2.2. Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinde Sırasal Düzen

Özet olarak, gözden geçirilmiş öğrenilmiş çaresizlik modeline göre davranış-sonuç arasındaki kontrol yokluğunu içsel, değişmez ve genel bir nedensel yüklemeler biçimiyle açıklamayı alışkanlık haline getirmek, yaşamın birçok alanında daha uzun süreli çaresizlik yaşantılarına neden olmaktadır diyebiliriz.

### 2.3.3.3. Atkinson ve Arkadaşlarının Çaresizlik Modeli

Atkinson ve arkadaşları (1996) bireylerin yaşadığı çaresizlik durumları ile stresli yaşantıları ilişkilendirmiştir. Atkinson'a göre, olumsuz olaylardaki çaresizlik duygusu bir nevi stres durumudur. Böyle durumlarda bireylerde üç tür bozukluk görülmektedir. Bu bozukluklar bireyde psikolojik, bilişsel ve fiziksel olarak görülmektedir.

Geçirdiği yaşantılarında istenilen sonucun ortaya çıkmasını sağlayamayan ve davranışları ile bir sonucun ortaya çıkmasını kontrol edemeyeceğine yani başarısız olacağına inanan bir insan, gelecekte davranışlarıyla sonucu kontrol edebilecek bile olsa, sonucu kontrol etmesini mümkün kılacak davranışları göstermeyecektir. Yapılan araştırmalar, davranışlarıyla sonucu kontrol edemeyen organizmanın başlangıçta hareketsiz kaldığını, denemeler ilerledikçe, edilgin hale geldiğini yani pasifleştiğini ve ilerleyen saflarda durumun “davranış-sonuç” ilişkisi bakımından tam bir “çaresizlik” halini aldığını ortaya koymaktadır (Cananoğlu, 2011).

#### **2.3.4. Öğrenilmiş Çaresizlik İle Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler**

Geçmiş yaşantılarında davranışları ile çevresini kontrol etmekte zorlanan, karşılaştığı sorunları çözmekte sorun yaşayan ve yeni girişimlerden vazgeçen bireylerin kişiliklerinin bu durumlardan çok etkilendiği bilinmektedir. Bireyler için kontrol edilemeyen durumların önemi dikkate alındığında, çaresizlikten depresyona doğru bir oluşumun geliştiği görülmektedir. Yeni bir davranış başlatmada kendini çaresiz hisseden, güçsüz bulan, gelecek için umutsuz olan depresif kişilerin durumuna bir açıklık getirirken, depresyon ile çaresizlik bulgularında benzerlikler olduğu ortaya konulmaktadır. Çaresizliğin, bireyin kişiliğindeki bu etkilerinin yanı sıra benlik saygısına da etkileri bulunmaktadır. Ne yaparsa yapsın sonucu değiştiremeyeceğini kanıksayan bireyler kendi kişiliklerine olumsuz atıflarda bulunacaklardır.

Amaca ulaşamayan davranışlar bireyler için büyük bir üzüntü kaynağı olabilmektedir. Yaşamın değişik zaman dilimlerinde ve değişik olaylarda bu gibi amaca ulaşmayan davranışlar ile sık sık karşılaşan bireylerin benlik algılamaları da bu durumlardan etkilenmektedir. Buradan hareketle, Öğrenilmiş Çaresizlik yaşantıları ile Benlik Saygısı arasında bir ilişkinin varlığı düşünülebilir.

Tutar (2009)'a göre, kendilik algısı (değeri) düşük olan bireylerin öz güvenleri ve benlik saygıları da düşüktür. Bu kişiler, davranışları ile çevrelerindeki olay ve kişileri yönetmekte zorlanmaktadırlar. Davranışları ile kendi yaşamlarında çok fazla bir değişiklik gerçekleştiremeyeceklerine inanmaktadırlar. Bu kişilerin çevre üzerinde davranışları ile etkili olmayacakları yönünde ki bu tarz inançları, onları özgüven ve benlik saygıları düşük, çaresizliği öğrenmiş bireyler haline getirmektedir. Bireylerin kendi çabalarıyla yaşamın karmaşık ve zor koşullarının üstesinden gelmeye olan inançlarını kaybetmesi, daha fazla dışsal desteklere ihtiyaç duymalarına neden olmakta ve karamsarlık, kuşkuculuk gibi olumsuz duyguların gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Bireyler hayatlarındaki istenmedik olumsuz olayları, başarısızlıkları açıklarken içsel, sabit ve genel nedenlere yükleme yaparak açıklamaktadırlar. Olumsuz yaşam deneyimlerini bu tarz açıklama biçiminin, birçok araştırmacı tarafından (Brewin,



1985, Asarnow ve Bates, 1988, Stoltz & Galassi 1989) depresif semptomlara sebebiyet verdiği ifade edilmektedir. Depresif semptomların en önemli neticesi ise bireyin umutsuzluk karamsarlık düşüncelerine kapılarak gelecekte ümidini kesmesi ve benlik saygısının düşmesidir. Özellikle çocukların yaşadığı çaresizlik durumlarında daha kolay içsel, sabit ve genel yüklemeler yaptığı, bu süreci daha zor atlattığı belinmektedir. Çocukların bu konuda hassas olması benlik gelişimi için olumsuz bir durumdur. Çaresizlik yaşantısı karşısında çocukların benlik saygıları hemen düşüş göstermektedir (Papatya, 1987; Akt: Erdoğan, 2006).

Ünal'a göre, okul çağındaki çocuklar bilişsel açıdan kendi başarıları ve başarısızlıklarına ilişkin açıklama yapabilecek olgunluktadırlar. Başarı yönelimli ve benlik saygısı yüksek çocuklar çabaları ve başarıları arasında gerçekçi ilişkiler kurabilmektedirler. Öte yandan öğrenilmiş çaresizlik geliştirmiş ve benlik saygıları düşük olan çocuklar, başarı ve başarısızlık durumlarında yaptıkları yüklemeler nedeniyle performanslarını yordayamaz duruma gelmektedirler (Ünal, 2006: 17).

Pearlin, Schooler ve Antonovsky, uzun süreli yaşanan aşırı zorlayıcı kontrolsüzlük durumlarında, bireyin yüksek benlik saygısına sahip olmasının bir avantaj olduğunu belirtmekte ve yaşadığı olayların üstesinden gelmesinde benlik saygısının önemli bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Tuğrul, 2000).

Ayrıca bazı çalışmalar, eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde de öğrenilmiş çaresizlik kavramının önemli bir yeri olduğunu özellikle vurgulamaktadırlar. Öğrenilmiş çaresizlik ile benlik saygısı, başarı, motivasyon arasındaki ilişkiler birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalara göre benlik saygısı sorunu yaşamayan çocuklar akademik başarısızlık gösterebilir bile bu durumdan olumsuz etkilenmemekte, yeniden motive olup sonraki sınavlarda daha yüksek not olmaktadır. Benlik saygısı sorunu yaşayan çocuklar ise akademik başarısızlık gibi karşılaştıkları olumsuz durumlarda geri çekilme, kendini korumaya alma, yeni girişimlerde bulunmama gibi tutum ve davranışlar geliştirmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik davranışının öğrencilerde sık görülmesinin nedeni, birçok öğrencinin kaçınılması imkânsız stres durumları ile uzun süre yaşamasıdır. Ebeveyn suiistimali, olumsuz anne baba tutumları, alkolik aile üyelerine sahip olma gibi faktörler öğrencilerin motivasyon kaybına uğramalarına ve kendilerini değersiz hissetmesine neden olmaktadır (Caprio, 1993; Akt: Uzbaş, 1998).

Öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarının benlik saygısına olan etkileri özellikle Gözden Geçirilmiş Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli ile daha da ön plana çıkmıştır. Bu modele göre, çaresizlik yaşantısı geçiren bireylerin çaresizlik davranışı yanında aynı zamanda benlik saygısında azalma veya yok olma meydana gelmektedir. Bireylerin, yaşadıkları olumsuz olayları ve amacına ulaşmayan davranışlarını içsel, değişmez ve genel nedenlerle açıklamaları benlik saygılarının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

### **2.3.5. Öğrenilmiş Çaresizlik İle Anne Baba Tutumları Ve Diğer Çevresel Etmenler Arasındaki İlişkiler**

Bireyler çevresi ile sürekli etkileşim halindedir. Yaşamının her döneminde ve yaptığı bütün işlerde çevresindeki insanlarla girdiği etkileşim neticesinde onları etkilemekte veya onlardan etkilenmektedir. Bireyler ailesinin veya bir arkadaşının etkisi ile bir konuda yeni bir fikir geliştirebilmekte veya bir şeyden vazgeçebilmektedir. Örneğin, çocuklar yaşadıkları sürekli başarısızlık durumlarının neticesinde aile ve arkadaş çevresinden alacağı olumsuz tepkilerden etkilenebilir. Böyle bir tepkiye maruz kalmış çocuklar kendi benlikleri hakkında olumsuz düşünceler içerisine girebilir, kendilerini değersiz ve işe yaramaz hissedebilirler. Bu durumdaki çocukların kendilerini çaresiz hissetmeleri de mümkündür.

Buradan hareketle öğrenilmiş çaresizlik ile çevresel etmenler arasında yakın bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz. Özellikle çocuğun yakın çevresi olarak ele alabileceğimiz anne-baba ve kardeşler, bununla birlikte arkadaş çevresi çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları geliştirmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Düzgün (2006)'ne göre, ebeveynlerin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi, aile bireyleri arasındaki uyumsuzluk, öğrencinin olumsuz arkadaş çevresinden kaynaklanan istenmeyen durumlar ve bireysel dezavantajlar (fiziksel engel, hastalıklar, öğrenme güçlüğü vb.) çocukların, travmatik yaşantılar geçirmesinde ve buna bağlı olarak ta öğrenilmiş çaresizlik davranışı geliştirmesinde etkili olmaktadır.

Çocuklardan her zaman başarılı olmaları beklenir. Başarılı olan çocuk aileliler için iyi, akıllı ve makbul sayılır. Başarısız olan çocuklar ise kimi aileler için bir üzüntü kaynağıdır. Hâlbuki çocukların başarılarını etkileyen birçok faktör vardır.

Çocuklar yaşlarının bir özelliği olarak, yaşadıkları olumsuz olaylardan çabuk etkilenmekte ve durumu içselleştirebilmektedir. Bu yaşlarda, çocuklara çevresindeki kişilerden gelen tepkiler çok önemlidir. Yanlış ve yersiz yorumlar, değerlendirmeler çocukların algılarında derin izler bırakmaktadır. Çocuklar çevresinden gelen tepkilere göre kendini değerlendirmektedir. Kendini değerli, başarılı gören çocuk yeni girişimler yapmaya yönelirken, kendisini değersiz, işe yaramaz hisseden çocuklar ise geri çekilmekte ve yeni girişimlerde bulunmamaktadır. Başarısızlıklarının nedenlerini sürekli kendine yükleyen ve bunu hiç değişmeyecek bir sorun olarak algılayan bir çocuğun benlik saygısının yüksek olması, başarılı olması ve geleceğe güvenle bakması mümkün değildir. Böyle bir çocuğun başarısızlığı çaresizce kabullenmesi, değişiklik adına girişimde bulunmaması olası bir tepkidir. Bu tepki de öğrenilmiş çaresizlik halidir. Yaşadığı sorunlar ile kendi başına mücadele edemeyeceğini, sonucun ne yaparsa yapsın değişmeyeceğini kabullenen çocuklar mutsuz, karamsar ve içe kapanık bir yapı geliştirir. Bu nedenle hem aile içi ilişkilerde hem de okulda öğrenci-öğretmen ilişkilerinde, çocukların yaşayacakları başarısızlık ve çaresizlik durumlarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Düzgün, 2006).

Araştırmacılar, anne-baba tutumlarının çocukların kişilik gelişimi üzerinde son derece önemli ve etkili olduğunu ittifakla vurgulamaktadırlar. Yavuzer (1993), anne-baba-çocuk ilişkisinin temelde anne ve babanın tutumlarına bağlı olduğunu ve anne-babanın çocuğuna karşı takındığı tutumu etkileyen bazı faktörler olduğunu belirtmektedir. Bu faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz; Ebeveynlerin çocuk doğmadan kurdukları çocuk hayalleri ve zihinlerinde oluşturdukları ideal çocuk kavramları, anne babanın çocukların cinsiyetlerinden, sayılarından ve kişilik özelliklerinden memnun olma düzeyleri, toplumun çocuk yetiştirme stilleri üzerindeki etkileri, ebeveynlerin eski yaşam deneyimleri, özellikle kendi çocukluklarındaki karşılaştıkları durumlar ve eşler arasındaki uyum. Bu faktörler aile içi ilişkiler ve ebeveynlerin çocuklarına karşı geliştirecekleri tutumlar üzerinde etkilidir.

Kılıç ve Oral'a göre, hem durumsal hem de doğuştan var olan yapısal değişkenler yüklemeye örüntülerinin ve öğrenilmiş çaresizliğin gelişiminde özel bir role sahiptir. Kontrolsüzlük ve öngörülemezlik gibi çocuğun aile içindeki özel

sosyalizasyon durumları çaresizliğin gelişiminde ve olumsuz sonuçlarla başa çıkmasında etkili olabilir (Kılıç ve Oral, 2006: 13).

Mercan'a göre ise, anne-babaların hatalı davranışları çocukların kişilik gelişimini olumsuz etkiler ve çocukta değersizlik, yetersizlik duygularının yerleşmesine neden olur. Mercan'ın hatalı anne-baba davranışlarına verdiği örnekler ise şu şekildedir. Çocuklarını yerli yersiz başka çocuklarla kıyaslamak, her zaman daha üstün başarılar beklemek, çocukların başarısızlık veya eksiklik durumlarını eleştirmek, çocuğa baskı uygulamak ve yaptığı tüm işlere karışmak. Mercan'a göre bu tarz davranış ve tutumlara maruz kalan çocuklar hiçbir zaman başarılı olamayacağına, sorunlarını kendi başına çözemeyeceğine inanır ve öğrenilmiş çaresizliği yaşar. Başarısızlık yaşayan ve bu başarısızlıkla ilgili çevresinden olumlu değerlendirme alamayan bu çocuklar, kendileri için negatif yüklemeler yaparak kendilerini yeteneksiz, beceriksiz, işe yaramaz gibi olumsuz kavramlarla etiketler. Ayrıca bu tarz çocukların özgüvenleri ve benlik saygıları da oldukça düşük seviyededir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığına anne-baba tutum ve davranışlarının çocukların bütünsel gelişiminde ve mutlu bir yaşam geçirmesinde doğrudan etkili olduğu düşünülebilir (Mercan, 2002; Akt: Ercan, 2002).

Öğrenilmiş çaresizlikle ilgili yapılan araştırmalar anne-baba tutumlarının çocuklar üzerindeki etkilerini kanıtlar niteliktedir. Thurstone yaptığı araştırmalarda da öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında geçmiş yaşantıların ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, aile yaşantılarının, anne baba tutumlarını etkili olduğu belirtmektedir. (Aydın, 1985). Petermann ve Sauerborn (1989) ise, hem ihmal edilen hem de şımartılan çocuklarda sosyal yönden yetersizlikler görüldüğünü, ancak çaresizlik davranışı gelişimi açısından farkların olduğunu belirtmektedir. Sosyal olarak yetersiz, pohpohlanmış çocukların talepleri inkâr etme eğilimi gösterirken, sosyal olarak yetersiz-ihmal edilen çocukların girişim yeteneği zayıf, edilgen tepkiler gösterebileceklerini ve bu çocuklarda çaresizlik davranışlarının görülebileceğini bildirmektedirler (Akt: Kılıç ve Oral, 2006: 15).

Yukarıda değinilen açıklamalar ve araştırmalar göz önüne alındığında çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğin oluşmasında ve onları yaşamının bütün alanlarında (eğitim yaşamı, iş hayatı, sosyal hayat vb.) negatif yönde etkilemesinde olumsuz aile koşullarının, yanlış anne-baba tutumlarının etkileri görülmektedir.

Çocukları ile yakın ilişkiler kurmayan, başarısızlık ve zorlanma durumlarında çocuklarına etkili destek vermeyen aileler, çocuklarının benlik saygılarını olumsuz etkilediği gibi çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları geliştirmesinde de etkili olmuş olur.

### **2.3.6. Öğrenilmiş Çaresizlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ile ilgili kuramsal bilgiler ve araştırmamızın diğer değişkenleri olan Anne- baba Tutumları ve Benlik Saygısı ile olan ilişkisine değinildikten sonra, Öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılan araştırmalara bakarak, açıklık getirmeye çalıştığımız ilişkileri somut olarak görmüş olacağız.

Öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili hem ülkemizde hem de yurt dışında birçok araştırma bulunmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik kavramı genel olarak depresyon, başarısızlık durumları, benlik kavramı ve özgüven, akademik başarı gibi ilgili değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırılmıştır. Bununla birlikte çevresel etmenler, anne baba tutumları ve benlik saygısı ile ilgili de araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenilmiş Çaresizliğin anne-baba tutumları ve benlik saygısı ile ilişkisini inceleyen araştırmaları sunmadan önce, Öğrenilmiş Çaresizliğin demografik değişkenlerle ilişkisini sınavan çalışmalara yer verilmiştir.

Ayköse (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptı bir araştırmada öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerinin cinsiyetlerine, anne ve babanın öğrenim durumuna, algıladıkları sosyal desteğe göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, öğrenilmiş çaresizlik puanları düşük çıkan öğrencilerin akademik başarıları yüksek olan öğrenciler olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni boyutunda Oluklu (1997), lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini incelemiş ve erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, kızların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır

Öğrenilmiş Çaresizlik düzeylerinin anne ve babanın öğrenim durumuna göre değişimini inceleyen araştırmalarda Baş (1998), 4.ve 5.sınıfta okuyan 404 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları ile ebeveynlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ebeveynleri okur-yazar olan ve olmayan çocukların öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları, Ebeveynleri lisana ve üstü eğitim almış çocukların öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Oluklu (1997) ise yaptığı araştırmada, öğrencilerin Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile annenin öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanlarının azaldığını ifade etmektedir.

Hayalioğlu (2001) 489 ortaokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada Oluklu (1997)'ya benzer sonuçlar bulmuştur. Hayalioğlu'na göre baba eğitim düzeyi liseden daha aşağı olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, liseden daha yukarı olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrenilmiş Çaresizlik düzeylerinin anne ve babanın hayatta olma, öz olma ve birlikte olma durumlarına göre değişimini inceleyen araştırmalar şu şekildedir. Brown ve Haris (1975), küçük bir çocuk için annesini kaybetmenin çok zor bir durum olduğunu ve ileride ki başarısızlık yaşantılarında kişinin içsel, genel, değişmez yüklemeler yapmasında çok etkili olduğunu ifade etmektedir (Akt: Cantekinler, 1997). Baş (1998), öğrencilerin depresyon ve öğrenilmiş çaresizlik davranışları ile ebeveynlerin birliktelik durumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, parçalanmış aile çocuklarında öğrenilmiş çaresizlik davranışının daha yaygın olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, anne-babanın hayatta olma durumu ile çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, anne veya babası öz olmayan çocukların tümünün öğrenilmiş çaresizliklerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Öğrenilmiş çaresizlik ile sınıf düzeyi ve yaş değişkeninin ilişkisini inceleyen araştırmalar şu şekildedir. Stipek ve Decodis (1988), çocukların duygusal yaşantılarına dair nedensel yüklemelerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre 6-7 yaş grubundaki çocuklar, şansı yetenekten daha az kontrol edilebilir olarak algılanmaktadır. Daha büyük yaş grubundaki çocuklar suçluluğu, yetenekten daha

çok çabaya yüklemektedirler. Bu çalışma, küçük yaş grubundaki çocukların bir olayın nedenini kişinin duygusal yaşantısıyla ilişkili olduğunu anladıklarını, ancak büyük yaş grubundaki çocuklar gibi ayırtıramadıklarını göstermektedir. Hagan ve arkadaşları (1989), 120 kız öğrenci üzerinde öğrenilmiş çaresizlik ile bencil davranış gösterme arasındaki ilişkiyi gelişimsel olarak ele almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, 3. Sınıf öğrencilerinin bencil davranışları ve çaresizlik yaşantıları daha geçici olmakta, 7. ve 11 sınıf öğrencilerinin ise davranışları daha kalıcı olmakta ve bu iki değişkenden olumsuz etkilenmektedir (Akt: Ayköse, 2006).

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ile benlik kavramı, benlik saygısı ve buna bağlı olarak da depresif tutumlar sergileme ile ilişkili yapılan araştırmalar şu şekildedir.

Johnson ve Dona (1981) öğrencilerde benlik kavramı, akademik başarı ve öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik tasarımlarının düşük olduğunu ayrıca yine bu öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir (Akt: Ercan, 2002).

Kılıç ve Oral (2006), uzun süre yoksunluk ve çaresizlik yaşayan bireylerin kendilerini yetersiz hissetme, benlik imgesinde düşme, suçluluk duyguları yaşama, karamsarlık ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler geliştirme gibi duygu ve davranışlar geliştirdiğini ifade etmektedir. Hindistan'da 10. sınıf öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada, uzun süreli yoksunluk yaşayan öğrencilerde görev performansında düşüklük yanında içsel, bütünsel ve kalıcı bir nedensel yüklenme biçimi saptanmıştır (Mal, Jain ve Yadav, 1990; Akt: Avcı, 2008).

Valas (2001) 4, 7, ve 9. Sınıfta okuyan 1575 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik, özsaygı ve depresyon, akademik başarı, yaş, cinsiyet ve beklentiler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, olumlu ve olumsuz yüklemelerin, beklentilerin, öğrenilmiş çaresizlik, benlik saygısı ve depresyonla akademik başarı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarında, erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek düzeyde öğrenilmiş çaresizlik gösterdiği, kızların ise psikolojik uyumsuzluklarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Akt. Kaya, 2005).

Stolz ve Galassi (1989), üniversite öğrencilerinde yükleme boyutları ve depresyon ilişkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında şu sonuçlar bulunmuştur. Yaşanan kötü olaylarda içsel yükleme yapan depresif kişilerin benlik saygılarının daha düşük, aynı olaylara dışsal yükleme yapan depresif kişilerin ise benlik saygısı daha yüksek düzeydedir (Akt: Ercan, 2002).

Yükleme boyutları ile benlik kavramını arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırma Marsh ve arkadaşları (1984) 10 yaşındaki çocuklarla çalışmıştır. Araştırmaya göre, yetenek, çaba ve dışsal nedenler başarısızlıklara dair en önemli üç faktördür. Bireyler başarıya dair sorumluluğu, başarısızlıktan daha çok içselleştirmektedir. Benlik kavramı olumlu yönde gelişmiş çocuklarda başarıya yönelik sorumluluğu içselleştirme eğiliminin yüksek olduğu bulunmuştur (Akt: Uzbaş, 1998).

Yukarıda özetlenen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları ile benlik kavramı, benlik saygısı, özgüven ve bunlara bağlı olarak da depresif tutumlar geliştirme arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişki genel olarak şu şekilde özetlenebilir; bireylerin davranışları ile çevresinde istediği değişiklikleri yapamayacağı kanısına varması, değersizlik duyguları, kendine güvenmeme ve kendini suçlama gibi sonuçları doğurmaktadır.

Öğrenilmiş çaresizlik yaşantılarının oluşumunda çevresel faktörlerin önemli bir yerinin olduğu daha önce belirtmiştik. Özellikle aile ortamının ve anne baba tutumlarının öğrenilmiş çaresizlik ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Çocuğun, içinde bulunduğu aile ortamından etkilendiği araştırmalar tarafından da desteklenmektedir.

Bireyin büyüdüğü çevrenin gelişimi üzerindeki etkileri hususunda çalışmalar yapan Thornton (1982), özellikle çaresizlik yaşantılarında bireyin çevresinden aldığı tepkilerin ve olumsuz yaşam deneyimlerinin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Thornton, Bireyin yaşadığı başarısızlık durumlarında çevresindeki kişilerden gelen yönlendirmelerin öğrenilmiş çaresizlik davranışı göstermede etkili olduğunu çalışmalarında belirtmektedir (Ercan, 2002).

Erdoğdu (2006), 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyine ana-baba tutumlarının ve öğretmen davranışlarının etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya



göre, annenin otoriter ve baskıcı tutumlar sergilemesi çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyine babanın ve öğretmenin baskıcı tutumlar sergilemesinden daha fazla etki etmektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunda yapılan yükleme biçimlerinin önemli olduğu, öğrencilerin başarısızlığa karşı içsel yükleme yapmaları öğrenilmiş çaresizliğe yol açtığı ifade edilmektedir.

Oluklu (1997), 412 lise öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrenilmiş çaresizlik davranışları ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Oluklu, ebeveyn tutumlarını koruyucu ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin ebeveynlerini demokratik tutuma sahip olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmektedir.

Baş (1998)'ın daha öncede değindiğimiz 404 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puan ve düzeyleri ile anne- babaların olumsuz çocuk davranışlarına verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Araştırmaya göre ebeveynleri tarafında hatalı davranışlar neticesinde tokat atma, kulak çekme gibi fiziksel cezalandırmaya maruz kalan çocuklarda çaresizlik puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülürken, çocukları ile konuşma ve hatalarını anlatma yolunu seçen ebeveynlerin çocuklarında ise çaresizlik puanları düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında çocukların çaresizlik düzeyleri ile arkadaşlık ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiş, arkadaşlık etmeyi isteyip de yalnızca bir arkadaşı olduğunu belirtenlerle, hiç arkadaşı olmadığını belirten çocukların çaresizlik puanlarının, arkadaşlık etmeyi sevip birçok arkadaşı olduğunu söyleyen çocukların çaresizlik puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Ercan (2002), 6. Sınıfta okuyan 257 öğrenci yaptığı araştırmada hatalı çocuk davranışına ebeveyn tarafından verilen tepki ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya göre, anneleri tarafından davranış olarak, babaları tarafından ise sözel olarak cezalandırılan öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin en yüksek olduğu, yaptıkları yanlış davranışlarda anne-babaları tarafından açıklayıcı bir tarzda konuşulan öğrencilerin ise çaresizlik düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür.

Polat (1986), algılanan Anne-baba tutumları ile (otoriter, demokratik) çocuklardaki öğrenilmiş çaresizlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, otoriter tutuma sahip ebeveynlerle yetişen çocukların, demokratik tutuma sahip ebeveynlerle yetişen çocuklara göre daha yüksek öğrenilmiş çaresizlik puanlarına sahip olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerinden birinin demokratik diğerinin otoriter tutum sergilediği ailede yetişen çocuğun öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, anne ve babanın demokratik tutum sergilediği aile ortamında yetişen çocuğa göre yüksek olduğu görülmüştür (Akt: Ercan, 2002).

Ayrıca çevresel etmenlerden arkadaş etkilerini inceleyen bir araştırmada Waas (1989), 10 yaş grubundaki agresif çocuklar üzerine sosyal yükleme tercihlerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akranlarınca reddedilmiş çocuklar olumsuz olaylara yönelik olarak reddedilmeyen çocuklara göre, geçmiş sosyal yaşantılarından yola çıkarak daha düşmanca yüklemelerde bulunmak eğilimindedirler. Bu olumsuz yüklemeler, onların var olan olumsuz sosyal etkileşimlerini pekiştirdiğini belirtmektedir (Akt: Hayalioğlu, 2001).

Bu araştırmaları genel olarak ele aldığımızda, anne-baba tutumlarının, arkadaş ilişkilerinin ve diğer çevresel faktörlerin öğrenilmiş çaresizlik yaşantısının oluşumunda ve devam etmesinde önemli derecede etkisi bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında, çocukların kendini ifade etme ortamı bulamadığı, çocuklarla yakından samimi ilişkilerin kurulmadığı, yapılan hatalı davranışların cezalandırıldığı aile ortamlarında öğrenilmiş çaresizlik durumları oluşmakta ve gelişmektedir. Yani otoriter, baskıcı, ilgisiz, anne baba tutumları çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, çocuğun bir birey olarak kabul edildiği, fikirlerine değer verilip dinlendiği, yaptığı deneme-yanılma davranışlarının desteklendiği aile ortamında ve demokratik anne baba tutumlarında ise çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşantısı geçirme ihtimalleri daha azdır.

### 3. BÖLÜM YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları (demokratik, otoriter, koruyucu/istekli) ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri (düşük, orta, yüksek) arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, mevcut durumu olduğu şekilde incelemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

#### 3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören ortaokul düzeyindeki devlet ve özel okullarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken seçkisiz örneklem yolu ile altı ilçe belirlenmiştir. İlçelerin üçü Avrupa yakasından, üçü Anadolu yakasından seçilmiştir. Daha sonra her ilçeden rasgele birer okul belirlenmiştir. Çalışmada dört devlet okulu ve iki özel okul olmak üzere 603 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemeye ilişkin sayısal değerler aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
5. Sınıf	29	42	71
6. Sınıf	70	70	140
7. Sınıf	70	86	156
8. Sınıf	102	102	204
Toplam	271	300	571

**Tablo 3.2.** Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Okul Değişkenine Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Devlet Okulu	192	214	406
Özel Okul	79	86	165
Toplam	271	300	571

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin algılanan farklı anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin; algılanan anne-baba tutumlarını ölçmek için “Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)”, benlik saygısı düzeyini ölçmek için “Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ)”, öğrenilmiş çaresizlik düzeyini belirlemek için ise “Çocuklar İçin Yükleme Biçimleri Ölçeği (ÇYBÖ)” kullanılmıştır. Diğer yandan, öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla da “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Anne-Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ)

Yıldız Kuzgun’un 1972 de geliştirdiği ana baba tutum envanteri 40 maddede ve üç alt ölçekten (demokratik, koruyucu/istekçi, otoriter) oluşmaktadır. Ölçekte, beşli likert tipi yanıt şıklarından (tamamen uygun, çok uygun, biraz uygun, pek uygun değil, hiç uygun değil) biri işaretlenir. Ölçek puanlanırken alt ölçekler ayrı ayrı puanlanır. Maddeler için işaretlenen şıkların rakamsal değerleri toplanarak alt ölçek puanları belirlenir. Puanlar yorumlanırken yüksek puan o alt ölçekte belirtilen niteliğe uygunluğu gösterir. ABTÖ hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilecek niteliktedir. Zaman sınırlaması olmayıp, her birey kendi hızı ile ölçeği tamamlama bilmektedir. Yaklaşık 20 dakika ölçeği tamamlamak için yeterli olmaktadır.

Kuzgun (1972), ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 384 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Ölçekte, demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak tanımlanan aile tutumlarından demokratik alt ölçeğin diğerlerinden bağımsız; otoriter ve ilgisiz alt ölçeklerinin ise 0.63 düzeyinde ilişkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca envanterin test tekrar test sınavında güvenilirliğin (.66, .59, .64) yeterli düzeyde bulunmadığı kanısına varılarak yeniden ele alınmasına karar vermiştir. Yeniden bir madde havuzu oluşturulurken ilk ölçekten bazı maddeler alınmış; bazıları düzeltilmiş ve yeni tanımlanan istekçi, koruyucu ve reddedici tutumlara yönelik maddeler yazılmıştır. Sonuç olarak toplam 119 maddede demokratik, otoriter, koruyucu/istekçi, reddedici ve ilgisiz tutumları tanımlayan bir havuz oluşturmuştur. Madde değerlendirmesine beş basamaklı Likert tipi yanıtlamayla 1992-93’te Gazi Üniversitesi, İdari Bilimler Fakültesi’nin 100 öğrencisi katılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizi yapılarak yeni ölçeğin boyutları aranmıştır. Üç faktörün (1. demokratik, 2. Koruyucu/istekçi, 3.

Otoriter) yükü artı olanlar “demokratik”, eksi olanlarsa “otoriter” tutumu belirlediği şekilde kabul edilmiştir. Faktör yükü en yüksek 15 madde “demokratik” eksi değerdeki en yüksek 10 madde de “otoriter” tutumu yansıtmıştır. “Koruyucu! istekçi” tutumu gösteren 2. faktörde yüksek faktör yükü olan 10 maddenin üçü “koruyucu”, yedisi “istekçi” tutumu yansıtan maddeler olmuştur. Yeni ölçek anılan faktörlerle belirlenen 3 alt ölçekten oluşmuştur (Akt: Öner, 2008: 903).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan çalışmaların neticeleri şu şekildedir. İç tutarlılık; Cronbach alfa katsayıları demokratik alt ölçek için .89, koruyucu/istekçi için .82 ve otoriter için .78 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirliliği ise, Pearson Momentler Çarpımı katsayıları yukarıdaki sıraya göre şöyledir: .92, .75 ve .79 (Öner, 2008; 904).

### **3.3.2. Çocuklar İçin Yükleme Biçimi Ölçeği (ÇYBÖ)**

Seligman ve arkadaşları tarafından geliştirilen Çocuklar için Yükleme Biçimi Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve standardizasyonu Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek 48 maddeden oluşmaktadır. Her maddede iki ihtimalli varsayımsal bir olay verilmekte ve öğrencilerden bir seçeneği seçmeleri istenmektedir. Ölçek maddelerinin her biri üç nedensel yükleme boyutundan biri ile ilişkilidir. Bu boyutlar, içsel – dışsal boyut, sabit – değişebilir boyut ve genel – özel boyuttur. Ölçek puanlanırken, öğrencilerin seçtiği her bir içsel, sabit ve genel seçeneğe 1 puan, dışsal, değişebilir ve özel seçeneğe 0 puan verilir. Bu puanlar toplanarak tek bir çaresizlik puanı elde edilir. Puandaki artış, çaresizlik düzeyinin arttığını gösterir. ÇYBÖ hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilecek niteliktedir. Zaman sınırlaması olmayıp, her birey kendi hızı ile ölçeği tamamlayabilmektedir. Yaklaşık 15 dakika ölçeği tamamlamak için yeterli olmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması, ölçüt olabilecek başka benzer bir ölçek olmadığı için kapsam geçerliliği yöntemiyle yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve dil uygunluğunu değerlendirmeleri amacıyla İngilizce Psikoloji eğitimi görmüş uzmanlara verilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra psikoloji ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan uzmanlardan, aracın maddelerinin ölçmeyi amaçladığı üç nedensel yükleme boyutunu ölçüp

ölçmediğini likert tipi dört dereceli bir ölçekle değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçta, uzmanlar aracın maddelerinin Ölçmeyi amaçladığı üç nedensel yüklem boyutunu ortalama %96,1 oranında ölçtüğünü belirtmişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması ise, test-tekrar test yöntemiyle Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Bu amaçla, toplam 112 ilkokul öğrencisine dört hafta ara ile ölçek iki kez uygulanmıştır. Bireylerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar üzerinden hesaplanan ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile bulunan güvenilirlik katsayısı 0.83'tür. Böylece ölçeğin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklem biçimini güvenilir olarak ölçtüğü sonucu çıkarılmıştır (Aydın1985: Akt: Ayköse, 2006).

### **3.3.3. Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ)**

Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ)'nin ilk deneme uygulaması Bogenç ve Kuzgun tarafından 1994 yılında, Ankara Mamak Lisesinde öğrenim gören 19-20 yaş arasındaki 91 öğrenci ile yapılmıştır. Daha sonra bu sayı az bulunarak Ankara Mimar Sinan Lisesi ve Ankara Mamak İlköğretim Okulunda ki 12-19 yaş arası 233 öğrenci ile yeni bir çalışma daha yapılmıştır. İki uygulamadaki öğrenci sayıları birleştirilerek 324 öğrenci ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalara geçilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında konu ile ilgili yayınlar ve benzer ölçekler incelenerek 25 olumlu 25 olumsuz 50 ifadenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek maddeleri alanda uzman bir gruba verilerek görüşleri doğrultusunda bazı ifadeler değiştirilmiş bazıları da çıkarılmıştır.

Kendine Saygı Ölçeği likert tipi, 5 dereceli olarak hazırlanmış olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden 15'i olumlu, 5'i olumsuz olarak düzenlenmiştir (olumsuz maddeler: 3, 4, 6, 7 ve 12). Maddelere verilen tepkiler, "Her Zam an", "Sık sık", "Ara sıra", "Nadiren" ve "Hiçbir Zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddelerde "Her zaman" yanıtı 5, "Hiçbir zaman" yanıtı 1 puan alırken, olumsuz maddelerden "Her zaman" yanıtı 1, "Hiçbir zaman" yanıtı ise 5 puan almaktadır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük benlik saygısına, yüksek puan ise yüksek benlik saygısına işaret etmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. KSÖ, hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilecek niteliktedir. Zaman sınırlaması olmayıp, her birey kendi hızı ile ölçeği tamamlayabilmektedir. Yaklaşık 10 dakika ölçeği bitirmek için yeterli olmaktadır.

Ölçeğin geçerliliğini belirleme çalışmalarında, kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçekte yer alan maddelerin kendine saygı ile ilgili özellikleri temsil ettiği uzmanlar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Bunun için deneme grubundan elde edilen puanlara temel bileşenler analizi uygulanmış, faktör yük değerleri .30 un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tüm analizler sonucunda geriye kalan 20 maddenin madde-toplam korelasyonları .30'dan büyük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve kararlık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuş. Yapılan hesaplama sonucunda ölçeğin iç tutarlılığı oldukça yüksek çıkmıştır ( $\alpha = .81$ ). Ölçeğin kararlılığı "Test Tekrar Test Yöntemi" ile hesaplanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde ölçeğin kararlılık katsayısı  $r=.84$  olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Kuzgun, Y., Bacanlı, F. (Ed.), Bogenç, 2011).

#### **3.3.4. Kişisel Bilgi Formu**

Örnekleme oluşturan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Formda öğrencilere sınıf, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba bilgileri ve buna benzer sorular sorulmuştur.

#### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Örnekleme olarak belirlenen okullarda veri toplama çalışmalarına başlamadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izni alınmıştır. Akabinde, okul yöneticileri ve rehber öğretmenler ile uygulama hakkında görüşmeler yapılmış, gerekli bilgiler verilmiştir. Çalışmanın yapılacağı şubeler her sınıf seviyesinde rastgele seçilmiştir. Uygulama sırasında ölçekler hakkında öğrencilere açıklamada bulunulmuştur. Öğrencilere, İstanbul il merkezinde bir araştırma uygulaması yapıldığı, katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilip soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere kimlik bilgilerinin yazılmasının zorunlu olmadığı özellikle ifade edilmiştir. Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından sınıflarda uygulanmış ve öğrencilerin ölçeklerle alakalı sorularına cevap verilmiştir. Verilerin toplanması Mayıs 2013- Haziran 2013 tarihleri arasında

gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ölçekleri bir ders saati içinde rahatlıkla bitirdikleri gözlemlenmiştir. Ölçekler altı okulda toplam 603 öğrenciye uygulanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analiz süreci**

Ölçme araçlarının uygulama çalışmaları sonra erdirildikten sonra tüm katılımcıların verileri teker teker kontrol edilmiştir. Bu aşamada bazı katılımcıların ölçekleri doldururken eksik bıraktıkları kısımlar olduğu görülmüştür. Bazı ölçeklerde, bir maddeye birden fazla cevap verildiği, bazılarında ise birçok maddenin boş bırakıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenlerden dolayı 32 katılımcının verileri işleme konulmamıştır. Böylece 571 katılımcının verisi ile istatistiksel işlemlere geçilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, benlik saygıları ve ana baba tutumları arasında ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerinin; anne-baba tutumları, benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyete, okul türüne, anne baba medeni durumuna göre farklılaşmakta olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerinin; anne-baba tutumları, benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, öğrencilerin okudukları sınıf, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenine göre farklılaşmakta olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Gruplar arası anlamlı farklılık çıktığında farkın hangi grupların arasında ve hangi grubun lehine oluştuğunu tespit etmek amacıyla post-hoc tekniklerinden varyansların homojen olduğu durumlarda LSD testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Tuhane's T2 testi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin; öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri, benlik saygıları ve ana baba tutumlarının, anne-baba çalışma durumuna göre fark olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.



## 4. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve açıklamaları araştırma alt amaçlarının sırasına göre verilmiştir.

### 4.1. Betimsel Değerler

Aşağıda araştırma ile ilgili betimsel değerlerin (cinsiyet, okul türü, sınıf, anne-baba medeni durum, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın çalışma durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) frekanslarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	N	%
Kız	271	47.5
Erkek	300	52.5
Toplam	571	100.0

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 271'i (%47.5) kız, 300'ü (%52.5) erkektir.

**Tablo 4.2.** Okul Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	N	%
Devlet Okulu	406	71.1
Özel Okul	165	28.9
Toplam	571	100.0

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 406'sı (%71.1) devlet okulunda, 165'i (%28.9) özel okulda öğrenim görmektedir.

**Tablo 4.3.** Sınıf Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	N	%
5. sınıf	71	12.4
6. sınıf	140	24.5
7. sınıf	156	27.3
8. sınıf	204	35.7
Toplam	571	100.0

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 71'i (%12.4) 5. Sınıf, 140'ı (%24.5) 6. Sınıf, 156'sı (%27.3) 7. Sınıf, 204'ü (%35.7) 8. Sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

**Tablo 4.4.** Anne-Babanın Medeni Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Anne Babanın Medeni Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Birlikte	535	93.7
Boşanmış	36	6.3
Toplam	571	100.0

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere öğrencilerin, 535'inin (%93.7) anne-babası birlikte, 36'sının (%6.3) anne-babası boşanmıştır.

**Tablo 4.5.** Anne Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlkokul ve altı	282	49.4
Ortaokul	115	20.1
Lise	94	16.5
Üniversite ve Üstü	80	14.0
Toplam	571	100.0

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 282'sinin (%49.4) annesi ilkokul ve daha altında eğitim durumuna sahip, 115'inin (%20.1) annesi ortaokul mezunu, 94'ünün (%16.5) annesi lise mezunu, 80'inin (%14.0) annesi üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahiptir.

**Tablo 4.6.** Baba Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlkokul ve altı	209	36.6
Ortaokul	128	22.4
Lise	117	20.5
Üniversite ve Üstü	117	20.5
Toplam	571	100.0

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 209'unun (%36.6) babası ilkokul ve daha altında eğitim durumuna sahip, 128'inin (%22.4) babası ortaokul mezunu, 117'sinin (%20.5) babası lise mezunu, 117'sinin (%20.5) babası üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahiptir.

**Tablo 4.7.** Annenin Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

<b>Annenin Çalışma Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Çalışıyor	158	27.7
Çalışmıyor	397	69.5
Emekli	16	2.8
Toplam	571	100.0

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 158'inin (%27.7) annesi çalışıyor, 397'sinin (%69.5) annesi çalışmıyor, 16'sının (%2.8) ise annesi emeklidir.

**Tablo 4.8.** Babanın Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Babanın Çalışma Durumu	N	%
Çalışıyor	492	86.2
Çalışmıyor	21	3.7
Emekli	58	10.2
Toplam	571	100.0

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 492'sinin (%86.2) babası çalışıyor, 21'inin (%3.7) babası çalışmıyor, 58'inin (%10.2) babası emeklidir.

**Tablo 4.9.** Kardeş Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş Sayısı	N	%
Tek Çocuk	130	22.8
İki Kardeş	204	35.7
Üç ve daha fazla kardeş	237	41.5
Toplam	571	100.0

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, 130'u (%22.8) tek çocuk, 204'ü (%35.7) iki kardeş, 237'si (%41.5) üç ve daha fazla kardeştir.

**Tablo 4.10.** Doğum Sırası Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Doğum Sırası	N	%
Tek Çocuk	130	22.8
İlk Çocuk	167	29.2
Son Çocuk	182	31.9
Ortanca Çocuk	92	16.1
Toplam	571	100.0

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere öğrencilerin, 130'u (%22.8) tek çocuk, 167'si (%29.2) ilk çocuk, 182'si (%31.8) son çocuk, 92'si (%16.1) ortanca çocuktur.

## 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.11.** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Ölçeği Puanları İle Kendine Saygı Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Faktör	Demokratik Anne Baba tutumu	Koruyucu Anne Baba Tutumu	Otoriter Anne Baba Tutumu	Benlik Saygısı	Öğrenilmiş Çaresizlik
Demokratik Anne Baba tutumu	–				
Koruyucu Anne Baba Tutumu	r= -.049 p= .245 n= 571	–			
Otoriter Anne Baba Tutumu	r= -.415* p= .000 n= 571	r= .550* p= .000 n= 571	–		
Benlik Saygısı	r= .427* p= .000 n= 571	r= -.178* p= .000 n= 571	r= -.313* p= .000 n= 571	–	
Öğrenilmiş Çaresizlik	r= -.311* p= .000 n= 571	r= .161* p= .000 n= 571	r= .274* p= .000 n=571	r= -.429* p= .000 n= 571	–
Ortalama	52.27	38.58	19.59	79.12	20.16
Standart Sapma	7.01	8.00	6.05	12.23	4.88

\* p< .01

Tablo 4.11.'e göre ortaokul öğrencilerinin algıladıkları demokratik anne-baba tutumu puanları ile koruyucu anne-baba tutumu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin algıladıkları demokratik anne-baba tutumu düzeyleri ile otoriter anne-baba tutumu düzeyleri arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki ( $r=-.415$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları koruyucu anne-baba tutumu düzeyleri ile otoriter anne-baba tutumu düzeyleri arasında da bir ilişki bulunmakla birlikte ilişkinin yönü pozitifdir ( $r=.550$ ;  $p<.01$ ).

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile; algıladıkları demokratik anne-baba tutumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ( $r=.427$ ;  $p<.01$ ) bulunurken, koruyucu anne-baba tutumu ( $r=-.178$ ;  $p<.01$ ) ve otoriter anne-baba tutumu ( $r=-.313$ ;  $p<.01$ ) düzeyleri ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yine Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile; algıladıkları demokratik anne-baba tutumu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki ( $r=-.311$ ;  $p<.01$ ) bulunurken, koruyucu anne-baba tutumu ( $r=.161$ ;  $p<.01$ ) ve otoriter anne-baba tutumu ( $r=.274$ ;  $p<.01$ ) düzeyleri ile ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Diğer yandan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile; öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki ( $r= -.429$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı artmaktayken öğrenilmiş çaresizlikleri düşmektedir.

### 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni ile İlişkisi

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P																				
Demokratik Anne Baba Tutumu	Kız	271	52.88	7.03	1.988	569	.047																				
	Erkek	300	51.71	6.96				Koruyucu Anne Baba Tutumu	Kız	271	37.33	8.03	-3.598	569	.000	Erkek	300	39.72	7.83	Otoriter Anne Baba Tutumu	Kız	271	17.83	5.38	-6.872	569	.000
Koruyucu Anne Baba Tutumu	Kız	271	37.33	8.03	-3.598	569	.000																				
	Erkek	300	39.72	7.83				Otoriter Anne Baba Tutumu	Kız	271	17.83	5.38	-6.872	569	.000	Erkek	300	21.18	6.19								
Otoriter Anne Baba Tutumu	Kız	271	17.83	5.38	-6.872	569	.000																				
	Erkek	300	21.18	6.19																							

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=1.988$ ;  $p<.05$ ), koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=-3.598$ ;  $p<.001$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=-6.872$ ;  $p<.001$ ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutlarında ise anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.13.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kendine Saygı	Kız	271	80.19	11.80	1.990	569	.047
	Erkek	300	78.15	12.55			

Tablo 4.13.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; kendine saygı ölçeği puan ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=1.990$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4.14.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Öğrenilmiş Çaresizlik	Kız	271	19.73	5.09	-2.052	569	.041
	Erkek	300	20.57	4.64			

Tablo 4.14.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puan ortalaması yüksek olan erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=-2.052$ ;  $p<.05$ ).

#### 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni ile İlişkisi

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin okul türü değişkeni ile ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Okul türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Demokratik Anne Baba Tutumu	Devlet Okulu	406	52.68	6.75	2.273	569	.023
	Özel Okul	165	51.22	7.52			
Koruyucu Anne Baba Tutumu	Devlet Okulu	406	39.40	7.60	3.891	569	.000
	Özel Okul	165	36.56	8.62			
Otoriter Anne Baba Tutumu	Devlet Okulu	406	19.63	6.01	.245	569	.806
	Özel Okul	165	19.49	6.18			

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=2.273$ ;  $p<.05$ ), koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=3.891$ ;  $p<.001$ ) puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=.245$ ;  $p>.05$ ) puanlarının ise okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan devlet okulu öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ise anlamlı farklılık ortalaması yüksek olan devlet okulu öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.16.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kendine Saygı	Devlet Okulu	406	79.09	12.45	-.067	569	.946
	Özel Okul	165	79.17	11.71			

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; kendine saygı ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-.067$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.17.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Öğrenilmiş Çaresizlik	Devlet Okulu	406	20.14	4.72	-.264	569	.792
	Özel Okul	165	20.26	5.26			

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız Grup t-Testi sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-.264$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik

##### Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Eğitim Görülen Sınıf

##### Değişkeni ile İlişkisi

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin eğitim görülen sınıf değişkeni ile ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.



**Tablo 4.18.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Alt Boyut</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Demokratik Anne-baba Tutumu</b>	5. sınıf	71	53.34	6.17	<b>G.Arası</b>	800.458	3	266.819		
	6. sınıf	140	53.29	6.54	<b>G. İçi</b>	27201.080	567	47.974		
	7. sınıf	156	52.92	6.56	<b>Toplam</b>	28001.538	570		5.562	.001
	8. sınıf	204	50.69	7.66						
	<b>Toplam</b>	571	52.27	7.01						
<b>Koruyucu Anne-baba Tutumu</b>	5. sınıf	71	40.01	7.67	<b>G.Arası</b>	222.190	3	74.063		
	6. sınıf	140	38.56	8.66	<b>G. İçi</b>	36288.609	567	64.001		
	7. sınıf	156	37.89	7.75	<b>Toplam</b>	36510.799	570		1.157	.325
	8. sınıf	204	38.64	7.83						
	<b>Toplam</b>	571	38.58	8.00						
<b>Otoriter Anne-baba Tutumu</b>	5. sınıf	71	19.76	6.09	<b>G.Arası</b>	29.227	3	9.742		
	6. sınıf	140	19.24	6.21	<b>G. İçi</b>	20863.056	567	36.796		
	7. sınıf	156	19.53	6.08	<b>Toplam</b>	20892.284	570		.265	.851
	8. sınıf	204	19.81	5.95						
	<b>Toplam</b>	571	19.59	6.05						

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=5.562$ ;  $p<.01$ ) puanlarının sınıf grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=1.157$ ;  $p>.05$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=.265$ ;  $p>.05$ ) puanlarının sınıf gruplarının ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçların ardından demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda ( $L=2.967$ ;  $p<.05$ ) homojen olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan tekniklerden Tumhane's T2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.19.** Öğrencilerinin Demokratik Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tuhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
5. Sınıf	6. Sınıf	.05231	.91759	1.000
	7. sınıf	.41495	.90132	.998
	8. Sınıf	2.64685	.90781	<b>.024</b>
6. Sınıf	5. Sınıf	-.05231	.91759	1.000
	7. sınıf	.36264	.76260	.998
	8. Sınıf	2.59454	.77027	<b>.005</b>
7. Sınıf	5. Sınıf	-.41495	.90132	.998
	6. sınıf	-.36264	.76260	.998
	8. Sınıf	2.23190	.75080	<b>.019</b>
8. sınıf	5. sınıf	-2.64685	.90781	<b>.024</b>
	6. sınıf	-2.59454	.77027	<b>.005</b>
	7. sınıf	-2.23190	.75080	<b>.019</b>

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demokratik anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tuhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf grubu lehine ( $p < .05$ ); 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine ( $p < .01$ ); 7. sınıf ile 8. sınıf arasında 7. sınıf grubu lehine ( $p < .05$ ) gerçekleşmiştir. Yani, sınıf seviyesi düşük olan öğrencilerin demokratik anne-baba tutum algıları daha yüksektir.

**Tablo 4.20.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> . $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişken	Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kendine Saygı	5. sınıf	71	79.00	10.15	<b>G.Arası</b>	843.389	3	281.130		
	6. sınıf	140	77.39	12.95	<b>G. İçi</b>	84456.982	567	148.954		
	7. sınıf	156	80.77	12.02	<b>Toplam</b>	85300.371	570		1.887	.131
	8. sınıf	204	79.07	12.46						
	<b>Toplam</b>	571	79.12	12.23						

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ( $F=1.887$ ;  $p > .05$ ) puanlarının sınıf grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.21.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Değişken	Sınıf	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenilmiş Çaresizlik	5. sınıf	71	20.54	4.15	G.Arası	12.914	3	4.305		
	6. sınıf	140	20.19	4.39	G. İçi	13531.608	567	23.865		
	7. sınıf	156	20.03	5.68	Toplam	13544.522	570		.180	.910
	8. sınıf	204	20.14	4.78						
	Toplam	571	20.17	4.88						

Tablo 4.21.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ( $F=.180$ ;  $p>.05$ ) puanlarının sınıf grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik

##### Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Medeni Durum Değişkeni ile İlişkisi

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anne- baba medeni durumu değişkeni ile olan ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.22.** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Ölçeği Puanlarının Anne-Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Demokratik Anne Baba Tutumu	Birlikte	535	52.23	7.08	-.501	569	.616
	Boşanmış	36	52.83	5.97			
Koruyucu Anne Baba Tutumu	Birlikte	535	38.50	8.07	-1.011	569	.312
	Boşanmış	36	39.89	6.98			
Otoriter Anne Baba Tutumu	Birlikte	535	19.65	6.11	.915	569	.360
	Boşanmış	36	18.69	5.20			

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların anne-babalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=-.501$ ;  $p>.05$ ), koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=-1.011$ ;  $p>.05$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $t=.915$ ;  $p>.05$ ) puanlarının anne-babalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

**Tablo 4.23.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeği Puanlarının Anne-Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Kendine Saygı	Birlikte	535	79.37	12.12	1.893	569	.059
	Boşanmış	36	75.39	13.47			

Tablo 4.23.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların anne-babalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda; kendine saygı ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=1.893$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.24.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği Puanlarının Anne-Babalarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişken	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Öğrenilmiş Çaresizlik	Birlikte	535	20.19	4.94	.322	569	.748
	Boşanmış	36	19.92	3.80			

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların anne-babalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız Grup t-Testi sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=.322$ ;  $p>.05$ ).

**4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile İlişkisi**

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anne-babanın eğitim durumu değişkeni ile olan ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.25.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N, $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Demokratik Anne Baba Tutumu	İlkokul ve altı	282	51.90	6.96	G. Arası	233.107	3	77.702		
	Ortaokul	115	53.41	6.23	G. İçi	27768.431	567	48.974		
	Lise	94	52.55	7.67	Toplam	28001.538	570		1.587	.192
	Üniversite ve üstü	80	51.59	7.34						
	Toplam	571	52.27	7.01						
Koruyucu Anne Baba Tutumu	İlkokul ve altı	282	39.85	7.76	G. Arası	2487.916	3	829.305		
	Ortaokul	115	40.16	8.08	G. İçi	34022.883	567	60.005		
	Lise	94	36.13	7.34	Toplam	36510.799	570		13.821	.000
	Üniversite ve üstü	80	34.74	7.65						
	Toplam	571	38.58	8.00						
Otoriter Anne-baba Tutumu	İlkokul ve altı	282	19.91	6.27	G. Arası	192.185	3	64.062		
	Ortaokul	115	20.05	6.47	G. İçi	20700.099	567	36.508		
	Lise	94	19.03	5.29	Toplam	20892.284	570		1.755	.155
	Üniversite ve üstü	80	18.43	5.37						
	Toplam	571	19.59	6.05						

Tablo 4.25.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=13.821$ ;  $p<.001$ ) puanlarının anne eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=1.587$ ;  $p>.05$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=1.755$ ;  $p>.05$ ) puanlarının anne eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçların ardından koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ( $L=.256$ ;  $p>.05$ ). homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.26.** Öğrencilerinin Koruyucu Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlkokul ve altı	Ortaokul	-.30546	.85707	.722
	Lise	3.72340	.92257	.000
	Üniversite ve üstü	5.11356	.98125	.000
Ortaokul	İlkokul ve altı	.30546	.85707	.722
	Lise	4.02886	1.07710	.000
	Üniversite ve üstü	5.41902	1.12776	.000
Lise	İlkokul ve altı	-3.72340	.92257	.000
	Ortaokul	-4.02886	1.07710	.000
	Üniversite ve üstü	1.39016	1.17831	.239
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	-5.11356	.98125	.000
	Ortaokul	-5.41902	1.12776	.000
	Lise	-1.39016	1.17831	.239

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin koruyucu anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın annesi ilkokul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerle annesi lise mezunu olanlar arasında annesi ilkokul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerin lehine ( $p<.001$ ); annesi ilkokul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerle annesi üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında annesi ilkokul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerin lehine ( $p<.001$ ); annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerle annesi lise mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu öğrencilerin lehine ( $p<.001$ ); annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu öğrencilerin lehine ( $p<.001$ ) gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.27.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N, $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kendine Saygı	İlkokul ve altı	282	78.92	11.89	G. Arası	425.543	3	141.848		
	Ortaokul	115	79.27	11.95	G. İçi	84874.828	567	149.691		
	Lise	94	80.73	12.73	Toplam	85300.371	570		.948	.417
	Üniversite ve üstü	80	77.68	13.23						
	<b>Toplam</b>	<b>571</b>	<b>79.12</b>	<b>12.23</b>						

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ( $F=.948$ ;  $p>.05$ ) puanlarının anne eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.28.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N, $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenilmiş Çaresizlik	İlkokul ve altı	282	20.27	4.33	G. Arası	52.826	3	17.609		
	Ortaokul	115	19.74	4.87	G. İçi	13491.696	567	23.795		
	Lise	94	19.94	6.22	Toplam	13544.522	570		.740	.528
	Üniversite ve üstü	80	20.71	4.94						
	<b>Toplam</b>	<b>571</b>	<b>20.17</b>	<b>4.87</b>						

Tablo 4.28.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ( $F=.740$ ;  $p>.05$ ) puanlarının anne eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.29.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N, $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans Kaynağı	KT	<i>Sd</i>	KO	F	<i>p</i>
Demokratik Anne Baba Tutumu	İlkokul ve altı	209	51.84	7.30	G. Arası	246.339	3	82.113		
	Ortaokul	128	53.39	5.89	G. İçi	27755.198	567	48.951		
	Lise	117	52.41	6.92	Toplam	28001.538	570		1.677	.171
	Üniversite ve üstü	117	51.65	7.60						
	Toplam	571	52.27	7.01						
Koruyucu Anne Baba Tutumu	İlkokul ve altı	209	40.16	7.60	G. Arası	2136.705	3	712.235		
	Ortaokul	128	40.17	8.21	G. İçi	34374.094	567	60.625		
	Lise	117	36.91	7.47	Toplam	36510.799	570		11.748	.000
	Üniversite ve üstü	117	35.71	7.95						
	Toplam	571	38.58	8.00						
Otoriter Anne Baba Tutumu	İlkokul ve altı	209	20.29	6.10	G. Arası	282.801	3	94.267		
	Ortaokul	128	19.81	6.31	G. İçi	20609.482	567	36.348		
	Lise	117	18.42	5.44	Toplam	20892.284	570		2.593	.052
	Üniversite ve üstü	117	19.26	6.15						
	Toplam	571	19.59	6.05						

Tablo 4.29.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=11.748$ ;  $p<.001$ ) puanlarının baba eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=1.677$ ;  $p>.05$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=2.593$ ;  $p>.05$ ) puanlarının baba eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçların ardından koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ( $L=.662$ ;  $p>.05$ ). homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların



homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.30.** Öğrencilerinin Koruyucu Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
İlkokul ve altı	Ortaokul	-.01398	.87390	.987
	Lise	3.25191	.89901	.000
	Üniversite ve üstü	4.44849	.89901	.000
Ortaokul	İlkokul ve altı	.01398	.87390	.987
	Lise	3.26589	.99589	.001
	Üniversite ve üstü	4.46247	.99589	.000
Lise	İlkokul ve altı	-3.25191	.89901	.000
	Ortaokul	-3.26589	.99589	.001
	Üniversite ve üstü	1.19658	1.01800	.240
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	-4.44849	.89901	.000
	Ortaokul	-4.46247	.99589	.000
	Lise	-1.19658	1.01800	.240

Tablo 4.30.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin koruyucu anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın babası ilkökul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerle babası lise mezunu olanlar arasında babası ilkökul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerin lehine ( $p < .001$ ); babası ilkökul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerle babası üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında babası ilkökul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerin lehine ( $p < .001$ ); babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası lise mezunu olanlar arasında babası ortaokul mezunu öğrencilerin lehine ( $p < .01$ ); babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında babası ortaokul mezunu öğrencilerin lehine ( $p < .001$ ) gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.31.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Değişken</i>	<b>Eğitim Durumu</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Kendine Saygı</b>	İlkokul ve altı	209	77.65	12.23	<b>G.Arası</b>	959.930	3	319.977		
	Ortaokul	128	80.14	12.12	<b>G. İçi</b>	84340.441	567	148.749		
	Lise	117	80.89	11.82	<b>Toplam</b>	85300.371	570		2.151	.093
	Üniversite ve üstü	117	78.84	12.60						
	<b>Toplam</b>	571	79.12	12.23						

Tablo 4.31.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ( $F=2.151$ ;  $p>.05$ ) puanlarının baba eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.32.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Değişken</i>	<b>Eğitim Durumu</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Öğrenilmiş Çaresizlik</b>	İlkokul ve altı	209	20.56	4.50	<b>G.Arası</b>	189.826	3	63.275		
	Ortaokul	128	19.95	4.80	<b>G. İçi</b>	13354.696	567	23.553		
	Lise	117	19.17	5.38	<b>Toplam</b>	13544.522	570		2.686	.046
	Üniversite ve üstü	117	20.71	4.97						
	<b>Toplam</b>	571	20.17	4.87						

Tablo 4.32.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ( $F=2.686$ ;  $p<.001$ ) puanlarının baba eğitim düzeyi grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu sonuçların ardından öğrenilmiş çaresizlik puanlarında grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların öğrenilmiş çaresizlik puan dağılımlarının ( $L=.446$ ;  $p>.05$ ) homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.33.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul ve altı	Ortaokul	.61928	.54471	.256
	Lise	1.39365	.56036	<b>.013</b>
	Üniversite ve üstü	-.14481	.56036	.796
Ortaokul	İlkokul ve altı	-.61928	.54471	.256
	Lise	.77437	.62074	.213
	Üniversite ve üstü	-.76409	.62074	.219
Lise	İlkokul ve altı	-1.39365	.56036	<b>.013</b>
	Ortaokul	-.77437	.62074	.213
	Üniversite ve üstü	-1.53846	.63452	<b>.016</b>
Üniversite ve üstü	İlkokul ve altı	.14481	.56036	.796
	Ortaokul	.76409	.62074	.219
	Lise	1.53846	.63452	<b>.016</b>

Tablo 4.33.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin koruyucu anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın babası ilkokul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerle babası lise mezunu olanlar arasında babası ilkokul ve daha altında eğitime sahip öğrencilerin lehine ( $p<.05$ ); babası lise mezunu öğrencilerle babası üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında babası üniversite ve üstünde eğitime sahip öğrencilerin lehine ( $p<.05$ ) gerçekleşmiştir.

#### 4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Babanın Bir İşte Çalışma Durumu Değişkeni ile İlişkisi

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin anne-babanın çalışıp çalışmaması değişkeni ile olan ilişkileri tablolar halinde verilmiştir. Burada gruplardaki birey sayılarının birbirinden farklı değerlerde olmasından dolayı non parametrik Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

**Tablo 4.34.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{gru\#}$	$x^2_{\#}$	sd	p
Demokratik Anne Baba Tutumu	Çalışıyor	158	276.12	1.312	2	.519
	Çalışmıyor	397	288.60			
	Emekli	16	319.00			
	Toplam	571				
Koruyucu Anne Baba Tutumu	Çalışıyor	158	271.32	2.336	2	.311
	Çalışmıyor	397	292.88			
	Emekli	16	260.19			
	Toplam	571				
Otoriter Anne Baba Tutumu	Çalışıyor	158	280.72	.376	2	.829
	Çalışmıyor	397	288.65			
	Emekli	16	272.28			
	Toplam	571				

Tablo 4.34.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların, annelerinin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda ( $x^2=1.312$ ;  $sd=2$   $p>.05$ ), koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ( $x^2=2.336$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ( $x^2=.376$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ) grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.35.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra\#}$	$x^2_{\#}$	sd	p
Kendine Saygı	Çalışıyor	158	263.77	5.207	2	.074
	Çalışmıyor	397	292.70			
	Emekli	16	339.44			
	Toplam	571				

Tablo 4.35.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların annelerinin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; kendine saygı puanlarında, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5.207$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.36.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra\#}$	$x^2_{\#}$	sd	p
Öğrenilmiş Çaresizlik	Çalışıyor	158	287.23	.072	2	.965
	Çalışmıyor	397	285.13			
	Emekli	16	295.38			
	Toplam	571				

Tablo 4.36.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların annelerinin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik puanlarında, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=.072$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.37.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{gru\#}$	$x^2_{\#}$	sd	p
Demokratik Anne Baba Tutumu	Çalışıyor	492	286.97	1.662	2	.436
	Çalışmıyor	21	241.79			
	Emekli	58	293.79			
	Toplam	571				
Koruyucu Anne Baba Tutumu	Çalışıyor	492	287.06	2.750	2	.253
	Çalışmıyor	21	329.10			
	Emekli	58	261.37			
	Toplam	571				
Otoriter Anne Baba Tutumu	Çalışıyor	492	286.99	1.293	2	.524
	Çalışmıyor	21	313.07			
	Emekli	58	267.80			
	Toplam	571				

Tablo 4.37.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların babalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda ( $x^2=1.662$ ;  $sd=2$   $p>.05$ ); koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ( $x^2=2.750$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ( $x^2=1.293$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ) grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.38.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}_{gru\#}$	$x^2_{\#}$	sd	p
Kendine Saygı	Çalışıyor	492	288.93	5.340	2	.069
	Çalışmıyor	21	204.43			
	Emekli	58	290.70			
	Toplam	571				

Tablo 4.38.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların babalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; kendine saygı puanlarında, grupların sıralamalar

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=5.340$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.39.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}_{gruba\#}$	$\chi^2_{\#}$	sd	p
Öğrenilmiş Çaresizlik	Çalışıyor	492	284.69	.995	2	.608
	Çalışmıyor	21	321.17			
	Emekli	58	284.35			
	Toplam	571				

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların babalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik puanlarında, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=.995$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Kardeş sayısı Değişkeni ile İlişkisi

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin sahip oldukları kardeş sayısı değişkeni ile olan ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.40.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N, $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Demokratik Anne Baba Tutumu	Tek Çocuk	130	52.98	7.19	G. Arası	110.103	2	55.052		
	2 Kardeş	204	52.31	6.75	G. İçi	27891.435	568	49.105		
	3 ve daha fazla kardeş	237	51.84	7.13	Toplam	28001.538	570		1.121	.327
	Toplam	571	52.27	7.01						
Koruyucu Anne Baba Tutumu	Tek Çocuk	130	37.33	8.64	G. Arası	764.692	2	382.346		
	2 Kardeş	204	37.80	7.47	G. İçi	35746.107	568	62.933		
	3 ve daha fazla kardeş	237	39.94	7.91	Toplam	36510.799	570		6.075	.002
	Toplam	571	38.58	8.00						
Otoriter Anne Baba Tutumu	Tek Çocuk	130	18.51	5.91	G. Arası	280.725	2	140.363		
	2 Kardeş	204	19.44	5.26	G. İçi	20611.558	568	36.288		
	3 ve daha fazla kardeş	237	20.31	6.66	Toplam	20892.284	570		3.868	.021
	Toplam	571	19.59	6.05						

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ( $F=6.075$ ;  $p<.01$ ) ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ( $F=3.868$ ;  $p<.05$ ) puanlarının kardeş sayısı grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=1.121$ ;  $p>.05$ ) puanlarının kardeş sayısı grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçların ardından koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutlarında grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda ( $L=1.795$ ;  $p>.05$ ) homojen olduğu bulunmuş ve varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD testi tercih edilmiştir. Otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ( $L= 5.735$ ;  $p<.05$ ) varyansların homojen olmadığı bulunmuştur; bu nedenle varyansların homojen olmadığı durumlarda



kullanılan tekniklerden Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.41.** Öğrencilerinin Koruyucu Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Tek çocuk	2 kardeş	-.47315	.89028	.595
	3 ve daha fazla kardeş	-2.61016	.86582	<b>.003</b>
2 kardeş	Tek çocuk	.47315	.89028	.595
	3 ve daha fazla kardeş	-2.13701	.75765	<b>.005</b>
3 ve daha fazla kardeş	Tek çocuk	2.61016	.86582	<b>.003</b>
	2 kardeş	2.13701	.75765	<b>.005</b>

Tablo 4.41.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin koruyucu anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın tek çocuk olan öğrencilerle 3 ve daha fazla kardeş olanlar arasında 3 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin lehine ( $p < .01$ ); 2 kardeş olan öğrencilerle 3 ve daha fazla kardeş olanlar arasında 3 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin lehine ( $p < .01$ ) gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.42.** Öğrencilerinin Otoriter Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Tek çocuk	2 kardeş	-.92858	.63594	.376
	3 ve daha fazla kardeş	-1.80454	.67530	<b>.024</b>
2 kardeş	Tek çocuk	.92858	.63594	.376
	3 ve daha fazla kardeş	-.87596	.56854	.328
3 ve daha fazla kardeş	Tek çocuk	1.80454	.67530	<b>.024</b>
	2 kardeş	.87596	.56854	.328

Tablo 4.42.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin otoriter anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda; söz konusu farklılığın tek çocuk olan öğrencilerle 3 ve daha fazla kardeş olanlar arasında 3 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin lehine ( $p < .01$ ) gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.43.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N, <math>\bar{x}</math> ve <i>ss</i> Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Kendine Saygı</b>	Tek Çocuk	130	78.79	13.15	<b>G.Arası</b>	118.115	2	59.058		
	2 Kardeş	204	79.73	11.85	<b>G. İçi</b>	85182.256	568	149.969		
	3 ve daha fazla kardeş	237	78.77	12.07	<b>Toplam</b>	85300.371	570		.394	.675
	<b>Toplam</b>	571	79.12	12.23						

Tablo 4.43.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ( $F=.394$ ;  $p>.05$ ) puanlarının kardeş sayısı gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.44.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>N, <math>\bar{x}</math> ve <i>ss</i> Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Öğrenilmiş Çaresizlik</b>	Tek Çocuk	130	20.12	5.23	<b>G.Arası</b>	41.363	2	20.681		
	2 Kardeş	204	19.86	4.60	<b>G. İçi</b>	13503.159	568	23.773		
	3 ve daha fazla kardeş	237	20.47	4.91	<b>Toplam</b>	13544.522	570		.870	.420
	<b>Toplam</b>	571	20.17	4.87						

Tablo 4.44.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ( $F=.870$ ;  $p>.05$ ) puanlarının kardeş sayısı gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı Ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkeni ile İlişkisi**

Aşağıda örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin, algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin doğum sırası değişkeni ile olan ilişkileri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4.45.** Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<b>Doğum Sırası</b>	<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Demokratik Anne Baba Tutumu</b>	Tek Çocuk	130	52.98	7.19	<b>G.Arası</b>	185.440	3	61.813		
	İlk Çocuk	167	52.60	6.56	<b>G. İçi</b>	27816.098	567	49.058		
	Son Çocuk	182	51.53	7.02	<b>Toplam</b>	28001.538	570		1.260	.287
	Ortanca Çocuk	92	52.12	7.48						
	<b>Toplam</b>	571	52.27	7.01						
<b>Koruyucu Anne Baba Tutumu</b>	Tek Çocuk	130	37.33	8.64	<b>G.Arası</b>	418.328	3	139.443		
	İlk Çocuk	167	38.50	7.62	<b>G. İçi</b>	36092.471	567	63.655		
	Son Çocuk	182	38.80	7.80	<b>Toplam</b>	36510.799	570		2.191	.088
	Ortanca Çocuk	92	40.08	8.00						
	<b>Toplam</b>	571	38.58	8.00						
<b>Otoriter Anne Baba Tutumu</b>	Tek Çocuk	130	18.51	5.91	<b>G.Arası</b>	397.531	3	132.510		
	İlk Çocuk	167	20.08	5.96	<b>G. İçi</b>	20494.753	567	36.146		
	Son Çocuk	182	19.20	5.72	<b>Toplam</b>	20892.284	570		3.666	.012
	Ortanca Çocuk	92	20.98	6.78						
	<b>Toplam</b>	571	19.59	6.05						

Tablo 4.45.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; otoriter anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=3.666$ ;  $p<.05$ ) puanlarının doğum sırası grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=1.260$ ;  $p>.05$ ) ve koruyucu anne-baba tutumu alt boyutu ( $F=2.191$ ;  $p>.05$ ) puanlarının doğum sırası grupları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçların ardından otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ( $L=1.097$ ;  $p>.05$ ) homojen olduğu bulunmuştur; bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.46.** Ortaokul Öğrencilerinin Otoriter Anne-Baba Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Tek Çocuk	İlk Çocuk	-1.57614	.70320	<b>.025</b>
	Son Çocuk	-.69560	.69040	.314
	Ortanca Çocuk	-2.47057	.81911	<b>.003</b>
İlk Çocuk	Tek Çocuk	1.57614	.70320	<b>.025</b>
	Son Çocuk	.88054	.64424	.172
	Ortanca Çocuk	-.89443	.78060	.252
Son Çocuk	Tek Çocuk	.69560	.69040	.314
	İlk Çocuk	-.88054	.64424	.172
	Ortanca Çocuk	-1.77496	.76909	<b>.021</b>
Ortanca Çocuk	Tek Çocuk	2.47057	.81911	<b>.003</b>
	İlk Çocuk	.89443	.78060	.252
	Son Çocuk	1.77496	.76909	<b>.021</b>

Tablo 4.46.'da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin otoriter anne-baba tutumu alt ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda; söz konusu farklılığın tek çocuk öğrencilerle ilk çocuk olanlar arasında ilk çocuk olan öğrenciler lehine ( $p<.05$ ); tek çocuk olan öğrencilerle ortanca çocuk olanlar arasında ortanca çocuk olan öğrenciler lehine ( $p<.01$ ); son çocuk olan öğrencilerle ortanca çocuk olanlar arasında ortanca çocuklar lehine ( $p<.05$ ) gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.47.** Ortaokul Öğrencilerinin Kendine Saygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Değişken</i>	<b>Doğum Sırası</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Kendine Saygı</b>	Tek Çocuk	130	78.79	13.15	<b>G.Arası</b>	44.257	3	14.752	.098	.961
	İlk Çocuk	167	79.41	12.15	<b>G. İçi</b>	85256.114	567	150.364		
	Son Çocuk	182	78.92	12.00	<b>Toplam</b>	85300.371	570			
	Ortanca Çocuk	92	79.42	11.66						
	<b>Toplam</b>	571	79.12	12.23						

Tablo 4.47.'de görüldüğü gibi, öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ( $F=.098$ ;  $p>.05$ ) puanlarının doğum sırası gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.48.** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>N</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Değişken</i>	<b>Doğum Sırası</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Öğrenilmiş Çaresizlik</b>	Tek Çocuk	130	20.12	5.23	<b>G.Arası</b>	6.916	3	2.305	.097	.962
	İlk Çocuk	167	20.19	4.37	<b>G. İçi</b>	13537.606	567	23.876		
	Son Çocuk	182	20.29	5.30	<b>Toplam</b>	13544.522	570			
	Ortanca Çocuk	92	19.97	4.39						
	<b>Toplam</b>	571	20.17	4.87						

Tablo 4.48.'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğrenilmiş çaresizlik ( $F=.097$ ;  $p>.05$ ) puanlarının doğum sıralaması gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

## 5. BÖLÜM TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları (demokratik, otoriter, koruyucu) ile benlik saygı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkilere ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### **5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları demokratik anne-baba tutumu puanları ile koruyucu anne-baba tutumu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin algıladıkları demokratik anne-baba tutumu düzeyleri ile; otoriter anne-baba tutumu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, koruyucu anne-baba tutumu ile; otoriter anne-baba tutumu düzeyleri arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani, öğrencilerin demokratik ebeveyn algısı artarken otoriter ebeveyn algısı düşmekte, koruyucu ve otoriter ebeveyn algısı ise birbirine paralel olarak değişmektedir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile algıladıkları demokratik anne-baba tutumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken, koruyucu anne-baba tutumu ve otoriter anne-baba tutumu düzeyleri ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani, öğrencilerin demokratik anne-baba tutum algısı yükseldikçe benlik saygısı yükselmekte, otoriter ve koruyucu anne-baba tutum algısı yükseldikçe ise benlik saygısı düşmektedir.

Kuramsal temelde baktığımızda; özellikle Sullivan, E. Erikson, ve C. Rogers, çocukluk ve ergenlik döneminde anne-baba ile kurulan olumlu ilişkileri, yapıcı ebeveyn tutumlarını benlik saygısının gelişmesinde belirleyici temel faktör olarak göstermektedirler. Araştırma bulgularımız benlik saygısı ile ilgili kuramsal temelle paralellik göstermektedir. Demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerin, çocukları ile daha yakın ilişkiler kuracağı, çocukların duygu ve düşüncelerine değer verecekleri

düşünüldüğünde, bu aile yapısında büyüyen çocukların benlik saygısının yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, otoriter ve koruyucu anne-baba tutumu ile büyüyen çocukların sık cezalandırıldığı, girişimlerinin engellendiği, düşüncelerine değer verilmediği düşünüldüğünde bu çocukların benlik saygılarının düşük çıkması öngörülen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde araştırmamızdaki bu bulguya paralellik gösteren birçok sonuca rastlamaktayız. Duru (1995), Özkan (1994), Demiriz (1997), Kurşun (1998), Örgün (2000), Ceral ve Dağ (2005), Tunç ve Esin (2006), Okçu (2007), Kındap, Sayıl, Kumru (2008), Aktaş (2011) yaptıkları araştırmalarda, çocukların demokratik anne-baba tutum algılarının artmasına paralel olarak benlik saygılarının arttığını, otoriter ve koruyucu anne-baba tutum algısının yükseldikçe benlik saygıları düştüğünü bulmuşlardır. Baykara'ya göre, destekleyici ebeveyn ilişkisi her iki cinsiyette de benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir (Baykara, 1989; Akt: Aktuğ, 2006). O'brein ve ark. (1997, Akt: Aktuğ, 2006), agresif aile çatışmasının çocuklarda düşük benlik saygısını yordayıcı bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Şahin (2006)'e göre ise, anne-babanın çocuğa ilgisiz davranışı, onun benlik saygısını baskıcı ve cezalandırıcı bir tutumdan daha çok düşürmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile algıladıkları demokratik anne-baba tutumu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, koruyucu anne-baba tutumu ve otoriter anne-baba tutumu düzeyleri ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin demokratik anne-baba tutum algısı yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri düşmekte, koruyucu ve otoriter anne-baba tutum algısı yükseldikçe ise öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri yükselmektedir.

Öğrenilmiş çaresizliğin, bireye çevresindeki kişiler tarafından gelen olumsuz tepkilerle oluştuğu hem orijinal öğrenilmiş çaresizlik modelinde hem de gözden geçirilmiş modelde sıklıkla ifade edilmektedir. Kuramsal temelde, olumsuz aile ilişkilerinin, cezalandırıcı, katı ve iletişimin olmadığı anne-baba modellerinin öğrenilmiş çaresizliği arttırdığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma bulgularımız kuramsal temelle paralellik göstermektedir. Demokratik tutumu benimseyen anne-babalar, çocuklarının karşılaştığı başarısızlık ve kriz durumlarını

daha iyi yönettikleri, çocukları ile yapıcı ve cesaret verici ilişkiler kurdukları için, bu durumda olan çocuklar kendilerini daha erken toparlamakta ve yeni girişimlerde bulunmak için daha erken motive olmaktadır. Bu nedenle, demokratik anne-baba tutumu ile büyüyen çocukların öğrenilmiş çaresizlik yaşama ihtimalleri de daha düşük olmaktadır.

Literatüre batkımızda; Ercan (2002), ebeveynlerini ilgisiz, otoriter ve cezalandırıcı tutuma sahip algılayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri en yüksek seviyede olduğunu ifade ettiğini görmekteyiz. Bununla birlikte öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri en düşük seviyede olan öğrenciler ise ebeveynlerini açıklayıcı ve demokratik olarak algılayan öğrencilerdir. Polat (1986), Oluklu (1997), Kaplan (2003), Yüksel (2003)'in çalışmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Erdoğan (2006)'ya göre, çocukta öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunda annenin çocuklarına yönelik otoriter davranışları, babanın ve öğretmenin otoriter davranışlarına göre daha etkili bir faktördür. Gelir (2009)'e göre ise, demokratik, otoriter ve müsamahakâr ana-baba tutumları ile büyüyen çocuklar, ihmalkar ana-baba tutumu ile büyüyen çocuklara göre daha düşük düzeyde öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar.

Diğer yandan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı artarken öğrenilmiş çaresizlikleri düşmektedir. Araştırmada ulaştığımız bu bulgu, benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ki teorik alt yapı ile örtüşmektedir. Kuramsal temelde, benlik saygısı ve özgüveni yüksek, kendisi ile barışık, yeterli ve yetersiz yönlerinin farkında olan, başarısızlık durumlarında dışsal, değişebilir, özel yükleme yapan kişilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşama oranları daha düşüktür. Literatüre baktığımızda, Marsh (1984; Akt: Uzbaş, 1998)'in yaptığı çalışma araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Marsh, olumlu benlik algısı geliştiren çocukların başarısızlık yerine başarıya yönelik sorumluluğu içselleştirdiğini vurgulanmaktadır.



## **5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda anlamlı farklılık, ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Kız öğrenciler anne-baba tutumlarını erkek öğrencilere göre daha fazla demokratik algılamaktadır. Koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutlarında anlamlı farklılık, ortalaması yüksek olan erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğrenciler anne-baba tutumlarını kız öğrencilere göre daha fazla koruyucu ve otoriter algılamaktadır. Otoriter ebeveyn algısının erkeklerde daha yüksek çıkması, örneklem gurubunda; anne-baba eğitim oranının %70'inin ortaokul ve altı olması, annelerin %70'inin çalışmıyor olması ve çok kardeş oranının (3 ve üstü %70) yüksek olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olması, çocukları ile kuracakları ilişkiye yansımaktadır. Ailede anne çalışma oranının düşük ve 3'den fazla kardeş oranının yüksek olması ailenin maddi sıkıntılar çekmesine yol açmaktadır. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerde yaygın olarak otoriter, koruyucu anne-baba tutumlarının gözlendiği literatürde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerde, erkek çocuklardan daha fazla beklenti oluşmakta, erkek öğrencilerin davranışlarına, yaşantısına daha fazla müdahale edilmekte ve erkek öğrencilerden aile ekonomisine katkı beklenmektedir. Bu ve benzeri durumlar erkek öğrencilerin ebeveynlerini daha koruyucu ve otoriter algılamalarına neden olmaktadır.

Akbağ (1994)'ın yaptığı çalışmada araştırma bulgularına paralel ve zıt sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Akbağ'a göre, erkek öğrenciler kızlara göre annelerini daha otoriter olarak algılamakta iken, kız öğrenciler ise erkeklere göre annelerini daha fazla koruyucu olarak algılamaktadır. Aktaş (2011) kız öğrencilerin demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu, erkek öğrencilerin ise koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ifade etmektedir. Erden-İmamaoğlu (2013)'na göre demokratik ebeveyn tutumu ile her iki cinsiyet arasında pozitif korelasyon vardır.

Ünüvar (2007)'ın araştırma sonuçlarına göre ise cinsiyet değişkeni açısından algılanan anne-baba tutumları (demokratik, otoriter, koruyucu) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerin benlik saygıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bağımsız Grup t-Testi sonucuna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendine saygı ölçeği puan ortalaması daha yüksektir. Kız öğrencilerin benlik saygılarının yüksek çıkması, algıladıkları ebeveyn tutumunun demokratik olması ile paralellik gösteren bir sonuçtur. Demokratik ebeveyn tutumu ile yetişen çocuklar kendilerini daha olumlu değerlendirmektedir. Ayrıca, ailelerin kız çocuklardan beklenti ve istekleri erkek öğrencilere göre farklılık göstermektedir. Erkek çocuklardan her alanda beklenen mutlak başarı ve beceriler kız çocuklardan daha az ve daha farklı alanlarda beklenmektedir. Bu durum da, kız öğrencilerin ebeveynleri ile daha uyumlu ilişkiler kurmasına ve kendi ile barışık olmasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmamızdaki bulgulara benzer ve farklı sonuçlar literatürde karşımıza çıkmaktadır. Kurşun (1998), Özkan (1994), Halıcı (2005), Erikçi (2005), Çelik (2007), Kılıç Duran (2007) ve Kanay (2006) yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın, Balat ve Akman (2004), Çetin, Sürmeli ve Burkovik (1990; Akt: Yılmaz ve diğ., 2012), Karagöllü (1995), Yüksekaya (1995), Çankaya (2007), kız ve erkek öğrencilerin benlik saygıları arasında fark olmadığını, cinsiyetin benlik saygısını yordamadığını ifade etmektedir.

Diğer yandan, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında da anlamlı derecede farklılaşma görülmektedir. Yalnız buradaki farklılık bu sefer erkek öğrencilerin lehinedir. Bağımsız Grup t-Testi sonucuna göre, erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeği puan ortalaması daha yüksektir. Yani, erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar. Erkek öğrencilerin ebeveynlerini daha fazla otoriter ve koruyucu algılaması, yaşadıkları başarısızlık ve zorlanma durumlarında yeni girişimlerde bulunmaktan vazgeçmeleri ile yani öğrenilmiş çaresizlikle yakından ilişkilidir. Otoriter veya koruyucu tutumla yetişen çocukların

herhangi bir konuda yeni bir girişimde bulunmasına izin verilmez ve çocuklar kendini ifade edemez. Tüm girişimlerine rağmen herhangi bir konuda hedeflediği neticeye ulaşmayan çocuklar, ailesi tarafından gerekli desteği görmedikleri veya cezalandırıldıkları vakit başarısızlık durumunu kanıksarlar.

Literatürde, Oluklu (1997), Gündoğdu (1996), Kümbül (2002), Hayalioğlu (2001), Erdoğan (2006), Düzgün (2006), Cananoğlu (2011) araştırmada elde ettiğimiz bulguya paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Gelir (2009)'in aktarmasına göre, Parsons ve ark. (1982), Kapıkıran (1993), Mal ve diğ. (2000) çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını bulgulamışlardır. Bu bulguların yanında, Farmer ve diğ. (1990; Akt: Çavuşoğlu, 2007), Baş (1998), Ercan (2002), Kaplan (2003), Cemalcılar ve diğ. (2003), Ayköse (2006), Aydın (2007), Gevrek (2009) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır.

### **5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları, demokratik ve koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Demokratik ve koruyucu anne-baba tutumu alt boyutlarında anlamlı farklılık, ortalaması yüksek olan devlet okulu öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Devlet okulu öğrencileri anne-baba tutumlarını, özel okul öğrencilerine göre daha fazla demokratik ve koruyucu olarak algılamaktadır. Devlet okulu öğrencilerinin anne-babalarını daha fazla koruyucu algılaması beklenen bir sonuçtur. Çocuğunu özel okula gönderen ebeveynlerin; lise ve üstü eğitime sahip olma oranı annede %61, babada %72, çalışmama oranı ise annede %50, babada ise %0.6'dır. Bu veriler, çocuğunu özel okula gönderen ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim durumlarını daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin aşırı koruyucu ve kollayıcı tutumlar sergilemediği, çocuklarının kendilerini ifade etmesine izin verdiği bilinmektedir. Demokratik anne-baba tutumu

alt boyutunda anlamlı farklılık özel okul öğrencilerinin lehine beklenmekte iken araştırma sonuçları aksi yönünde bulunmuştur.

Bununla birlikte, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerin benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları ile okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Literatürde araştırmamızdaki değişkenlerle ilgili, devlet okulu ve özel okul ayırımına dayanan araştırmalar oldukça az sayıdadır. Yurttaş (2010)'ın ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, devlet okullarındaki öğrencilerin özel okul öğrencilerine kıyasla kabul/ilgi ve denetleyen anne-baba tutum algıları daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Tire (2011) ise ön ergenler ile yaptığı çalışmada özel okul öğrencilerinin ihmalkâr anne-baba tutum algılarının daha yüksek çıktığını ifade etmektedir. Literatürde incelenen diğer araştırmalarda ise okul ayırımı lise basında düz ve Anadolu şeklindedir. Aktaş (2011) yaptığı çalışmada Anadolu lisesi öğrencilerinin anne-babalarını düz lise öğrencilerine göre daha fazla demokratik ve daha az koruyucu, otoriter algıladığını bulmuştur. Ayrıca Aktaş (2011), düz ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguyu Ünüvar (2007)'in araştırma sonuçları destekler niteliktedir.

#### **5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Eğitim Görülen Sınıf Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları, demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşılık, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Demokratik anne-baba tutumu alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi sınıf lehine gerçekleştiğini belirlemek amacıyla post-hoc Tukey's T2 testi yapılmıştır. Test sonucuna göre söz konusu farklılığın, 5. sınıf ile 8. sınıf arasında 5. sınıf grubu lehine, 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf grubu lehine, 7. sınıf ile 8. sınıf arasında ise 7. sınıf grubu lehine gerçekleşmiştir. Buradan hareketle, sınıf grupları

arasında demokratik anne-baba tutumu algısı en düşük olan grubun 8. Sınıf öğrencilerinin olduğu söyleyebiliriz. Yani öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça demokratik anne-baba tutum algısı düşmektedir. Daha düşük sınıf seviyesindeki öğrencilerin demokratik anne-baba tutum algısının yüksek olmasının, öğrencilerin yaşları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş aralığı 11 ile 15 (%99) arasında değişmektedir. Ergenlik döneminin başlarında aile içi ilişkiler daha olumlu seyretmekte, çatışma durumları daha az yaşanmakta, aile içi tartışma olsa da derin fikir ayrılıkları oluşmamaktadır. Ayrıca, ergenlik döneminin başında çocuklar ailelerine daha bağımlı bir kişilik göstermekte ve ailesinin himayesine daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Ancak, ergenlik döneminin ileriki yaşlarında (13, 14, 15 yaş ve üzeri) gençlerde benmerkezci düşünce yapısı gelişmekte, bireysel hareket etme arzusu güçlenmekte ve ebeveyn davranışları daha fazla sorgulanmaktadır. Bu durum ise ergenlerin anne-babalarıyla daha fazla çatışma yaşamasına ve demokratik anne-baba algısının düşmesine yol açmaktadır.

Araştırmamızda çıkan bu bulguyu Aktaş (2011)'in ergenlerle yaptığı çalışma desteklemektedir. Aktaş'a göre öğrencilerin yaşları ile algıladıkları demokratik tutum negatif ilişkili, otoriter tutum ise pozitif ilişkilidir. Bu sonuca göre, öğrenciler yaşları arttıkça anne-babalarını daha az demokratik algılamaktadır. Toksöz (2010) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sınıfları arttıkça ebeveynlerinden algıladıkları kontrol ve denetleme duygusunun azaldığını buluştur. Sayın (2010)'a göre ise ilköğretim öğrencilerinin okudukları sınıf değişkeni ile algıladıkları anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerin benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları ile öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, sınıf değişkeninin benlik saygısını ve öğrenilmiş çaresizliği yordamadığı bulunmuştur.

Benlik saygısının eğitim görülen sınıfa göre değişimi ile ilgili literatürde birbirinden farklı sonuçlar bulunmaktadır. Özkan (1994), Yılmaz (2012) benlik saygısı ile sınıf değişkeni arasında ilişki olmadığını ifade etmektedirler. Bayraktar (2009)'a göre, Bergman ve Scott (2001), Block ve Robins (1993), Chubb, Fertman ve Ross, (1997), Wade, Thompson, Tashakkori ve Valente (1989), Mullis ve Chapman, (2000) yaptıkları araştırmalarda benlik saygısının sınıf farkına göre değişmediğini bu yüzden de eğitim görülen sınıfın benlik saygısı açısından

belirleyici bir değişken olmadığını savunmaktadır. Buna karşın, Hirsch ve Rapkin (1987), Jones ve Meredith (1996), O'Malley ve Bachman, (1983), Wigfi ve ark. (1991) ise yaptıkları araştırmalarda benlik saygısının sınıfla birlikte düzenli arttığını ifade etmektedir (Akt: Bayraktar ve diğ, 2009: 49).

Düzgün (2006) ve Gevrek (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarda öğrenilmiş çaresizlik ile sınıf değişkeninin ilişkili olmadığını bulmuştur. Bu bulgu ile, Oluklu (1997), Hayalioğlu (2001) ve Uzbaş (1998)'ın çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Ayköse (2006) çalışmasında 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Ayköse (2006)'nin aktardığına göre, Hagan ve ark. (1989), Uras (2001) çalışmalarında öğrenilmiş çaresizliğin sınıf değişkenine göre değişiklik gösterdiğini bulmuşlardır.

### **5.5. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Medeni Durum Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerinin anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar, kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanlar ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile anne-babanın evli olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani ebeveynlerin evli ya da boşanmış olmaları ile öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları, benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ilişkili değildir.

Araştırmamızda elde edilen bu bulgu Çelikoğlu (1997), Serin (2007) ve şahin (2006)'in çalışma bulgularıyla çelişmektedir. Bu araştırmacılara göre, anne-babanın ayrılmış olması veya ebeveynlerden birinin ölmüş olması çocukların benlik saygısında düşmeye neden olmaktadır. Sayın (2010)'a göre ise, anne-babası birlikte olan öğrenciler ayrı olanlara kıyasla ebeveynlerini daha fazla, ilgilenen ve özerklik sağlayan olarak algılamaktadırlar. Milner (1985; Akt: Ercan, 2002), anne-baba yokluğunun erkek çocuklarda kızlara göre daha fazla benlik saygısı yitimine neden olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca şahin'e göre annesi yeniden evlenen çocukların da benlik saygısında düşme görölmektedir. Bunun yanında Lanz ve ark. (1999; Akt:

Çetinkaya ve diğ., 2006) normal çocuklar, evlatlık çocuklar ve ayrılmış aile çocukları ile benlik saygısı üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, benlik saygısının en düşük olduğu grup evlatlık edinilen çocukların olduğu gruptur. Bunun yanında Aktaş (2011)'e göre anne-babanın birlikte olma ya da boşanmış olmaları ile benlik saygısı arasında istatistiksel anlamda bir ilişki bulunmamıştır.

Baş (1998), 4. ve 5 sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, boşanmış anne-baba çocuklarında öğrenilmiş çaresizliğin daha yaygın olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Kaplan (2003) ve Aydın (2006) da bu sonuca benzer bulgulara ulaşmışlardır. Brown ve Haris (1978; Akt: Ayköse, 2006) anne yokluğunun öğrenilmiş çaresizliği yükselttiğini ifade etmektedir.

#### **5.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Baba Eğitim Durumu Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları, koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşılık, demokratik ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutlarında ise, hem anne hem de baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Koruyucu anne-baba tutumu alt boyutunda grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı analizler sonucunda, hem annesi hem de babası lise ile üniversite ve üstü eğitime sahip öğrencilerin algıladıkları koruyucu anne-baba tutumunun en düşük olduğu görülmüştür. Yani, anne ve babaların eğitim seviyeleri arttıkça, çocukların algıladıkları koruyucu ebeveyn tutumu düşmektedir. Ebeveynlerin lise ve üstü eğitim seviyesine sahip olması; çocuklarla kurduğu ilişkiyi olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını daha fazla önemsemekte ve gerekli olan ilgi ve alakayı daha etkili bir şekilde gösterebilmektedir. Ayrıca bu ebeveynler, çocuklarının çok yönlü gelişimini önemsemekte, onları farklı deneyimlere teşvik etmekte ve çocukların kendilerini farklı alanlarda da ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bu bulgu ile literatürde benzer ve farklı sonuçlar görülmektedir. Durmuş (2006) okul öncesi dönemdeki çocuklarla ve anne-

babalarıyla yaptığı araştırmasında, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin arttıkça “aşın koruyucu” ve “baskı-disiplin” içeren tutumlarının azaldığını, ilkokul mezunu anne babaların aşın koruyucu tutum benimsediklerini bulmuştur. Buna karşın, Aktaş (2011) çalışmasında anne-baba eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumları (demokratik, koruyucu, otoriter) arasında bir ilişki bulamamıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanların anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin benlik saygıları ile anne-baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmada elde ettiğimiz bu sonuca benzer bir sonuca Aktaş (2011) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Aktaş (2011)’a göre öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bunun yanında, Çetinkaya (2006) da çalışmasında anne eğitim düzeyi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Literatürdeki bazı araştırma sonuçları ise çalışmamızdaki bulgularla çelişmektedir. Torucu (1990), Kurşun (1998), Baybek ve Yavuz (2005) çalışmalarında, benlik saygısının anne ve babanın eğitim seviyesinin artışına bağlı olarak yükseldiğini ifade etmektedirler.

Örnekleme grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, anne eğitim düzeyi grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak baba eğitim düzeyi grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından öğrenilmiş çaresizlik puanlarında grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, babası lise ile üniversite ve üstü eğitime sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliklerinin en düşük olduğu görülmüştür. Türk aile yapısında babalar genel itibarıyla otorite figürü olarak algılanmaktadır. Çocuklar büyük bir hata yaptıklarında öncelikle babaları tarafından cezalandırılacaklarını düşünmektedirler. Babaları ile olumlu ilişki, açık bir iletişim kurabilen çocuklar bu tür kaygı ve korkuları daha az taşımakta ve başarısızlık durumlarında kişiliği ile ilgili olumsuz yüklemeler yapmamaktadır. Eğitim



seviyesi yüksek olan babaların çocukları ile daha yapıcı ve kaliteli bir iletişim kurabileceği öngörüldüğünde, bu tarz babalara sahip çocukların daha az öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları beklenen bir sonuçtur.

Literatürde öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Düzgün (2006)'e göre anne ve babaların eğitim seviyesi arttıkça çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanları düşmektedir. Bu sonuca benzer bulgulara Fırat (2009), Cananoğlu (2011), Hayalioğlu (2001), Baş (1998) yaptıkları çalışmalarda ulaşmışlardır. Diğer taraftan Oluklu (1997), Ercan (2002) anne eğitim düzeyi ile, Ayköse (2006), Gevrek (2009) ise baba eğitim düzeyi ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişki olmadığını ifade etmektedirler.

### **5.7. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Anne-Babanın Bir İşte Çalışma Durumu Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, anne-baba tutumu ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar, kendine saygı ölçeğinden aldıkları puanlar ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar ile anne ve babanın bir işte çalışma durumu değişkeni (çalışıyor, çalışmıyor, emekli) arasında, hem anneler için hem de babalar için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani ebeveynlerin çalışıp çalışmaması, çocukların anne-baba tutum algısını, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini etkilememektedir. Anne ve babanın çalışıyor olmasının değişkenlerimize olumlu bir etki yapması gerektiği yönünde bir düşünce oluşsa da, yapılan araştırmalarda birçok farklı sonuçlara rastlamak mümkündür.

Literatüre batkımızda, (Torucu, 1990, Özkan, 1994, Balat ve Akman, 2004), anne- babanın bir işte çalışıyor olmasının ve ailenin maddi kazancının, ekonomik seviyesinin yüksek olmasının çocuklardaki demokratik anne-baba algısını ve benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini görmekteyiz. Tire (2011)'ye göre ise annenin çalışma durumu ile çocukların algıladıkları ebeveyn tutumları ilişkili değildir. Torucu (1990) ve Çetinkaya (2006) araştırmalarında annenin, Kurşun (1998) ve Özkan (1994) ise babanın bir işte çalışma durumu ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Baybek ve Yavuz (2005), Kurşun (1998) ise annenin çalışması ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade etmektedir. Ayrıca Torucu araştırmada babası yönetici, emekli, serbest meslek olan

öğrencilerin benlik saygısı yüksek, babaları işçi, memur, tüccar ve sanayici olan öğrencilerin ise benlik saygıları düşük düzeyde bulunmuştur. Şahin (2006), Baybek ve Yavuz (2005)'e göre ise, babası subay, polis, müfettiş olan öğrencilerin benlik saygıları akranlarına göre daha düşük seviyededir.

Diğer yandan, anne-baba çalışma durumu ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda baktığımızda, Oluklu (1997), Ercan (2002), Aydın (2007)'a göre, anne-babaların çalışma durumları ve ailelerin ekonomik durumları ile öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

### **5.8. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu alt boyutlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşılık, demokratik anne-baba tutumu alt boyutunda ise, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Koruyucu anne-baba tutumu alt boyutlarında grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı analizlerine göre, 3 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin algıladıkları koruyucu anne-baba tutumu, tek çocuk olan ve 2 kardeşli olan öğrencilerin algıladıkları koruyucu anne baba tutumuna kıyasla en yüksek seviyede bulunmuştur. Otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda ise söz konusu farklılık, tek çocuk olan öğrencilerle 3 ve daha fazla kardeş olanlar arasında 3 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin lehine gerçekleştiği görülmüştür. Yani, 3 ve daha fazla kardeşi olan çocuklar ebeveynlerini daha fazla koruyucu ve otoriter olarak algılamaktadırlar. Çok çocuklu ailelerde otoriter ebeveyn tutumunun yüksek çıkması, aile içi iletişim eksikliği, çocuklar ile gerektiği kadar yakın ilişkiler kurulamaması, çocukların istek ve ihtiyaçlarının yeterli ölçüde karşılanamaması ile ilişkilendirilebilir. Bu tür aile yapısında çocuklar, ihtiyaç duydukları ilgi ve alakayı göremediklerinde anne-babalarını otoriter olarak algılayabilirler. Ayrıca çok çocuklu aile yapısında, fazla sayıdaki çocukları kontrol edebilme içgüdüleriyle ebeveynler aşırı koruyucu ve kollayıcı tutumlar sergileyebilmektedir. Bu aileler, fazla sayıdaki

çocukların kontrolünü sağlayabilmek için, çocukların davranışlarına ve yaptıklarına sık sık müdahale etme yolunu seçebilmektedirler.

Yapılan araştırmalara baktığımızda, Haktanır, Baran (1998), kardeş sayısı ile otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade etmektedir. Aktaş (2011), öğrencilerin kardeş sayıları ile algıladıkları demokratik ebeveyn tutumu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu, Yurttaş (2010) ise kardeş sayısı ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmektedir.

Diğer yandan, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ve öğrenilmiş çaresizlik puanlarının kardeş sayısı gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Literatürde araştırma bulguları ile paralellik gösteren ve çelişen sonuçlar bulunmaktadır. Kurşun (1998), Yılmaz ve ark. (2012) araştırmalarında öğrencilerin benlik saygıları ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Baybek ve Yavuz (2005), (Kahriman 2005), Çetinkaya ve diğ. (2006), Şahin (2006) çalışmalarında kardeş sayısının yükseldikçe benlik saygısı düzeyinin düşüş gösterdiğini ifade etmektedirler. Kardeş sayısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında yapılan çalışmalara baktığımızda, Uras (2001), Ercan (2002), (Kaplan 2003), Ayköse (2006)'e göre, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri sahip oldukları kardeş sayısından bağımsız olarak değişmektedir.

### **5.9. Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Doğum Sırası Değişkeni İle İlişkili Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları, otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşılık, demokratik ve

koruyucu anne-baba tutumu alt boyutlarında ise, doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Otoriter anne-baba tutumu alt boyutunda grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı analizlere göre; söz konusu farklılığın tek ve ortanca çocuklar lehine gerçekleşmektedir. Yani, ebeveynlerini daha çok otoriter tutuma sahip olarak algılayan çocuklar, tek ve ortanca çocuklardır. Tek çocukların anne-babasını otoriter algılaması, ailenin çocuktan beklentileri ve neticesinde oluşan olumsuz iletişim şekli ile açıklanabilir. Tek çocuğa sahip olan ebeveynlerin tüm ilgisi ve dikkati bu çocuk üzerindedir. Aile tek çocuğa sahip olduğu için yüksek beklenti içinde olabilir. Ayrıca, aile tek çocuğunu çok fazla önemseydiğinden zarar görmemesi için belli kısıtlamalar ve yasaklar getirebilir, bu durum da çocuğun ebeveynlerini otoriter algılamasına yol açabilir. Literatürde doğum sırasının artması ile otoriter ebeveyn tutumlarının azalacağı yönünde bir eğilim vardır. Çalışmamızda ulaştığımız, ortanca çocukların yüksek otoriter ebeveyn tutumuna sahip olma bulgusu bu anlamda farklı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalara baktığımızda, Haktanır ve Baran (1998) doğum sırası bu aile otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Aktaş (2011) çalışmasında birinci sırada doğan çocuğun demokratik ve koruyucu anne-baba tutumunda en yüksek, otoriter anne-baba tutumunda ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğunu bulmuştur. Yurttaş (2010) ise doğum sırası ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmektedir. Bu iki sonuç araştırma bulgularımızla çelişmektedir.

Diğer yandan, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerinin kendine saygı ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; kendine saygı ve öğrenilmiş çaresizlik puanlarının doğum sırası gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, çocukların doğum sırasına göre farklılık göstermemektedir.

Literatürde araştırma bulgumuzla paralellik gösteren ve çelişen sonuçlar bulunmaktadır. Maşrabacı (1994), Aktaş (2011)'e göre, benlik saygısı ile çocukların doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Torucu (1990), Haktanır, Baran (1998), Şahin (2006)'e göre ise, benlik saygısı ile çocukların doğum sırası arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde incelenen araştırmalarda doğum sırası değişkeni ile öğrenilmiş çaresizliği inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır.

## 6. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara ve edinilen tecrübe ışığında ileride bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara, ilgili uzmanlara (Psikolog, Psikolojik Danışman, Öğretmen vb.) ve anne-babalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Araştırmada Ulaşılan Sonuçlar

- 1- Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları demokratik ve otoriter anne-baba tutumu düzeyleri arasında negatif, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin demokratik ve koruyucu anne-baba tutum algıları ise ilişkili değildir.
- 2- Öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygıları ile algıladıkları demokratik anne-baba tutumu pozitif, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu ise negatif ilişkilidir.
- 3- Öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanları ile algıladıkları demokratik anne-baba tutumu negatif, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu ise pozitif ilişkilidir.
- 4- Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
- 5- Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.
- 6- Araştırmada, okul türü değişkeni öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile ilişkili, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilişkisiz bulunmuştur.
- 7- Araştırmada, öğrenim görülen sınıf değişkeni öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları ile ilişkili, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilişkisiz bulunmuştur.

- 8- Araştırmada, anne-baba medeni durum değişkeni ile öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
- 9- Araştırmada, anne-baba eğitim durumu değişkeni öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilişkili, benlik saygısı düzeyleri ile ilişkisiz bulunmuştur.
- 10- Araştırmada, anne-babanın bir işte çalışma durumu değişkeni ile öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
- 11- Araştırmada, kardeş sayısı değişkeni öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları ile ilişkili, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilişkisiz bulunmuştur.
- 12- Araştırmada, doğum sırasını değişkeni öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları ile ilişkili, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile ilişkisiz bulunmuştur.

## 6.2. Öneriler

- 1- Araştırmada anne-baba tutumlarının birçok değişken ile ilişki olduğu görölmektedir. Demokratik ebeveyn tutumunun, çocukları olumlu yönde etkilediği, çocukların benlik saygılarının yükselmesine ve öğrenilmiş çaresizliklerinin azalmasına etki ettiği araştırmada bulgulanmıştır. Buradan hareketle, anne-babalara bu konuda eğitim çalışması yapan ilgili uzmanların demokratik ebeveyn tutumlarının özelliklerini ön plana çıkarmaları etkili olacaktır.
- 2- Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerince yapılan aile eğitimi ve aile bilgilendirme çalışmalarında doğru anne-baba tutumları hakkında pratiğe yönelik etkili programlar yapılması yararlı olacaktır.
- 3- Araştırmada öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin çaresizlik yaşantılarının artması benlik saygısı olumsuz yönde etkilemektedir. Aile içerisinde anne-babaların, okul ortamında ise öğretmenlerin çocukların benlik saygılarına olumlu yansıyacak tutum ve davranışlar takınması çocukların yüksek benlik saygısına sahip olmasında büyük bir yerinin olduğu düşünölmektedir.

- 4- Çocukların benlik saygılarının düşük olmasının kişilik gelişiminde çok boyutlu olumsuz etkileri göz önüne alındığında, okullarda benlik saygısı ve özgüveni düşük öğrencilerin tespit edilmesi ve özellikle anne-babalarıyla gerekli çalışmaların (bireysel görüşme, seminer, panel, grup çalışması vb.) yapılması faydalı olacaktır.
- 5- Başarısızlık durumlarını sık yaşayan çocuklar çaresizlik duygusu yaşamakta ve bir süre sonra yeni girişimlerde bulunmamayı seçmektedir. Uzun süre çaresizlik yaşayan çocukların olumsuz kişilik özellikleri ve depresif tutumlar geliştirdiği bilinmektedir. Çocukların yaşadığı başarısızlık durumlarında ebeveynlere ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çocukların yaşadığı bu tür olumsuz durumların oluşmamasında ve atlatılmasında anne-babaların, öğretmenlerin sorumluluk alması, çocukla ilgilenmesi, beklentilerini yüksek tutmaması faydalı olacaktır.
- 6- Araştırmamızın evreni İstanbul ilindeki özel ve devlet ortaokullarıdır. Literatürde özel ve devlet okullarını içine alan, araştırma değişkenlerimizle ilgili çok az sayıda çalışma görülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda özel ve devlet okulu ayırımına dayanan araştırmaların yapılması bu konuda daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesinde yararlı olacaktır.
- 7- Araştırmada öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizlik ve benlik saygısı karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Literatürde benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizliğin ilişkilerini inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Bu ilişkinin önemine binaen bu iki değişken ile ilgili yeni araştırmaların yapılması faydalı olacaktır.



## KAYNAKÇA

- Adana, F. ve Y. Kutlu. (2002). “Anne-Baba Tutumlarının Adölesanların Kendilik Kavramı Üzerine Etkisi”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. Cilt 12/2, s: 18
- Ağaoğlu, E., M. Ceylan, E. Kesim, ve T. Madden. (06-08 Temmuz 2004). “Araştırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akbağ, M. (1994). Liseli Ergenlerin Anne-Baba Tutumlarını Algılamaları İle Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Aksaray, S. (2003). Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi
- Aktaş, S. (2011). 9. Sınıfta Anne Baba Tutumları Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Akтуğ T. (2006). Ergenlerde Akran Baskısı Ve Benlik Saygısının İncelenmesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi SBE.
- Arcan, K. (2006). Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarıları İle Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE.
- Arı, M., P. Bayhan, İ. Artan. (1995). “Farklı Ana-Baba Tutumlarının 4-11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması”. *10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama, 23-38.

- Atkinson, Rita L., Richard C. Atkinson, Smith Edward ve diğ erleri. (2002). *Psikolojiye Giriş*. Y. Alogan (ç ev.). 2. Basım. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, A.G. (1985). Sosyal Baş arı Eğ itimi İ le Sosyal Beceri Eğ itiminin Çocuklarda Öğ renilmiş Ç aresizlik Davranış ının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, B. (1997). *Ç ocuk Ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları. s.139
- Aydın B. (2007). Öğ renilmiş Ç aresizliğin Yordanması ve Yaşam Baş arısı İ le İ lişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi SBE, Eğ itim Bilimleri ABD.
- Aydın B., A. Ş irin, M. Yaycı, M. Otrar ve L. Yaycı. (2002). *Geliş im Psikolojisi*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.
- Ayköse N. (2006). Bir Özel Okulda Okuyan İlköğ retim II. Kademe Öğ rencilerinin Öğ renilmiş Ç aresizlik Düzeylerinin Ç eş itli Değ iş kenler Aç ısından İ ncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE, Eğ itim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danış ma Ve Rehberlik ABD.
- Avcı, E. (2008). İlköğ retim İkinci Kademe Öğ rencilerinin Akademik Baş arı İ le Öğ renilmiş Ç aresizlik Düzeyleri Arasındaki İ liş ki. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğ itim Bilimleri Enstitüsü Eğ itim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Balat, G.U. ve B. Akman. (2004). *Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğ rencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İ ncelenmesi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Cilt 14, Sayı 2, 175-183
- Baltaş, A. (2003). *İ nsanları Etkilemek. Activeline Gazetesi*, No: 35.  
[http://www.makalem.com/Search/ArticleDetails.asp?nARTICLE\\_id=2371](http://www.makalem.com/Search/ArticleDetails.asp?nARTICLE_id=2371).  
(8 Mayıs 2013)
- Baş , A. (1998). Çocukların Öğ renilmiş Ç aresizlik Davranış ının Depresyon Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Baybek, H. ve S. Yavuz. (2005). “Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi”. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı 14.
- Bayraktar, F., M. Sayıl, A. Kumru. (2009). “Liseli Ergenler ve Üniversiteli Gençlerde Benlik Saygısı: Ebeveyn ve Akarana Bağlanma, Empati ve Psikolojik Uyum Değişkenlerinin Rolü”. *Türk Psikoloji Dergisi*, sayı 24, 48-63
- Bıçakçı, Y. M. (2004). Annesi Çalışan Ve Çalışmayan Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının Ve Benlik İmajlarının İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Blackburn, I. M. (1992). *Depresyon ve Basa Çıkma Yolları*. R. N. Rugancı ve N. H. Şahin (çev.), Remzi Kitabevi, 9-10.
- Bogenç, A. (2011). Kendine Saygı Ölçeği. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Ed.). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçekler İçinde*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 149-163.
- Cananoğlu, E. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Ve Algıladıkları Sınıf Atmosferinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi SBE, Sınıf Öğretmenliği ABD.
- Candemir, F. (2000). Anne-Baba Tutumlarının Çocuktaki Benlik Kavramı Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Cantekinler, S. (1997). Öğrenilmiş Çaresizliği Olan Çocuklar Üzerinde Deneysel Bir Çalışma. *Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi
- Cemalcılar, Z., R. Canbeyli, ve D. Sunar. (2003). “Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study”. *The Journal of Social Psychology*, 143,1, 65-81
- Ceral, S., İ. Dağ. (2005). “Ergenlerde Algılanan Anne Baba Tutumlarına Bağlı Benlik Saygısı Depresiflik Ve Genel Psikolojik Belirti Düzeyi Farklılıkları”. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji (3p) Dergisi*. Cilt 13. Sayı 2.

- Cevher, F. N., M. Buluş. (2007). “Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı: Önemi Ve Geliştirilmesi”. *Akademik Dizayn Dergisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2, 52-64.
- Ceyhan, E. (Ed.). (2008). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, B. (2007). Lise I. Ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.
- Çavuşoğlu, S. (2007). Öğrenilmiş Çaresizlik Teorisi Üzerine Bir Araştırma: Türk Kamu Yönetiminde Reform Çabalarının Çalışanlar Üzerinde Davranışsal Etkilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi SBE.
- Çelen, H.N., H. Yıldız ve Ş. Berk. (2008). “Çocuk Ve Annenin Bağlanma Düzeyleri ile Çocuk-Anne Etkileşim Örüntüleri Arasındaki İlişki”. *Çorum Kongre Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yay.
- Çelik, N., (2007). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikoğlu, C. (1997). Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Çetinkaya, S., S. Arslan, N. Nur, D. Özdemir, Ö.F. Demir, H. Sümer. (2006). “Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi”. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Sayı: 9, 116-122.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda Benlik Saygısı. *Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı.

- Dabakoğlu, N.F. (2004). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Kavramlarının Ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi ABD.
- Demiriz, S. ve A.D. Öğretir. (2007). “Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15.1, 105-122.
- Demiriz, S. (1997). “9-12 Yaş Çocukların Benlik Kavramı İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.
- Duman, B. (2004). “Anlam Yükleme Teorisinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği Üzerindeki Etkisi”. *Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6–9 Temmuz.
- Dursun, A. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi EBE, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 Yas Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- Duru, A. (1995). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE
- Düzgün, Ş. H. Hayaloğlu. (2006). “Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 13.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Eldelikoğlu, J. (1996). Karar Stratejileri ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.
- Ercan, Ö. (2002). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkma Yolları. Eğitimde Psikolojik Hizmetler. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Erden-İmamoğlu, S. (2013). "The Effect of Negative Automatic Thoughts and Parental Attitudes on Problem Solving Skills of Adolescents: Where Gender Takes Place?" *The Online Journal of Counseling and Education*, 2013, 2(2), 67-78.
- Erdoğdu, Y. M. (2006). "Ana-Baba Tutumları ile Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi İle İlişkisi". *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, Cilt 13,3.
- Erikçi, M. (2005). Ana - Baba Yoksunluğunun 9-15 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramı Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erim, B. (2001). Yetiştirme Yurtlarında ve Ailelerin Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri İle Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi.
- Ersever, H. (1993). "Öğrenilmiş Çaresizlik". *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara Üniversitesi Basımevi. Cilt: 26, Sayı: 2.
- Esin, T. Tunç, A. (2006). "The Relationship Between Parenting Style and Self-Esteem". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 37-44.
- Evans, G. W & D. H. Shapiro, (1993). "Specifying Dysfunctional Mismatches Between Different Control Dimensions". *British Journal of Psychology*, 84,2,255.

- Fırat, C. (2009). Suça Sürüklenmiş Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Farklı Değişkenler Ve Algılanan Anne-Baba Tutumları Bakımından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE.
- Geçtan, E. (1992). *Çağdaş Yaşam Ve Normal Dışı Davranışlar*. 8. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*, 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1995). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve Sonrası*. 3. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gelir, E. (2009). Ana-baba tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gevrek, L. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi FBE.
- Güler, Ş. (2006). Bireylerin Pro-aktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.
- Güloğlu, B. ve G. Aydın. (2007). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülük ve Otomatik Düşünce Biçimi Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, s: 157-168.
- Gün, E. (2006). Spor Yapanlarda Ve Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Gündoğdu, M. (1996). “İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik Sınav Kaygısı Ve Başarı İlişkisi”. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gündoğdu, M. (2001) Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güvenç, G. ve V. Aktaş. (2006). “Ergenlik Döneminde Yaş, Toplumsal Cinsiyet, Bireysel ve İlişkisel Tutumlar, Benlik Değeri ve Yaşam Becerilerine İlişkin Algı Arasındaki İlişkiler”. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-64.
- Haktanır, G., G. Baran.(1998). “Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 5, 3: 134-141.
- Halıcı, P. (2005). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Devam Eden ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 12-14 Yaş Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimleri İle Benlik Kavramlarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi FBE
- Hamarta, E., E. Demirtaş. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. sayı: 21
- Hayalioğlu, İ. (2001). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Hovardaoğlu, S. (1986). “Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli”. *Psikoloji Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 20.
- Hovardaoğlu, S. (1995). “Kişiler arası İlişkiler Ve Davranış Bozuklukları”. *Kriz Dergisi*. Cilt 3, Sayı (1-2), s. 4-9.
- İkiz, F. E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- İkizoğlu, M. (1993). Demokratik Ve Otoriter Ana-Baba Tutumlarının, Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- İnanç, B. (1987). “Adolesan Dönemdeki Öz-İmaj Örüntüsünün İncelenmesi-Ön Çalışma”. *Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*. 1 (1): 60-72.
- İnanç, B., Bilgin, M., & Atıcı-Kılıç, M. (2007). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*, 3. Baskı. Pegem Yayınılık.
- Kahraman, I. (2005). “Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerine Yapılan Benlik Saygılarının Ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*: 9,1: 24-32.
- Kanay, A. (2006). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan 9-13 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Uyumsal Davranışları, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, H. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Aile Ortamını Algılayış Biçimleriyle Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışlarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karagöllü, Ş. (1995). Anaokulu Eğitimi Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri ile Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Kaya, A. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Anne - Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değişkenliğinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE, Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı.
- Kaya, Ö. (1994). Annelere Verilen Eğitimin Çocuklarına Karşı İstenmedik Tutumlarına Etki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.

- Kaya, S. (2005). Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri Düşük ve Yüksek Olan İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, B.G. ve N. Oral. (2006). “Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerine Bir Gözden Geçirme”. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 13 (2).
- Kılıç, D.Ş. (2007). 9-10-11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim Ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE.
- Kılıçcı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Kındap, Y., M. Sayıl ve A. Kumru. (2008). “Anneden Algılanan Kontrolün Niteliği İle Ergenin Psiko-sosyal Uyum ve Arkadaşlıkları Arasındaki İlişkiler: Benlik Değerinin Aracı Rolü”. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23, 61, 95.
- Korkmaz, M. (1996). Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi SBE.
- Kök, M. (1992). Psikolojik Danışmanın Dez Avantajlı Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik, Benlik Tasarımı Ve Genel Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Kurşun, M. (1998). Elazığ'da İki Farklı Lisedeki Öğrencilerin Aile Sorunlarının Benlik Saygısı Üzerine Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi SBE.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kümbül, B. (2002). Çalışma Hayatında Öğrenilmiş Çaresizlik Olgusu. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri ABD.

- Kümbül, G. B. (2006). *Çalışma Hayatında Öğrenilmiş Çaresizlik*. Ankara: Liberte Yayınları. s.44-57.
- Maşrabacı, S. T. (1994). Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Musaağaoğlu, C. (2004). Ergenlik Sürecinde Özerkliğin Gelişimi İle Algılanan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Oğurlu, U. (2006). Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerdeki Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi SBE.
- Okcu, T. N. (2007). Öz-Saygı, Siyasal Etkinlik Ve Algılanan Anne-Baba Tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oluklu, D. (1997). Lise Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Orçan, M. (2004). Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Gurubu Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi SBE. Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi ABD.
- Ozankaya, Ö. (1999). *Toplum Bilim*. 10. Basım. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Öner, N. (1996). *Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Öner, N. (2008). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler. Bir Başvuru Kaynağı*. 2. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Öngay, A. E. (1998). Anaokuluna Giden ve Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarının Karşılaştırılması. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Örgün, S. (2000). Anne-Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Atılganlıkları Arasındaki İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, İ. (2005). *Anne-Baba Olma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özcan, H. (1996). İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özeri, Z. N. (1994). Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi, Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, İ. (1994). “Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler”, *Düşünen Adam Dergisi*: 7, 3: 4-9
- Özyürek, A. (2004). Kırsal Bölge Ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi ABD.
- Pişkin, M. (1999). “Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi”, *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Polat, S. (1986). Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Polatçı, S., E. Boyraz. (2010). “Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüklerinin Kaynak Ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi”. Erzurum: *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 4, 137.

- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savaşır, I. (1987). Depresif Kişilerin Kendilerine ve Önem Verdikleri Bir Kişiye İlişkin Yüklemeleri. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Savran, C. ve Diğ. (1995). “Ana-Babaların Kişilik Özellikleri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki ilişkiler”. *10. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Dağıtım, 171-180.
- Sayın, K. B (2010). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Empati Becerileri İle Anne – Baba Tutumları Arasındaki İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE, Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Programı.
- Seçer, İ., A.B. İlbay ve Diğ. (2011). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki Öğrencilerin Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi.
- Sekman, M. (2006). *Her Şey Seninle Başlar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. 17. Baskı. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. 12. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, N., B. S. Öztürk. (2007). “Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı Ve Kaygı Düzeyleri”. *Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* cilt 8/2: 117-128.
- Sezer, Ö., V. Oğuz. (2010). “Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana-Baba Tutumları ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 18/3: 743-758

- Solmuş, T. (2007). *İş Yaşamı, Kontrol Odağı ve Beş Faktör Kişilik Modeli, Endüstriyel Klinik Psikolojisine İnsan Kaynakları Yöntemi Kuramdan Uygulamaya İş Yaşamında Psikoloji*. 1.Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sümer, N. ve D. Güngör. (1999). “Çocuk Yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri Ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi”. *Türk Psikoloji Dergisi*. Cilt: 14, Sayı: 44, s: 35-58.
- Sünbül, A.M. ve M. Gürsel. (2001). “Başarılı ve Başarısız Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”. Selçuk Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Şahin, F. (1994). Yetiştirme Yurtlarında Kalan Gençlerin Benlik Saygıları Üzerine Bir İnceleme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Şahin, G. (2006). Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler A.B.D.
- Şendil, G. (2003). *Çocuk, Ergen ve Anne Baba*. İstanbul: Çantay Yayınları.
- Şendoğdu, M. C. (2000). Anaokuluna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Anne-Babalarına Algılamaları ile Anne- Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi SBE.
- Tire, Y. (2011). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Ön Ergenlerde Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik İle Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tola, D. (2003). İlkokul 5.Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Toksöz, E. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri Ve Aile Tutumu Arasındaki İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Eskişehir İli Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torucu, K.B. (1990). 13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tuğrul, C. D. (2000). "Stres ve Depresyon". *Psikiyatri Dünyası*, 4: 12-17.
- Tunç, A., Esin, T. (2006). The Relationship Between Parenting Style and Self-Esteem. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25: 37-44.
- Tutar, H. ve Diğ. (2009). "İş Görenlerin Kendilik Algılarının Bireysel Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21: 492
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*  
[http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&view=bilimsanat](http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat)  
(Nisan 2013)
- Türküm, A., S. (1999). *Stresle Başa Çıkma ve İyimserlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1098. Araştırma Fonu Yayınları No: 02, 38.
- Uras, B. (2001). Kurum Bakımında Olan ve Ailesi Yanında Kalan Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik İle Depresyon Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Ural, C. P. (2009). Psikoşiddete Maruz Kalmış Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi. SBE.

- Uzbaş, A. (1998). Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışlarının Depresyon Düzeylerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ünal, H. (2006). Davranım Bozukluğu Tanısı Alan İlköğretim Öğrencilerine Okullarda Sunulan Danışmanlık Hizmetlerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ünüvar, A. (2003). Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Benlik Saygısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- Ünüvar, A. (2007). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumları İle Kendine Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1995). *Yaygın Anne-Baba Tutumları. Ana-Baba Okulu*. 5. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Ana-Baba ve Çocuk*. 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Yaygın Ana-Baba Tutumları. Ana-Baba Okulu*. 9. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yemez, B., K. Alptekin. (1998). "Depresyon Etiolojisi". *Psikiyatri Dünyası*. 1, 21.
- Yeşilyaprak, B. (1990). "Gençlerde Denetim Odağı Ve Ön Koşulları". *V. Ulusal Psikoloji Kongresi*. İzmir: Ege Üniversitesi. 8, 209-219.



- Yıldız, Ç. (1997). Yüksek Ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı Ya da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (1999). “Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar Ve Örgüt Çalışmaları”. *Türk Psikoloji Yazıları*. 1,3, 99-118.
- Yılmaz, A. (2000a). Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Yılmaz, A. (2000b). *Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Yılmaz, A. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları İle Kararsızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
- Yılmaz, E., R. Yiğit, E. Yurt. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Genel Benlik Saygılarının Öğrenci Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelemesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt-Sayı: 14-1
- Yılmaz, Y. (2007). Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Programı. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik Çağı. Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. 7. Basım. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 23. Basım. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yurttaş, A. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksekkaya, S. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, G. (2003). Öğrenci Motivasyonu Ve Öğrenme Konusunda Rehber Öğretmenin İşlevleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Ana Bilim Dalı.

## EKLER

### Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

1. Devlet okulu 1.(.....) Özel Okul 2. (....)
2. Sınıfınız: 5 (...) 6 (...) 7 (...) 8 (...)
3. Cinsiyetiniz : ( ) 1 Kız ( ) 2 Erkek
4. Yaşınız : .....
5. Kardeş sayınız kaçtır?  
1.(...) 2.(...) 3.(...) 4.(...) 5.(...) 6.(...) 7+ (...)
6. Siz ailenizde kaçınıcı çocuksunuz:  
1.(...) 2.(...) 3.(...) 4.(...) 5.(...) 6.(...) 7. (...)
7. Annenizin yaşı: .....
8. Babanızın yaşı: .....
9. Anne ve babanızın şu andaki durumu aşağıdakilerden hangisidir?  
( ) 1 Evliler ve birlikte yaşıyorlar.  
( ) 2 Evliler ve ayrı yaşıyorlar.  
( ) 3 Boşandılar.
10. Anneniz hayatta mı?  
( ) 1 Evet ( ) 2 Hayır
11. Babanız hayatta mı?  
( ) 1 Evet ( ) 2 Hayır
12. Anneniz öz mü, üvey midir?  
( ) 1 Öz ( ) 2 Üvey
13. Babanız öz mü, üvey midir?  
( ) 1 Öz ( ) 2 Üvey
14. Anne babanızın öğrenim düzeyini işaretleyiniz.

	Anne	Baba
1. Okur yazar değil	( )	( )
2. Okur yazar	( )	( )
3. İlkokul mezunu	( )	( )
4. Ortaokul mezunu	( )	( )
5. Lise mezunu	( )	( )
6. Üniversite mezunu	( )	( )
7. Diğer (.....)		
15. Anne ve babanızın mesleğini işaretleyiniz.

	Anne	Baba
1. Çalışmıyor	( )	( )
2. Devlet Memuru	( )	( )
3. Yönetici	( )	( )
4. İşçi	( )	( )
5. Esnaf/Tüccar	( )	( )
6. Mühendis, Mimar	( )	( )
7. Doktor, Hemşire	( )	( )
8. Emekli	( )	( )
9. Diğer (.....)		

## Ek-2. Ölçek 1: Ana-Baba Tutum Ölçeği

Sevili öğrenciler; size, ana babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara *ne derece benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu* düşünerek cevap kâğıdınızdaki seçeneklerden uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir.

.....  
Cevaplamanın nasıl olacağını bir örnekle görelim: “**Okula gidiş geliş saatlerimi çok sıkı kontrol eder, kimlerle arkadaşlık ettiğimi sorgular.**”

- A) Hiç uygun değil
- B) Pek uygun değil
- C) Biraz uygun
- D) Çok uygun

Eğer anne ya da babanız sizin hangi saat nerede olduğunuzu ve kimlerle ne yaptığınızı çok sıkı bir biçimde izliyorsa “*Çok uygun*” karşılığı olarak **D Seçeneğini** işaretleyin.

Eğer bunu çoğunlukla yapıyor ama bazen sizi serbest bırakıyorsa “*Biraz uygun*” karşılığı olarak **C Seçeneğini** işaretleyin.

Sizi genellikle serbest bırakıyorsa “*Pek uygun değil*” karşılığı olarak **B Seçeneğini** işaretleyin.

Sizin ne yaptığınızla hiç ilgilenmiyorsa “*Hiç uygun değil*” karşılığı olarak **A Seçeneğini** işaretlemeniz gerekmektedir.

.....  
Cevaplarınızı **arka sayfada ver alan Cevap Kâğıdına** işaretleyiniz. Cevaplarınızda içten davranmaya çalışınız. Çünkü cevaplarınız araştırma amacı ile kullanılacak, hiçbir kurum ya da şahsa bildirilmeyecektir. Sonucu öğrenmek isterseniz size açıklama yapılacaktır.

- 1) Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.
- 2) Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.
- 3) Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.
- 4) Her zaman başıma kötü bir şey geleceğim gibi beni koruyup kollamaya çalışır.
- 5) Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.
- 6) Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.
- 7) Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.
- 8) Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.
- 9) Bana hükmetmeye çalışır.
- 10) Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.
- 11) Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.

- 12) Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.
- 13) Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.
- 14) Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.
- 15) Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.
- 16) Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır
- 17) Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirirdi.
- 18) Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.
- 19) Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür, evde yalnız kalmamdan kaygılanır.
- 20) Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.
- 21) Küçük yaşmdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.
- 22) Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.
- 23) Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.
- 24) Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığımında cezalandırırdı.
- 25) Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.
- 26) Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.
- 27) Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.
- 28) Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.
- 29) Ona yakınlaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.
- 30) Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır.
- 31) Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.
- 32) Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.
- 33) Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.
- 34) İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.
- 35) Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.
- 36) Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.
- 37) Beni olduğum gibi kabul etmiştir.
- 38) Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.
- 39) Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.
- 40) Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.

## CEVAP KAĞIDI (ABTÖ)

	A Hiç uygundeğil	B Pek uygun değil	C Biraz uygun	D Çok uygun
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

	A Hiç uygundeğil	B Pek uygun değil	C Biraz uygun	D Çok uygun
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

### Ek-3. Ölçek 2: Çocuklar İçin Yükleme Biçimleri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler; Elinizdeki anket, öğrencilerinin bazı konulardaki düşüncelerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Anketin her sorusunda bir olay anlatılmıştır. Bu olay karşısında kalan bir kişinin seçebileceği a ve b harfleri ile gösteren iki seçenek verilmiştir. Siz böyle bir olayla karşılaşıyorsanız bu seçeneklerden hangisini seçerdiniz?

Düşününüz, eğer **A** seçeneği sizin düşüncelerinize daha uygun ise **A'yı** işaretleyiniz.

Eğer **B** seçeneği uygun ise **B'yı** işaretleyiniz. İşaretlemelerinizi **testin sonunda bulunan CEVAP KAGIDINA** yapınız.

**Unutmayın**, bu bir doğru yanlış testi değildir. Önemli olan sizin gerçek düşüncelerinizi belirtmenizdir. Sizin düşüncelerinize hangi seçenek uyuyorsa onu işaretleyiniz

.....  
.....

1. Bir testte en yüksek puanı siz aldınız.
  - a) Ben her zaman 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 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, tek siz 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. Derslerinizden 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 söylemiştir.
10. En iyi arkadaşınızdan biri sizden nefret ettiğini söyledi.
- a) O gün arkadaşlarımla huysuzluğu üzerinde olduğu için öyle söylemiştir.
- b) Ben arkadaşıma iyi davranmadığım için öyle söylemiştir.
11. Anlattığınız fıkraya hiç kimse gülmedi.
- a) Ben iyi fıkra anlatamadığım için kimse gülmedi
- b) Fıkra'yı herkes bildiği için kimse gülmedi.
12. Öğretmeninizin derste anlattığı konuyu anlayamadınız.
- a) O gün hiçbir şeye kendimi veremediğim için dersi anlayamadım.
- b) Öğretmen anlatırken dikkatli dinleyemediğim 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 yemekleri sevdiğim için şişmanladım.
15. Birisi paranızı çaldı.
- a) Dürüst olmayan birisi paramı çalmıştır.
- b) İnsanlar zaten dürüst değildir.
16. Yaptığınız bir şey için anne babanız sizi ödüllendirdi.
- a) Ben bazı şeyleri iyi yaptığım için ödüllendirildim.
- b) Annem babam yaptığım şeyleri beğendikleri için beni ödüllendirdiler.
17. Bilye oyununda tüm misketleri kazandınız.
- a) Her şeyde şanslı olduğum için bilye oyununda da kazandım.
- b) Bilye oyununu iyi oynadığım için kazandım.
18. Denizde yüzerken neredeyse boğulacaktınız.
- a) Her zaman dikkatsiz olduğum için neredeyse boğulacaktım.
- b) Bazı günler dikkatsiz olduğum için az daha boğulacaktım.
19. Pek çok arkadaşınız sizi yaş günü partisine çağırıyor.
- a) Son zamanlarda arkadaşlarımla beni çok yakın buldukları için yaş günlerine çağırıyorlar.
- b) Son zamanlarda ben arkadaşlarıma yakın davrandığım için yaş günlerine çağırıyorlar.
20. Büyüklerinizden birisi size bağırdı.
- a) İlk rastladığı insan ben olduğum için öfkesini benden çıkarmıştır.
- b) O gün herkese bağırmıştır.



21. Bir grup arkadaşınızla bir çalışma yaptınız ve başarısız oldunuz.  
a) O gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.  
b) Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.
22. Yeni bir arkadaş edindiniz.  
a) İyi bir insan olduğum için arkadaş edinebiliyorum.  
b) Karşılaştığım çocuklar iyi oldukları için benimle arkadaş oluyorlar.
23. Ailenizdeki kişilerle iyi geçiniyor musunuz?  
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 almak istemiyorlar.  
b) İnsanlar genellikle çocuklardan bir şeyler almaktan hoşlanmıyorlar.
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 not aldınız.  
a) Akılsız olduğum için düşük not aldım.  
b) Öğretmenler düşük not veriyorlar.
27. Kapıya çarptınız burnunuz kanadı.  
a) O anda önüme bakmadığım için kapıya çarptım.  
b) Son zamanlarda çok dikkatsizim.
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 yaptığınız için burkuldu.  
b) Son haftalarda beden eğitimi dersinde beceriksiz olduğum için burkuldu.
30. Anne ve 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 günlerde otobüsler zamanında gelmiyor.  
b) Zaten otobüsler hiçbir zaman zamanında gelmiyor.
32. Anneniz en sevdiğiniz yemeği pişirdi.  
a) Annem her zaman beni mutlu etmek için çalışır.  
b) Annem beni mutlu etmek için çok az şey yapar.

33. Oynadığınız takım bir oyunu kaybetti.  
a) Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlayamadıkları için oyunu kaybettik.  
b) Takımdaki oyuncular o gün anlayamadıkları için oyunu kaybettik.
34. Ev ödevinizi çabucak bitirdiniz.  
a) Son zamanlarda her şeyi çabuk yaptığım için erken bitirdim.  
b) Son zamanlarda ev ödevimi çabucak yaptığım için erken bitirdim.
35. Öğretmeniniz bir soru sordu ve siz yanlış cevap verdiniz.  
a) Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.  
b) O gün heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.
36. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.  
a) O gün çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.  
b) Genellikle çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.
37. Lunaparka gidip çok eğlendiniz.  
a) Genellikle lunaparkta çok eğlenirim.  
b) Genellikle her yerde eğlenirim.
38. Sizden büyük bir çocuk sizi dövdü.  
a) Kardeşiyle alay ettiğim için beni 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 bir köye gidip çok iyi vakit geçirdim.  
a) Köy yaşamak için çok güzel bir yer olduğu için iyi vakit geçirdim.  
b) Köy bu mevsimde çok güzel olduğundan iyi vakit geçirdim.
41. Komşu çocuklar sizi yemeğe çağırdılar.  
a) İnsanlar bazen nazik oluyorlar.  
b) İnsanlar her zaman naziktir.
42. Öğretmeniniz yerine bir başka öğretmen geldi ve sizden hoşlandı.  
a) O gün sınıfta uslu olduğum için benden hoşlandı.  
b) Sınıfta her zaman uslu olduğum için benden hoşlandı.
43. Birlikte gezdiğiniz arkadaşınız sizinle çok iyi vakit geçirdiğini söyledi.  
a) Her zaman neşeli bir insan olduğum için iyi vakit geçirmiştir.  
b) O gün neşeli olduğum için iyi vakit geçirmiştir.
44. Bakkal size şeker ikram etti.  
a) O gün bakkala kibar davrandığım için bana şeker ikram etti.  
b) O gün bakkalın iyiliği üzerinde olduğu için bana şeker ikram etti.
45. Gittiğiniz bir kukla tiyatrosunda kuklacı sizden yardım istedi.  
a) Gözüne ilk ben iliştiğim için benden yardım istedi.  
b) Benim oyunla gerçekten ilgilendiğimi anladığı için benden yardım istedi.

46. Bir arkadaşınızı sizinle birlikte sinemaya gitmek için kandırmaya çalıştınız ama gelmedi.  
a) O gün canı hiçbir şey yapmak istemediği için gelmedi.  
b) O gün sinemaya gitmek istemediği için gelmedi.
47. Uzun süredir samimi olan iki arkadaşınız birbirine küstüler.  
a) Arkadaşlıkta geçinmek zor olduğu için küstüler.  
b) Onların geçinmeleri zor olduğu için küstüler.
48. Bir çocuk kulübüne üye olmaya çalıştınız ama sizi almadılar.  
a) Hiçbir çocukla iyi geçinemediğim için almamışlardır.  
b) O kulüpteki çocuklarla iyi geçinemediğim için almamışlardır.

### **CEVAP KAĞIDI (ÇYBÖ)**

	A	B
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		

	A	B
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		

#### Ek-4. Ölçek 3: Kendine Saygı Ölçeği

Sevgili öğrenciler; Size kişisel özellikleriniz hakkında nasıl düşündüğünüzü anlatan cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup sizi yansıttığına inandığınız şıkkı cevap kâğıdınızda işaretlemenizdir.

.....  
Cevaplamanın nasıl olacağını bir örnekle görelim:

ÖRNEK SORU:

“1. Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?”

A) Hiçbir zaman B) Nadiren(çok az) C) Ara sıra D) Sık sık E) Her zaman

Kişilik özelliklerinizden hiçbir zaman memnun değilseniz **A** şıkkını işaretleyin.

Kişilik özelliklerinizden nadiren memnunsanız **B** şıkkını işaretleyin.

Kişilik özelliklerinizden ara sıra memnun oluyorsanız **C** şıkkını işaretleyin.

Kişilik özelliklerinizden genelde memnunsanız **D** şıkkını işaretleyin.

Kişilik özelliklerinizden her zaman memnunsanız **E** şıkkını işaretleyin.

.....  
Cevaplarınızı, size **arka sayfada verilen Cevap Kâğıdına işaretleyiniz.**

Cevaplarınızda içten davranmaya çalışınız. Çünkü cevaplarınız araştırma amacı ile kullanılacak, hiçbir kurum ya da şahsa bildirilmeyecektir. Sonucu öğrenmek isterseniz size açıklama yapılacaktır.

1. Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?
2. Bir işi yaparken son kararı kendiniz mi verirsiniz?
3. Bir başarısızlığa uğradığınızda kendinizi her yönden değersiz bulur musunuz?
4. İşe yaramaz ve acınacak biri olduğunuzu düşünüyor musunuz?
5. Geçmişe baktığınızda övüneceğiniz işler yaptığınızı düşünüyor musunuz?
6. Olduğunuz gibi görünmek sizi rahatsız eder mi?
7. Başkalarına göre daha yetersiz olduğunuzu düşünür müsünüz?
8. Başkaları size önem veriyor mu?
9. Çevrenizde aranan bir insan mısınız?
10. Ulaştığınız başarılar kendi yetenek ve çabalarınızın sonucu mudur?
11. Kendinizden hoşnut musunuz?
12. Bir konuda eleştiri aldığınızda kendinizi değersiz biri olarak görüyor musunuz?
13. İlgi ve ihtiyaçlarınızın neler olduğunu bilip, bunları karşılayacak biçimde davranır mısınız?
14. Bazı konularda başarısız olsanız da kendinizi değerli bulur musunuz?
15. Üzerinize aldığınız iş başarı ile bitirebilir misiniz?
16. Haksızlığa uğradığınızda mücadele eder misiniz?
17. Toplantılarda söz alarak kendi görüşlerinizi ifade eder misiniz?
18. Bir ortamda karar verilirken sizin önerilerinizin de dikkate alınmasına önem verir misiniz?

19. Yeteneklerinize güvenir misiniz?  
20. Başkaları sizinle olmaktan zevk alır mı?

**CEVAP KAĞIDI (KSÖ)**

	A Hiçbir zaman	B Nadiren	C Ara sıra	D Sık sık	E Her zaman
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

## Ek-5: İzin Formu

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 34299  
Konu : Anket (Yunus YÜCEL)

15/03/2013

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ  
(Personel Daire Başkanlığına)

İlgi : a) 05. 03.2013 tarihli dilekçe.  
b) İst. Valilik Makamının 12.03.2013 tarihli ve 32494 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi Yunus YÜCEL'in "Ortaokul Öğrencilerinde, Algılanan Anne Baba Tutumlarının Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kendine Saygı İle İlişkisi" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER:**

Ek-1 Valilik Onayı.  
2 Anket Soruları.

sayılı Kanuna Göre MEHMET NURETTİN ARAS tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır.http://istanbul.meb.gov.tr/evralsorgu/ adresinden h  
irsiniz.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr.  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

## ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad : **Yunus Yücel**  
Doğum Yeri : Giresun/Bulancak  
Doğum Tarihi : 03.07.1984  
Medeni Hali : Evli  
E-mail : yunusyucell@hotmail.com  
Adres : Caddebostan Mh. İskele Cd. Beşevler Apt. A Blok No: 24/13  
Kadıköy/ İstanbul  
Telefon : 0505 447 09 71

### Eğitim Durumu:

2010-2013 Yüksek Lisans – Psikoloji – İst. Arel Üniversitesi  
2002-2006 Lisans – Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik – Marmara Üniversitesi  
1998-2002 Lise – Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi  
1990-1998 İlköğretim – Bulancak Atatürk İlköğretim Okulu

Yabancı Dil: İngilizce

### İş Tecrübesi:

2006-2008 Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen – Özel Rehber Eğitim Merkezi Dershanesi- İstanbul  
2009- 2013 Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen – Bekir Sami Dedeoğlu O.O – İstanbul  
2013- ..... Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen – Maltepe Rehberlik Ve Araştırma Merkezi – İstanbul