

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli
Değişkenler Açısından İncelenmesi

Leziz Gevrek

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Temmuz 2009

Analysing The Level of Learning Helplessness of Secondary School Students
According to Some Variables

Leziz Gevrek

MASTER OF SCIENCE THESIS

Department of Primary Education

July 2009

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin
Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Leziz Gevrek

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Lisansüstü Yönetmeliği Uyarınca
İlköğretim Anabilim Dalı
Matematik Öğretmenliği Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez

Temmuz 2009

ONAY

İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Leziz Gevrek'in YÜKSEK LİSANS tezi olarak hazırladığı "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimizce lisansüstü yönetmeliğin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ

İkinci Danışman : -

Yüksek Lisans Tez Savunma Jürisi:

Üye : Prof. Dr. M. Naci ÖZER

Üye : Doç. Dr. Pınar ANAPA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aytaç KURTULUŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN

Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nimetullah BURNAK

Enstitü Müdürü

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Leziz Gevrek

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini belirlemek ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Düzce il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasından küme örnekleme yöntemiyle seçilen 932 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında öğrencilere öncelikle kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuş ardından Seligman ve arkadaşları (1984) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlanması Aydın (1985) tarafından yapılan 48 maddelik "Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" ile Bindak (2005) tarafından geliştirilen 10 maddelik "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği" ni cevaplamaları istenmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde bağımsız gruplar arası t-testi, varyans analizi, tukey çoklu karşılaştırma testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı, matematik başarı durumlarına göre ise farklılık gösterdiği ve öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Öğrenilmiş Çaresizlik, Matematik Kaygısı

Analysing The Level of Learning Helplessness of Secondary School Students
According to Some Variables

Leziz Gevrek

SUMMARY

The aim of this study is to identify level of learning helplessness of second grade primary school students and also determine if this level of learning helplessness is different according to students' personal variable. The sample of this study is 932 second grade primary school students in Düzce. In the test that is applied at the stage of data collection, 'Learning Helplessness Scale' with 48 items by Seligman& friends, 'Maths Anxiety Scale for Primary School Students' with 10 items by Bindak (2005) and questions for identifying the personal caharacteristic is used in the first place. At statistical analysis of datas, t-test among the independence groups, variance analysis, tukey multiple comparison test and correlation analysis are used. According to results of the study, level of learning helplessness and maths anxiety of the students are in mid level, level of learning helplessness does not differ for gender, class, having preschool education, education level of parents and maths anxiety but the succes of maths has seen.

Keywords: Maths Education, Learning Helplessness, Maths Anxiety

TEŞEKKÜR

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, matematiğin önemi oldukça büyüktür. Öğrencilerimizin birçoğu matematiksel düşünmeye yatkındır ancak bazı aksaklıklar onların matematiğe karşı çaresizlik geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerdeki bu öğrenilmiş çaresizlik davranışı yok edilmeli ve matematik korkulan, sevilmeyen bir ders olmaktan çıkmalıdır. Amacımız matematik öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine az da olsa yardımcı olabilmektir.

Bu çalışma sırasında ve ders aşamasında bana her konuda yardımcı olan, bilgisini esirgemeyip görüşlerini dile getirerek bana yön veren değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ ile ders aşamasındaki katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Naci ÖZER, Yrd. Doç. Dr. Aytaç KURTULUŞ ve Doç. Dr. Zeki YILDIZ'a; bugünlere gelmemde emekleri büyük olan sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Leziz GEVREK
Matematik Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	v
SUMMARY	vi
TEŞEKKÜR	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Eğitim	1
1.2 Öğretim	3
1.3 Matematik Öğretimi	5
1.4 Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler	7
1.4.1 Matematik kaygısı	12
1.4.2 Öğrenilmiş çaresizlik	14
1.5 Araştırmanın Problemi	17
1.6 Alt Problemler	17
1.7 Araştırmanın Amacı	17
1.8 Araştırmanın Önemi	18
1.9 Sayıtlar	18
1.10 Tanımlar	18
2.BÖLÜM: KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	20
3.BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	29

İÇİNDEKİLER (devam)

	<u>Sayfa</u>
3.1 Araştırmanın Modeli	29
3.2 Evren ve Örneklem	29
3.3 Veri Toplama Araçları	31
3.3.1 Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği	31
3.3.2 İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği	32
3.4 Verilerin Toplanması	33
3.5 Verilerin Analizi	33
4.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	35
4.1 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Puanları	35
4.2 Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığı	36
4.3 Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılığı	37
4.4 Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Matematik Başarısına Göre Farklılığı	39
4.5 Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılığı	41
4.6 Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı	42

İÇİNDEKİLER (devam)

	<u>Sayfa</u>
4.7 Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı	43
4.8 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanları	45
4.9 Öğrenilmiş Çaresizlik İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki	46
5.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	48
5.1 Sonuç	48
5.2 Öneriler	49
KAYNAKLAR DİZİNİ	52
EKLER	

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
3.1	Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri30
4.1	Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden alınan puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri35
4.2	Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları36
4.3	Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin sınıflara göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları37
4.4	Sınıf düzeylerinin ortalama öğrenilmiş çaresizlik puanları38
4.5	Matematik başarı grupları arasındaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyindeki farklara ilişkin varyans analizi sonuçları39
4.6	Öğrencilerin matematik başarılarına göre ortalama öğrenilmiş çaresizlik puanları40
4.7	Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları41
4.8	Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin anne eğitim durumuna göre farklarına ilişkin varyans analizi sonuçları42
4.9	Anne eğitim durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları43
4.10	Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin baba eğitim durumuna göre farklarına ilişkin varyans analizi sonuçları44
4.11	Baba eğitim durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları45

TABLULAR DİZİNİ (devam)

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
4.12 Matematik kaygı ölçeğinden alınan puanlara ilişkin dağılımlar	46
4.13 Öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygısı arasındaki ilişki	47

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Yirminci yüzyıl dünyası, bilimsel ve teknik gelişmelerin, şimdiye kadar görülen en hızlı ve en büyük atılımlarına tanık olmuştur. Zaman ve uzaklık kavramlarını değiştiren çeşitli ulaşım ve iletişim sistemleri; tıpta, insan ömrünü uzatan uygulamalar; endüstriyel maddelerin artan türleri; insan zekası ile yapılan, fakat pratik iş yapma gücü bakımından çok üstün olan bilgisayarlar bu gelişmelerden bazı örneklerdir (Karasar, 2003). Bu doğrultuda, gelişen dünyaya karşı insanlar kendi alanlarında en iyi olmak zorundadırlar. Dolayısıyla, bilgi çağının ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim ve öğretimin önemi kaçınılmaz bir gerçektir.

1.1.Eğitim

Son yıllarda eğitimin geniş kitlelere yaygınlaştırılması hedefine yaklaşıldığı ülkelerde eğitimin niteliğini artırmayı amaçlayan çabaların artırıldığı gözlenmektedir. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmenin de etkisiyle eğitimde sayısal gelişmelerin yanında eğitimin niteliğinde ve kalitesinde artış meydana getirme eğilimleri de artmıştır (Baykul, 2001).

Günümüzde özellikle bilimsel, sosyal ve bireysel olgularda yaşanan baş döndürücü değişme, değişimin hızıyla uyum sağlayabilme yönelimi, eğitime verilen değeri ve eğitim istemini giderek artırmaktadır. Ancak eğitim sistemleri, eğitimi doğrudan biçimlendiren değişmelere gerekli yapısal ve işlevsel dönüşümü yaratarak uyum sağlamada gösterdiği yetersizlik ve direnç nedeniyle birçok sorunla karşılaşmakta ve daha çok bu açılardan geleneksel olmakla eleştirilmektedir (Yurdakul, 2005). Bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünülmesi ve eğitim politikasındaki değişimlere yol göstermesi açısından öğrencilerin okuldaki başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen faktörlerin incelenmesi oldukça önemlidir (Alnabhan, Al-Zegoul and Harwell, 2001).

Öğrencilerin okul başarılarını ve akademik performanslarını etkileyen geleneksel öğretim uygulamalarının temel özelliklerine bakıldığında bazı noktalar dikkati çekmektedir. Bunlar arasında, bilgiyi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip yalnızca dinleyen/izleyen konumunda tutarak zihinsel açıdan edilgenleştiren düzenlemeler, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri ilk göze çarpanlardır (Deryakulu, 2000). Bunların sonucu olarak öğrencilerin performansları düşmekte ve başarısız olmaktadır. Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilen, onu derste aktif tutan, gelişim düzeyine uygun öğretim yöntemleri ise öğrencinin okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

İnsanın bilgi ve becerileri, zihinsel yeteneği, doğuştan itibaren sürekli olarak gelişir ve değişmektedir. Çocuğun belli bir yaşta, belli bir eğitime tabi tutulması sırasında cevaplanması gereken ilk soru, onun amaçlanan eğitimi almaya elverişli gelişim düzeyinde olup olmadığıdır. Amaçlanan eğitim, geliştirilecek davranışlar açısından çocuğun yeteneklerinin üzerindeyse başarısız olacaktır. Belirli bir yaş düzeyindeki çocuğun yetenekleri biliniyorsa, eğitimin hedefleri, içerik ve yöntem, çocuğun düzeyine uygun olarak belirlenebilir (Kaptan, 1999).

Nitelikli bir eğitim ortamı, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre birlikte çalışarak ve bilgiyi anlamlandırarak öğrendikleri zaman etkili ve verimli olabilmektedir. Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilginin merkezinde olduğu ve bilgiye aktif olarak ulaştıkları zaman daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Son yıllarda ülkemizde fen ve matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar, çeşitli öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar içerisinde öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırdıkları ve birlikte çalıştıkları öğrenme yaklaşımlarının daha çok ön plana çıktığı göze çarpmaktadır. Öğrenciler öğrenmenin merkezinde ve bilgi ile bağlantıda olduklarında daha üst düzeydeki düşünme basamaklarına daha kolay ulaşmaktadırlar (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006). Böylece öğrenciler, Bloom'un (1956) da vurguladığı gibi, ezberlemekten öte, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına çıkabilmekte ve bilgi birikimlerini daha işlevsel olarak

kullanabilmektedirler. Dolayısıyla nitelikli bir eğitim ortamı, öğretimi kolaylaştırmakta ve başarıyı artırmaktadır.

1.2.Öğretim

Öğretme faaliyetlerinin önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı yerler okullardır. Bireyin hayat boyu devam eden eğitiminin okulda devam eden planlı-programlı kısmı öğretimdir. Öğretim, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin bileşkesidir. Bu süreçte öğretmen, uygun öğrenme durumları yaratarak öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardımcı olan, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleyen, rehberlikte bulunan kişidir.

Okulların öğrencinin doğuştan getirdiği zeka kapasitesini artırma, ailenin sosyo-ekonomik yapısını değiştirme, öğretmenin kişilik özelliklerini değiştirmeye zorlama gibi işlevleri yoktur. Ancak, öğrencinin ön öğrenmelerdeki eksikleri tamamlama, öğrenilecek konuya ilgi duyurma, olumlu tutum geliştirme, başaracağına inanmasını sağlama, öğretim hizmetinin niteliğini yükseltme, vb. okulun işgörüleri arasındadır ve bu özellikler okulların kontrolü altında oluşturulabilecek özelliklerdir. Bu durum, öğrenmeyi etkileyen değiştirilebilir özellikleri, öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirerek öğrencilerin öğrenme düzeyinin yükseltilebileceğini göstermektedir. Böylece öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları en aza indirilebilir ve eğitim sistemleri de seçici ve eleyici olmaktan çıkartılabilir. Sonuç olarak okullar, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine yardım edebilen kurumlar haline gelebilir (Senemoğlu, 1997)

Öğrencilerin okula, okulda öğrenmeye ve kendilerine karşı olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerini sağlayacak eğitim durumlarının oluşturulmasında öğretmenlere önemli sorumluluk düşmektedir (Bloom, 1998). Öğretimde, bütün öğrenme durumlarına uygulanabilecek tek bir yöntem bulunamayacağından dolayı öğretmen, öğretimin amacını, sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu göz önünde bulundurarak birden fazla yöntemi uygulayabilmelidir (Alıcıgüzel, 1975). Öğretim yöntemi öğrenciye sadece bilgi vermekle yetinmemeli, aynı zamanda

öğrencilerin işbirliği yapma, tartışma yeteneklerini ve sosyal ilişkilerini de geliştirmelidir (Gürdal, Şahin ve Çepoğlu, 1996).

Günlük yaşamın her alanında herkes için gerekli olan işbirliği yapma, tartışma ve sosyal ilişki kurma olgularını sağlayan kişisel özelliklerden iletişim kurabilme, genelleme yapabilme, yaratıcı ve bağımsız düşünebilme, çözümleyebilme, usavurabilme gibi üst düzey davranışları ve kazanımları geliştiren bir alan olarak matematiğin öğrenilmesi bir zorunluluktur. Çünkü günümüzde hiçbir birey ya da kuruluş, farklı birey ya da düzenlerle bir ilişki içine girmeden etkili ve verimli çalışmamaktadır. Bu nedenle bir düşünce hatta yaşam biçimi ve evrensel bir dil olan matematik, günümüzün hızla gelişen dünyasında birey, toplum, bilimsel araştırmalar ve teknolojik gelişmeler için vazgeçilmez bir alandır (Aksu, 1991).

Matematik tüm çağlarda insanoğlu için güçlü ve evrensel bir iletişim aracı, ortak bir dil olmuştur. Milletler farklı dilleri konuşurken, aynı matematiksel hesaplarla ilgilenmişler, aynı teoremlerle uğraşmışlardır. Matematik, akıl ve mantık bilimidir. Matematiğin diğer bilimlerden ayrılan en önemli özelliği, tamamen insan beyninin bir ürünü olmasıdır. Yani insan olmasaydı fizik, kimya, biyoloji, jeoloji, astronomi olayları yine olurdu, ancak matematik diye bir şey olmazdı. Bu demektir ki matematik, düşüncenin nesillerce geliştirilerek ortaya konduğu şaheser bir bilimdir (Kart, 2002). Yetişkin bir insanın kendi gündelik yaşamında, iş ve meslekte, ileri düzeyde öğrenim için matematiğe ihtiyaç vardır. Matematik, mantıksal düşünmenin, evrensel doğrulara ulaşmanın bir aracıdır (Yılmaz, 2006).

Matematiğin bilimsel ilerlemede her alan için başvuru kaynağı olması, matematiksel düşünmenin öneminin artması, hemen hemen tüm öğretim programlarında matematik dersinin az ya da çok yer almasından anlaşılmaktadır. Matematik öğretiminde verimliliğin nasıl artırılacağı, öğrenmeye ayrılan zaman, zor konuların nasıl öğrenileceği tartışma konusu olmuştur. Matematikten daha fazla yararlanmak için arayışlar başlamış ve dikkatler matematik konularına ve matematik öğretimi sürecine yönelmiştir (Altun, 2002).

1.3. Matematik Öğretimi

Matematik öğrenmek demek, öğrenciye, kendi kişisel düşüncelerinin ve ilişkilerinin yaratılmasında zihni özgürlüğünün farkına varmasına yardımcı olmak demektir (YÖK/Dünya Bankası, 1997). İlköğretimde matematik eğitiminin başlıca amacı, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda mümkün olan ölçüde gelişme sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bütün öğrencileri iyi matematikçi olarak yetiştirmeye çalışmak yerine öğrencilerin problem çözme tecrübelerini artırmak, yeteneklerini ortaya çıkarmalarına ve onu kullanmalarına imkan sağlamak; henüz işin başında başarısızlıklarla karşılaştırmak yerine, başarı zevkini tattırmak, kendine güvensizlik yaratmak yerine başarı güvenini geliştirmek ve artırmak, matematiğe karşı olumlu duygular geliştirmek, onu sevdirmek, öğrencilerde problem çözme becerisini artırma yönünde olumlu öğretmen davranışlarıdır (MEB, 2007).

Matematik öğretiminin amacı; kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak ise matematik öğretiminde amaca ulaşabilmek için uyulması gereken başlıca ilkeler aşağıda verilmiştir (Altun, 2005).

- ❖ Kavramsal temellerin oluşturulması
- ❖ Ön şartlılık ilişkisine önem verme
- ❖ Anahtar kavramlara önem verme
- ❖ Öğretimde öğretmen ve öğrencinin görevlerinin iyi belirlenmesi
- ❖ Öğretimde çevreden yararlanma
- ❖ Araştırma çalışmalarına yer verme
- ❖ Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar (Özden, 2003). Öğrenmenin kalıcı olması için öğrenilenlerin birey için anlamlı olması gerekmektedir. Ausubel bireyin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün, öğrenenin geçmiş bilgileri olduğunu ifade etmiştir (Novak, 1993). Yeni bilgi ve eski bilgi arasında bağ kurulmalıdır ve öğrenenlerin bu bağlar yardımıyla öğrendiklerine anlamlar yüklemeleri sağlanmalıdır. Özellikle matematik dersine bakıldığında, en önemli dersler arasında yer aldığı halde Türkiye’de ve yurtdışında genel olarak başarının düşük olduğu belirtilmekte (Baykul, 1987; Chiappelli, 1987; Peker, 2003) ve okullardaki matematik dersinin pek çok öğrencinin korkulu rüyası olduğu bilinmektedir (Sertöz, 1998). Bu durumun sebepleri arasında matematik öğretiminde başvurulan yöntemlerin, öğretmen davranışlarının önemli yeri vardır. Matematik öğretirken öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yardımcı olacak öğretim strateji ve araçları kullanılmalıdır (Bütüner ve Gür, 2007).

Matematik öğretimine somut deneyimlerle başlanmalıdır. Küçük yaştaki öğrenciler, bilgilerin somut modellerle temsil edildiği öğrenme ortamlarında daha anlamlı öğrenirler. Dolayısıyla matematik öğretiminde somut modellerin kullanılması oldukça yararlıdır. Öğretimde bilginin farklı şekilde temsil edildiği durumlar kullanılmalıdır. Öğretimin somut deneyimlerle başlaması, öğrenci başarısını sağlamak için tek başına yeterli değildir. Öğretmen, dersini planlarken seçeceği etkinliklerin amaca uygunluğuna, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kullanmasına ve güdüleyici olmasına dikkat etmelidir. Öğrencilerin matematik dersine istekli olmaları onların güdülenmesiyle yani motivasyonları ile ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu dikkate almalıdırlar. Her şeyden önce öğrencilerin matematiği anlamlı öğrenmeleri, onların derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrencilere verilecek ödevler, sınıf etkinlikleri ve benzeri çalışmaların öğrenci için anlamlı olması bu açıdan oldukça önemlidir. Öte yandan bütün öğrenciler aynı şekilde motive edilemezler. Bazı öğrenciler başarı ile motive olurken bazıları oyunlar, bulmacalar, ilginç problemler ve benzeri etkinliklere daha çok ilgi duyabilirler. Kimi öğrenciler ise öğrendiklerini uygulama şansı yakaladığı zaman derse daha çok ilgi duyar. O halde matematik bilgilerinin, hem gerçek hayatla hem de diğer derslerde öğrenilenler ile ilişkilendirilmesine önem verilmelidir. Günlük hayatta, bir çok durumda çeşitli zorluk

derecelerinde matematiğe ait problemler karşımıza çıkmakta ve matematik pek çok meslek dalında kullanılmaktadır. Bu nedenle problemler, öğrencilerin matematiğin günlük hayattaki kullanımını açık biçimde görmelerine yardımcı olacak şekilde seçilmelidir. Öğrenciler matematiğin diğer derslerde de kullanabildiğini gördüklerinde, kazanımları daha anlamlı olacaktır. (MEB, 2008)

Matematik öğretmenlerinin öğrencilerde istendik davranışlara ulaşabilmesi için matematiksel kavramlarla öğrencilerin yaşantılarının bütünleştirilmesi, öğrencilerin psikolojik durumlarının göz önünde bulundurulması, öğretim yöntemlerinin en iyi şekilde kullanarak öğrencilerin aktif hale getirilmesi gerekir (Aydın vd., 2000).

Derse girmeden önce hiçbir kaynak araştırması yapma ihtiyacı hissetmeyecek kadar kendisini hazır hisseden öğretmen, konusuna hakim olan bir öğretmen olma özelliğini sağlamayabilir (Özsoy, 2003). Bir matematik öğretmeni matematik konularını defalarca öğrencilerine sunmuş olabilir, ancak matematik öğretimi alanındaki yeni gelişmeleri örneklerle zenginleştirerek sunmazsa öğrencilerini monotonluktan kurtaramaz. Matematik dersini zor ve anlaşılmasız bir ders olmaktan çıkaramaz (Dursun ve Peker, 2003). Böylelikle bir matematik öğretmeni matematik dersinin öğretiminde güçlüklerle karşılaşmaktan kaçamaz.

1.4. Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Matematik dersi, öğretiminde büyük zorlukların yaşandığı ve sıklıkla öğrenciler tarafından sevilmeyen, olumsuz görüşler bildirilen bir derstir. Peki neden matematik öğrenciler tarafından bu kadar korkulan sevilmeyen bir derstir?

Matematikte öğrenme güçlüğüne etkileyen iki etken öne çıkmaktadır: Matematik konuları ve bireysel özellikler. Matematik kendine özgü dile, sistematığa ve içeriğe sahip bir alandır. Gündelik yaşamın problemlerinden matematiğin kendi iç problemlerine doğru geniş bir spektrum içindeki konular matematikte ele alınmaktadır. Anlamlı problem durumlarına dayalı olarak kavram ve ilişkilerin incelenmesi yerine matematiğin soyut ve işlemsel yönü üzerine vurgunun yapılması ele alınan konuyu zorlaştırabilmektedir (MEB, 2004).

Okullarda, özellikle ilköğretim okullarında öğrenciler matematik öğrenme sürecinde ve etkinliklerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta, matematik derslerinden ve derslerde yapılan bir takım etkinliklerden hoşlanmamaktadırlar. Hoşlanmama ve çekinme, bir süre sonra matematikten korkma durumuna dönüşmektedir. Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin genelinde görülen diğer bir durum da herhangi bir işlemle ilgi başarısızlığını genellemesidir (MEB, 2007). Öğrencilerin başarı duygusunu tatmamaları, olumlu yönde teşvik edilmemeleri derse karşı ön yargı geliştirmelerine neden olur. Bu öğrenme de karşılaşılan en önemli güçlüklerden biridir.

Eğitimin temel amaçlarından birisi, öğrencilerin daha iyi öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Dikici ve İşleyen, 2003). Bundan dolayı matematik öğretiminde karşılaşılan güçlükleri en aza indirmek için öğretmenler tarafından ilk olarak yapılması gereken öğrencilerin bireysel farklılıklarının, kabiliyetlerinin bilincinde olarak bireysel öğretim uygulamalarını, neden öğrenme güçlüğü çektiklerinin farkında olarak öğretim ortamını düzenleyerek öğrenim problemlerini çözüme kavuşturmadır. Bu yüzden matematik eğitimini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Öğrencilerin matematikteki performanslarını etkileyen/belirleyen birçok etken vardır. Bu etkenleri dikkate almadan öğrencileri matematikte başarılı ya da başarısız diye değerlendirmek doğru değildir.

Her alanda olduğu gibi bilişsel gelişimde de bireysel farklılıklar vardır. Öğretmen, sınıftaki üstün ve geri yetenekli, konuşma özürü, düşünme kısıtlılığı çeken öğrenciler için önlem almalıdır (Başaran, 1997).

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci dışında en etken role sahip olan ailelerdir. Matematik öğretimi değişip geliştikçe, çocuklar okul dışında evde de aileden daha fazla yardım istemektedirler. Ailelerin okul aktivitelerine katılımı istenilen bir davranıştır. Yapılan çalışmalara da bakıldığında, çocukların etkili öğrenmelerinde aile katılımının etkili, olduğu ve okul ve ev ortamındaki becerilerin tutarlı gelişmesi yönünde yarar sağladığı görülmektedir. Ancak ailelerin bazen müfredat değişikliklerinden haberdar olmamaları, matematiğe ilgi duymamaları, imkân ve vakit yaratamamaları vb sebeplerle yardımdan kaçtığı bilinen bir gerçektir (Gür ve Karaca, 2002). Çocuğun nasıl bir temel aldığı ve ailenin sosyo-ekonomik statüsü çocuğun okul

performansının en önemli faktörünü oluşturmaktadır. Okulda başarılı olamayan çocuklar genelde okul aktiviteleri ve okulun amaçlarına ilgi duymayan ailelerden gelmektedir. Çocuğun kendine güveni olup olmaması da aile ilişkileri ile açıklanmaktadır (Ataklı, 1998).

Bahsedilenlerden yola çıkarak, matematik öğretiminde karşılaşılan güçlükler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- ❖ Öğrencilerde matematik fobisinin oluşması,
- ❖ Matematik konularının öğrenciler için ilgi çekici olmayışı
- ❖ Öğrencilerin çalışma metotsuzluğu ve yetersizliği
- ❖ Öğrencinin kazandığı kabiliyetlerin matematik dersi için yetersiz oluşu,
- ❖ Öğrencilerin ruh yapıları, yetiştirildikleri ortam, kişisel farklılıkları.

Türkiye’de matematik öğretiminin gerekliliği toplumun büyük çoğunluğu tarafından tartışmasız olarak kabul edilmektedir. Ancak ülkemizde ilk ve orta öğretim okullarındaki öğrencilerin en çok başarısız olduğu derslerin başında matematik gelmektedir (Tıraş, 1999). Bu başarısızlık matematik öğretiminde karşılaşılan yukarıda bahsedilen güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Öğrenci eğitim-öğretimin merkezinde düşünüldüğünde karşılaşılan güçlüklerin öğrenci kaynaklı ve öğrenci kaynaklı olmayan güçlükler olarak sınıflandırılması mümkündür. Aslında, öğrenci kaynaklı olmayan tüm etkenler öğrenciyi etkilemekte ve ne yazık ki öğrenci kaynaklı güçlükleri doğurmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini etkileyen faktörler araştırıldığında, birçok eğitimci ve psikologun değişik nedenler ileri sürdükleri görülmektedir. Sonuç olarak matematikte öğrenme güçlüğünü etkileyen iki etken karşımıza çıkmaktadır: Matematik konuları ve bireysel özellikler. Aşağıda öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan problemler sıralanmıştır:

- ❖ Dikkat eksikliği
- ❖ Görsel sorunlar
- ❖ İşitme problemleri
- ❖ Matematik dil ile ilgili sorunlar
- ❖ Bellek ile ilgili sorunlar
- ❖ Motor becerileriyle ilgili sorunlar
- ❖ Bilişsel sorunlar
- ❖ Matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirme
- ❖ Matematik kaygısı
- ❖ Akademik olarak başarısız bir geçmişe sahip olma ve buna bağlı olarak pasif bir rol üstlenme, dolayısıyla matematiğe karşı çaresizlik duygusu yaşama (öğrenilmiş çaresizlik)

Matematik tutumu, bireyin geçmiş yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluşturduğu ön düşünce, gözlenebilen bir davranışın aksine, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Katz ve Stotland (1959) tutumu, bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç öğeden oluştuğunu belirtmişlerdir (Şimşek, 2002). Bu öğeler aşağıda açıklanmıştır (Yıldız, 2006).

1.Bilişsel Öğ: Kişinin tutum konusu hakkındaki oluşturduğu inançlarıdır. Örneğin, bir öğrenci sürekli matematikten düşük not alıyorsa, bu öğrenci ya “matematiği öğrenemediği (yapamadığı)” ya da “matematik öğretmenin düşük not verdiği” inancını oluşturur.

2.Duyuşsal Öğ: Kişinin tutum konusuna gösterdiği duygusal tepkileridir. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersine yönelik olumlu tutumu, onun matematik

derslerine isteyerek, mutlu ve huzurlu gelmesi, derse katılması, matematik dersine yönelik olumsuz tutumu ise, onun matematik derslerine isteksiz, mutsuz ve huzursuz gelmesi, derse katılmak istememesi, tutumun duygusal ögesini oluşturur.

3.Davranışsal Öge: Kişinin tutum konusuna yönelik hareketleridir. Örneğin, bir öğrencinin matematik dersine yönelik olumlu tutumu, onun ödevlerini yapması, derse zamanında gelmesi, devamsızlık yapmaması, olumsuz tutumu olan öğrencinin ise, ödevlerini yapmaması, derse zamanında gelmemesi, devamsızlık yapması tutumun davranışsal ögesini oluşturur.

Saka ve Kıyıcı (2004)'ya göre davranışların dayandığı psikolojik özellikler olarak tutumlar, yaşantılar yolu ile sonradan kazanılmakta, geçici olmayıp belli bir süre devamlılık göstermekte ve tepkide bulunmaya yönelik bir eğilim olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle matematikteki başarının yükselmesi için bu olumsuz tutumun yıkılması gerekir. O halde okul öğrenmelerinde öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri ve bu ilgi ve tutumlarını giderek tüm derslere, okula, öğrenmeye ve bir öğrenci olara kendi kişiliklerine genellemeleri sağlanmalıdır (Şengül ve Ekinözü, 2006).

Matematik dersine yönelik tutumu Neale (1969) “matematiği sevme ya da sevmeme, matematiksel aktivitelerle uğraşma ya da onlardan kaçma eğilimi, kişinin matematikte iyi ya da kötü olacağı inancı ve matematiğin faydalı ya da faydasız olduğu inancı”nın toplam bir ölçüsü olarak tanımlamaktadır (Akt. Akgün, 2002).

O halde günümüz okul düzeninde matematik bilgileri öğrencilere verilirken bu bilgilerin kendilerinin ne işlerine yarayacağını özümsetilmesi gerekir. Öğretilen bilgilerin öğrenci ile yaşam arasında bir iletişim köprüsü oluşturacağı ön planda tutulmalıdır. Bu şekilde matematik eğitim ve öğretimi öğrencinin, okul yaşamından okul dışı yaşama hangi okul düzeninden geçerse geçsin matematik bilgilerinin ve kültürünün kendisine yararlı olacağı inancını verir. Oysa öğrenciler matematiği geçmek zorunda oldukları bir ders gibi algılayıp bilgileri öğrenme yerine ezberlemeye çalışmaktadırlar ya da bu benim yapamayacağım kadar zor veya lüzumsuz diyerek zihin yapısında devamlı bir tedirginlik ve korku yaşamaktadırlar (Ekem, 2001). Tedirginlik ve korkunun kaynağını öğrencinin yüksek derecedeki matematik kaygısı oluşturmaktadır.

Matematik günlük yaşamda oldukça kullanılan bir ders olarak öğrenciler tarafından iyi bilinmesi ve sevilmesi gerekirken, öğrenciler çeşitli öğrenim yaşantıları sonucunda bu dersi sevmemekte ve bu dersten korkmaktadırlar. Herhangi bir matematik konusunu anlamayan ve bu konuda başarısız olan öğrenci, artık hiçbir matematik konusuna sıcak yaklaşmamakta ve bunu da başaramayacağını düşünmektedir. Matematik kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik birbiri ile ilişkili kavramlardır. Her biri diğerinin sonucu olarak ortaya çıkar. Matematik öğretiminde öğrenci kaynaklı güçlüklerden olan bu kavramlar ve matematik dersindeki etkileri aşağıda açıklanmıştır.

1.4.1. Matematik kaygısı

Kaygı, günlük yaşamda insanı bazen dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eden, bazen de bu tür davranışları engelleyen, ancak genellikle huzursuzluk yaratan bir duygu olarak nitelendirilir. Öğrenme yaklaşımli kuramlara göre kaygı, koşullanma yoluyla kazanılan bir duygu olup dürtü özelliği taşır (Başarır, 1990). Sınıf içinde bir çok öğrencinin kaygı yaşamasına neden olan üç durum söz konusudur: öğretmen otoritesi, zaman sınırlaması ve beklentilerin yarattığı baskı. Bu faktörlerin yer aldığı sınıflarda öğrenciler kendilerini tehdit altında hissederek olumsuz tutumlar geliştirirler. Derse karşı olumsuz tutum besleyen bir öğrencinin bu hissi yoğunlaştıkça kaygı oluşmaya başlar. Matematik kaygısı da öğrencilerin matematik dersine karşı duyduğu duygusal bir tepkidir. Öğrencilerin geçmişte yaşadıkları olumsuz deneyimler, yaşamdan kopuk kuru bir biçimde yapılan öğretim, ölçmede kullanılan klişe yaklaşımlar, öğretmen davranışları matematik kaygısına neden olmakta ve öğrencilerin matematiğe karşı önyargılı yetişmesine neden olmaktadır.

Bireyin matematik başarısını olumsuz olarak etkileyebilen önemli bir faktörün matematik kaygısı olduğu açıktır. Matematik kaygısının matematik başarısını olumsuz yönde etkileyebilen önemli bir duyuşsal faktör olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Matematik kaygısı, günlük ve akademik yaşamda matematik problemlerini çözmeye ve sayıları kullanmada kaygı ve gerginlik duygularını hissetmek olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2000).

Matematik korkusu ve kaygısının olduğu bir toplumda öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesi pek de mümkün olamayabildiği gibi, öğrencilerin bu korku ve kaygıları en aza indirgendiği takdirde matematiği sevmeleri ve olumlu tutum geliştirmeleri de çok daha kolay olabilir (Umay, 1996).

Güler (1997)'e göre matematik kaygısının kaynağında; ailede ve okulda matematiğin zeka ve yeteneğin asıl ölçüsü olarak algılanması, matematik öğretiminin yöntemlerinde yanlışlık yapılması, aktif öğrenme becerilerinin kazandırılmaması, öğretmenlerin yetersizliği, ders kitaplarının yetersizliği yatmaktadır.

Matematik kaygısı öğrenciliğin ilk yıllarında başlamaktadır. Öğretmen tutumunun yanında anne-baba tutumları da matematik kaygısının oluşmasında önemli bir etkidir. Yetişkinler matematik konusundaki sıkıntı, korkularını bilinçli veya bilinçsiz olarak çocuklara aktararak model olabilmektedir. Bu nedenle birey matematik kaygısını sezgi ve model alma yoluyla öğretmen, anne- baba gibi modellerden öğrenir (Tanyolaç, 1996)

Öğrenmek için bir miktar kaygılanmak faydalıdır. Ancak yapılan çalışmalar ileri derecede olan kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğinin hatta engellediğini ortaya koymuştur. Aşırı kaygısı olan kişilerde sınav sorularını algılayamama, hatırlayamama ve düşünememe gibi haller görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde kaygının az olmasından ziyade, çok olmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşılmaktadır (Baymur, 1994).

Ülkemizde pek çok öğrenci matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu durum ilköğretimden başlamakta okul yılları ilerledikçe maalesef artarak devam etmektedir. Sonuçta öğrenciler bu önemli araca karşı olumsuz tutum ve kendilerine güvensizlik geliştirmektedir. Daha da kötüsü; kendilerinin matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıkları, matematiğin onların uğraşacağı konular arasında bulunmadığı kanaatine varmaktadırlar. Bu yanlışlıkla, öğretimin, öğretmenin yaklaşımının önemli rolü vardır (Baykul, 2001). Türkiye genelinde yapılan sınavlardaki matematik dersinin başarı oranının diğer derslere göre düşük olduğu bir gerçektir. Bu başarısızlığın nedenlerinin en önemlilerinden bir de öğrencilerde var olan matematik

korkusu ve matematik derslerinden başarısız olmayı kabullenme veya yapamama olduğu düşünülmektedir (Başar vd., 2005). Buradan anlaşılmaktadır ki matematiğe olan kaygı, korku ve ondan çekinme davranışlarını kapsar. İlerlemesi halinde o kimsenin kaygılandığı durumu başaramayacağı inancına kapılmasına yol açar (Baykul, 2001). Tüm bunların sonucunda öğrenci, matematik dersine karşı öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlayarak, ne yaparsa yapsın bu dersi başaramayacağına kendini inandırmaktadır.

1.4.2. Öğrenilmiş çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik, koştullaama sürecinde organizmanın ne kadar çaba harcarsa harcasın, durumu değiştiremeyeceğini öğrenerek pasif kalması ve bu pasifliği tüm istenmeyen durumlara genellemesidir (Overmier and Seligman, 1967). Herhangi bir pekiştireç elde etmek ya da cezadan kaçınmak için isteksizlik, korku, sonucu kabullenme ve depresyon görülebilmektedir. Örneğin birkaç defa matematik sınavına girmiş ve başarısız olmuş bir öğrenci eğer “yok olmayacak, ben ağızımla kuş tutsam bu matematiği beceremeyeceğim” derse, öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı söylenebilir.

Öğrenilmiş çaresizlik; organizmanın bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir ilişkinin olmadığını öğrenmesi sonucu benzer bir ortamda gereken davranışları yapamamasıdır (Overmeier and Seligman, 1967). Bu tanıma göre; organizma, çevresinden gelen uyarıcıları kontrol edememekte ve daha sonra benzer bir durumla karşılaştığında, kontrol altına alınabileceği yerde bunu kontrol altına alamamakta ve başarısız olmaktadır. Çünkü daha önceki yaşantısında, sonuçları kontrol etme davranışını öğrenememiştir. Böylece bu modele göre, çeşitli durumlarda başarısızlıklarla karşılaşan bireyin, gelecekte öğrenilmiş çaresizlik geliştirmesi mümkündür (Kök, 1992).

Öğrenilmiş çaresizlik terimi bir bireyin, davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edebileceği halde, bu sonucu kontrol etmek için gereken davranışları öğrenmede yetersiz kaldığı durumlara işaret etmek için kullanılmaktadır. Çocuklarda öğrenilmiş

çaresizlik yaşanmasının 3 temel koşulu vardır. Bunlardan birinci koşul, bireysel çaresizliktir. İkinci koşul, bireyin yeteneksiz olduğuna karar vermesidir. Üçüncü ve son koşul ise bireyin yeteneksiz olduğuna ilişkin inancın yalnız o durum için değil benzer durumlar için geçerli olduğuna karar vermesidir (Hovardaoğlu, 1986). Örneğin, bir öğrenci matematik yeteneğinin olmadığına karar verirse, çözebileceği problemlerle karşılaştığında bile çözüm için gerekli çabayı göstermez.

Abramson ve arkadaşlarına (1978) göre bireyde öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkması onun davranışlarını ve bunların sonuçlarının nedenlerini nasıl açıkladığına bağlıdır. Birey davranış ve sonuçları arasında bir bağ olmadığını gördüğünde, bunun nedenlerini kendi kendine bulmaya çalışır. İşte bireyin bu açıklamayı nasıl yaptığı öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkıp çıkmayacağını belirler. Davranışlarıyla sonuçları arasında bir bağ olmadığını öğrenen birey, bunun nedenini üç farklı kaynağa yükler. Bu kaynakların her biri bir boyut olarak düşünülebilir. Bunlar; içsel-dışsal, değişmez-değişir ve genel-özel boyutlardır. Öğrenilmiş çaresizliği en fazla ortaya çıkaran ve diğer ortamlara genellenmesini sağlayan nedensel yüklem türleri; içsel, değişmez ve genel olanlardır. Bu tür nedensel yüklemeler kişide genel bir başarısızlık beklentisine yol açmaktadır. Buna karşın dışsal, değişebilir ve özel nitelikteki etmenlere yapılan yüklemeler bir başarısızlık beklentisi yaratmayacağından öğrenilmiş çaresizlik durumu görülmeyecektir (Abramson, Seligman and Teasdale, 1978).

Dwech ve Licht'e (1980) göre öğrenilmiş çaresizlik davranışları erken yaşlarda kazanılmaktadır. Çocukların davranışlarının sonuçlarına ilişkin nedensel yüklemeler, ilköğretim çağında gelişmekte ve çocuğun akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Yine Seligman (1975) da öğrenilmiş çaresizliğin çocukluk yaşantılarından kaynaklanabileceğine ve yaşamın çeşitli alanlarında ortaya çıkabileceğine inanmaktadır. İnsan yavrusu diğer canlı türlerine oranla yaşamın başlangıcında çevreyi kontrol altına alamaz, yani çaresizdir. Büyüme ve olgunlaşma süreci içinde, giderek çevresini kontrol altına almayı başarır. Bunu başarıp başaramayacağı ise bu süreç içinde geçirdiği yaşantılar tarafından belirlenir (Aydın, 1986). Dolayısıyla çocukluk döneminde sınıf ortamında yaşanan kontrol edilemeyen deneyimler ve bunların nedenleri üzerinde düşünmek sınıf ortamının kişinin çaresizliği öğrenmesindeki etkisinin anlaşılmasında faydalıdır (Kaya, 2005).

Gnader'a (1993) göre; çocukların okul çağındaki başarıları, çabalarının karşılığında övülürse yani olumlu pekiştirici aldıklarında çalışma ve başarıma duygularını geliştireceklerdir. Fakat çocuklardan yetenekleri üzeri beklenir ve bunu yapamadıkları, gerçekleştiremedikleri durumda da eleştiri alırlarsa bir aşağılık duygusu geliştireceklerdir. Sonuçta başarısızlık ve çaresizlik duygusuyla yarışmalardan kaçınmak ve girişimlerde bulunmayarak gelişim aşamalarında bir yetersizlik olacaktır (Cantekinler, 1997). Başarı gereksinimi bir güdüdür. İnsanı bazı aktiviteler yapmaya yönlendirir. Bazı durumlara daha fazla zaman ayırma, başarı açlığını doyurmaya yöneltir. Bu yönüyle öğrenilmiş çaresizlik akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir (Sünbül ve Gürsel, 2001).

Dweck (1975); akademik başarı konusundaki araştırmalarında, başarısızlıklarının nedenini yeteneksizlik olarak gören çocukların daha sonra karşılaştıkları durumlarda da başarısızlık beklentisi içinde olacaklarını vurgulamıştır. "Çalışsam da çalışmasam da başarılı olamayacağım, o zaman çalışmama gerek yok" biçiminde bir önerme ortaya koyacaklardır. Diener ve Dweck (1978), öğrenilmiş çaresizlik gösteren çocukların başarılı olduklarında bunu doğru bir biçimde algılamadıklarını, gerçek niteliğinden daha alt kademede algıladıklarını veya bu başarıyı dışsal etmenlere yüklediklerini ifade etmektedirler. Kendilerinin başarılı olduklarını kabul etmezler. Seligman ve arkadaşları (1984) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, çocuklar başarısızlıklarını kendilerine yani içsel etmenlere yükleme eğilimindedirler. Başarısızlıklarının değişmez bir yapısı olduğunu kabul etmekte ve bunu genellemektedirler.

1.5. Araştırmanın Problemi

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.6. Alt Problemler

Bu çalışmanın problemine cevap verebilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuş ve bunlara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi nedir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi cinsiyete, sınıf seviyesine, matematik başarısına, okul öncesi eğitim alma durumuna, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile matematik kaygı düzeyi arasında ilişki var mıdır?

1.7. Araştırmanın Amacı

Matematik dersinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin başında öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden kaynaklanan problemler gelmektedir. Öğrenciye dersi sevdirmeden, matematiği başarabileceği hissini tattırmadan ve bunun sonucunda öğrenciyi derse istekli hale getirmeden ne yazık ki ne verimli bir eğitim-öğretim ortamı yaratılabilmekte ne de öğrenciler matematik dersinde başarılı olabilmektedirler.

Geçmiş yaşantılarından yola çıkarak matematiğe karşı yüksek kaygı ve olumsuz tutum geliştiren öğrencilerde “matematiği hiçbir zaman başaramayacağı” duygusunun geliştiği bir gerçektir. Bu çaresizlik hissi ile öğrenciler, yapabilecekleri karşısında bile pasif bir rol üstlenerek, başarısızlığı kabullenmiş, matematiği başaramaz ve sevemez duruma gelmişlerdir. Bu durumdan yola çıkarak, öğrencilerin duyuşsal özellikleri olan matematik kaygısı-öğrenilmiş çaresizlik ilişkisinin tespit edilmesi ve

matematik eğitiminde bu konudaki aksaklıkların giderilmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Matematik öğretiminin eğitimdeki öneminin büyüklüğü herkesçe bilinen bir gerçektir. Matematik, günlük hayattaki kullanımının yanı sıra öğrencilerin karşısına çıkan SBS, ÖSS gibi sınavlarda en önemli ve en ayırıcı ders görevini üstlenmekte bu da matematik dersinin önemini daha da artırmaktadır. Peki matematik bu kadar önemli bir dersken neden öğrenciler tarafından sevilmemektedir? Öğrencilerin büyük çoğunluğu neden bu dersi başaramayacağını düşünmekte ve gerçekten başaramamaktadır? Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etki eden değişkenleri ve öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygısı ile ilişkisini belirlemek, bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek olmak açısından önemli görülmüştür.

1.9. Sayıtlar

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin veri toplama araçlarında yer alan maddelere gerçek duygu ve düşüncelerine göre yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.10.Tanımlar

Öğrenilmiş çaresizlik: Öğrenilmiş çaresizlik; organizmanın bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir ilişkinin olmadığını öğrenmesi sonucu benzer bir ortamda gereken davranışları yapamamasıdır (Overmeier and Seligman, 1967).

Matematik kaygısı: Matematik kaygısı, günlük ve akademik yaşamda matematik problemlerini çözme ve sayıları kullanmada kaygı ve gerginlik duygularını hissetmek olarak tanımlanmıştır (Şahin, 2000).

Matematik başarısı: Araştırmada matematik başarısı, öğrencilerin en son aldıkları matematik karne notları olarak tanımlanmıştır.

2.BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde matematik kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Dweck ve Repucci (1973) akademik başarısızlıklar karşısında yeteneksizlik gibi değişmez bir etmene yüklemde bulunan çocukların, ilerde karşılaştıkları yeni durumlarda, önceden başarısızlık beklentisi geliştirdiklerinden, bunun da akademik başarıyı doğrudan doğruya etkilediğini bulmuşlardır.

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

Diener ve Dweck (1978), yaptıkları araştırmada öğrenilmiş çaresizlik gösteren çocukların başarı durumlarıyla karşılaştıklarında, bu başarılarını gerçekte olduğundan daha düşük algıladıklarını, başarılarını kendi yeteneklerine değil, şans gibi dışsal etmenlere yüklediklerini, başarılı oldukları zaman ise, diğer çocukların kendilerinden daha başarılı olduklarına inandıklarını bulmuşlardır.

Rounds ve Hendel (1980); matematik kaygısını yok edici programa katılan, yaşları 18 ile 65 arasında değişen 124 bayan üzerinde yapılan araştırmada matematik

kaygısı, matematik dersine yönelik tutumlar ve aritmetik performans arasındaki korelasyonları araştırmışlardır. Korelasyon analizleri sonuçlarına göre, aritmetik yerleştirme testi ile matematik kaygısı ölçümleri arasında ilişki bulunmuştur. Aritmetik yerleştirme testinde puanlar yükseldikçe matematik kaygısının azalmakta, matematik öğrenimine katılım, zevk alma ve kendine güvenin artmakta olduğu görülmüştür.

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

Thornton (1982), yaptığı araştırma ile, öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasında geçmiş yaşantıların ve çevrenin önemini vurgulamış, çevreyi kontrol etme imkanı bulamayan, çevresindekiler tarafından sürekli olarak kontrol edilen kişilerin başarısızlıklar karşısında daha kolay öğrenilmiş çaresizlik geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Buckley ve Ribordy (1982) yaptıkları çalışmada yüksek düzeyde matematik kaygısının matematik sınav performansı üzerine olumsuz etki yaptığını belirlemişlerdir.

Aydın (1982) lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin sosyal başarı ve başarısızlıklara yaptıkları nedensel yüklemelerde kız ve erkekler arasında bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Önder (1982) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik ve sosyal alandaki başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerde cinsiyete ilişkin bir farkın olmadığını bulmuştur.

Parsons (1982), 100'den fazla öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada matematik başarısındaki benlik kavramları, başarı ve başarısızlık beklentileri ve nedensel yüklemeleri bakımından cinsiyete ilişkin farkı araştırmışlardır. Sonuçlar, kızların matematikte erkeklerden daha fazla öğrenilmiş çaresizlik sergilediklerini ve başarısızlık beklentilerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Frery ve Ling (1983) tarafından yapılan çalışmada matematik kaygısı ile matematik dersine karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Kistner ve arkadaşlarının (1985) yaptığı öğrenme güçlüğü olan 3. ve 8. sınıf öğrencileri ile normal başarı gösteren çocukların nedensel yüklemeler yönünden karşılaştırıldığı bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan kızlar normal çocuklara göre başarısızlıklarını daha fazla kendi kontrolleri dışındaki etmenlere yüklemişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların başarısızlığa ilişkin açıklamaları ise normal başarılı çocuklarla benzerlik göstermiştir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar yineleyen başarısızlık öykülerine karşın, tüm öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çaresizlik örüntüsünün gelişmeyebileceğini ve kızların bu yönde daha riskli bir grup olduğunu öne sürmektedir (Akt. Kılıç ve Oral, 2006).

Polat (1986), “Ana-baba (Otoriter-Demokratik) Tutumlarının Ortaokul Birinci Sınıftaki Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Etkisi”ni incelediği araştırmada otoriter ana-baba tutumlarının, öğrenilmiş çaresizliğin ortaya çıkmasını önemli düzeyde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca cinsiyetle “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında erkek öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik, kız çocuklara göre daha yoğun yaşanmaktadır.

Aydın (1986)’ın çocuklarda arkadaş ilişkilerinde başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisini incelediği çalışmasında öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminin görünüm sıklığında cinsiyete bağlı bir farkın bulunmadığı, arkadaş ilişkisinin etkisi incelendiğinde ise öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimi ile arkadaşlık ilişkilerindeki başarısızlık arasında olumlu bir bağlantı bulunduğu görülmüştür.

Kaslow, Rehn ve Siegel (1988)’e göre, anne ve babaların kötü olaylara ilişkin yükleme biçimlerinin ve bilişsel çarpıtmalarının çocuklardaki yükleme biçimi ve depresif belirtiler ile ilişkisinin araştırıldığı 8-12 yaş grubu çocuklar üzerinde yürütülen kesitsel bir çalışmada, anne ve babalardan çocuklara bu biçimde bir bilişsel geçişi destekler bulgu saptanmamıştır. Öte yandan araştırmacılar, çocukların anne ve babalarının bilişsel davranışlarından belirli bir gelişimsel dönemde etkilenebileceklerini bu nedenle de boylamsal çalışmaların gerekli olduğunu bildirmişlerdir.

Erol (1989) tarafından yapılan araştırmada lise 1.sınıf öğrencilerinde matematik kaygısı ve ona bağlı değişkenler incelenmiştir. 380 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada matematik kaygısı ile öğrencilerin matematik notları, sınav kaygısı ile matematiğe karşı tutum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca matematik kaygısı ile matematik dersine yönelik tutum değişkenleri arasındaki korelasyonlar kız ve erkek öğrencilerde farklılık göstermiştir.

Williams, McGee ve Anderson (1989)'a göre, cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak yapılan analizlerde sadece depresyonu olan kızlar çaresizlik yüklenme örüntüleri sergilerken, erkek ergenlerin hem kaygı hem de depresyon varlığında bu tip yüklemeleri bildirme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu erkek ergenlerin kaygı ve depresyon belirtilerini kızlara göre daha az ayırabildiği biçiminde yorumlamıştır (Akt. Kılıç ve Oral, 2006)

Kılıç (1991) yaptığı araştırmada, bir grup öğrencinin ÖSS puanları kontrol edilerek, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile tahmin ettikleri ve elde ettikleri başarı arasındaki ilişkiye bakılmış, öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ve elde edilmiş başarı arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ÖSS başarısı arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Swetman (1991) tarafından Teksas'ın 6 küçük kırsal bölge okullarından üçüncü sınıf ile altıncı sınıf arasındaki sınıf öğretmenleri ile onların öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre sınıf seviyesi yüksek olan öğrenciler matematiğe karşı daha negatif bir tutuma sahiptirler. Kız öğrenciler erkeklerle kıyaslandığında matematiğe karşı daha pozitif tutuma sahiptirler. Fazla belirgin olmamakla birlikte yüksek matematik kaygısına sahip öğretmenler matematiğe karşı negatif tutumlu öğrenciler yetiştirmektedirler.

Kök (1992) tarafından yapılan araştırmada “Psikolojik Danışmanın Dezavantajlı Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik, Benlik Tasarımı ve Genel Kaygı Düzeylerine Etkisi” incelenmiş ve grupla psikolojik danışmanın etkisiyle öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanlarının, olumsuz benlik algı düzeylerinin ve genel kaygı puanlarının azaldığı görülmüştür.

Gündoğdu (1994), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ek olarak, hem öğrenilmiş çaresizliğe açıklama biçiminin hem de sınav kaygısının öğrencilerdeki görünüm sıklığını da incelemiştir. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıkları bulunmuştur. Öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi ve akademik başarı ilişkisinin daha zayıf olduğu ama cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Başarısız erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimi puanının hem başarısız kız öğrencilerden hem de başarısız erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bahadır (1995) çalışmasında öğrenilmiş çaresizlik durumunda görülen performans gerilemesinin çaresizlik eğitiminde kullanılan materyalle ilgili durumsal faktörlerden etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Deneylerden elde edilen bulgular, çözümsüz ve çözümlü problem grupları arasında fark olmadığını yani verilen çaresizlik eğitiminin sonraki görevdeki performansı etkilemediğini göstermiştir.

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

Yalçın (1997) tarafından 5.sınıf öğrencilerinden 127 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin matematik başarıları ile zekâ, kaygı ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik başarıları ile zekâ, matematik kaygısı ve matematiğe karşı tutum arasında manidar bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buna göre matematik başarısını açıklamada en etkili faktörün “zekâ” olduğu, matematik kaygısının matematik başarısını etkilediği, kız öğrencilerde matematik başarısını açıklamada en etkili faktörün “matematiğe karşı tutum” olduğu, erkek öğrencilerde ise en etkili faktörün “zekâ” olduğu saptanmıştır.

Cantekinler (1997) çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Anadolu liseleri giriş sınavına hazırlanan öğrencilere uygulanan sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin

öğrenilmiş çaresizlik, denetim odağı, bağımlılık eğilimi ve algılanan ana-baba davranışları gibi değişkenlere etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre sosyal beceri eğitimi öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanlarını etkilemektedir. Eğitim sonrası deneme grubu öğrencilerinin puan ortalamaları önemli düzeyde düşmüştür.

Oluklu (1997) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri yaş, cinsiyet, akademik başarı, anne-babanın eğitim durumu, algılanan anne-baba tutumu, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim birimi ve gelir durumuna göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, kızların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinden daha yüksek olduğu, öğrencilerin çaresizlik düzeylerinin yaşlarına göre fark etmediği, akademik başarı durumu “zayıf” olan öğrenciler ile akademik başarı durumu “çok iyi”, “iyi”, “orta” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin lehine önemli bir fark bulunmuştur. Ayrıca annenin öğrenim durumunun öğrenilmiş çaresizlik düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür.

Baş (1998), 4 ve 5. sınıfta okuyan 218 kız, 186 erkek öğrenciden oluşan toplam 404 öğrenciye yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak başarı durumu pekiyi olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanlarının en düşük olduğunu, başarı durumu geçer ve orta olan öğrencilerin en yüksek öğrenilmiş çaresizlik puanına sahip olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Hayalioğlu (2001), öğrenimlerine yatılı ilköğretim okullarında ve gündüzlü ilköğretim okullarında devam eden 6. ve 8. sınıf öğrencisi 150 kız ve 330 erkek öğrenciye yaptığı çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak akademik başarı durumu zayıf olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik başarı durumları daha iyi olan öğrencilere göre daha yüksek bulunduğunu belirtmiştir.

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

göre, beklentilerin, öğrenilmiş çaresizlik, öz saygı ve depresyonun biçimleriyle akademik başarının doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada erkek öğrencilerin daha çok öğrenilmiş çaresizlik davranışı gösterdikleri, kız öğrencilerin ise psikolojik uyumsuzluk gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Valas (2001) ilk çalışmasının devamı olan diğer çalışmasında ise öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı değişkenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, öz saygı ve depresyon değişkenleri ile ilişkisini incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü çeken ve düşük akademik başarı gösteren çocukların matematik ve dil öğrenimi konusundaki başarı yüklemeleri diğer öğrencilere göre farklıdır. Ayrıca diğer öğrencilere göre daha düşük performans beklentisi ve psikolojik uyumsuzluk içinde oldukları bulunmuştur.

Akın (2002) tarafından, ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarında cinsiyet, başarı, sosyo-ekonomik durum, ailenin eğitim düzeyi, okul ve sınıf değişkenleri açısından farklılığı ölçmek için yapılan araştırmanın sonucuna göre; cinsiyet değişkeni ve okudukları okullara (köy ve kent) göre matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf düzeylerine ve bu dersten aldıkları nota (gösterilen başarıya) göre öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ailelerin sosyo-ekonomik, anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasında düşük ama pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak tutumlarının düşük ve matematik dersinden korktuğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2003), lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin, akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, akademik başarının öğrenilmiş çaresizlik olgusunu açıklamada yeterli olmadığı görülmüştür.

Yenilmez ve Özabacı (2003) yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 408 öğrenciyle yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları ile matematik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin matematik tutumu artıkça, genel başarı notu da artmaktadır. Aynı şekilde matematik tutumu artıkça, matematik notu da artmaktadır. Öğrencilerin matematik tutumları ve matematik kaygıları ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin matematik kaygıları ile genel başarı ve matematik notu arasındaki ilişkiye bakıldığında genel başarı ve matematik notu artıkça matematik kaygısının düştüğü görülmektedir.

Akpur (2005), öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkileri üzerine bir araştırma yapmıştır.

Kaya (2005) 100 ilköğretim 7.sınıf öğrencisi üzerinde uyguladığı çalışmasında çaresizlik yaşayan öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini incelemiş, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına neden olan davranışlar sergilediklerini söylemiştir. Öğrenciler görüşlerini bildirirken çoğunlukla sınıf içinde öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuz yaşantılardan bahsetmiştir.

Ayköse (2006), bir özel okulda okuyan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyetlerine, anne ve babanın öğrenim durumuna, algıladıkları sosyal desteğe göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akademik yönden başarılı olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanları düşük çıkarken, akademik yönden başarısız öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puanları yüksek çıkmıştır (Akt. Avcı, 2008).

Erdoğdu (2006) Diyarbakır ilinde okuyan 191 ilköğretim 5.sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmasında anne-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkilerini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Çocukta öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunda annenin çocuklarına yönelik otoriter davranışları, babanın ve öğretmenin otoriter davranışlarına göre daha etkili bir faktör olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha yoğun öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişkiler bulunmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliğin oluşumunda öğrencilerin yükleme biçimleri önemlidir.

Öğrencilerin başarısızlığa karşı içsel yüklemeye yapmaları öğrenilmiş çaresizliğe neden olmakla birlikte, dışsal yüklemeye yapmaları öğrenilmiş çaresizliğe sebebiyet vermemektedir. Öğrencilerin matematik dersine yönelik başarısızlık nedenlerine yönelik görüşleri alınmış; öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilerin % 59'u, öğrenilmiş çaresizlik yaşamayan öğrencilerden ise sadece % 9'u "ne kadar çalışırsam çalışayım bu dersten başarılı olamam" diyerek başarısızlıklarının nedenini kendilerinden kaynaklandığını düşünmektedirler (İçsel yüklemeye). Öğrenilmiş çaresizlik yaşamayan öğrencilerin %74'ü, "bu dersten herkes başarısız olabilir" , % 6'sı "öğretmen düşük not vermiştir", % 10'u "matematikte başarısız olabilirim ama diğer derslerde başarılıyım" diyerek savunma mekanizmaları geliştirmektedirler (Dışsal yüklemeye).

Avcı (2008), 364 8. sınıf öğrencisinin yer aldığı çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları yükseldikçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin düştüğü; akademik başarıları düştükçe öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yükseldiği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri okullara, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, ailelerin aylık gelirine, okul dışı ders desteği alma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

3.BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçekler, ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut olan durum ile değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit amacıyla olan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Düzce ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre toplam öğrenci sayısı 6123'tür.

Araştırmanın örneklemini, evrende bulunan öğrenciler arasından küme örnekleme yoluyla seçilmiş 3 ilköğretim okulunda okumakta olan 932 ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır. Evren ya da çalışma evreni çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşur. Araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2003). Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri

		F	%
Sınıf	6	320	34,3
	7	318	34,1
	8	294	31,5
Cinsiyet	Kız	474	50,9
	Erkek	458	49,1
Okul Öncesi Eğitim	Alan	470	50,4
	Almayan	462	49,6
Matematik Başarısı	Başarısız	142	15,2
	Geçer	178	19,1
	Orta	232	24,9
	İyi	168	18,0
	Pekiyi	212	22,7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	490	52,6
	Ortaokul	189	20,3
	Lise	203	21,8
	Üniversite	50	5,4
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	289	31,0
	Ortaokul	205	22,0
	Lise	284	30,5
	Üniversite	154	16,5
	Toplam	932	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde; ankete katılanların öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Örnekleme'deki kız ve erkek sayıları ve bu sayıların sınıflara dağılımı, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenci sayıları birbirine yakındır. Öğrencilerin matematik başarılarına bakıldığında çoğunluk (% 24,9) orta düzeydedir. Başarısız

öğrenciler çıkarıldığında genel olarak öğrencilerin % 84,8 oranında başarılı oldukları söylenebilir. Anne eğitim durumuna bakıldığında büyük çoğunluğun (% 52,6) ilkokul mezunu olduğu, baba eğitim durumuna bakıldığında ise ilkokul sonrası eğitim oranının (% 69,0) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilgili bilgiler “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği”, matematik kaygı düzeyi ile ilgili bilgiler “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği” ile elde edilmiştir.

3.3.1.Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği

İlk olarak Seligman ve arkadaşlarının (1984) geliştirmiş olduğu Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve standardizasyonu Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçek, öğrenilmiş çaresizliğe özgü; içsel, değişmez ve genel yüklenme boyutlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış olan 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her maddesinde olumlu ya da olumsuz olabilecek bir durum verilmekte ve bu durum karşısında kişinin kullanabileceği nedensel yüklenme biçimi iki seçenek olarak sunulmaktadır. Ölçekteki 48 maddeden 16’sı içsel-dışsal, 16’sı özel-genel, 16’sı da değişmez-değişebilir nedensel yüklenme boyutu ile ilgilidir. İçsel-dışsal nedensel yüklenme boyutunu ölçen maddeler, kişinin karşılaştığı herhangi bir olayın nedenini kendisine mi yoksa dış etmenlere mi yüklediğini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Değişmez-değişebilir nedensel yüklenme boyutu ile ilgili maddeler, kişinin karşılaştığı olayların nedeninin zaman içerisinde değişebilir olup olmadığını araştırmakta. Özel-genel yüklenme boyutunu ölçme amacıyla ilgili maddeler ise kişinin karşılaştığı herhangi bir olayın nedenini, sınırlı ve özel bir nedene ya da daha genel nedenlere yükleyip yüklemediğini araştırmaktadır.

Ölçekteki içsel-dışsal yükleme boyutunu yansıtan maddeler, 1-2-4-6-7-8-10-14-16-19-22-26-29-38-44-45; değişmez-değişebilir yükleme boyutunu yansıtan maddeler, 5-9-17-18-21-23-24-31-32-33-35-36-39-41-42-43 ve genel-özel yükleme boyutunu yansıtan maddeler, 3-11-12-13-15-20-25-27-28-30-34-37-40-46-47-48. maddelerdir. Ölçeğin puanlanması sırasında, testteki her bir içsel, değişmez, genel yükleme boyutunu yansıtan yanıtı “1” puan; dışsal, değişebilir, özel yükleme boyutunu yansıtan yanıtı ise “0” puan verilmiştir. Sonra puanlar toplanarak her öğrenci için tek bir öğrenilmiş çaresizlik puanı elde edilmiştir. Toplam puan arttıkça, bireylerin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimi artmaktadır.

Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeğinin geçerliği Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi çalışmaları tamamlanmıştır. Daha sonraki aşamada, elde edilen maddeler, alanda uzman olan 18 kişiye dağıtılmış ve ölçeğin her maddesinin ölçmeyi amaçladığı üç nedensel boyutunu ne derecede ölçtüğünü, 4 derecelik bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri analiz edildiğinde ölçekteki maddelerin üç nedensel boyutu % 96.1 oranında ölçtüğü saptanmıştır.

Aracın güvenirlik çalışması “test tekrar test” yöntemiyle Aydın (1985) tarafından yapılmıştır. İlkokul dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 112 öğrenciye dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Buna göre elde edilen güvenirlik katsayısı $r=0.83$ ’tür. Bu çalışmada ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.81 bulunmuştur.

3.3.2.İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği

“İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği”, Bindak (2005) tarafından geliştirilmiş, 10 maddelik 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeği cevaplayan her bir öğrenci her bir maddeye beş alt ölçek boyutunda tepkide bulunmaktadır. Bunlar; “her zaman, çoğu zaman, arasıra, hemen hemen hiç ve hiçbir zaman” şeklindedir.

10 maddelik ölçeğin 9 maddesi kaygı için olumlu, 1 maddesi kaygı için olumsuzdur. Ölçeğin puanlanması sırasında kaygı için olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde ve kaygı için olumsuz madde ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir öğrenci için bir kaygı puanı elde edilmiştir. Puanın yüksek olması matematik kaygısının yüksek olduğunu belirtmektedir. Anketten elde edilebilecek en yüksek kaygı puanı 50, en düşük kaygı puanı ise 10 olmaktadır.

Ölçeğin geçerliği için yapı geçerliği, faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda varyans % 51.7 olarak bulunmuş; ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenmiştir.

10 maddeden oluşan matematik kaygı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin toplanması

Araştırmada uygulanan anketler örneklemdaki öğrencilere 1 ders süresinde (40 dakika) araştırmacı tarafından uygulanmış olup, 932 tane anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Birinci aşamada kişisel bilgilere göre çalışma örnekleminin durumu değerlendirilmiştir. Bunun için değişken değerlerine ilişkin frekans tablolarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlar frekanslarıyla hesaplanmıştır. İkinci aşamada öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin; sınıf düzeyi, matematik başarısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucu belirlenen anlamlı farklılıkların hangi düzeylerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Okul öncesi eğitim durumları ve

cinsiyet grupları arasında öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri açısından farklılık olup olmadığının belirlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygısı arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesinde ise korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Puanları

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden alınan puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	932	7	36	21,39	3,751

Tablo 4.1’e göre alınan en düşük puan 7, en yüksek puan 36’dır. Testte alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 48’dir. Testte alınan puanların 48’e yaklaşması öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında 21,39 olduğu saptanmış, 24 ve üzeri puan alanların öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yüksek olduğu kabul edildiğinde,

öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin 21,39 puanla orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri belirlendikten sonra karakteristiklerine ilişkin değişkenler bakımından öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi ve varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.2.Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığı

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Kız	474	21,36	3,736	0,570	0,569
	Erkek	458	21,22	3,769		

Tablo 4.2’ye bakıldığında p anlamlılık değeri $p=0,569$ ($p>0,05$) olup öğrenilmiş çaresizlik düzeyi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Önder (1982), Aydın (1986), Avcı (2008), Ayköse (2006) de çalışmalarında öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını söylemektedirler. Ancak Oluklu (1997), Erdoğan (2006), Valas (2001), Gündoğdu (1994), Polat (1986) çalışmalarında erkek öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin kız öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Parsons (1982) ise kızların matematik dersinde erkeklerden daha fazla öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını söylemiştir. Araştırmaların sonuçlarından anlaşılacağı üzere öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı örnekleme bağlı bir durumdur.

4.3.Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılığı

Sınıf seviye grupları arasında öğrenilmiş çaresizlik düzeyi açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin sınıflara göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Gruplar Arası	2	6,188	3,094	0,220	0,803
	Grup İçi	929	13092,430	14,093		
	Genel	931	13098,610			

Tablo 4.3 incelendiğinde p anlamlılık değeri $p=0,803$ ($p>0,05$) olup, sınıf düzeyleri arasında öğrenilmiş çaresizlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Sınıflar bazında öğrenilmiş çaresizlik puanlarının ortalamaları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Sınıf düzeylerinin ortalama öğrenilmiş çaresizlik puanları

	Sınıf	N	Ortalama	St. Sapma	Min. Puan	Max. Puan
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	6	320	21,24	3,578	11	33
	7	318	21,23	4,087	7	36
	8	294	21,41	3,560	12	29
	Toplam	932	21,29	3,751	7	36

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Oluklu (1997) ve Avcı (2008) da çalışmalarında öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin yaşlara göre fark etmediğini söylemektedirler. Araştırma sonuçları, önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, sınıf seviyelerine göre farklılık göstermemektedir.

4.4.Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Matematik Başarısına Göre Farklılığı

Öğrencilerin matematik başarıları açısından öğrenilmiş çaresizlik düzeyindeki farklılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Matematik başarı grupları arasındaki öğrenilmiş çaresizlik düzeyindeki farklılara ilişkin varyans analizi sonuçları

	Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark çıkan gruplar
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Gruplar Arası	4	148,762	37,191	2,662	0,031	P-G
	Grup İçi	927	12949,856	13,970			
	Genel	931	13098,618				

P:Pekiyi, G: Geçer

Tablo 4.5 incelendiğinde, p anlamlılık değeri $p=0,031$ ($p<0,05$) olup, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin matematik başarıları açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Bunun sonrasında gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testine göre; matematik başarıları “Geçer” olanlarla “Pekiyi” olanlar arasında “Pekiyi” olanların lehine anlamlı bir farklılık vardır. Diğer bir deyişle matematik başarıları “Geçer” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, matematik başarıları “Pekiyi” olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinden anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4.6’da öğrencilerin matematik başarılarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencilerin matematik başarılarına göre ortalama öğrenilmiş çaresizlik puanları

	Matematik Başarısı	N	Ortalama	St. Sapma	Min. Puan	Max. Puan
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Pekiyi	212	20,78	3,433	10	33
	İyi	168	20,90	3,559	11	29
	Orta	232	21,44	4,139	7	32
	Geçer	178	21,80	3,792	12	36
	Zayıf	142	21,64	3,619	12	31
	Toplam	932	21,29	3,751	7	36

Tablo 4.6'dan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çaresizlik puanlarının birbirine yakın olduğu ancak anlamlı farklılığın en düşük öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamasına sahip matematik başarıları "Pekiyi" olan öğrencilerle en yüksek öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamasına sahip matematik başarıları "Geçer" olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Matematik başarıları "Zayıf" olan öğrenciler ile "Pekiyi" olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bazen başarıları çok düşük olan öğrenciler bu durumu kendileriyle ilgili olarak görmeyip dış etmenlere yükleme eğilimi gösterebilmektedirler. "Öğretmen düşük not verdi.", "Çalıştığım kısımlardan gelmedi." gibi savunma mekanizmaları geliştirebilmektedirler. Burada matematik başarıları "Zayıf" olan öğrencilerle "Pekiyi" olan öğrenciler arasında öğrenilmiş çaresizlik düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın çıkmaması bu durumdan kaynaklanmış olabilir. Baş (1998) da yaptığı araştırmada sonuç olarak başarı durumu pekiyi olan çocukların öğrenilmiş çaresizlik puanlarının en düşük olduğunu, başarı durumu geçer ve orta olan öğrencilerin en yüksek öğrenilmiş çaresizlik puanına sahip olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Dweck ve Repucci (1973), Kılıç (1991), Oluklu (1997), Hayalioğlu (2001), Valas (2001), Ayköse (2006), Avcu (2008) çalışmalarında da öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin akademik düzeye göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Başarısı yüksek olan öğrencilerin başarısı düşük olan öğrencilere göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri daha düşüktür. Araştırma sonuçları, önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

4.5. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılığı

Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumuna göre öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Okul Öncesi Eğitim	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Aldım	462	21,16	3,844	1,063	0,288
	Almadım	470	21,42	3,657		

Tablo 4.7 incelendiğinde p anlamlılık değeri $p=0,288$ ($p>0,05$) olup, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

4.6.Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığı

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8:Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin anne eğitim durumuna göre farklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Gruplar Arası	3	27,176	9,059	0,643	0,587
	Grup İçi	928	13071,442	14,086		
	Genel	931	13098,618			

Tablo 4.8’de verilen varyans analizi sonuçlarına göre p anlamlılık değeri $p=0,587$ ($p>0,05$) olup, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Anne eğitim durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları

	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Min. Puan	Max. Puan
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Üniversite	50	21,04	3,511	14	32
	Lise	203	21,05	3,407	10	28
	Ortaokul	189	21,22	3,622	12	30
	İlkokul	490	21,44	3,957	7	36
	Toplam	932	21,29	3,751	7	36

Tablo 4.9’da öğrencilerin anne eğitim durumuna göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Oluklu (1997), Ayköse (2006), Avcu (2008) çalışmalarında annenin eğitim durumunun öğrenilmiş çaresizlik düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediğini söylemiştir. Araştırma sonuçları, önceki araştırmaları destekler niteliktedir.

4.7. Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığı

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10:Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin baba eğitim durumuna göre farklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Gruplar Arası	3	23,603	7,868	0,558	0,643
	Grup İçi	928	13075,015	14,086		
	Genel	931	13098,618			

Tablo 4.10’da verilen varyans analizi sonuçlarına göre p anlamlılık değeri $p=0,643$ ($p>0,05$) olup, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Baba eğitim durumlarına göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamaları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Min. Puan	Max. Puan
Öğrenilmiş Çaresizlik Puanı	Üniversite	154	21,28	3,299	10	31
	Lise	284	21,42	3,863	11	33
	Ortaokul	205	21,00	3,803	7	29
	İlkokul	289	21,38	3,835	10	36
	Toplam	932	21,29	3,751	7	36

Tablo 4.11’de öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğrenilmiş çaresizlik puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Ayköse (2006) ve Avcu (2008)’ da çalışmalarında öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını söylemişlerdir. Araştırmanın sonucu, önceki araştırmaları destekler niteliktedir.

4.8.İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Puanları

Öğrencilerin matematik kaygı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar Tablo 4.12’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Matematik kaygı ölçeğinden alınan puanlara ilişkin dağılımlar

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Matematik Kaygı Puanı	932	10	48	24,62	9,274

Tablo 4.12’de anketi değerlendirilmeye alınan 932 öğrencinin ‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği’ anket sonuçlarına göre aldıkları puanları dağılımı gösterilmiştir. Bu doğrultuda alınan en düşük puan 10, en yüksek puan 48’dir. Testte alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. Testte alınan puanların 50’ye yaklaşması öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında 24,62 olduğu saptanmış, 30 ve üzeri puan alanların matematik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu kabul edildiğinde, öğrencilerin ortalama matematik kaygı düzeyinin 24,62 puanla orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin matematik kaygı düzeyinin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi gibi orta seviyede olduğu görülmektedir.

4.9.Öğrenilmiş Çaresizlik İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğrenilmiş çaresizlik ile matematik kaygısı arasındaki ilişki

		Matematik Kaygısı
Öğrenilmiş Çaresizlik	Pearson Korelasyon	0,056
	P	0,089
	N	932

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile matematik kaygı puanları arasında, Pearson korelasyon katsayısı 0,056 ve $p=0,089$ olup anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin hem öğrenilmiş çaresizlik ve hem de matematik kaygı düzeyleri orta derecede olmasına rağmen aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğrencilerin genel öğrenilmiş çaresizlik duygularıyla, matematik kaygıları arasında bir ilişki yoktur.

Beklenen durum, öğrenilmiş çaresizlik ile kaygı arasındaki ilişkinin anlamlı olmasıdır. Eğer “Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” matematik dersine yönelik geliştirilmiş bir ölçek olsaydı, matematik kaygısı ile ilişkisinin anlamlı çıkması beklenirdi. Ancak öğrencilerin matematik kaygısı ile genel öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Düzce ilindeki ilköğretim okullarında okumakta olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilmiş 932 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin cinsiyete, sınıf düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumuna, matematik başarısına, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrenilmiş çaresizlik-matematik kaygısı ilişkisi araştırılmıştır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında, ortalama 21,29 puan aldıkları ve orta düzeyde çaresizlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin 48 puan üzerinden en çok 36, en az 7 puan aldıkları görülmüştür.

Öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, öğrencilerin karakteristik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyi, sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin, okul öncesi eğitim alma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile matematik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; matematik başarı gruplarının öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Matematik başarı durumu düşük olan öğrencilerle yüksek olan öğrenciler arasında matematik başarısı yüksek olanların lehine farklılıklar vardır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile anne eğitim durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrenilmiş çaresizlik düzeyi anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ile baba eğitim durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrenilmiş çaresizlik düzeyi baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin matematik kaygı anketinden aldıkları puanların ortalamaları 24,62 olup, matematik kaygı düzeyleri orta derecededir. Öğrenciler en fazla 48, en az 10 puan almışlardır.

Öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygı düzeyleri orta derecededir. Ancak öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

5.2.Öneriler

Akademik başarı üzerinde yadsınamaz olan öğrenilmiş çaresizlik davranışı ile ilgili okullarındaki tüm eğitimciler bilinçlendirilmelidir. Öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları eğitimcilere duyurularak önemi üzerinde durulmalıdır.

Öğrenilmiş çaresizlik davranışına yönelik olarak okullarda öğrencilerin yaşadığı problemler tespit edilmeli, problemlerin nelerden kaynaklandığı araştırılarak öğrencilerin olumsuz düşüncelerle mücadele edebilmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin geleneksel öğretim metodları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları yerine, öğrenci merkezli yöntemler uygulaması öğrencilerdeki öğrenilmiş çaresizlik davranışını daha az seviyelere indirebilir.

Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenilmiş çaresizlik duygusuna sahip olduğunu hissettiği öğrencilerin bu duyguyu yenmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir. “Ben asla bu soruyu çözemem”, “Ben ne yaparsam yapayım matematik dersinden geçemem” tarzında cümleler kullanan öğrencilerin matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik duygusu taşıdığı düşünüldüğünde, bu öğrencilerin becerileri düzeyinde matematik etkinlikleri yaptırılarak öncelikle öğrencilerin dersi sevmeleri sağlanabilir.

Toplumda bazı bireyler olumsuzlukları hiç üstüne almazken, bazıları da her başarısızlıkta kendini suçlama yoluna gidebilmektedir. Genelde içine kapanık, depresif eğilimli olan bu kişiler, çevrenin özellikle ailenin “yapamadın, yapamazsın zaten” baskısıyla iyice umutsuzluğa düşebilmektedir. Bu konuda okullarda aile bilinçlendirme seminerleri yapılabilir.

Öğrenilmiş çaresizlik ölçeği öğrencilere uygulanırken bazı maddelerde kelime-cümle bozukluklarıyla karşılaşmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda bu ölçeği kullanacak araştırmacılar ölçeğin diliyle ilgili bir değişime gidebilirler.

Bir çok öğrencinin matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı bir gerçektir. Bu çalışmada genel bir öğrenilmiş çaresizlik ölçeği kullanılmış, matematik kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini incelemek isteyen araştırmacılar özel bir “Matematik Dersi İçin Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği” geliştirebilirler. Ülkemizde özellikle matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik duygusunu inceleyen araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu yüzden matematik dersine yönelik öğrenilmiş çaresizlik duygusu üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler saptanıp ve bu değişkenlerin öğrenilmiş çaresizlik davranışıyla ne tür bir ilişki içinde olduğu belirlenebilir. Örneğin; matematik dersi için öğrenilmiş çaresizlik ve matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırmalar matematik tutumu, matematik başarısı, matematikte başarılı olma inancı,

matematik ilgisi gibi çalışmalarla birleştirilerek öğretmenlerin kullanacağı, öğrencilere daha faydalı bilgiler haline getirilebilir.

Araştırma yapılan okullar il merkezinden belirlenmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda okullar belirlenirken, okulların sosyo-ekonomik yapısına, SBS başarısına, farklı ilçelerden olmasına göre belirleme yapılabilir. Bu belirlemelerle yeni bulgulara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR DİZİNİ

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. and Teasdale, J. (1978), Learned helplessness in human: critique and reformulation”. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 1, 49-74
- Akgün, L., (2002), *Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme faktörleri*, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 65s. (yayımlanmamış).
- Akın, F., (2002), *İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, P.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 66s. (yayımlanmamış).
- Akpur, U., (2005), *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (yayımlanmamış).
- Aksu, M., (1991), *Problem çözme süreci*, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Alıcıgüzel, İ., (1975), *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim, İnkılap ve Aka Yayınevi*, İstanbul.
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E. and Harwell, M. (2001), Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26, 6, 593-604.
- Altun, M., (2002), *Matematik öğretimi kitabı*, Alfa Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Altun, M., (2005), *İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi*, Aktüel Yayıncılık, 4. Baskı, Bursa

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Ataklı A., (1998), Niçin bazı aileler okula hiç uğramıyorlar?, Öğretmen Dünyası, 227, 42-43.
- Avcı, E., (2008), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 116p. (yayımlanmamış).
- Ayan, D., (1996), Öğrenilmiş çaresizlik modeli üzerine sosyolojik bir çalışma, Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (yayımlanmamış).
- Aydın, B., Peker, M. ve Dursun, Ş., (2000), İlköğretim 6-8. Sınıflarda matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların tespiti, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 120-129.
- Aydın, G., (1986), Çocuklarda arkadaş ilişkilerinde başarısızlık ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisi. Psikoloji Dergisi, 5, 20.
- Aydın, O., (1982), Yükleme sürecinde iki yanlılık: Kendilik değerine hizmet eden yanlılık ile olumluluk yanlılığının kişilerarası ilişki kurmada etkinlikle bağlantıları, Doçentlik Tezi, H.Ü., Ankara. (yayımlanmamış).
- Bahadır, Ş., (1995), Çaresizlik eğitiminde kullanılan materyalin sonraki göreve benzerliği ve algılanan önemin çaresizlik üzerindeki etkileri, Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara. (yayımlanmamış).
- Baş, A., (1998), Çocukların öğrenilmiş çaresizlik davranışının depresyon üzerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (yayımlanmamış).

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Başarır, D., (1990), Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (yayımlanmamış).
- Başaran, İ.E., (2000), Eğitim psikoloji. Feryal Matbaası, Ankara, 236-237.
- Baymur, F., (1994), Genel psikoloji. İnkılap Yayınevi, Ankara, 189.
- Baykul, Y., (1987), Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki Durum, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 154-168.
- Baykul, Y., (2001), İlköğretimde matematik öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 42s.
- Bıhm, E.,M. and McWhirter, R., M., (1982), Vicariously learned helplessness: the effects of viewing a model experiencing uncontrollable events, The Journal Of General Psychology, 107, 149-153.
- Bindak, R., (2005), İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği, F.Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17, 2, 442-448.
- Bloom, B., (1956), Taxonomy of educational objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York. David McKay.
- Bloom, S.B., (1998), İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme, (Çev: D.Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Buckley, P.A. and Ribordy, S.C., (1982), Mathematics anxiety and effects of evaluative instructions on math performance. Midwestern Psychological association, may, 6-8.

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Bütüner, S.Ö., Gür H., (2007), V diyagramına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilme çalışması, Milli Eğitim Yayınları Dergisi, 176, 72-85.
- Cantekinler, S., (1997), Öğrenilmiş çaresizliği olan çocuklar üzerinde deneysel bir çalışma, Doktora Tezi, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bilim Dalı, Konya. (yayımlanmamış).
- Carnine, D., (1997), Instructional design in mathematics for students with learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, 30, 1, 130-141.
- Chiappelli, F., (1987), Cognitive strategies for improving mathematics education, Contemporary Education, 59, 1, 20-23.
- Deryakulu, D.,(2000), Yapıcı öğrenme, A. Şimşek (Ed.), Sınıfta Demokrasi, EğitimSen Yayınları, Ankara, 53s.
- Diener, C.I. and Dweck, C.S., (1978), An analysis of learned helplessness: Continiouschange in performans strategy and actievment cognitious following failure, Journal of Personality and Social Psychology, 36, 451-462.
- Dikici, R. ve İşleyen, T., (2003), Bağıntı ve fonksiyon konusundaki öğrenme güçlüklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 11, 2, 105-116.
- Dursun, Ş. ve Peker, M., (2003), İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde karşılaştıkları sorunlar, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 27, 1, 135-142.

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Dweck, C.S. and Licht B.G., (1980), Learned helplessness and intellectual achievement, Human helplessness: Theory and Application, M.P. Seligman (Ed.) Academic Press, New York.
- Dweck, C.S. and Repucci, N.D., (1973), Learned helplessness and reinforcement responsibility in children, Journal of Personality and Social Psychology, 25, 109-116.
- Ekem, N., (2001), Bilim-Kurgu ve fen eğitimi, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, 7-8 Eylül, İstanbul.
- Erdoğdu, M. Y., (2006), Ana baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13, 3.
- Erol, E., (1989), Prevelence and correlates of math anxiety in turkish high school student, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.(yayımlanmamış).
- Ersever, H., (1993), Öğrenilmiş çaresizlik, Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi Basımevi, 26, 2, 627.
- Frary, R.B. and Ling, J.L., (1983), A factor analytic study of mathematics anxiety, Educational and Psychological Measurement, 43, 985-993.
- Gündoğdu, M., (1994), İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara. (yayımlanmamış).

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

Gür, H. ve Karaca, D., (2002), Köy ve şehir yerleşim yerlerindeki ailelerin matematik öğretimine katılımı, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t237d.pdf (25.10.2008)

Gürdal, A., Şahin, F. ve Çepoğlu, R.N., (1996), İlkokul öğretmenlerinin fen ve matematik öğretiminde kullandıkları metodlar ve karşılaştıkları problemlerin tespiti, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu, Ankara.

Hayalioğlu, İ., (2001), İlköğretim öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. (yayımlanmamış).

Hovardaoğlu, S., (1986), Bazı bilimsel değişkenlerin öğrenilmiş çaresizliğe etkileri, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (yayımlanmamış).

Kaptan, F., (1999), Fen bilgisi öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Karasar, N., (2003), Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayıncılık, Ankara, 292s.

Kart, C., (2002), Matematik eğitimi ve öğretimi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 291, 7-10.

Kaya, S., (2005), Öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri düşük ve yüksek olan ilköğretim öğrencilerinin öğretme- öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. (yayımlanmamış).

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Kılıç, M., (1991), Üniversite öğrencilerinin tahmin ettikleri ve elde ettikleri akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.(yayımlanmamış).
- Kılıç, B., G. ve Oral, N., (2006), Çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik üzerine bir gözden geçirme, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13,76-86.
- Kök, M., (1992), Psikolojik danışmanın dezavantajlı çocukların öğrenilmiş çaresizlik, benlik tasarımı ve genel kaygı düzeylerine etkisi, Doktora Tezi, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü,Erzurum. (yayımlanmamış).
- Meb, (2004), İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Meb, (2007), Matematik dersi öğretmen kılavuz kitabı.
- Meb, (2008), Matematik dersi öğretmen kılavuz kitabı.
- Novak, J., (1993), How do we learn our lesson?, The Science Teacher, 60, 3, 51–55.
- Oluklu, D.,(1997), Lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (yayımlanmamış).
- Overmier, J.B. and Seligman, M.E.P., (1967), Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding, Journal of Comparative and Physiological Psychology, 63, 28-33.

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Önder, F., (1982), Akademik ve sosyal alanlardaki başarı ve başarısızlık yaşantılarının çocuğun kendini ve yaşantılarının nedenlerini algılaması üzerindeki etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (yayımlanmamış).
- Özden, Y., (2003), Öğrenme ve öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Parsons, J., E., (1982), Sem differences in attributions and learned helplessness, sex roles, A Journal of Resarch, 8, 21-32.
- Peker, M., (2003), Öğrenme stilleri ve 4 mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi, Doktora Tezi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S., (1986), Ana-baba (otoriter-demokratik) tutumlarının ortaokul birinci sınıftaki çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (yayımlanmamış).
- Rounds, J.B.JR. and Hendel, D.D., (1980), Mathematics anxiety and attitudes toward mathematics, Measurement and Evaluation in Guidance, 13, 2, 83–89.
- Saracaloğlu, A.S., Akamca, G. ve Yeşildere, S., (2006), İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_3/241-260.pdf (18.10.2008)
- Senemoğlu, N., (1997), Gelişim öğrenme ve öğretim, Spot Matbaacılık, Ankara.
- Sertöz, S., (1998), Matematiğin aydınlık dünyası, Tübitak Popüler Bilim Kitapları 36, 8. Basım, Ankara.

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Sünbül, A.M. ve Gürsel, M., (2001), Başarılı ve başarısız lise 1.sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması, S.Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 352-362.
- Swetman, D.L., (1991), Elementary teachers "Mathematics anxiety and their students" attitudes toward mathematics, Ed.D. East Texas State University, Dissertation Abstracts International, 52, 6, 2058–A, December.
- Şahin, F.Y., (2000), Matematik kaygısı, Eğitim Araştırmaları, 1, 2, 75-79.
- Şengül, S. ve Ekinözü, İ., (2006), Canlandırma yönteminin öğrencilerin matematik tutumuna etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim, 14, 2, 517-526.
- Tanyolaç, G., (1996), 11-12 yaş düzeyindeki öğrencilerin korku yaygınlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sosyal BilimlerEnstitüsü, 78s. (yayımlanmamış).
- Thornton, J.W., (1982), Predicting helplessness in human subjects. Journal of Psychology, 112, 251-257.
- Tıraş, S., (1999), Öğrenme-öğretme açısından matematik öğretmenlerinin yeterliliği ve etkili olma düzeyleri, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 11, İzmir.
- Umay, A., (1996), Matematik eğitimi ve ölçülmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 145–149.
- Valas, H., (2001,a), Learned helplessness and psyshological adjusment: effects of age, gender and academic achievement, Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 1.

KAYNAKLAR DİZİNİ (devam)

- Valas, H., (2001,b), Learned helplessness and psysiological adjusment II: effects of learning disabilities and low achievement, Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 2.
- Yalçın, P., (1997), Ankara merkez ilköğretim okullarındaki 5.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile zeka ve tutum puanları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (yayımlanmamış).
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N., (2003), Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2, 14. 132-146.
- Yıldız, S., (2006), Üniversite sınavına hazırlanan dersane öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları, Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (yayımlanmamış).
- Yılmaz, M., (2006), İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, 172, 240-249.
- YÖK/Dünya Bankası, (1997), Milli eğitimi geliştirme projesi, Ankara, 1-3.
- Yurdakul, B., (2005), Eğitimde yeni yönelimler; uzaktan öğretim, Ö. Demirel (Ed.), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 253 s.
- Yüksel, A., (2003), Lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin akademik benlik tasarımları, okula karşı tutumları ve akademik başarı üzerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (yayımlanmamış).

EKLER

Ek.1. Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

Ek.2. Matematik Kaygısı Ölçeği

Ek.3. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzni Onayı

EK 1. Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği

ÇOCUKLARDA ÖĞRENİLMİŞ ÇARESİZLİK ÖLÇEĞİ**Cinsiyeti:** K() E()**Sınıfı:** 6() 7() 8()**Okul Öncesi Eğitim:** Aldım () Almadım ()**En Son Matematik Karne Notunuz:** 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()**Anne Eğitim Düzeyi:** İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()**Baba Eğitim Düzeyi:** İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()**Sevgili Öğrenciler**

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

Mat. Öğrt. Leziz GEVREK**1. Bir testten en yüksek puanı aldınız.**

- a. Ben her testte başarılı olduğum için yine en yüksek puanı aldım.
- b. Bu test benim en iyi bildiğim konuda olduğu için en yüksek puanı aldım.

- 2. Birkaç arkadaşınızla birlikte bir oyun oynadınız ve siz kazandınız.**
 - a. Birlikte oynadığım arkadaşlar bu oyunu iyi oynayamadıkları için ben kazandım.
 - b. Bu oyunu iyi oynadığım için ben kazandım.
- 3. Bir arkadaşınızın evine konuk gittiniz ve çok iyi bir gün geçirdiniz.**
 - a. Arkadaşım o gün bana candan ve yakın davrandığı için iyi bir gün geçirdim.
 - b. Arkadaşımın ailesindeki herkes bana candan ve yakın davrandığı için iyi bir gün geçirdim.
- 4. Bir grup arkadaşınızla geziye gittiniz ve çok eğlendiniz.**
 - a. Ben neşeli olduğum için eğlendik.
 - b. Birlikte gittiğim arkadaşlar neşeli olduğu için eğlendik.
- 5. Tüm arkadaşlarınız grip oldu bir tek siz olmadınız.**
 - a. Son zamanlarda sağlığım yerinde olduğu için gribe yakalandım.
 - b. Her zaman sağlıklı olduğum için gribe yakalanmadım.
- 6. Beslediğiniz bir hayvanı araba ezdi.**
 - a. Ben ona iyi bakamadığım için ezildi.
 - b. Şoförler dikkatsiz olduğu için ezildi.
- 7. Tanıdığınız bazı çocuklar sizi sevmediklerini söylediler.**
 - a. O çocuklar bana kötü davrandıkları için böyle söylemişlerdir.
 - b. Ben o çocuklara kötü davrandığım için böyle söylemişlerdir.
- 8. Derslerinizden çok iyi not aldınız.**
 - a. Dersler kolay olduğu için iyi notlar aldım.
 - b. Çok çalıştığım için iyi notlar aldım.
- 9. Bir arkadaşınızla karşılaştınız ve size sevimli görüldüğünüzü söyledi.**
 - a. O gün arkadaşıma herkes sevimli görüldüğü için böyle söylemiştir.
 - b. Arkadaşım her zaman başkalarına sevimli göründüklerini söylediği için bana da öyle demiştir.
- 10. En iyi arkadaşlarınızdan biri sizden nefret ettiğini söyledi.**
 - a. O gün arkadaşımın huysuzluğu üzerinde olduğu için bana öyle söylemiştir.
 - b. Ben arkadaşıma iyi davranmadığım için öyle söylemiştir.

11. Anlattığınız fıkraya hiç kimse gülmedi.

- a. Ben hiç iyi fikra anlatamadığım için kimse gülmez.
- b. Fıkrayı herkes bildiği için kimse gülmedi.

12. Öğretmeninizin derste anlattığı konuyu anlayamadınız.

- a. O gün hiçbir şeye dikkatimi veremediğim için dersi anlayamadım.
- b. Öğretmen anlatırken dikkatli dinlemediğim için dersi anlayamadım.

13. Öğretmeninizin uyguladığı bir testte başarısız oldunuz.

- a. Öğretmenimiz her zaman zor testler uyguladığı için başarısız oldum.
- b. Son birkaç haftadır öğretmenimiz zor testler hazırladığı için başarısız oldum.

14. Kilo aldınız ve oldukça şişman görünmeye başladınız.

- a. Yemek zorunda olduğum yemekler şişmanlatıcı olduğu için şişmanladım.
- b. Ben şişmanlatıcı yemekleri sevdiğim için şişmanladım.

15. Birisi paranızı çaldı.

- a. Dürüst olmayan biri paramı çalmıştır.
- b. İnsanlar zaten dürüst değildir.

16. Yaptığınız bir şey için anne-babanız sizi ödüllendirdi.

- a. Ben bazı şeyleri iyi yaptığım için ödüllendirildim.
- b. Annem babam yaptığım bazı şeyleri beğendikleri için beni ödüllendirdiler.

17. Bilya oyununda tüm misketleri kazandınız.

- a. Her şeyde şanslı olduğum için bilya oyununu da kazandım.
- b. Oyunlarda şanslı olduğum için bilya oyununda da kazandım.

18. Denizde yüzerken neredeyse boğulacaktınız.

- a. Her zaman dikkatsiz olduğum için az daha boğulacaktım.
- b. Bazı günler dikkatsiz olduğum için az daha boğulacaktım.

19. Pek çok arkadaşınız sizi yaş günü partisine çağırıyor.

- a. Son zamanlarda arkadaşlarım beni cana yakın buldukları için yaş günlerine çağırıyorlar
- b. Son zamanlarda ben arkadaşlarıma yakın davrandığım için yaş günlerine çağırıyorlar.

20. Büyüklerinizden birisi size bağırdı.

- a. İlk rastladığı insan ben olduğum için öfkesini benden çıkarmıştır.
- b. O gün herkese bağırmıştır.

21. Bir grup arkadaşınızla bir çalışma yaptınız ve başarısız oldunuz.

- a. O gruptaki kişilerle iyi anlaşamadığım için başarısız oldum.
- b. Grup çalışmalarında hiçbir zaman iyi olmadığım için başarısız oldum.

22. Yeni bir arkadaş edindiniz.

- a. İyi bir insan olduğum için arkadaş edinebilirim.
- b. Karşılaştığım çocuklar iyi insan olduğum için arkadaş oluyorlar.

23. Ailenizdeki kişilerle iyi geçiniyorsunuz.

- a. Ailemdeki kişilerle her zaman iyi geçinirim.
- b. Ailemdeki kişilerle kimi zaman iyi geçinirim.

24. Çiklet satmayı denediniz ama kimse almadı.

- a. Son zamanlarda çocuklar o kadar çok şey satıyorlar ki, artık insanlar çocuklardan bir şey almak istemiyor.
- b. İnsanlar genellikle çocuklardan bir şey satın almaktan hoşlanmıyor.

25. Bir oyunda siz kazandınız.

- a. Özellikle oyunlarda başarılı olabilmek için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.
- b. Hemen her konuda başarılı olabilmek için çok çaba gösterdiğim için ben kazandım.

26. Düşük bir not aldınız.

- a. Akılsız olduğum için düşük not aldım.
- b. Öğretmenler düşük not veriyorlar.

27. Kapıyı çarptınız ve burnunuz kanadı.

- a. O anda önüme bakmadığım için kapıya çarptım.
- b. Son zamanlarda çok dikkatsiz oldum.

28. Top oynarken bir hata yaptınız ve takımınız kaybetti.

- a. O gün iyi oynamak için fazla uğraşmadım.
- b. Top oyunlarında iyi oynamak için fazla uğraşmam.

29. Beden eğitimi dersinde ayağınızı burktunuz.

a. Son haftalarda beden eğitimi dersinde tehlikeli hareketler yaptığımız için burkuldu.

b. Son haftalarda beden eğitimi dersinde beceriksiz olduğum için burkuldu.

30. Anne babanız sizi deniz kıyısına götürdü ve çok iyi vakit geçirdiniz.

a. O gün her şey güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.

b. O gün hava güzel olduğu için iyi vakit geçirdim.

31. Sinemaya gitmek için bineceğiniz otobüs gecikti ve filmi kaçırdınız.

a. Otobüsler zamanında gelmiyor.

b. Zaten otobüsler hiçbir zaman zamanında gelmez.

32. Anneniz en sevdiğiniz yemeği pişirdi.

a. Annem her zaman beni mutlu etmek için çalışır.

b. Annem beni mutlu etmek için çok az şey yapar.

33. Oynadığınız takım bir oyuncu kaybetti.

a. Takımdaki oyuncular hiçbir zaman anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.

b. Takımdaki oyuncular o gün anlaşamadıkları için oyunu kaybettik.

34. Ev ödevlerinizi çabucak bitirdiniz.

a. Son zamanlarda her şeyi çabucak yaptığım için erken bitirdim.

b. Son zamanlarda ev ödevlerimi çabucak yaptığım için erken bitirdim.

35. Öğretmeniniz bir soru sordu ve siz yanlış cevap verdiniz.

a. Bana soru sorulduğunda hep heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.

b. O gün heyecanlandığım için yanlış cevap verdim.

36. Yanlış otobüse bindiniz ve kayboldunuz.

a. O gün çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.

b. Genellikle çevreme dikkat etmediğim için kayboldum.

37. Lunaparka gidip çok eğlendiniz.

a. Genellikle lunaparkta çok eğlenirim.

b. Genellikle her yerde eğlenirim.

38. Sizden büyük bir çocuk sizi dövdi.

a. Kardeşiyle alay ettiğim için dövmüştür.

b. Kardeşi ona “ benimle alay etti “ dediği için dövmüştür.

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

EK 2. Matematik Kaygısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler

Aşağıda, Matematik dersi alınırken hissedilmesi veya yaşanılması muhtemel duygular ve durumları anlatan ifadeler yer almaktadır. Bu maddelerde belirtilen duygular ve durumların Matematik derslerinde yaşama sıklığınıza ilişkin görüşünüzü belirtmek üzere maddenin karşısında yer alan seçeneklerden birini işaretleyiniz.

Mat. Öğrt. Leziz GEVREK

GÖRÜŞLER	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Hemen hemen hiç	Hiçbir zaman
1. Matematik denince aklıma karmaşık, anlaşılmaz şeyler gelir.	5	4	3	2	1
2. Matematik derslerinde tahtaya kalkmak bana zor geliyor.	5	4	3	2	1
3. Matematik derslerinde bana daima soru sorulacağından endişelenirim.	5	4	3	2	1
4. Şimdi matematik anlıyorum fakat giderek zor olacağından endişe duyuyorum.	5	4	3	2	1
5. Matematik sınavlarından korktuğum kadar diğer hiçbir şeyden korkmam.	5	4	3	2	1
6. Matematik yüzünden sınıfımı geçemeyeceğimden korkuyorum.	5	4	3	2	1
7. Matematik dersine girdiğimde kendimi korkudan büzülmüş hissedirim.	5	4	3	2	1
8. Matematik sınavlarına nasıl çalışacağımı bilemiyorum.	5	4	3	2	1
9. Benim için matematik çok eğlencelidir.	5	4	3	2	1
10. Matematik dersinde soru sormaktan korkuyorum.	5	4	3	2	1

EK 3. Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzni Onayı

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

09 Mart 2009

Sayı : 3.08.1/MEML.4.81/03.0/02/2593
Konu : Amgirama İzni

09 Mart 2009

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ,
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
Mev. Blok Yerleşkesi 36180 ESKİŞEHİR

İlgili Sayı: 7007 Tarih ve 7591 Sayılı MEB Tebliği ile Dergi içinde Yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve Anket Soruları Değerlendirme Yönetmeliği ve Uygulama Yönergesi,
07/09/2009 tarih ve B.30.2/061.007/00000/500/286-513 sayılı yazının,
09/03/2009 Tarih ve 021/2897 Sayılı Mektupunuz.

Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı Matematik Öğretmeni Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Lezz GÜVBERK'in ilgili yazı ile "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenimsiz çaresizlik düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, sınıf, matematik başarıları, okul öncesi eğitim, anne-babaları eğitim düzeyi, matematik kaygısı gibi faktörlerin öğrenimsiz çaresizlik düzeylerine olan etkisinin incelenmesi" konulu araştırma teklifini, iliniz Merkez İlçesine bağlı bulunan İlköğretim Okulunda (S. İlköğretim Okulu) yapılacak uygulamalı çalışmaları gerçekleştirme için ilgili kurumunuzu iletti. Gözleme Soruları, Anket Soruları, Araştırma Önerisi, Kaynakça, Dilekçe, Çözüm Planı ve Araştırma Yapılacak Okulların Ad Listesi ekte gönderilmiştir.

Ad geçen öğrencinizin Lezz GÜVBERK ile ilgili olarak sunulan tez konularını en geç iki hafta içerisinde araştırmanın ikinci aşaması için ilgili yazıya yazarak Milli Eğitim Yönergede Belirtilen Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Araştırma ve Anket Soruları ile ilgili çalışmalarını tamamladığını arz ederim.

M. Ali SÜZER

EKLER

- 1- Mektup Onayı (1 Sayfa)
- 2- Gözleme Soruları (2 Sayfa)
- 3- Anket Soruları (2 Sayfa)
- 4- Araştırma Önerisi (2 Sayfa)
- 5- Kaynakça (2 Sayfa)
- 6- Dilekçe (2 Sayfa)
- 7- Çözüm Planı (1 Sayfa)
- 8- Araştırma Yapılacak Okulların Ad Listesi (1 Sayfa)

