



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI, AİLE TUTUMU VE GELECEK
BEKLENTİSİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLİŞKİSİ**

Bahre Burak DÜNDAR

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mine ELAGÖZ YÜKSEL

İSTANBUL - 2018

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI, AİLE TUTUMU VE
GELECEK BEKLENTİSİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE
İLİŞKİSİ**

Bahre Burak DÜNDAR

164102184

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN: Dr. Öğr. Üyesi Mine ELAGÖZ YÜKSEL

İSTANBUL – 2018



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

GENEL BİLGİLER

Öğrenci No	: 164102041
Öğrenci Adı Soyadı	: Bahre Burak DÜNDAR
Anabilim Dalı	: Klinik Psikoloji
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Mine ELAGÖZ YÜKSEL
Tezin Başlığı	: Ergenlerde Sınav Kaygısı Gelecek Beklentisi Ve Ana-Baba Tutumunun Okul Tükenmişliği İle İlişkisi

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi	: 28.09.2018	Saati	: 10:30
Öğrenci Savunmaya	: ☒ GELDI		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca tez bilimsel olarak incelenmiş, adayın tez çalışmasını sunmasının ardından, adaya tez çalışması ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı, ☒ OY BİRLİĞİ ☐ OY ÇOKLUGU ☒ Yapılan savunma sınavında adayın başarılı bulunması sonucunda tez KABUL edilmiştir. ☐ Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin DÜZELTİLMESİ için ay EK SÜRE verilmesinin Enstitü Müdürlüğüne önerilmesi kararı alınmıştır. (en fazla 3 ay) ☐ Yapılan savunma sınavının sonucunda tezin REDDEDİLMESİ kararı alınmıştır.			
Savunmada Tezin Başlığı	: ☒ Değişmedi. ☐ Değişti.		
Tezin Yeni Başlığı	:		
Öğrenci Savunmaya	: ☐ GELMEDİ		
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca yukarıda belirtilen tarih ve saatte Tez Savunma Jürisi toplanmış ancak ilgili öğrenci savunma sınavına gelmemiştir. Adayın tez çalışmasını Jüri önünde sunmadığı için yapılan değerlendirmeler sonunda adayın tez çalışmasıyla ilgili aşağıdaki kararı, ☐ OY BİRLİĞİ ile REDDEDİLMİŞTİR.			

ile almıştır.

Tez Sınavı Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Danışman Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mine Elagöz Yüksel	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Alper Evrensel	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Arzu Özal İldeniz	

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Aile Tutumu ve Gelecek Beklentisinin Okul Tükenmişliği İle İlişkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları, her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih 14/09/2018

Bahre Burak DÜNDAR

ÖNSÖZ

Yaşamımın her anında karşılıksız sevgi ve desteğini benden esirgemeyen ve eğitim hayatım boyunca maddi manevi bana sürekli destek olan annem Nurşen DüNDAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında olduğu gibi eğitim hayatım boyunca bilgi birikimini tecrübelerini ve çok değerli fikirlerini benimle paylaşan ve bana her daim yol gösteren maddi manevi hiçbir desteği esirgemeyen babam Onur DüNDAR'a teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen, akademik hareket edebilme konusunda beni zenginleştiren danışman hocam, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mine ELAGÖZ YÜKSEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini esirgemeyen değerli hocalarıma ve aileme; Trabzon ilindeki Özel Bil Temel Lisesi ve Özel Birey Temel Lisesi kurucu ve yöneticilerine çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI, AİLE TUTUMU VE GELECEK BEKLENTİSİNİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ İLE İLİŞKİSİ

Araştırma, lisede öğrenim gören 9. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişlik düzeylerine; sınav kaygısı, anne baba tutumu ve öğrencilerin gelecek beklentileri gibi değişkenlerin ilişkisi incelemektedir. Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Trabzon ili Ortahisar ve Söğütlü ilçesinde bulunan Özel Temel Lisede okuyan 100 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu amaçla Anne-baba Tutum Ölçeği, Sınav kaygısı envanteri, Gelecek beklentileri ölçeği, Okul tükenmişliği ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği üzerinde anne baba tutumlarının ve sınav kaygısı bileşenlerinden kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişelerinin etkili olduğu fakat sınav kaygısı ve gelecek beklentilerinin anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek ile demografik özellikler arasında bir fark bulunmamıştır. Kız öğrenciler anne-baba tutumlarını “otoriter”, erkek öğrenciler ise “hoşgörülü” olarak algılamaktadır. Yaşı büyük olanların, kızların ve bir kardeşi olanların akran ilişkilerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

Ek olarak, ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile ana-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tüm bu bulgulardan da çıkarılacağı gibi öğrenciler, okul tükenmişliğinde, anne-baba tutumu, sınav kaygısı ve gelecek beklentisi gibi önemli faktörlerin etkileşimlerini görmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Okul Tükenmişliği, Anne-baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Gelecek Beklentisi, Lise Öğrencileri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EXAM ANXIETY, PARENTAL ATTITUDE AND THE FUTURE EXPECTATIONS AND SCHOOL BURNOUT IN HIGH SCHOOL STUDENTS

The research examines the impact of variables like examination anxiety, parental attitude and students' future expectations on degrees of school burnout experienced by high school students of 9th and 12th grade levels. Research was conducted on 100 students who study in Private High Schools located in Ortahisar and Söğütlü provinces in Trabzon during the 2018-2019 academic year. For this purpose, parental attitude scale, examination anxiety inventory, future expectation scale, school burnout scale and personal information form were used.

The findings show that parents' attitudes towards school burnout and students' anxiety about examining themselves from the components of the test anxiety were effective but did not have a significant effect on exam anxiety and future expectations.

There was no correlation found between family-oriented social support and demographic characteristics. Female students perceive parental attitudes as “authoritarian” and male students as “tolerant”. It has been seen that the ones who are relatively of older age, are female and have a sibling have better peer relations.

In addition, a significant correlation was found between school burnout levels of adolescents and parents attitude. As derived from all these findings, students see the interaction of important factors such as parental attitude, examination anxiety and future expectancy on school burnout.

Key words: Adolescence, School Burnout, Parental Attitude, Examination Anxiety, Future Expectation, High School Students

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM	1
1.2 PROBLEM CÜMLESİ	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.4. ALT PROBLEMLER.....	2
1.5 HİPOTEZLER.....	3
1.6 SAYILTILAR	3
1.7 SINIRLILIKLAR	3
1.8 TANIMLAR.....	3
1.9 ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1 TÜKENMİŞLİK.....	6
2.1.1. Tükenmişlik Alt Boyutları	7
2.1.2. Tükenmişliğin Evreleri	9
2.1.3 Tükenmişliği Etkileyen Faktörler.....	10
2.1.4 Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar	11
2.2 OKUL TÜKENMİŞLİĞİ	16
2.2.1 Okul Tükenmişliği Tanımı	16
2.2.4 Okul Tükenmişliği ile ilişkili Faktörler.....	19
2.2.5 Okul Tükenmişliği ve Riskler	22
2.2.6 Okul Tükenmişliğinden Korunmak.....	23

2.2.7 Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar.....	25
2.3 GELECEK BEKLENTİLERİ	28
2.3.1 Umut ve Umutsuzluk	30
2.3.2 Benlik Saygısı	32
2.3.3 Ergenlerin Gelecek Beklentilerinin İçeriği	34
2.3.4 Gelecek Beklentisi İle İlişkili Faktörler	36
2.3.5 Gelecek Beklentileri ile İlgili Araştırmalar	38
2.4 SINAV KAYGISI	42
2.4.1 Kaygı	42
2.4.1.4Sınav Kaygısı	47
2.5 ANA BABA TUTUMU	60
2.5.1 Ailelerin Çocuklarına Karşı Tutum Şekilleri	61
2.5.2 Aile Şekillerine Göre Ana-Baba Tutumları	68
2.5.3 Anne Baba Tutumu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	71
BÖLÜM III	78
YÖNTEM.....	78
3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	78
3.2 ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	78
3.3 EVREN VE ÖRNEKLEM	79
3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	79
3.4.1 Kişisel Bilgi Formu	79
3.4.2 Gelecek Beklentileri Ölçeği	79
3.4.3 Sınav Kaygısı Ölçeği.....	80
3.4.4 Ana Baba Tutumu Ölçeği.....	80
3.4.5 Okul Tükenmişliği Ölçeği.....	82
3.5 VERİLERİN TOPLANMASI	82
3.6 VERİLERİN ANALİZİ.....	82
BÖLÜM IV	83
BULGULAR	83
4.1 SOSYO-DEMOGRAFIK ÖZELLİKLER	83
4.2 ÖĞRENCİLERİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	92

4.2.1 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	92
4.2.2 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	93
4.2.3 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	94
4.2.4 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	95
4.3 ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	96
4.3.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	96
4.3.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	97
4.3.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	98
4.3.4 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	99
4.4 ÖĞRENCİLERİN ANNE-BABA TUTUMLARINA GÖRE ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	100
4.4.1 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
4.4.2 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	102
4.4.3 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	104
4.4.4 Okul Tükenmişlik Ölçeği İle Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon.....	106
4.2.13 Anne-Baba Tutum Ölçeği ile Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon.....	109

4.5 ÖĞRENCİLERİN ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	111
4.5.1 Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon.....	111
4.5.2 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Alt Boyutlarından Duygusal Tükenmişlik Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları.....	113
4.5.3 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Alt Boyutlarından Duyarsızlaşma Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları.....	115
4.5.4 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Düşük Kişisel Başarı Hissi Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları	117
4.5.5 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Toplam Tükenmişlik Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları	119
BÖLÜM V.....	121
TARTIŞMA SONUÇ	121
5.1.TARTIŞMA	121
5.2. SONUÇ	125
5.3. ÖNERİLER	128
KAYNAKÇA	129
EKLER	153
EK 1 ANKET FORMU	153
EK 2 ETİK KURUL İZNİ.....	165
ÖZGEÇMİŞ	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Adları, Sınıf Ve Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler	83
Tablo 2. Anne ve Babalarının Hayatta Olma, Eğitim Düzeyi ve Çalışma Durumlarına İlişkin Bilgiler	84
Tablo 3. Kardeş Sayısı, Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu, Evde Birlikte Yaşanılan Kişi Sayılarına İlişkin Bilgiler	86
Tablo 4. Evde Kendisine Ait Bir Oda, Evde Rahat Bir Ortamda Çalışma, Özel Ders Alma, Okula Gitmeyi Ailesinin Destek Olma, Kendisini Sına Hazır Hissetme, Okul Derslerinde Düşük Not Almaktan Korkma, Şu Anki Sınav Sisteminden Memnun Olma, Ailesi Sınava Hazırlanması Konusunda Bakı Yapma Durumlarına Yönelik Bilgiler	87
Tablo 5. Anne-Baba Tutum Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	89
Tablo 6. Anne-Baba Tutumları	91
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	92
Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	93
Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	94
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	95
Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	96
Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	97
Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	98

Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	99
Tablo 15. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
Tablo 16. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Farklılıklarına İlişkin İkili Karşılaştırılması.....	101
Tablo 17. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	102
Tablo 18. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	104
Tablo 19. Okul Tükenmişlik Ölçeği İle Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon.....	106
Tablo 20. Anne-Baba Tutum Ölçeği ile Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon.....	109
Tablo 21. Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon.....	111
Tablo 22. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Duygusal Tükenmişlik Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	113
Tablo 23. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Duyarsızlaşma Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	115
Tablo 24. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Düşük Kişisel Başarı Hissi Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	117
Tablo 25. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Toplam Tükenmişlik Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	119

KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

min: Minimum Değer

maks: Maksimum Değer

ort: Ortalama

α : Alfa

n: Frekans

%: Yüzde

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

F: F Değeri

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

t: t değeri

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık değeri

$\pm$: Artı Eksi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.PROBLEM

Ergenlik, bedensel değişikliklerin yanında psikolojik açıdan da birçok değişimlerin yaşandığı bir dönemdir (Çapulcuoğlu 2012). Kendine özgü özellikler içeren bu dönem bireyin yaşamında belki de en fazla problemle karşılaşılan ve 12-23 yaşlarını içine alan kritik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Çünkü birey, erişkin olana kadar geçen bu sürede yeni oluşumlarla başa çıkmak zorunda olmasına rağmen, bu becerileri henüz tam olarak gelişmemiştir (Bülbül 2014). Bu nedenledir ki ergenler; özellikle kişisel, sosyal, akademik ve mesleki gelişimde yoğun baskıyla karşılaşarak stres yaşayabilmektedirler. Yaşanılan stres ise tükenmişliğe neden olabilir.

Tükenmişlik özellikle günümüzde oldukça yaygın olup yüksek hedefleri ve idealleri olan, kariyer yapmak isteyen insanlarda daha çok görülmektedir. Bunun nedeni olarak da yoğun iş temposu, artan rekabet, hayat şartlarının git gide zorlaşması gibi nedenler gösterilebilir. Ayrıca, doktor, hemşire, psikolog, öğretmen gibi insanlarla yoğun iletişim kurulan, iç içe çalışılan meslek gruplarında tükenmişliğin görülme riskinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Karadağ ve ark. 2001). Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974'de Freudenberg tarafından tanımlanmıştır. Freudenberg tükenmişliği; başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu şeklinde ifade etmiştir. Daha sonra Maslach ve Jackson'un geliştirmiş olduğu model kabul görmüştür. Maslach ve Jackson tükenmişliği üç alt boyutuyla tanımlamıştır: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği (Maslach ve Jackson 1981).

Okul tükenmişliği, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratmasını ya da bitkin düşürmesini ifade etmektedir (Aypay ve Eryılmaz 2011). Eğitim sisteminin genellikle sınav odaklı ve rekabete yönlendirici nitelikte olması öğrencilerin kendilerinde, ailelerinde ve öğretmenlerinde akademik başarı için sınavlarda başarılı olmak zorunluğu gibi bazı beklentilerin oluşmasına sebep olabilmektedir (Seçer ve

Gençdoğan 2012). Bir üst eğitim kademesinde daha iyi bir eğitim alabilmek için yüksek not ortalamasına gereksinim duyulması, ilaveten bazı zorlu sınavları da başarmak zorunda olmak birçok öğrencide tükenmişliğe yol açabilir (Aypay ve Sever 2011).

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile yaşamış oldukları sınav kaygıları, gelecek beklentileri ve aile tutumları arasında ilişki var mı? Varsa bu ilişki çeşitli değişkenlere göre (okul, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, meslek seçimi, kendisini sınava hazır hissedip hissetmediği, aile tutumu) değişmekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı temel lisede öğrenim gören 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklılık ve okul tükenmişlik düzeylerine; sınav kaygısı, anne baba tutumu ve öğrencilerin gelecek beklentilerinin ne derece etki ettiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile gelecek beklentisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile ana-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile sınav kaygısı, gelecek beklentisi ve ana-baba tutumu sınıfa (9. sınıf, 12. sınıf) göre değişmekte midir?
5. Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile sınav kaygısı, gelecek beklentisi ve ana-baba tutumu cinsiyete göre değişmekte midir?

1.5 HİPOTEZLER

H1: Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile gelecek beklentisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile ana-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile sınav kaygısı, gelecek beklentisi ve ana-baba tutumu sınıfa (9. sınıf, 12. sınıf) göre değişmektedir.

H5: Ergenlerin okul tükenmişlik düzeyleri ile sınav kaygısı, gelecek beklentisi ve ana-baba tutumu cinsiyete göre değişmektedir.

1.6 SAYILTILAR

Öğrenciler kendilerine verilen anket ve kişisel bilgi formunu mevcut gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları kabul edilmektedir.

1.7 SINIRLILIKLAR

Araştırma kapsamında yer alan anket / ölçekler ve ölçtükleri nitelikler ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında uygulanan analizlerde güven aralığı için $\alpha=0,05$ baz alınmıştır.

Trabzon ili merkez Ortahisar ilçesi İlke Birey Temel Lisesi ve Trabzon ili Akçaabat ilçesi Bil Temel lisesi 9. sınıf ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.8 TANIMLAR

Bu bölümde araştırmaya konu olmuş kavramların tanımlanması amaçlanmaktadır.

Okul Tükenmişliği: Okul tükenmişliği, okulun ve genel anlamda eğitim hayatının öğrenciden gereğinden fazla talepte bulunması sonucu, öğrencinin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yıpranması ve bitkin düşmesi olarak tanımlanmaktadır (Aypay, 2011)

Sınav Kaygısı: Sınav öncesinde öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili bir biçimde kullanılmasına ve başarının düşmesine neden olan yoğun kaygı şeklinde tanımlanabilir (Yeşilyurt F. 2007).

Gelecek Beklentisi: Kişilerin geçmiş yaşantılarındaki deneyimlere dayanarak ortaya çıkarmış oldukları ve kendileri ile ilgili oluşturdukları algılarıdır (Rotter, 1975).

Ana-Baba Tutumu: Anne-babaların ilk görevi, çocuğun bakımını sağlamak ve onu korumaktır. Diğer görevleri ise çocuğun davranışlarını denetleme, yönlendirme, onu cesaretlendirme, çocuğun sağlıklı bir insan olabilmesi için duygusal gereksinimlerini karşılama, toplumsal gereksinimlere yönelik olarak toplumsal davranışına şekil verme, bilgi sağlama ve beceri kazanmayı öğretme, çocukların entelektüel gereksinimlerini karşılama olarak sıralanabilir (Saygıner ve ark. 2005).

1.9 ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Ülkemizde eğitim; ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahiptir. Bu nedenle, bu öğretim kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Aslında, günlük yaşam dilinde söylenmesine rağmen öğrenciler ne bir çalışandır, ne de öğrencilik bir meslek olarak değerlendirilebilir. Ama yine de, psikolojik bir perspektiften bakıldığında, öğrenciliğin en temel etkinlikleri, “iş” olarak tanımlanabilmekte ve “iş”e eşit bir anlam ifade etmektedir (Schaufeli ve Taris, 2005; Akt: Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bu çerçeveden bakıldığında öğrenciler; okula gider, ders çalışır, sınavlarda başarılı olmak için çabalar, bunların sonucunda sınıflarını geçerler ve en son aşamada ise başvurdukları üst eğitim kurumları sınavlarında başarılı olurlar. Bu süreç öğrencilerin, istedikleri ya da elde edebildikleri bir meslek sahibi oluncaya kadar

sürekli ve yoğun bir artış ile devam eder. Bu aşamalar silsilesi içerisinde bir iş olarak değerlendirilebilecek öğrenciliğin de tükenmişlik yaşama açısından önemli bir risk grubu olduğu ifade edilebilir.

Böylece bu çalışma ile hedeflenen lise 1.sınıf ve lise 4. sınıf ğrencilerinin yaşamış oldukları okul tükenmişliğine diğer değişkenlerin (sınav kaygısı, ana baba tutumu, gelecek beklentisi) ne derece etki ettiğini belirleyerek lise ğrencilerinin bu tür durumlarla başa çıkabilir hale gelmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik, sınav kaygısı, ana baba tutumu, gelecek beklentisi ve okul tükenmişliği kavramları literatürden yararlanılarak açıklanmış olup, bu kavramlarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan yayınlardan da bahsedilmektedir.

2.1 TÜKENMİŞLİK

Tükenmişliğin görülme olasılığı günümüzde bazı meslek gruplarında, hedef ve idealleri yüksek olan insanlarda oldukça yüksektir. Bunun nedeni olarak ise yoğun şekilde çalışma, rekabetin artması, yaşam şartlarının zorlaşması ve birçok bunun gibi sebep gösterilebilir. Ayrıca insanlarla yoğun iletişim kurulması gereken bazı meslek gruplarında da tükenmişliğin görülme riski fazladır. Bu meslek grupları doktor, öğretmen, psikolojik danışman, hemşire gibi insanlarla sürekli iletişim halinde kalınması gereken meslek grupları bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Karadağ, 2001). Tükenmişlik kavramından 1974’de Freudenberg’er ilk kez bahsetmiş ve tanımlamıştır. Freudenberg’er’e göre tükenmişlik; başarısızlık, kişinin yıpranması, kişinin enerjisinde azalma veya bireyin bazı isteklerine karşılık verememesi sonucunda içsel olarak yaşamış olduğu tükenme durumudur şeklinde tanımlamıştır. Devam eden süreçte Maslach ve Jackson tarafından bir model geliştirilmiş ve bu da kısa zamanda kabul görmüştür. Bu modele göre tükenmişlik üç alt boyutta ele alınmıştır. Bunlar duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği dir (Maslach ve Jackson 1981). Başka bir tanımda ise tükenmişlik özellikle yoğun bir şekilde insanlarla iletişim ve etkileşim halinde bulunan ve mesleğin de getirmiş olduğu stresi kontrol edemeyerek kişide gözlenen psikolojik ve fizyolojik tükenme hissiyle kendisini gösteren bir durum olarak tanımlanır (Antonioniou 2000). Cherniss (1988)’e göre tükenmişlik, kişilerin yaşamış oldukları yoğun stres ve doyumsuzluk hissi sonucunda yapmış oldukları işten soğuma, isteksizlik yaşama şeklinde kendini ortaya koyan bir tepki olarak tanımlamıştır (Koçak, 200: 65). Dünya sağlık örgütünün yayınlamış olduğu raporda tükenmişlik; kişinin fazla çalışması ile kendini gösteren, fazlaca duygusal açıdan yorgun düşmesi ve böylece yapması gereken görev ve sorumluluklarını yapamama durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Oruç, 2007: 12).

Tükenmişlik kavramı günümüzde yoğun bir şekilde araştırılmakta ve üzerinde çalışılmaktadır. Çalışan kişilerin gerek iş bağlamında gerek se kişisel doyum bağlamındaki beklentileri doğrudan doğruya duygusal tükenmişlik kavramı ile alakalıdır. Maslach tükenmişlik kavramının en önemli alt boyutunun duygusal tükenme olduğunu söylemektedir. Çeşitli araştırmalara bakıldığında insanlarla yoğun iletişim içinde olan meslek gruplarındaki duygusal tükenme düzeyi gündelik işlerde çalışan bireylerdeki duygusal tükenme düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin ikinci alt boyutu olan duyarsızlaşmada birey çalıştığı ortamdaki sosyal çevresini veya iş yerindeki herhangi bir problem karşısında oluşan stresi kontrol edememesi ve bu yoğun stresle başa çıkabilmek için var olan duruma zamanla duyarsızlaşması şeklinde gözlemlenmektedir. Tükenmişliğin üçüncü ve son alt tipi olan kişisel başarı eksikliği genellikle çalışan bireyin yaptığı iş karşılığında takdir edilmemesi ve değer görmemesi gibi durumlarda gözlenmektedir. Birey yaşamış olduğu kişisel başarı eksikliğinde kendi yeteneklerini sorgulamaya başlayarak kendine güven konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Böylece kişinin kendine olan güveninde de azalma gözlenmektedir. Kişisel başarı eksikliğinin en çok görüldüğü ortam kalabalık ya da grup halinde olan çalışma ortamlarıdır (Cordes ve ark. 1997).

2.1.1. Tükenmişlik Alt Boyutları

Tükenmişliğin üç tane alt boyutu vardır. Bunlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliğidir. Tükenmişlik kavramının ilk olarak tanımını yapan Freudenberg (1974) sadece duygusal tükenme boyutu ile ilgili çalışmalarda bulunmuş, ilerleyen yıllarda tükenmişlik ile ilgili çalışan Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliğin üç alt boyutunu tanımlayarak literatüre katkıda bulunmuştur.

2.1.1.1. Duygusal Tükenme

Tükenmişlik kavramının en önemli ve belirleyici alt boyutu olarak ifade edilen duygusal tükenme boyutu kişinin enerjisinde azalma ile birlikte duygusal yönden de yıpranarak bitik hissetmesi şeklinde kendini gösterir. Duygusal tükenme yaşayan kişi kendisini daha önce hissettiği gibi verimli ve enerji dolu hissetmez ve bu his onu engelleniyormuş gibi hissetmesine sebep olabilir. Böylece kişi bu his

doğrultusunda ilerleyen günlerde çalıştığı iş yerine gidip gitmeme konusunda kararsızlık yaşayabilir ya da işe gitmede isteksizlik yaşayabilir. Bunların hepsi duygusal tükenmenin bir sonucudur (Maslach ve diğ., 2001; Çimen ve Ergin, 2001).

2.1.1.2. Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma boyutu tükenmişlik kavramının bireyler arası boyutu olarak da ifade edilmektedir. Kişi sorumlu olduğu kurum ve kişilere yaşamış olduğu stres ve duyarsızlaşma sonucunda duygusallıkta bir azalma ve umursamaz davranışlar gösterebilir. Duyarsızlaşma boyutunun en belirgin ve ayırt edici özelliklerinden olan alaycı yaklaşım, küçümseyici tavırlarda bulunma, insancıl olmayan davranışlar sergileme ve katı olmak örnek verilebilir. Kişi sergilemiş olduğu bu davranışlardan da herhangi bir pişmanlık ve üzüntü yaşamaz (Maslach ve diğ., 2001; Budak ve Sürgevil, 2005; Çimen, 2000). Duyarsızlaşma alt boyutunu yaşayan kişi iş hayatı ile özel hayatını birbirinden net bir şekilde ayırarak araya sınır çeker. Yani özel hayatındaki arkadaşlarına iş hayatından bahsetmezken iş hayatındaki arkadaşlarına da özel hayatından bahsetmekten kaçınır (Daley, 1979).

2.1.1.3. Kişisel Başarı Noksanlığı

Kişisel başarı eksikliği diğer üç evre arasında aslında kişinin kendisini değerlendirmeye aldığı evredir. Kişinin kendisine karşı yapmış olduğu bu değerlendirmeyi önemli kılan ise değerlendirmenin olumsuz olmasıdır (Maslach, 2003). Kişi kendisini bu boyutta başarısız işe yaramaz olarak görmektedir. Böylelikle yapmış olduğu işin de ilerlemesinden çok gerilemesini beklemekte ve bundan da endişe etmektedir. Bu düşüncenin altında aslında yapmış olduğu işte yeterli ve yetkin olmadığı düşüncesi vardır. Bu düşünce de zamanla aslında onun motivasyonunu düşürmektedir (Çimen, 2000; Maslach ve diğ., 2001). İş yaşamında birçok farklı dönemde kendini gösterme potansiyeli olan tükenmişlik, dinlenme ile zaman içerisinde kişide yok olacak bir yorgunluktan çok çok farklı bir durumdur. Burada işin duygusal ve psikolojik yönü ağır basmaktadır (Çimen, 2000).

Bu bahsetmiş olduğumuz bilgilere ek olarak tükenmişliğin her bir alt boyutu sırayla yaşanmak veya ortaya çıkmak zorunda değildir. Farklılık gösterebilir. Örneğin kişi iş arkadaşları ve özel yaşamındaki arkadaşları ile arasına sınır çeken bir

kişi duygusal tüklenme alt boyutunu yaşamadan direk duyarsızlaşma alt boyutunu yaşayabilir. Veya iş ortamında zorlu şartlarda çalışan bir kişi duygusal tüklenme yaşamadan, net ve belirgin amaçlar belirleyemediğı takdirde kişide düşük başarı hissi ortaya çıkabilir. Bunlar kişilikle de bağlantılı süreçlerdir. Başka bir örnekte ise kişi zorlu iş şartlarında çalışabilir. Bu durum onun duygusal tüklenme yaşamasına sebep olabilirken çok başarılı olmasına da sebep olabilir (Maslach, 2003).

2.1.2. Tüklenmişliğin Evreleri

Tüklenmişlik dört evrede incelenmektedir. Çeşitli araştırmalar sonucunda araştırmacılar, kişilerin bireysel farklılıklarının tüklenmişliğin aşama aşama yaşanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Tüklenmişlik aşama aşama yaşanmakta olan bir süreçtir ve bu sürecin de dört farklı evresi bulunmaktadır (Akt. Çabuk, 2015).

2.1.2.1. Şevk ve Coşku Evresi

Kişi bir işe başlarken beklenti ve belirli bir amaç doğrultusunda o işe başlar. Bununla beraber kişinin mesleğıyle alakalı beklenti ve ideallerinin olduğu da göz ardı edilemez bir gerçektir. Kişinin bu ideal ve hedefleri çalışma şevkini ve enerjisini artırarak karşılaşacağı olumsuzluk ve zorluklara karşı da göğüs germesini ve dayanmasına yardımcı olmaktadır. Fakat bu evre uzun sürmemekte ve kişinin direnme gücü kolaylıkla yok olmaktadır.

2.1.2.2. Durgunlaşma Evresi

Kişinin çalışma isteğı ve motivasyonunda zamanla azalmalar görölmektedir. Kişi işe başladığı ilk an ile ilerleyen zamanlardaki istek ve heyecanı arasında çokça fark hissedecektir. Daha da ilerleyen zamanlarda kişinin başarılı olma istek ve umudunda azalmaların olması beklentilerinin gerçekleşmeyecek olmasını beraberinde getirecek ve bu durum da kişide yoğun hayal kırıklığı yaşamasına sebep olacaktır.

2.1.2.3. Engellenme Evresi

Kişinin yaşamış olduğu çeşitli engeller ve sorunlar karşında mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceğini sorgulamaya başladığı dönemi temsil eder. Bu evrede yaşanan sorunlar ve problemler karşısında kişi duygusal, fizyolojik ve psikolojik semptomlar gösterebilir.

2.1.2.4. İlgisizlik Evresi

İlgisizlik evresini en belirgin özelliği artan umutsuzluk ile beraber kişide genel bir ilgisizliğin ortaya çıkmasıdır. Kişide işine karşı bir ilgisizlik genel bir vurdumduymazlık şeklinde kendini göstermektedir. Kişi işe geç gider yada hiç gitmez ve bu durumu da önemsemez. Kişi sürekli iş yeriyle alakalı memnuniyetsizliğini dile getirerek duygusal manada bütün bağıni kopartacağından bahseder.

2.1.3 Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişlik ile ilgili yapılan birçok araştırma ve literatür taraması tükenmişliğe etki eden iki faktörün olduğunu göstermektedir. Bu faktörler bireysel faktörler ve çevresel faktörler şeklinde sıralanabilir (Çam, 1998; Karadağ, 2002).

2.1.3.1 Bireysel Faktörler

Tükenmişliği etkileyen bireysel faktörler, bireyin tükenmişliğine sebep olan çevresel faktörlerin etkisinde kalmasını hem azaltabilmekte hem de güçlendirebilir bir etkiye sahiptir (Örmen, 1993). Birçok faktör bireysel faktörlere örnek gösterilebilir. Bunlar; kişinin cinsiyeti, yaşı, medeni hali, eğitim durumu, kaç çocuğunun olduğu, çalıştığı işe karşı tutumu, motivasyonu, işinden beklenti düzeyi, maruz kaldığı stres düzeyi, yaşadığı mesleki doyumu, dikey ilişkilerinde görmüş olduğu takdir düzeyi, kişilik yapısı gibi birden fazla faktör bireysel faktörlere örnek olarak verilebilir (Izgar, 2001; Sürgevil, 2006). Saymış olduğumuz bu faktörler kişilerde aynı etkiye sahip oluyor olsalar dahi kişilerde farklı tükenmişlik düzeyinin ortaya çıkması gözlenmektedir. Yani bireysel faktörler tükenmişlik düzeyinin kişilerde farklı düzeyde ortaya çıkabileceğini gösterebilmektedir.

2.1.3.2 Çevresel Faktörler

Tükenmişliği etkileyen bir diğer faktör ise çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörler ise kişinin kendi içsel yapısı ile alakalı olmayan çevreden kaynaklı tükenmişliğin oluşmasına katkıda bulunan etmenlerdir. Bunlara örnek verecek olursak; kişinin yapmış olduğu işin niteliği, çalışma saatlerinin yoğunluğu ve sıklığı, mevcut iş yükünün kişinin kaldırabileceğinden fazla olması, iş yerinin kötü yönetilmesi ile oluşan sorunlar, maaş yetersizliği, yönetsel baskı görmek, iş ortamındaki yetersiz ve etkili olmayan iletişim, aidiyet duygusunun eksikliği, kişinin mevcut konumunda ilerleme imkanının olmaması, yapılan iyi iş neticesinde ödüllendirilmeme, iş yerinin konumu gibi birçok faktör çevresel faktörlere örnek olarak verilebilir (Cordes ve Dougherty, 1993; Izgar, 2001; Sürgevil, 2006).

2.1.4 Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar

Tükenmişlik ile ilgili yapılmış olan yayın ve araştırmaları iki şekilde sınıflandırabiliriz. İlk olarak yurt içinde yapılmış olan araştırma ve yayınlardan bahsedilmektedir. İkinci olarak da yurt dışında yapılmış olan yayın ve araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.1.4.1 Tükenmişlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Tükenmişlik ile alakalı yapılmış çalışmalar ilk olarak doksanlı yıllarda yapılmış ve öncelikli olarak uyarılma çalışmaları yapılmıştır (Çam, 1992; Ergin, 1993). Öncelikli olarak sağlık alanında çalışanların tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışma (Çam ve Baysal, 1994; Üstün, 1995; Koç, 1999; Gündüz, 2000), ilerleyen süreçte ise eğitim alanında çalışanlara yönelik tükenmişliği belirlemek hedeflenmiştir (Baysal, 1995; Tümkiye, 1996; Altıntaş, 1997; Gökçakan ve Özer, 1998; Uslu, 1999). İki binli yıllarla beraber tükenmişlik ile alakalı ortaya konan yayın sayısı artmış ve tükenmişlik ile alakalı çokça makale ve tez ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaların çoğalması da üzerinde çalışılan alanların da daha da farklılaşarak gelişmesine olanak sağlamıştır.

Eğitim sektöründe çalışanların tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılmış araştırmalarda tükenmişliğin birçok değişkene göre incelendiği

bilinmektedir. Ana okulunda çalışan öğretmenlerin yaşamış oldukları tükenmişlik düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada; iş ortamı, çalışanların çalışma süreleri ve eğitimin niteliğinin yaşanan tükenmişlik düzeyi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Tuğrul ve Çelik, 2002).

İlköğretim öğretmenlerinin mezun olunan okul ve sosyal destek değişkenleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirtilen değişkenlere göre anlamlı farklılaştığı görüşmüştür (Gündüz, 2005).

Çeşitli yatılı okullarda görev yapan idarecilerin ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılmış bir başka araştırmada ise; idareciler ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılık tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği alt boyutundadır. Duygusal tükenme alt boyutunda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır (Dağlı ve Gündüz, 2008).

Müfettişlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bir araştırmada; müfettişlerin tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme alt boyutunda orta tükenme, duyarsızlaşma alt boyutu ve kişisel başarı eksikliği alt boyutunda ise düşük seviyede tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca müfettişlerin kıdemlerine, medeni durumlarına ve mesleki gelecek beklentilerine göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Arabacı ve Akar, 2010).

Sosyal hizmetlerde çalışan kişiler, emniyet çalışanları, adliye çalışanları, maliye personelleri ve çeşitli büro personelleri tükenmişlik ile alakalı araştırmalara örneklem olmuştur (Abacı, 2004; Taşdöven, 2005; Demirkol, 2006; Kahya, 2009; Özkanan, 2009).

Polis memurlarının tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde; çalışılan birim, aktif çalışılan saat, mesleği seçim nedeni ve sosyal açıdan gördüğü destek boyutuna göre polis memurlarının tükenmişlik yaşadığı belirtilmiştir. Tükenmişlik alt boyutlarından ise duygusal tükenmişlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur (Gündüz ve diğ., 2007).

Öte yandan hakemler, antrenörler, turizm sektöründe çalışanlar, belediye çalışanları, iletişim operatörü çalışanları gibi birçok meslek grubunda tükenmişlikle alakalı araştırma yapılmıştır (Sümer, 2005; Bahar, 2006; Tatlıcı, 2006; Özçelik, 2009; Gümüş, 2009; Atlandı, 2010).

Atletizm hakemlerinin çeşitli değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada; kişinin yaşı, ekonomik durum ve kişinin eğitim durumunun tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyi düşük bulunmuş, kişisel başarı eksikliği boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Tatlıcı ve Kırımoğlu, 2008).

Çam (1992) tükenmişliğin ölçülebilmesi amacı ile tükenmişlik araştırmalarında kullanılabilecek Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştirmiştir. Aynı zamanda da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek için bir çalışma yapılmıştır. Çalışma hastanede çalışan 276 hemşireye Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmış ve elde edilen bulgular ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra Ergin'in (1992) hastanede çalışan doktor ve hemşirelere yaptığı bir araştırmada doktor ve hemşirelerin tükenmişlik düzeylerini araştırmış ve ölçeğin uyarlama çalışması tamamlanarak son şeklini almıştır.

Küçükaslan (1994) iletişim operatörleri çalışanlarının tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada; çalışanların tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğu ve çeşitli sağlık problemlerinden dolayı şikayetçi olduklarından bahsetmiştir.

Torun (1995), çeşitli meslek grupları üzerinde yapmış olduğu tükenmişlik araştırmalarında; trafik polisi, öğretmen, laboratuvar çalışanları, satış temsilcilerinden oluşan araştırma grubunun; aile yapısı ve sosyal destek gibi değişkenlerin tükenmişlik ile ilişkili biçimde değiştiği belirtilmiş ve sosyal destek ile aile yapısının da kendi aralarında ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Tümkiye (1996), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada; çeşitli değişkenlerin tükenmişlik üzerindeki etkiler ve öğretmenlerin psikolojik ve fizyolojik yapısına etkisini ortaya koymuşlardır. Bunlara

ek olarak öğretmenlerin yaşamış oldukları tükenmişlik düzeylerini nasıl ortadan kaldıracaklarını ve tükenmişlikle nasıl başa çıkacaklarını anlatmıştır.

Izgar (2001), çeşitli okulların yöneticilerini de kapsayan ve tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. 420 okul müdür ve yardımcısı üzerinde tükenmişlik ile alakalı incelemelerde bulunmuştur.

Budak ve Sürgevil (2005), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi akademik çalışanlarının tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında 185 kişiyi örneklem olarak seçmiştir. Çalışmada üniversitede görevli çalışanların tükenmişlik düzeyi ve örgütsel faktörlerin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Barutçu ve Serinkan (2008), Denizli ili SSK hastanesinde görev yapan hemşirelerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; 64 hemşireye uygulanan Maslach Tükenmişlik Envanteri ile hemşirelerin tükenmişlik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca hasta yakınları, engelli çocuğu olan anne babalar ve eşlerin yaşamış oldukları tükenmişlik düzeyleri de araştırılmıştır (Arat, 2006; Çapri, 2008; Arman, 2009).

Bütün bu araştırmalardan yola çıkarak ilk zamanlarda yüz yüze iletişimin yoğun olduğu mesleklerde tükenmişlik araştırmaları yoğun bir şekilde ilerlerken daha sonra ilerleyen zamanlarda birçok meslek grubunda da çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanmıştır.

2.1.4.2 Tükenmişlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Tükenmişlik ile alakalı yapılmış araştırmaların başında; Maslach ve Jackson (1981)'ın yapmış olduğu iş ortamında çalışan kişilerin tükenmişlik yaşamalarında iş ortamının etkisinin olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca yaşanan tükenmişlikte de iş ortamındaki olumsuz durumların etkisinin olduğundan bahsedilmiştir.

Çalışanlar, ilk kez amir olanlar ve çeşitli iş ortamlarının tükenmişlik ile ilişkisini ortaya koymak adına yapılan çalışmada; amirleri ve arkadaşları ile çatışma yaşayan kişilerin tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenmeyi yaşadığı belirtilmiştir (Leiter ve Maslach, 1988).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada ortaokulda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada çıkan sonuç eğitim ile tükenmişlik arasında ilişkinin olduğudur (Gold, 1991).

Tükenmişlik alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik, kişilerin stresle başa çıkma becerileri ile bağlantılıdır (Verbeke, 1996). Kişinin stres yaşaması bakıldığında tükenmişle benzese de, tükenmişlik aslında kişinin çaresizlik yaşaması, bitkinlik veya köşeye sıkışmış hissiyle daha kapsamlı bir benzerlik içermektedir (Levinson, 1996).

Bazı araştırmalara göre yeterli motivasyona sahip olmaması ve iş stresi yaşamasına rağmen kişilerin tükenmişlik düzeyinin yüksek olmadığından bahsedilmektedir. Ayrıca kişilerin bazı iş yerlerindeki iş yükünün fazla olmasından kaynaklı tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme yaşama olasılığını yükselttiğini belirtmektedir (Wright ve Bonett 1997).

Bir araştırmada kişilerdeki benlik algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiş ve benlik algısı düşük bireylerin tükenmişlik düzeyinin yüksek bulunduğu ve tükenmişlik yaşayan bireylerin de benlik algılarını olumsuz değerlendirdikleri belirtilmiştir (Jeanne ve Armelius, 2000).

Tükenmişlik ile alakalı yapılmış olan araştırmalar gösteriyor ki kişinin yaşamış olduğu stresle baş edebilme kapasitesi, bireyler arası ilişkilerini belli bir seviyede tutabilmesi tükenmişlik yaşamasında ya da yaşamamasında oldukça etkilidir. Çalışılan kurumdaki kişilerin iş ile alakalı beklentileri, gerçeklerden farklı olursa bu durum kişide stres yaratmakta ve ortaya çıkan stres kişiyi tükenmişliğe sürüklemektedir (Maslach ve diğ., 2001).

Yapılan bir araştırmada kişinin kişilik özellikleri ile tükenmişliğin ilişkisi incelenmiş ve dışa dönük insanlarla sorumluluk sahibi insanların tükenmişlik ile doğrudan ilişkisinin olduğu belirlenmiştir (Kim ve diğ., 2007).

Maslach ve Jackson (1981), kamuda çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlamış oldukları Maslach Tükenmişlik Envanterini kamu çalışanlarına uygulamışlardır.

Sarros ve Sarros (1987), birçok kurumda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla 128 okul yöneticisi ve 635 öğretmene Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulamışlardır.

Byrne (1991), yapmış olduğu bir araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanterini 163 ortaokul, 218 üniversite ve 543 kişilik bir araştırma grubuna uygulamış ve tükenmişlik envanterinin geçerliliğini sınamıştır.

Cherniss (1992), bir çalışmada çeşitli meslek gruplarından 25 kişiye ilk çalışma zamanlarında ve çalışmaya başladıktan 12 yıl sonra Maslach Tükenmişlik Envanterini uygulamış ve aradaki farkı değerlendirmiştir.

Bakker ve arkadaşları (2002), bir çalışmada işe yeni alınan sekiz meslek grubundan 2919 bireye Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulamış ve envanterin geçerlilik seviyesini kontrol etmiştir.

2.2 OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

2.2.1 Okul Tükenmişliği Tanımı

Tükenmişlik kavramından daha çok iş hayatı ile alakalı bir kavram olarak bahsederken son zamanlarda öğrencileri de kapsayan bir kavram olarak bahsedilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin okulda yapması gereken sorumluluklarını gerçekleştirmesi aslında iş yaşamındaki çalışma hayatıyla paralellik gösterdiğinden öğrencilerin de tükenmişlik yaşayabileceklerini düşündürmüş ve bu kapsamda değerlendirilmesine olanak sağlamıştır (Seçer, 2015).

Okul tükenmişliği; öğrencilerde eğitim ve öğretim sürecindeki üst düzey beklentilerini gerçekleştirmeye çalışırken; öğrencinin ders çalışmayı istememesi, dinlenememesi ve okul başarısı anlamında kendisini başarısız ve yetersiz hissetmesi, değersizlik hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli vd. 2002). Başka bir tanımda ise okul tükenmişliği; öğrencinin başarıyı yakalamak adına yüksek beklentisi ve uğraşlarının zamanla öğrenciyi fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak yorması ve tükenmiş hissetmesine sebep olması şeklinde tanımlanmıştır (Aypay, 2011).

Okul tükenmişliğinin belli başlı belirtileri vardır. Bunlar; yüksek başarı odaklı taleplerden dolayı bitkin düşme, öğrencinin okul ile ilgili olan birçok şeye karşı ilgisinin azalması, umursamazlık, ödevlere ilgisizlik, okul başarısına ve derslere karşı yetersiz olduğunu hissetmesi, var olan yeteneklerinden şüphe duyma, okula gitmeme, öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla normal iletişiminin kötüleşmesi gibi birçok belirti sayılabilir ve bu belirtiler öğrenciyi etkileyerek okul motivasyon ve başarısını doğrudan düşürebilmektedir (Seçer, 2015).

2.2.2 Okul Tükenmişliğinin Ortaya Çıkma Nedenleri

Okul tükenmişliğinin oluşmasında birçok nedenden bahsetmek mümkündür. Kabaca bunları iki başlık altında toplayabiliriz. Birinci olarak içsel faktörler, ikinci olarak işe dışsal yani çevresel faktörler şeklinde sınıflandırabiliriz. İlk olarak öğrencinin okul tükenmişliği yaşamada etkili olan içsel faktörlerden bahsedelim. Öğrencinin mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olması, motivasyonel farklılıklar, bireysel düşünce farklılıkları ve idealden uzak bir beklenti içsel faktörlere örnek verilebilir. Öğrencinin kişilik özellikleri de okul tükenmişliği yaşamada ya da okul tükenmişliğine daha dirençli olabilmesinde oldukça etkili bir faktördür. Çünkü aynı koşullarda öğrenim gören farklı kişilik yapısına sahip öğrenciler karşılaştırıldığında kimisinde okul tükenmişliği görülürken kimisinden görülmemektedir (Şıklar, Tunalı, 2012). İkinci olarak tükenmişliğin ortaya çıkmasında etkili olan çevresel faktörlerden bahsedelim. Öğrencinin bilgili olup olmadığını belirmemeye yönelik yapılan sınavlar neticesinde öğrenciler başarılı olmak adına uğraş verirler. Eğer yüksek not alırlarsa başarılı alamazlarsa başarısız sayılırlar. Bu durum öğrencilerde yoğun stres yaratmaktadır. Çünkü öğrencinin öğretmeni, ailesi ve yakın çevresinin başarı beklentisi öğrencide bir baskı yaratmakta ve bu da strese sebep olmaktadır (Özçelik, 2009). Aslında çevresel faktörlerin en önemli etkenlerinden birisi de ana-baba tutumlarıdır. Örneğin baskıcı bir ana-baba tutumunun çocuğa ve çocuğun akademik başarısına hiçbir katkısı olmayacaktır. Aksine çocuğun var olan stresini hepten artırarak başarısız olmasına neden olacaktır. Oysaki çocuğun destek görmeye ihtiyacı vardır. Desteği göremeyen çocuk bu süreçte strese boğulur ve tükenmişlik düzeyi

artar. Demokratik ana-baba tutumlarında ise çocukların yaşamış oldukları stres aileden görmüş oldukları desteğe bağlı azaldığından dolayı tükenmişlik oranı da düşmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013b).Nasıl ki okuma bilmeyen birisi kitap okuyamazsa, tükenmişlik ile nasıl başa çıkabileceğini bilmeyen öğrenci de aynı şekilde tükenmişlik yaşamaktan kaçınamayacaktır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal ve Bilge, 2012; Özçelik, 2009).

Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bu olumsuz durumdan kurtulmak için bu kaygıyla başa çıkmak zorundadırlar. Sınav kaygısıyla başa çıkamayan öğrencinin akademik stresi ile etkileşimli olarak tükenmişlik yaşaması da kaçınılmaz hale gelecektir (Kutsal ve Bilge, 2012). Aynı zamanda öğrenciler arasındaki rekabetin artması, başarı odaklı motivasyonun fazlalığı, çeşitli fiziksel sağlık problemleri, öğrencinin kendisine güveninin az olması, depresyon da tükenmişliğin nedenleri arasında gösterilebilir (Dyrbye ve diğ., 2009; Salmela-Aro ve Parker 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Tümkiye (1996), öğrencilerdeki beklentilere dikkat çekerek şunları söylemiştir;” tükenmişlik kişilerin normal beklentileri ile aşırı yüksek beklentilerinin arasındaki uyumsuzluğun fazla olduğu durumlarda ortaya çıkan bir sonuçtu.” (akt: Oruç, 2007).

2.2.3 Okul Tükenmişliğinin Başlıca Belirtileri

Öğrencinin yaşamış olduğu; bıkkınlık, bitkinlik, okula karşı isteksizlik, öğrencinin okuldaki görev ve sorumluluklara karşı duyarsızlık, yetersizlik düşüncesi, umursamaz davranışlar sergileme sonucunda da başarısız olma tükenmişliğin başlıca belirtilerindendir (Seçer, 2015b).

Kişi yaşamış olduğu okul tükenmişliğini yalnızca duygusal olarak değil fiziksel ve davranışsal olarak da hissedip gösterebilir. Yalnızca duygusal açıdan hissettiğini söylemek yanlıştır (Kaçmaz, 2005).

Duygusal açıdan da okul tükenmişliğini anlamak adına bazı belirtilerden bahsetmek gerekirse; kişide genel bir isteksizlik, kaygı, öfkesini kontrol etmede problem yaşama, dikkatinde azalma, sürekli tedirginlik hali, doyumsuz bir duruş, düşük benlik saygısı ve çevresine karşı umursamaz bir tavır sergilemesi belli başlı duygusal belirtilerdir.

Davranışsal açıdan da okul tükenmişliğini anlamak adına bazı belirtilerden bahsetmek gerekirse; kişinin sosyal iletişimde problem yaşaması, öfkeli olması, belli bir konuya odaklanamama, reddetme, mantıklı olmayan şeyleri savunma, kendisi ile arkadaşları arasında net sınırlar belirleme ve okuldan uzak durması şeklinde tutumda bulunması davranışsal belirtilerdir.

Fiziksel belirtilerden bahsedecek olursak; kişinin yorgun ve bitkin düşmesi, nefes almada güçlük hissetmesi, başının ağrıdığını söylemesi, mide bulantısı, bağırsaklarında huzursuzluk rahatsızlık, uykusuz bir görüntü sergilemesi veya uykudan uyanamaması şeklinde fiziksel belirtileri de vardır.

2.2.4 Okul Tükenmişliği ile ilişkili Faktörler

Okul tükenmişliği ile ilişkili birçok değişkenden söz etmek mümkündür. Fakat bu değişkenlerden en çok öğrenciler üzerinde etkili olduğu düşünülen belli başlı değişkenlerden bahsedeceğiz. Cinsiyet, stres, başarı- başarısızlık, sosyal destek öğrenciler üzerinde etkisinin oldukça fazla olduğu düşünülen değişkenlerdendir.

2.2.4.1 Cinsiyet

Literatür incelendiğinde, okul tükenmişliğinin cinsiyete göre değişip değişmediği ve bu ikisi arasında ilişki olup olmadığı araştırıldığında; bazı kaynaklar ilişki olduğundan söz ederken bazı kaynaklar ilişki olmadığından söz etmektedir. Seçer ve Gençdoğan (2012), Aypay (2011), Ören ve Türkoğlu (2006), Kutsal ve Bilge (2012) ve Yang (2004) yaptıkları çalışmada okula giden öğrencilerin yaşamış oldukları tükenmişlik ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise Sevcen, Uzun, Yücel, Erdem ve Üner (2011) üniversite öğrencilerindeki tükenmişliği çalışmış ve tükenmişliğin cinsiyete göre değişmediğini söylemiştir.

Her ne kadar tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine araştırmalar çelişki yaratsa da birçok okul tükenmişliği ile alakalı yapılan araştırma erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmektedir (Murberg ve Bru, 2003; Yang, 2004; Balkıs, ve diğ., 2011; Gündüz ve diğ., 2012; Kutsal ve Bilge, 2012, Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, 2015b). Benzer çalışmalar da ortaya koyuyor ki cinsiyet ile tükenmişlik arasında ilişki vardır. Kız öğrencilerde duygusal tükenme alt boyutu fazla iken erkek öğrencilerde duyarsızlaşma alt boyutu kızlara oranla daha fazla bulunmuştur. Bu sonucu, toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olarak görebiliriz. Çünkü toplumda çocuklar küçüklükten itibaren cinsiyetlerine göre yetiştirilmeye başlanarak çocuklara belirli roller yüklenir. Örneğin kız çocukları anaç özellikte, duyarlı, akıllı uslu, söz dinleyen bir şekilde tasvir edilirken erkek çocuklar ise kız çocuklara oranla güçlü, bilgili, başarılı, girişken olmaları beklenir. Böylelikle kızlar erkeklere oranla daha duygusal ve çevresine karşı daha duyarlı olabilirken erkekler ise yüklenen roller ve beklentilerle birlikte stres yaşamaya duyarsızlaşmaya ve kendilerini başarısız görmeye başlayabilirler.

2.2.4.2 Stres

Günümüz toplumunda kişinin birçok işi aynı anda yapması ve bu işleri yaparken de zamanı etkili verimli kullanması beklenmektedir. Bununla beraber artan rekabet ve beklentiler de kişide strese neden olmaktadır. Stres insan yaşamında özellikle günümüzde fazlaca rastlanır hale gelmiştir. Özellikle uzun yıllar öğrenim gören ve sürekli akademik sorumluluklarla uğraşan birisinin okul tükenmişliği yaşaması neredeyse kaçınılmazdır. Buna ek olarak kişinin okul tükenmişliği ile nasıl başa çıkacağını bilememesi de var olan stresi artırarak öğrencinin bilgi birikimi ya da birçok konuya yetkin olduğu düşüncesini kırarak ve tükenmişlik seviyesini artıracaktır.

Öğrenciler öğrenim gördükleri süre zarfında gerek sınavlara girerken gerek ödev hazırlayıp yetiştirmeye çalışırken birçok kez stres yaşamışlardır. Öğrencilere yaşamış oldukları bu stresli süreci nasıl yönetecekleri ile alakalı bir eğitim ya da başa çıkma becerisi kazandırılabilir. Fakat ne yazık ki her öğrencinin kişilik yapısı ve dayanıklılık düzeyi aynı olmadığından dolayı verilecek olan başa çıkma stratejisi de

her öğrencide aynı etkiye sahip olmayacaktır. Böylece bazı öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamayı kaçınılmazdır.

2.2.4.3 Başarı-Başarısızlık

Öğrencilerin okula karşı var olan ilgisinde azamla ve okula gitmekte isteksizliğin artması şeklinde tanımlanan okul tükenmişliği ile başarı başarısızlık arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öğrenci tükenmişlik yaşadığı için kendisini birçok konuda yetkin hissetmez ve başarılı olmak adına var olan içindeki o enerji ve şevki de kaybedebilir ve okulu bırakabilir. Birçok araştırma ortaya koyuyor ki öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe okul tükenmişliği yaşama oranları da düşmektedir (Balkıs ve diğerleri 2011; Kara, 2014; Bilge, Dost ve Çetin, 2014; Jacobs ve Dodd, 2003; Kutsal ve Bilge, 2012; McCarthy ve diğerleri 1990; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Öğrencilerin başarı algıları ile yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini konu alan araştırmalar incelendiğinde başarılı insanlarda tükenmişlik düzeyinin az olduğuna dair benzer sonuçlara rastlanmıştır. Kutsal ve Bilge (2012) yapmış oldukları bir araştırmada yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin tükenmişlik oranları orta yada düşük düzeyli bulunan başarı düzeyine sahip öğrencilere oranla daha azdır. Ulaşılan bu bulgu yapılan birçok araştırma ile desteklenmiştir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Baker (2012), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011).

2.2.4.4 Sosyal Destek

Sosyal destek kavramı, kişinin çevresinden görmüş olduğu hem psikolojik hem de sosyal açıdan görmüş olduğu yardımdır. Birçok araştırma ortaya koyuyor ki öğrencilerin görmüş oldukları sosyal destek oranı ile okul tükenmişliği arasında ilişki vardır. Öğrencilerin görmüş oldukları sosyal destek oranı yükseldikçe yaşadıkları okul tükenmişlik oranları azalmaktadır (Yang, 2004; Yang ve Farn, 2005; Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Okulda öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımları ve göstermiş oldukları sosyal destek de öğrencilerin yaşadıkları okul tükenmişliğini etkilemekte ve akademik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencilerin günümüz zorlu eğitim şartlarında sosyal destek görmeleri

öğrencilerin yaşayacakları her türlü zorlukla başa çıkmalarında ve okul tükenmişliğine karşı daha fazla direnç gösterebilmesi açısından önem arz etmektedir. Böylece öğrenci eğitim sürecinde yaşayacağı olumsuzluklara ve tükenmişliğe karşı sosyal destek görmeyen öğrencilere kıyasla daha fazla dirençli olacaktır. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) lise öğrencilerinde yapmış oldukları bir araştırmada tükenmişlik ile ana-baba tutumu arasında ilişki bulunmuştur. Demokratik tutum sergileyen ana babaların çocuklarında rastlanan tükenmişlik oranı azalırken, koruyucu tutum sergileyen ana-babaların çocuklarında rastlanan tükenmişlik oranı ise artmaktadır.

2.2.5 Okul Tükenmişliği ve Riskler

Kişilerin tükenmişlik yaşamalarında risk faktörü olduğu düşünülen; akademik erteleme, sınıf seviyesi, stres, akademik güdülenme oldukça önemli faktörlerdir.

Stres kişilerin okul tükenmişliği yaşamalarında oldukça fazla etkisi olan bir değişkendir. Birçok araştırma incelendiğinde akademik stres ile tükenmişlik arasında ilişkinin olduğu görülmektedir. Kişilerde stres ne kadar çok artarsa tükenmişlik seviyesi de strese bağlı olarak arttığı gözlenmiştir (Parker ve Salmela-Aro, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Kişiler eğitim hayatları boyunca birçok emek verip okullarını başarılı bir şekilde bitirmeyi hedeflemektedir. Fakat bu hedef doğrultusunda başarısızlık ile karşılaşan kişiler stres yaşarlar. Bunun sonucunda da tükenmişlik yaşamaları beklenen bir durumdur. Yani kişilerin yaşamış oldukları stres ve yoğun baskı onların okul tükenmişliği yaşamalarında bir risk faktörü olarak görülmektedir.

Akademik erteleme kişilerin okul tükenmişliği yaşamasında etkili bir başka risk faktörüdür. Akademik erteleme aslında stresle de bağlantılı bir kavramdır. Çünkü çeşitli araştırmalara bakıldığında stres yaşayan bireylerin akademik ertelemelerde bulundukları bulgusuna rastlanmaktadır. Bu durum da kişinin tükenmişlik yaşamasına sebep olduğundan bahsedilmiştir. Akademik erteleme kavramı tükenmişliğin üç boyutuyla da ilişkilidir (Balkıs, 2013). Bu bilgiler ışığında akademik ertelemenin tükenmişliğin oluşmasında etkili bir değişken olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu bir diğer değişken ise akademik güdülenmedir. Tükenmişliğin oluşumu açısından önemli bir risk faktörü olan bu kavram öğrencilerin okula olan motivasyonlarını içermektedir. Öğrenciler ne kadar fazla okula karşı yüksek motivasyona sahip olurlarsa verilen görevleri, ödevleri, sorumlulukları, ders ile alakalı çalışma isteğini o kadar fazla kendinde bulacaktır ve tükenmişlik yaşama olasılığı azalacaktır. Yani öğrencinin okul tükenmişliğini yaşama olasılığını azaltmak için akademik güdülenmenin fazla olması gerekmektedir. Çeşitli araştırmalar da gösteriyor ki okul tükenmişliği ile öğrenci motivasyonu arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Yani motivasyon arttıkça tükenmişlik oranı azalmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011a; Seçer, 2015a). Bu bilgilerden yola çıkarak öğrencinin akademik motivasyonu ne kadar fazla olursa tükenmişlik yaşama oranı da o kadar azalacaktır.

Okul tükenmişliğinin bir başka risk faktörü ise sınıf seviyesidir. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça yaşadıkları tükenmişlik oranının da artış gösterdiği birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür (Balkıs ve diğerleri, 2011; Kutsal ve Bilge, 2012; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Aypay ve Sever, 2015). Çünkü öğrencilerin sınıf seviyesinin artması beraberinde birçok sorumluluk getirmekte ve derslerin içerikleri de bir o kadar zorlaşmaktadır. Ayrıca sınıf seviyesinin artmasıyla üniversiteye giriş sınavı da yaklaşmakta ve bununla beraber gelecek kaygısı da kendini göstermektedir. Bu da kişide yoğun stres ve baskı oluşturmaktadır. Öğrencinin yaşamış olduğu bu değişkenler neticesinde tükenmişlik tetiklenmekte ve öğrenci zamanla tükenmişlik yaşamaktadır.

2.2.6 Okul Tükenmişliğinden Korunmak

Okul tükenmişliğinin koruyucu birçok unsuru vardır. Fakat en çok etkisinin olduğu düşünülen değişkenlerden bahsetmek gerekirse; öğrenciye gösterilen sosyal destek, arkadaşlarıyla ilişkisi, okul idaresinin etkileri ve ana-baba tutumları oldukça önemlidir.

Kişinin sosyal açıdan destek görmesi sadece çocuklar için değil ergenler ve yetişkinler için de önemli bir faktördür (İlbay, 2014). Çünkü birey çevresinden yeterli derecede sosyal destek alıyorsa, sorunlarla başa çıkabilir, stresi güzel yönetebilir, çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilir, kendine güvenir ve daha girişken

olabilir. Bütün bu saydıklarımız zaten kişinin tükenmişlik yaşamasında önemli bir etkidir. Kişi zaten bu sorunları aştığı takdirde tükenmişlik yaşama olasılığı da bir o kadar düşmektedir (Kilfedder ve diğ., , 2001; Payne, 2001). Yani aslında kişinin sosyal destek görmesi kendisine olan güvenini ve benlik saygısını artırarak stres yaşamasını engeller ve stresin bir sonraki evresi olan tükenmişliğe dönüşmesinin de önüne geçmiş olur (Finfgeld-Connett, 2007).

Ergenlerin arkadaşlarıyla olan ilişkisi de tükenmişlik açısından oldukça önemli bir koruyucu faktördür. Çünkü insanlar sosyal varlıklardır ve ne kadar akranları ile duygu paylaşımında bulunurlarsa o kadar fazla yalnızlık hissetmeleri azalacaktır. Birçok araştırma; ergenlerin akran grupları ile sağlıklı iletişim ve paylaşım düzeyi arttıkça tükenmişlik yaşama düzeyinin azaldığını ortaya koymaktadır (Peterson ve diğ., 2008).

Okul tükenmişliğinde önemli olan koruyucu faktörlerden bir diğeri de okul idaresinin etkisidir. Okul idaresinin görevi; öğrencilerin okul sınırları içerisinde sorumluluklarını belirlemek, öğrencilere taşıyabilecekleri sorumluluklar vermek, öğrencilerin okulu sevmeleri ve derslerin en etkili şekilde nasıl işleneceğini belirlemek, sıkıcı olmayan öğrencinin de isteklerini göz önünde bulunduran bir ders programı oluşturmak ve herkes için eşit bir yönetim şekli ortaya koymaktır. Böyle yönetilen bir okulda öğrenci okulunu, derslerini , öğretmenlerini, yönetimi sever ve benimser. Bu da dolaylı olarak çevresiyle ilişkilerine yansır ve sorumluluklarını daha istekli yerine getirir. Böylece tükenmişlik yaşama oranı oldukça düşmüş olur (Kutlu, 2013). Birçok araştırma; adaletli ve sistematik bir yönetim şeklinin öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama olasılığını ciddi manada düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Okul tükenmişliğinin sonuncu ve en önemli koruyucu faktörlerinden birisi de ana-baba tutumlarıdır. Ana-baba tutumları ebeveynlerin çocuklarına karşı takındıkları tutum şekillerini yansıtmaktadır. Örneğin koruyucu, demokratik ya da ilgisiz ana-baba tutumu buna örnek olarak verilebilir. Birçok araştırma gösteriyor ki koruyucu ana-baba tutumu çocuklardaki okul tükenmişlik düzeyini artırırken, demokratik ana-baba tutumu ise öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olmasına olanak sağlayarak okul tükenmişliğinin azalmasına sebep olmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Çünkü demokratik ana-baba tutumunda aile çocuğunu her şartta

destekler ve ona başarması için destek olur. Sınav sonucu düşük gelse bile her daim destekte bulunmaları çocuğun okul tükenmişliği yaşamamasında etkili olan bir koruyucu etmen olmaktadır.

2.2.7 Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar

Okul tükenmişliği ile ilgili yapılmış olan araştırma ve yayınlar, yurt içinde yayınlanmış ve yurt dışında yayınlanmış yayınlar şeklinde ikiye ayırarak değerlendirilebilir.

2.2.7.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'deki cinsiyet rolleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada; tükenmişliğin cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Aynı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla duyarsızlaşma alt evresini yaşadığı ortaya konmaktadır (Balkıs ve diğerleri, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz 2013a; Gündüz ve diğerleri, 2012; Kara 2014; Kutsal ve Bilge, 2012).

Motivasyon ve derse katılmanın tükenmişlik ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada; öğrencilerin derse katılım oranları ile tükenmişlik oranlarının ters yönlü ilişki gösterdiği bulunmuştur. Öğrenciler okul tükenmişliği ile nasıl başa çıkacaklarını bilemediklerinde yaşamış oldukları duyarsızlaşma alt evresinde derslerine karşı ilgilerinde azalma gözlemlenir. Bu bağlamda öğrencilerin derse katılımları ve akademik güdülenmeleri, okul tükenmişliği yaşamamalarına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Aypay ve Eryılmaz, 2011a; Seçer, 2015a).

Tükenmişliğin öğrencilerdeki öznel iyi oluş ile ilişkisinin araştırıldığı bir araştırmada; öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı zamanlarda tükenmişlik yaşama oranları azalmıştır. Bu aslında öğrencilerin öznel iyi oluşlarının azalmasıyla aileleri ve okulla alakalı yaşadıkları problemlerin arttığı ve bunun da tükenmişliğe sebep olduğunu göstermektedir. Çünkü öznel iyi oluş kavramı; kişinin kendi hayatını tanımladığı ve yansıttığı bir kavramdır. Bundan dolayı da öznel iyi oluş düzeyi bir bireyde ne kadar yüksek se hayatında her şey o kadar çok yolunda gidiyor demektir.

Bu da kişinin tükenmişlik yaşama olasılığını düşürmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011b).

Okul tükenmişliği ile sosyal destek arasındaki ilişki de araştırılarak literatüre kazandırılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde, öğrencilere gösterilen sosyal destek oranı arttıkça okul tükenmişliği oranı düşmektedir (Çam ve diğerleri, 2014, Kutsal ve Bilge, 2012).

İlbay (2014) okul tükenmişliği yaşayan öğrencilere deneysel bir çalışma yapmış ve var olan okul tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik çözümler sunmayı hedeflemiştir. Çalışmanın neticesinde okulda tükenmişlik seviyesi yüksek öğrencilere çeşitli başa çıkma stratejisi öğretmiş ve uygulamıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin var olan yüksek tükenmişlik düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. Çalışma gösteriyor ki bu uygulama okulların rehberlik merkezlerince tükenmişlik yaşayan öğrencilere uygulanarak, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri azaltılarak koruyucu bir etkiye sahip olması hedeflenebilir.

2.2.7.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012), bir araştırmalarında öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik düzeyini cinsiyete göre incelemişler ve okul tükenmişliği ile mesleki tükenmişlik arasında da ilişkinin olabileceğine vurgu yapmışlardır. Araştırmada erkekler tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği alt boyutlarından hepsinde tükenmişlik yaşadıkları, kadınların ise akademik olarak bu alt boyutlardan sadece kişisel başarı eksikliği alt boyutunda tükenmişlik yaşadıkları; iş boyutunda incelendiğinde ise kadınların duyarsızlaşma alt boyutunda tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

Okul tükenmişliği ile mükemmeliyetçi kişiler üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde mükemmeliyetçi bireyler yaptıkları her işi mükemmel bir biçimde yapıp sonucun kusursuz çıkmasını beklemektedirler. Yapılan araştırmalar ortaya koyuyor ki mükemmeliyetçilik kişide yoğun bir performans ve strese sebebiyet vermektedir. Böylece kişide zamanla tükenmişlik

ortaya çıkmakta ve bu da duyarsızlaşmaya sebep olmaktadır (Chang, Lee, Byeon, Seong ve Lee, 2016; Chang, Lee, Byeon ve Lee, 2015; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; Shih 2012).

Chang ve diğerleri (2015), Yaptıkları bir araştırmada motivasyonun tükenmişlik ile ilişkisini incelemiş ve anlamlı sonuçlar bulmuşlardır. Öncelikle motivasyonu iki başlıkta, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonun kişinin yaşadığı tükenmişliği azalttığı görülürken dışsal motivasyonun yaşanan tükenmişliği arttırdığı görülmektedir.

Cazan ve Nastasa (2015), yaptıkları bir araştırmada okul tükenmişliği ile duygusal zekan ve yaşam doyumunun ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin yaşam doyumlarının azalması yaşadıkları tükenmişliği artırmaktadır. Ayrıca okula karşı istekli ve motive olmaları da okul tükenmişlik düzeyini azaltmıştır. Öğrencilerin okul hakkındaki negatif görüş ve tutumları da okul tükenmişlik düzeyini artırmaktadır (Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene, Raiziene, 2011; Wang ve diğerleri, 2015).

Wang ve diğerleri (2015), yaptıkları bir araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyi ile sınıf seviyeleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın neticesinde çıkan sonuca bakacak olursak; öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça yaşadıkları tükenmişlik oranı da artmaktadır. Bunlara ek olarak öğrencilerin sınıf seviyelerinin artmasıyla okullarını daha az sevdikleri, hiç eğlenceli bulmadıkları ve kendileri üzerinde daha fazla baskı hissettikleri ulaşılan bulgular arasındadır.

Walburg, Mialhes ve Moncla (2016) yaptıkları bir araştırmada tükenmişlik ile çevresel faktörlerin ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Walburg ve arkadaşları çevresel bu araştırmada çevresel faktörlerden kastı sorunlu facebook kullanımı olmuştur. Çalışmanın sonucunda problemli facebook kullanımının kız öğrencilerde ödevlerde duygusal tükenme yaşadıkları gözlenmiştir. Erkek öğrencilerde ise kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Buna ek olarak zaman yönetimi kötü olan öğrencilerin de tükenmişlik yaşama oranları oldukça fazla bulunmuştur.

2.3 GELECEK BEKLENTİLERİ

Gelecek beklentisi; kişilerin gelecek ile ilgili olumlu ya da olumsuz beklentiye girmesi anlamını taşımaktadır. Yapılan birçok araştırma ile gençlerin gelecek beklentisinin ne yönde olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Gençlerin gelecek beklentileri üç süreçle ilişkilendirilmiştir. Bu süreçler; motivasyon, planlama ve değerlendirme olmak üzere sıralanabilir. Ayrıca bireylerin; yaşı, cinsiyeti, ekonomik durumu, kültürel yapısı gibi birçok değişken de gelecekle alakalı beklentilerinin ne yönde oluşacağına etki eden değişkenlerdir (Seginer, 2003).

Ergenlerde gelecek beklentileri ise dört ana başlıkta açıklanmaktadır. Bunlar başarıya yönelik beklentiler, ilişkiye yönelik beklentiler, varoluşsal beklentiler, deneysel beklentilerdir. Başarıya yönelik beklentiler; sınıf geçme, yüksek not alma, mezun olma, iyi bir meslek yapmak, yüksek mevkilerde yer alma şeklinde olduğu belirtilmiştir. Ergenin ilişkiye yönelik beklentilerine bakıldığında ise; ideal bir sevgili bulmak, uyumlu bir eş seçimi yapmak, ideal bir aile kurabilmek, çocuk yapmak. Bir diğer beklenti ise varoluşsal beklentileridir. Bunlar; ergenin olduğundan daha iyi olması, daha yardımsever olması, topluma daha yararlı bir birey olması şeklinde kişisel özellikleri ilgilendiren beklentilerdir. Sonuncu beklenti ise deneysel beklentilerdir. Bunlar; var olan yerleşik sistemi ve düzeni değiştirmeyi hedefleyen planlardır. Örneğin ülke değiştirmek, iş değiştirmek gibi temelden köklü değişimleri içerir.

Gelecek beklentisi ile ilgili çeşitli araştırmalar kişilerin daha çok başarı odaklı ve kişiler arası ilişkiler odaklı bir planlama içine girdiklerini göstermektedir. Ergenlerde ise işler biraz değişmektedir. Şöyle ki ergenler genellikle okulda başarılı olmak, yüksek not almak, güzel bir sevgili bulmak, iyi bir üniversite kazanmak, okuldan mezun olmak, ileride iyi bir iş kurmak gibi planlamalar ve beklentilere girdikleri görülmektedir.

Bandura (1977), yapmış olduğu bir araştırmasında beklenti ile performans kavramlarının gelecek beklentisinde birbirlerini etkilediğinden söz etmektedir. Beklentinin yüksek olması performansın da yüksek olmasını, performansın da yüksek olması başarının yüksek olması yönünde beklenti geliştireceğinden bahsetmiştir. Bireyin performansına geçmiş deneyimleri yön vermektedir. Şöyle ki

Birey geçmiş yaşantılarından yola çıkarak başarı çıtası ya da beklenti çıtası oluşturmaktadır (Bandura, 1977; Mischel, 1973; Mischel, Candor&Feldman, 1996; Olsen, Roese, Zanna, 1996; Akt.Oettingen&Mayer, 2002).

Bandura (1977), Gelecek beklentilerini etkileyen başka faktörler ise kişilerin çeşitli davranışları, daha önceden deneyimlenmiş uyarılma seviyesi ve kabul edilebilir mesajlardır (Oettingen&Mayer, 2002). Gençler gelecek beklentilerini büyük oranda psikolojik sonuçlara göre belirlemektedirler (McCabe ve Barnett, 2000). Çeşitli araştırmalardan yola çıkarak şöyle bir sonuca varmak mümkündür. Olumlu gelecek beklentisi geliştiren gençler, psikolojik açıdan da olumlu etkilenmektedirler.

Epping (1994) yapmış olduğu bir araştırmasında kanser hastası bir kişinin “kanseri düşünmek istemiyorum” demesi, kanserin ilerleme oranını net bir şekilde düşürdüğü gözlenmiştir (Akt., Oettingen&Mayer, 2002).

Mac Leod ve Byrne (1996), bireylerin olumlu gelecek beklentisine sahip olmasının, onları daha iyimser yaptığını ve geleceğe yönelik normal bireylere göre daha umutlu olduklarını ortaya koymaktadır. Bireylerin gelecekle ilgili olumsuz düşünce içinde olmaları Bolger’e (1990) göre nörotisizm’e bağlıdır. Spirito ve ark (1994) göre ise kişilerin gelecek hakkındaki olumsuz düşünceleri üzüntü ve öfkeyle alakalıdır. Bireylerin olumsuz gelecek algısı karşısında sakin kalarak mantıklı ve sitematik düşünmeleri olumsuz düşünceleri karşısında ezilmeyerek daha dayanıklı olmalarına imkân verir (Akt., Oettingen&Mayer, 2002). William ve James bireylerin olumlu gelecek beklentilerinin olumsuz gelecek beklentilerinden daha çok başarı ve kişide motivasyona sebep olduğunu söylemektedir. Bu durum aslında bireylerin yaşamlarında olumlu düşüncenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Akt.Oettingen&Mayer, 2002).

Ergenlerde gelecek beklentisinin yüksek olması birçok açıdan önem arz ettiği gibi ergenin kendi kararını kendisinin vermesi ve sosyal ilişkilerinde ilerlemesine de yardımcı olacaktır (Catalano v.d., 2004). Ünver (1986), Gökçe (1976) ve Ozankaya (1981) kalabalık ailelerdeki çocukların yaşamış oldukları düşük gelecek beklentisi ve okul başarısının aslında, ailelerin çocuklarına yeterli eğitim imkanını sağlayamaması

ve bu yetersizliğe bağlı da yüksek gelecek beklentisi sağlayamaması şeklinde açıklamaktadırlar (Güleri, 1998).

Okullar birçok açıdan ergenlerin gelecek beklentileri üzerinde etkiye bulunmaktadır. Çünkü ergenleri geleceğe hazırlayan, onların meslek seçimi ve gelecekleri hakkında karar vermelerini sağlayan önemli etkenlerden biridir. Örneğin okullar arasındaki eğitim ve kalite farkı öğrenciler arasında da geleceğe yönelik beklenti bağlamında farklılıkların oluşmasında önemli bir faktördür. Bu süreçte gelecekle alakalı planlarını iyi yapamayan ya da gelecek beklentisi düşük öğrencilerin geleceğe dönük ümitsizlik yaşama oranı da bir o kadar yüksek olacaktır.

Ülkemizde gençlerin mesleki seçimleri birçok faktörle belirlenmektedir. Bunlardan en çok etkisinin bulunduğu düşünülen faktörler; ekonomik faktörler, kişisel idealler ve hayaller, rol modeller ve birçok benzer faktörden bahsetmek mümkündür. Çakır' a göre ise (2007:138) gençlerin gelecekte yapacakları mesleği seçmelerinde etkili olan faktörler; mesleki saygınlık ve yüksek maaş olarak gösterilmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005). Gençlerin doğru meslek seçimleri oldukça önemli bir faktördür. Çünkü yanlış meslek seçimi ve istemediği bir işte ömür boyu çalışmak zorunda kalması bireyi zamanla tüketerek stres yaşamasına ve bu da zamanla tükenmişlik yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu yüzden doğru meslek seçimi ve gençlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerek iş dünyası gerekse gençlerin yaşam doyumu açısından oldukça önemlidir (Çokluk, 2000). Böylece gençlerin mesleki ve yaşamsal olarak gelecekte bekledikleri daha sağlıklı ve istekleri doğrultusunda olacağından dolayı yüksek gelecek beklentisi olarak şekillenmiş olacaktır.

2.3.1 Umut ve Umutsuzluk

Umut anlam itibari ile Türk Dil Kurumuna göre “ummak ile ilişkili güven duygusu, ümit etmek” şeklinde tanımlanmaktadır ve bireyin gelecek odaklı pozitif beklentilerini ifade eden bir kavramdır. Umut insanların yaşamış oldukları olumsuzluklar ile mücadele edebilmelerine olanak sağlayan bir kavramdır ve kişinin ruh sağlığına pozitif etki ederek koruyucudur. Umutsuzluk kavramı ise, kişinin psikolojik ve fizyolojik sağlığını olumsuz etkileyen bir kavramdır. Umut kelimesinin karşıtıdır. Türk dil kurumu sözlüğünde ümit ve umut kavramları anlamları itibari ile

eş anlamlı kelimelerdir. Psikoloji literatüründe ise ümit kelimesi yerine umut ve umutsuzluk kelimeleri daha fazla kullanılmaktadır.

2.3.1.1 Umut

Umut anlam itibari ile kişinin istek ya da hayalini gerçekleştirmek amacıyla içinde tuttuğu beklentileridir (Rideout ve Montemuro, 1986). Kişinin yaşam enerjisi umuduyla paraleldir. Kişinin geleceğe dair planlar yapmasında umudun rolü çok büyüktür. Kişinin umudu ne kadar yüksek ise geleceğe dair plan yapma isteği de o kadar fazla olmaktadır (Deveci ve ark., 2011). Fromm (1995) umut'u şöyle tanımlamaktadır. " Umut geleceğe yönelik canlılık, duyarlılık ve akılcılıktır". Fromm'a göre umut kavramı kişinin pasif olmasına karşıdır. Kişinin umudu ne kadar fazla ise kişi aktif olmalıdır. Umut bekleyerek gerçekleşen bir kavram olmadığı için umuda ulaşmak için bir çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Fakat umut kesinlikle realist olmaktan uzak düşünmek de değildir. Mantıklı istek ve beklentileri içeren bir kavramdır. Örneğin atlanması gereken anı bekleyip tam o an atlamayı gerektiren bir kavramı temsil eder. Frankl (1997) umudu yaşam iradesi olarak tanımlamaktadır. Umut, sonradan kazanılmamakla birlikte insanlarda doğdukları andan itibaren var olan ve zamanla açığa çıkan bir kavramdır. Freud bu durumun aksine doğuştan gelmediğini ve zamanla açığa çıkmadığını savunmaktadır. Adler (1994) de, kişi doğduğu andan itibaren çevresinden edindiği izlenimlere ve iyi düşünmenin de önemine vurgu yapmıştır. Ergenlerin umutlu düşünce tarzına sahip olmaları onlara birçok katkı sağlar. Karşılaştıkları birçok sorunun üstesinden gelebilmeleri için onlara cesaret ve enerji verir. Aksi şekilde düşünen ergenler ise çekingen, korkak, cesaretsiz ve daha mücadeleden uzak bir yapı içinde olmalarını sağlamaktadır.

2.3.1.2 Umutsuzluk

Umutsuzluk anlam itibari ile kişinin istek ya da hayalini gerçekleştirmek amacıyla içinde tuttuğu olumsuz inanç ve beklentileridir (Melges, 1969). Umutsuzluk bireyin içinde bulunduğu durumun bir türlü üstesinden gelemeyerek bir çıkış yolu bulamadığı ve her seferinde de düşünce olarak kısır döngüye düştüğü bir kavramdır (Deveci ve ark., 2011). Umutsuzluk kişinin düşünce yapısı olarak geleceğe yönelik olumsuz beklenti ve kötümserlik içinde olmasıdır (Kashani ve diğ., 1991). Beck'in bilişsel kuramında umutsuzluk yaşayan bireyler hayatı zorluklarla

dolu, yaşanmaz, sıkıcı, engellerle dolu ve anlamsız bularak umutsuzluk içine girebilmektedirler (Durak, 1994; Gençöz ve ark., 2006).

Kierkegaard'a (2007) göre ise umutsuzluk ölümcül bir hastalık kadar önemsenmesi gereken ve kişiyi öldürmeyip sürdüren bir yapı olarak tanımlamaktadır. Gençtan (1992) ise umutsuzluğu bir çeşit uyuşturucu madde olarak tanımlamaktadır. Kişi var olan sorunlarından kaçarak bunları görmezden gelir ve böyle yaşamaya çalışır. Böylece kişi yaşamının anlamını ve önemini bilemediğinden umutsuzluk yaşamaktadır.

Umutsuzluk birçok açıdan kişinin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. Umutsuz kişi problemlerle başa çıkamamakta, üretken olamamakta ve sahip olduğu bilgi ve becerileri etkili şekilde kullanamamaktadır. Bu olumsuz etki toplumun geleceğine aktarılacak devam edecektir (Sare ve Güner, 2012). Bu bağlamda gençlerin gelecek beklentilerinin umutsuzluk içerisinde bir düşünce yapısı ile şekillenmesi hem gelecek nesiller için hem de gençlerin geleceğe dair düşünce yapılarına yapacak etki itibari ile önemli bir yer tutacaktır.

2.3.2 Benlik Saygısı

Bireyin kişiliği oldukça önemlidir. Kişiliği oluşturan unsurlardan en önemlisi ise özsaygı yani benliktir. Benlik bireyin kendisi hakkındaki yorumudur. Bu yorum bireyin kendisini tanıması ve yorumlaması ile ortaya çıkmaktadır. Benlik saygısı bireyin benliğinin duygusal yönünü temsil etmektedir. Kişinin benliğini beğenmesi yada beğenmemesi kişinin benlik saygısını ortaya koymaktadır. Eğer birey benliğini beğeniyorsa benlik saygısı yüksektir. Eğer kişi benliğini beğenmiyorsa benlik saygısı düşüktür. Lewin benlik saygısını; kişinin oyunda rol yaptığını var sayarsak o rolün kişi tarafından ne kadar kabul gördüğü ve kişinin de rolünü ne kadar iyi yaptığını düşündüğü ve doyum yaşadığı şeklinde tanımlamıştır (Akt. Temel ve Aksoy, 2010).

Kişinin benlik saygısının yüksek olması oldukça önemlidir. Benlik saygısının yüksek olması kişinin kendisine güveni, kapasitesi hakkındaki farkındalığı, hayattan beklentileri gibi birçok önemli konuda kendi sınırlarının farkındadırlar. Bu da onların kendilerine olan güvenlerinin yüksek olmasına neden olmaktadır. Kişinin sosyal çevresinden görmüş olduğu tepkiler benlik saygısının yüksek mi düşük mü olacağına

etki etmektedir. Kişinin yaşantısında karşılaştığı olaylar da benlik saygısının oluşumunu etkilemektedir. Örneğin kişinin yeni bir eve taşınması, evlenmesi, yeni bir iş kurması, yaş bağlamında bir kırılma yaşaması gibi birçok değişken kişinin benlik saygısını etkileyen dinamikler arasında gösterilebilir. Ergenlik de kişinin hayatında birçok değişime neden olabileceğinden benlik saygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Ergenliğe giren kişi kendisini yeniden tanımlıyor ve değerlendiriyorken eğer olumlu bir değerlendirmede bulunuyorsa benlik saygısı yüksek bir birey olur. Fakat kendisine karşı yapmış olduğu tanımlama olumsuz veya uyumsuz ise benlik saygısı düşük bir birey ortaya çıkmaktadır. Benlik saygısı yüksek olan ergen uyum kaynaklı problemleri daha rahat aşarken benlik saygısı düşük birey ise uyum kaynaklı problemleri daha zor aşmaktadır.

2.3.2.1 Düşük Benlik Saygısı

Düşük benlik saygısı kişinin, dışlanma ve başarılı olamamakla beraber oluşan risklerden kaçınma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin benlik saygısı düşük ise genel olarak çevrelerine karşı olumsuz bir tutum içinde bulunurlar. Kendilerini iyi hissetmek için bilgili kendilerine katkı sağlayabilecek bireylerden uzak durarak daha çok güçsüz ve bilgisiz kişileri tercih ederek kendilerini değerli görmeye çalışırlar. Söz konusu kişiler geçmiş yaşamlarında yaşamış oldukları olumsuz kötü bir tecrübe sonucunda kırılğan ve hassas olabilirler (Plumber, 2005, s.15). Ebeveynler de çocuklarına davranış şekilleri ile çocuklarının benlik saygılarının düşük olmasına sebep olabilirler. Örneğin çocuğuna karşı aşırı kuralcı, sert, ağır cezalar veren ve sürekli tutarsız tutum ve davranış sergileyen ebeveynlerin çocukları genellikle düşük benlik saygısına sahip olmaktadır (Kılıççı, 1992, s. 151). Bu bireyler zamanla düşük benlik saygısının getirmiş olduğu o baskı ile başarılı olmak isterlerken bir yandan da reddedilme ve başarısızlıktan kaçarak sosyal ilişkilerinde de sorunlar yaşamaktadırlar (Can ve Polat, 2004, s. 50).

Coopersmith benlik saygısı düşük olan bireyleri; insanlara karşı utangaç, kaçınan ve sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Beck ise düşük benlik saygısı olan bireyleri; yaşadıkları kaygı, çekingenlik ve sosyal iletişimde yetersizlik aslında onların çevrelerini algılama biçimlerindeki sorunlardan kaynaklanmaktadır şeklinde tarif ediyor (Savaşır ve Şahin, 1997).

2.3.2.2 Yüksek Benlik Saygısı

Yüksek benlik saygısına sahip olan kişilerin bazı özellikleri vardır. Bunlar iyimser olmaları, zorluklara dirençli olmaları, kendilerine olan güvenin yüksek olması, toplumsal ilişkilerde esnek olmaları, depresyona karşı dirençli olmaları gibi birçok özellikleri vardır. Bu tarz kişiler toplumda da arkadaş çevrelerinde de çok kolay kabul görürler ve sevilirler (Yörükoğlu, 1990, s. 27).

Kişinin benlik saygısının yüksek olması birçok açıdan kişiye ve kişinin yaşantısına katkı sağlar. Kişinin yüksek benlik saygısına sahip olması kişinin girişken, sosyal, kendine güvenen kişiler haline getirir. Ebeveynlerin çocuklarına yaklaşım biçimleri de çocukların benlik saygısı oluşumu bakımından oldukça önemlidir. Çocuklarını olduğu gibi kabul eden onlara her şartta destek olan ve onlara güven veren ebeveynlerin çocukları da yüksek benlik saygısına sahip kendine güvenen çocuklar olduğu gözlenmiştir (Kılıççı, 1992, s.152).

Benlik saygısı düşük olan kişinin kendine güveni olmadığı için ve kabul görmeyeceği düşüncesi ile fikirlerini belirtmekten kaçınır. Fakat benlik saygısı yüksek olan kişinin kendine olan güveni yüksek olacağından dolayı fikirlerini ve görüşlerini söylemekte çekinmez ve reddedilmeye karşı o riski de alır (Tufan ve Yıldız, 1993, s. 11).

2.3.3 Ergenlerin Gelecek Beklentilerinin İçeriği

Ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriğini yapı ve içerik bakımından incelediğimizde dört başlıkta açıklamak mümkündür. Bunlar; başarıya yönelik içerik, ilişkisel içerik, varoluşsal içerik ve deneysel içerik şeklindedir.

2.3.3.1 Başarıya Yönelik İçerik

Ergenlerdeki başarıya yönelik içerik; sınıf geçme, yüksek not alma, mezun olma, iyi bir meslek yapmak, yüksek mevkilerde yer alma şeklinde olduğu belirtilmiştir. Fakat ergenlerdeki bu beklentiler çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin özel bir okulda okuyan bir öğrenci ile devlet lisesinde okuyan bir öğrencinin başarıya yönelik beklentisi aynı olmayacaktır. Ya da zengin bir ailenin çocuğu olan bir ergen ile fakir bir ailenin çocuğu olan ergenin geleceğe

dönük başarı beklentisi aynı olmayacaktır. Okul çağındaki ergenlerin geleceğe dair beklenti ve planlarının oluşmasında etkili olan değişkenler de göz önünde bulundurulduğunda; gelecek beklentisi yüksek ve başarı odaklı olan çocuklar gelecek beklentisi yüksek olmayan çocuklara oranla daha kendine güvenen, benlik saygısı yüksek ve sosyoekonomik durumu yüksek olduğu görülmektedir.

2.3.3.2 İlişkisel İçerik

Ergenin ilişkiye yönelik beklentilerine bakıldığında; ideal bir sevgili bulmak, uyumlu bir eş seçimi yapmak, ideal bir aile kurabilmek, çocuk yapmak gibi daha çok sosyal ilişkileri kapsayan beklentilere sahip olduklarını görmekteyiz. Fakat bu beklentiler kişinin içinde bulunduğu şartlara ve duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Kişinin varlık durumu, benlik saygısı, gelecekte beklenen düzeyi, kişilik yapısı ve rol modellerinin etkisi de göz ardı edilemeyecek etkenlerdendir.

2.3.3.3 Varoluşsal İçerik

Ergenlerin gelecek beklentileri arasında varoluşsal beklentiler de oldukça önemlidir. Çünkü varoluşsal beklentiler kişinin varoluşuyla alakalı ve direkt olarak kişinin yaşamını ilgilendiren içeriklerden oluşmaktadır. Bunlar; ergenin olduğundan daha iyi olması, daha yardımsever olması, topluma daha yararlı bir birey olması şeklinde kişisel özellikleri ilgilendiren beklentilerdir. Yani kişi ne kadar kendisindeki bu özellikleri geliştirip bu özelliklere katkı sağlarsa yaşamdaki konumu ve sosyal ilişkilerini de o kadar artıracaktır. Çünkü yardımsever, düşünceli, toplumun yararı için çalışan bir insan toplum normları tarafından destekleneceği için kabul görür ve sevilir. Bu da kişinin mutlu olmasını ve yaşamında sosyal sorunlardan uzak güzel bir şekilde yaşamasına olanak sağlayacaktır.

2.3.3.4 Deneysel İçerik

Deneysel beklentiler kişilerin yaşamlarında etkisi büyük ve köklü değişimleri içeren sistemsel içeriklerden oluşmaktadır. Kişinin yaşamını sistem temelli etkileyeceğinden dolayı oldukça önemli bir içeriktir. Bun içerikler; var olan yerleşik sistemi ve düzeni değiştirmeyi hedefleyen planlardır. Örneğin ülke değiştirmek, iş

değiştirmek gibi temelden köklü değişimleri içerir. Kişinin bu köklü sistemsel değişimler karşısında uyumlu olup olmaması kendisi ile alakalıdır. Adaptasyon düzeyi yüksek insanlar bu içerik beklentisinde zorlanmazlar. Okul ağındaki gençler bu dönemde mesleki olarak bir karar verme durumundadırlar. Bu karar hayatlarını etkileyeceği için oldukça zor bir karardır. Çünkü hayatları boyunca yapacakları mesleği seçerek bu mesleği yapacaklardır. Ayrıca bu seçimleri ileriki süreçlerde mesleki değişimleri ve mesleki olgunluk seviyeleri ile de bağlantılı bir süreç olacağından önem arz etmektedir (oban, 2005).

2.3.4 Gelecek Beklentisi İle İlişkili Faktörler

2.3.4.1 Ekonomik Faktörler

Gelecek beklentisi ile ilişkili en önemli faktörlerin başında ekonomik faktörler gösterilmektedir. Bireylerin geleceğe daha kararlı ve kendine güvenle bakabilmelerinde ekonomik durumun yeri göz ardı edilemez (Tolan’dan akt. Güleri, 1998). Çünkü bir ailenin ekonomik durumunun yüksek olması doğrudan ya da dolaylı çocuğa birçok pozitif etkide bulunacaktır. Maddi olarak sağlanabilecek özel ders gibi ekstra imkanların yapılabilmesine olanak sağlayacaktır. Böylece sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları; başarma istekleri daha fazla, kendine güvenleri daha fazla ve sosyal ilişkileri daha esnek kişiler oldukları bilinmektedir. Fakat sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları ise; karamsar, kadercı ve benlik algılarının düşük olduğu görölmektedir (Roberts ve Bengston, 1993). Bu bilgiler ışığında, ekonomik düzey gelecek beklentisini belirleme ve sürdürme açısından önemli bir faktör olarak görölmektedir.

2.3.4.2 Sosyal Faktörler

Gelecek beklentilerini etkileyen faktörler arasında sosyal faktörlerden en önemlisi sosyal destektir. Sosyal destek, kişinin bireysel sosyal bağlarından değer verip önemsemediği kendisine var olan stres yaratan durumlarla baş edebilmesine katkı sağlayan bağlardır (Demaray ve ark 2005). Kişinin algıladığı sosyal destek, kişinin arkadaşlarından, ailesinden ve bireyin yakın çevresinden değer verdiği insanlardan oluşur (een 2008). Sosyal destek var olan travma ile de baş etmede kullanılabilir. Kişinin yakın çevresinden ve ailesinden göreceği olumlu sosyal destek kişinin

travmayla baş etme hususunda oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Kartal ve Çetinkaya 2009).

Cobb (1976) sosyal desteğin üç temel ögesinden söz eder. Bunlar; kişinin hissettiği sevgi, hissettiği değer ve hissettiği saygıdır. Kişinin hissettiği sosyal desteğin bazı boşanmış aile çocuklarında, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir. Sosyal destek bakımından yüksek olan çocuklar çevrelerine karşı daha uyumlu ve daha az problemlili çocuklar oldukları da araştırmalarla ortaya konmaktadır (Cobb 1976).

2.3.4.3 Kültürel Faktörler

Ergenlerde gelecek beklentisini etkileyen bir diğer faktör de kültürel etmenlerdir. Bireylerin yaşamış oldukları coğrafya ve kültür yapısı hiç şüphesiz ki onların hayata karşı bir bakış açısı ve yaşam biçimi oluşmasında etkili olmaktadır. Psikolojik süreçler, sosyal ve kültürel alan içerisinde oluşur. Bu ortamdaki yaşantılar, sorunlarla başa çıkmayı kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir, yani bireylerin sorunlarını anlamlandırması ve baş etmesini toplumlardaki kültürel alan büyük ölçüde etkiler.

Örneğin bir problem karşısında güçlü bir duruş sergilemek ve o problemle başa çıkabilmek için kişisel faktörlerin yanında kültürel faktörler de etkilidir. Çünkü bazı toplumlarda ve kültürlerde anne babalar çocuklarını her şeyden sakınarak yetiştiriyor ve onlara sorumluluk vermekten kaçınarak çocuklarının aslında farkında olmadan hayata daha güçlü yetişebilmelerini engelliyorlar. Bazı kültürlerde ise işler tam tersi şekilde ilerliyor. Örneğin havaalanında 8 yaşında bir çocuğun elinde bir bavul görürseniz bu aslında o çocuğa verilmiş bir sorumluluk anlayışıdır. Böylelikle bir tabloda zayıf yetişen bir çocuk diğer tabloda ise güçlü sorumluluk bilinci ile yetişen bir çocuğu görmekteyiz. Bu bağlamda insan hayatında kültürün önemi göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Yani ait olunan kültürel yapı birçok açıdan etkide bulunarak yaşantımızı dolaylı veya direkt etkilemesinden ötürü gelecek ile alakalı her türlü düşünce ve beklentimizin şekillenmesinde de olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olacaktır. Bu da kültürün insan hayatındaki yerinin aslında ne derece öneme sahip olduğunu göstermektedir.

2.3.5 Gelecek Beklentileri ile İlgili Araştırmalar

2.3.5.1 Yapılmış Araştırmalar

Gelecek beklentisi ile alakalı çeşitli alanlarda araştırmalar yapılmıştır. Gelecek ile alakalı; zaman perspektifi yönelimi ve beklentisi ile ilişkili araştırmalara yer verilmiştir. Beklentiler ile dürtülerin ilişkisini içeren de araştırmalara yer verilmiştir.

Lennings ve Burns (1998), yapmış oldukları bir araştırmada zamansal boyut ile dürtülerin ilişkisini içeren bir çalışma yapmıştır. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada 69 psikoloji birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. İkinci aşamada ise 77 tane psikoloji birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmanın amacı geleceğe yönelik zaman tahminleri yapmayı amaçlamaktadır (Akt.Lennings&Burns, 1998).

Oettingen ve Mayer (2002) tarafından yapılan bir araştırmada gelecek ile alakalı düşünme becerisi, kişinin gelecek ile alakalı beklenti ve fantezilerini içeren bir araştırmaya yer vermişlerdir. Araştırma dört gruptan oluşmaktadır. Birinci grup 40 mezun öğrenciden oluşmaktadır. İkinci grup ise 103 öğrenci, üçüncü grup 117 öğrenci, dördüncü grupta ise 68 öğrenci çalışmaya katılarak örneklem olmuşlardır. Araştırmanın amacı, kişilerin fantezi ve beklentilerinin, öz düzenleme ve performans ile ilişkisinin araştırması hedeflenmiştir.

R.Seginer ve E.Lilach (2004) yaptıkları bir araştırmada kişilerdeki gelecek oryantasyonu ile yalnızlığın ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma ergenlere yönelik bir çalışma olmuştur. Ergenlerin geleceğe dair planları, cinsiyetleri, yalnızlık düzeyleri incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 146 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 84 tane erkek 62 tanesi kızdır. Çalışma sonucuna göre sosyallik düzeyi yüksek olan ergenlerin yalnız olan ergenlere oranla geleceğe yönelik plan yapma puanları daha yüksek çıkmıştır.

Akman (1992) yapmış olduğu bir çalışmada üniversite öğrencilerinin mesleki durumu, evlilik düşünceleri ve gelecek ile alakalı beklentilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 491 kişiden oluşmaktadır. 491 kişinin

266 birinci sınıf öğrencisi, 225 dördüncü sınıf öğrencisi olacak şekilde araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak ise gelecek beklentisi bakımından incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin gelecek beklentisi puanı son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentisi puanından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Güleri (1998) yapmış olduğu bir araştırmada okuyan üniversite öğrencisi gençler ile çalışan işçi gençlerin geleceğe dair beklenti düzeylerini ve hayata dair iyimser kötümser yanlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini toplamda 482 kişi oluşturmuştur. Bunlardan 239'u üniversite öğrencisi 243'ü ise işçi gençlerden oluşmaktadır. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin geleceğe dair güven içinde bakabilmenin, öğrenim görmenin ilk sırada yer almadığını ortaya koymuştur. Ayrıca iş beklentilerinin de yüksek olduğu araştırmada kendini göstermiştir. İşçi gençlerin ise geleceğe dair beklentileri ideal bir eş olarak kendini göstermiştir. Yani üniversite okuyan gençlerin işçi gençlere oranla daha bağımsız ve iyimser olduğunu söylemek mümkündür.

Artar (2003) yapmış olduğu çalışmada depremi yaşamış gençlerin geleceğe dair beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 16 kişi oluşturmaktadır. Bunlardan 8 i kız 8 i erkek bireylerdir. Sonuç olarak ergenlerin geleceğe dair beklentilerinin diğer ergenlere oranla yüksek olduğu belirlenmiştir. Depremi yaşayan ergenlerin yaşadıkları il yada ülkeyi değiştirme eğiliminde oldukları da belirtilmiştir. Ayrıca depremi yaşayan bireyler yaşamayan bireylere oranla daha fazla karakter yapılarını da değiştirme eğiliminde oldukları söylenebilmektedir.

Yavuzer ve arkadaşları (2005) yapmış olduğu bir araştırmada şimdiki zamanda yaşayan gençlerin geleceğe dair beklentilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini toplam 992 kişi oluşturmuştur. Bunlardan 391 tanesi üniversiteye devam eden öğrenci, 601 tanesi ise lise de öğrenim görmekte olan öğrenciden oluşmaktadır. Sonuç olarak lise de öğrenim görmekte olan öğrencilerin gelecek ile alakalı beklentileri incelendiğinde iyi bir meslek sahibi olmak, iyi bir maaş almak, ideal bir evlilik yapmak ve yüksek düzeyde bir saygınlık elde edebilmeyi içerdiği araştırmada ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelecek

beklentilerine bakıldığında ise toplumsal beklentiler ve yaşam felsefesi bakımından da kendini geliştirme önceliği olduğu görülmüştür.

Şişman (2006) yapmış olduğu bir araştırmasında sokak çocuklarının güncel durumları ve beklenti düzeylerini içeren bir araştırmada ne tarz çözümler geliştirilebilir bunu bulmayı hedeflemiştir. 185 erkek 13 kız çocuğundan oluşan toplam 198 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Sonuç olarak çocukların ileride iyi bir mevkide olabilecekleri ve rahat edebilecekleri bir mesleği yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

İmamoğlu ve Edwards (2007) yapmış olduğu bir çalışmada gençlerin geleceğe dair beklentilerinin gençlerin benliklerindeki farklılıklar ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma temel olarak denge modelinin benlik tipine göre nasıl ilişkilendirildiğini saptamak hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini toplamda 295 kişi oluşturmuştur. Bunlardan 170'i kız, 125'i erkek örneklemden oluşmuştur. Sonuç olarak kişilerin geleceğe yönelik beklentileri pozitif fakat kaygılıdır.

Eren (2007) Türkçeye uyarladığı Husman ve Shell'in geliştirdiği Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğinin uyarlama çalışmasından bahsedilmektedir. Ölçek 315 öğrenci üzerinde uygulanarak ilgililik, değerlilik, hız ve genişlik şeklinde 4 boyut ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu boyutlardan ilgililik ve değer boyutları ölçeğin güvenilirlik katsayısı bakımından yeterli bulunmuştur. Diğer boyutlardan güvenilirlik ve hız boyutları için ise güvenilirlik katsayısı yeterli düzeyde bulunamamıştır. Bunun sonucunda da ölçek ilgililik ve değer ölçeklerinden oluşmuştur.

Avcı ve Erden (2009) yapmış olduğu bir uyarlama çalışmasında Husman ve Shell (1996) tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçek gelecek zaman algısı ölçeğidir. Toplamda 430 üniversite öğrencisi örneklem olarak kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlar yapılan faktör analizleri sonucunda aslına uygun şekilde uyarlama çalışması yapıldığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak ölçeğin üniversite öğrencilerinde zaman algısını ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

Kalkan ve Koç (2010) yapmış olduğu bir çalışmada romantik ilişkiler ile gelecek yönelimine ebeveyn tutumlarının etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Toplamda 187 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Bunlardan 65 kişi erkek 122 kişi kız olacak şekilde araştırmaya katılmışlardır. Sonuç olarak ebeveynlerin küçük çocuklarına davranım şekillerinin, çocuklarının yetişkin olduğu zamanlardaki tutum ve davranışlarını belirleyici olabileceğini ortaya koymuştur.

Bayoğlu ve Puruuoğlu (2010) yaptığı araştırmada ocuk esirgene kurumunda kalan çocukların geleceğe dair beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Buna ek olarak ergenlerin yaşama dair sosyal destek algıları da araştırmaya konu olmuştur. Araştırmanın rneklemine toplamda 81 ergen oluşturmuştur. Bunlardan 51 tanesi kız, 30 tanesi ise erkek ergenden oluşmuştur. Sonuç olarak gelecek beklentisi bağlamında ergenler; iyi ve kaliteli bir eğitim, güzel bir iş ve ekonomik olarak rahat edebilecekleri iyi bir kazanç şeklindedir. Gördükleri sosyal destek bakımından ise ergenler; öğretmenleri ve yakın çevrelerinden destek görmektedirler. Ayrıca erkek öğrencilere gösterilen sosyal destek, kız öğrencilere oranla daha düşük bulunmuştur.

Eryılmaz (2011) yapmış olduğu bir çalışmada öznel iyi oluş ve gelecek beklentisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gelecek beklentisinin olumlu gelecek beklentisi bakımından ilişkisine de bakılmıştır. Araştırmanın rneklemi toplam 233 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 112 kişi kız lise ğrencisi, 121 kişi ise erkek lise öğrencisidir. Sonuç olarak ise gelecek beklentisi bakımından olumlu gelecek beklentisine sahip olan öğrencilerin iyilik hallerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Tuncer (2011) yapmış olduğu çalışma ile gelecek beklentileri lğini Türkçeye uyarlamıştır. lğin orijinali Mc Whirter (2008) tarafından geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmasının rneklemi toplam 175 kişiden oluşmaktadır. Bunlardan 93 kişi erkek, 82 kişi kız olacak şekilde araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak lğin yeterli düzeyde güvenirlik ve geçerlik puanı olarak uygulanabilirliği kanıtlanmıştır.

şahin ve arkadaşları (2011) yapmış olduğu çalışmada niversite ğrencilerinin yaşama dair amaçları ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca ğrencilerin mevcut okudukları bölüm ile alakalı da düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmanın rneklemi niversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Sonuç olarak ise öğrencilerin birçoğunun okudukları

bölüm ile alakalı olumlu görüş bildirmediikleri ve birçoğunun eğitime yüksek lisans yaparak devam etmek istediğini ortaya koymuştur.

Şimşek (2012) güneydoğuda yaptığı bir araştırmada lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin gelecek ile alakalı beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin mevcut beklentilerini etkileyen faktörleri de belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini toplam 1106 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın yapıldığı 54 liseden farklı sınıflardan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin hayattan beklentilerinin eğitim, para, statü ve sosyal ortam anlamında ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok seçmeyi düşündükleri meslekler ise doktorluk ve öğretmenlik olmuştur.

2.4 SINAV KAYGISI

2.4.1 Kaygı

Kaygı, 19.yy da psikodinamik kuramın önemli temsilcilerinden Freud tarafından araştırılarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kaygıya dair literatürde birçok tanımdan bahsedilmektedir. Kaygı; kişinin hoşuna gitmeyen bir his veya duygu olarak tarif edilmektedir. Birçok insanın bu duygu veya hissi yaşadığından söz etmek de yanlış olmayacaktır.

Çavuşoğlu (1990) kaygıyı şu şekilde tanımlamıştır. Kaygı kişinin öznel korkusudur. Kaygı bireyin bilinçli bir şekilde hissettiği tehlike algısıdır. Kaygı durumunda kişide gözlenen; ağız kuruluğu, solunumun artması, terlemenin artması, kalp atış hızının artması, kişinin kaslarında gerginlik hissetmesine sebep olan bir sinir sistemi organizasyonudur. Bireyler kaygı yaşadıklarında, sadece fizyolojik olarak etkilenmezler. Aynı zamanda psikolojik olarak da etkilenirler. Kaygı yaşayan bireylerde ortaya çıkan fizyolojik tepkiler; kısık ses, ağız kuruluğu, kalp çarpıntısı, titreme ve yoğun terleme şeklinde kendini göstermektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008). Bu tanımlar ışığında kaygının aslında bireyin fizyolojik durumunu etkileyerek belli sonuçlara sebep olan ve aslında bir otonom sinir sistemi faaliyeti olduğundan bahsedilmektedir. Horney, kaygı ve korkunun anlam olarak birbirine yakın olduğundan yazılarında bahsetmiştir. İki kavram da kişilerin tehlikeye karşı ortaya çıkardıkları birer tepkidir. Bu iki tepki; yoğun terleme, ölüm korkusu, kalp atışında

hızlanma ve titreme şeklinde kendini belli eder. Fakat iki terim arasında önemli bir fark vardır. Kişi karşılaştığı tehlike ile orantılı olarak korku yaşar.

Öner ve Le Compte (1998) yapmış olduğu araştırmalar neticesinde kaygı; bireyin tehditkar veya tehlikeli bulduğu durumlarla karşı karşıya kaldığında yaşamış olduğu fiziksek ve psikolojik durumların kişide rahatsızlık uyandıran çevresel faktörlere bağlı olarak şekillenen ruh hali olarak tanımlamıştır. Kaygı yaşayan birey çoğu zaman hayali bir tehdit veya tehlikeye karşı duygusal tepki geliştirmektedir. Bu tepki var olan tehditle de orantılı olmayabilir.

Sazak ve Ece (2004) kaygıyı nedeni bilinmeyen kişinin yaşadığı korku olarak tanımlamıştır. Kişi kendini nedeni belli olmayan bir tehlike ile karşılaşacakmış gibi gergin ve sıkıntılı bir sürece sokar. Kişinin beklentisinin veya bir konuda isteğinin çeşitli nedenlerle engellenerek ortaya çıkan duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar ile kaygının kişide tehlike algısı ve hoş olmayan ruh hali şeklinde ifade edilebileceği söylenmektedir.

Tallis (2003), Kaygı ile alakalı iki temel özellikten bahsetmiştir. Kaygı yalayan birey tekrar eden düşüncelerini kontrol edemez ve işlerin daha da kötüye gideceği yönünde düşünmeye başlar. Tallis kaygısı diğer duygulardan ayırmanın ve belirlemenin oldukça kolay olduğundan bahsetmiştir. Mesela bir annenin son derece sağlıklı bebeğinin hasta olmasından endişe ediyorsa bu durum annenin net bir şekilde kaygı yaşadığını göstermektedir. İnsanlar genellikle bir durum veya olayın iyiye gitmeyeceğini düşündüklerinde ya da beklentilerinin aksine kötü sonuçla sonuçlanacağını düşündüklerinde kaygı yaşarlar. Bu bağlamda Sullivan insanları kültürü tamamlayan bir parça olarak görmüş ve insanlarda oluşan kaygının aslında insanların kişiler arası ilişkilerinin tehlikeye gireceği durumlar neticesinde olduğundan bahsetmiştir. Kaygının fark edilmesi konusunda önemli çalışmalar yapmış kişilerden birisi de Karen Horneydir (Eldemir, 2006).

Sonuç olarak bu tanımlar ışığında kaygı, insanlarda rahatsız edici, hoş olmayan, kişide fizyolojik ve psikolojik birçok etkisinin olduğu düşünülen, risklere karşı gösterilen duygusal bir tepki şeklinde tanımlanabilir.

2.4.1.1 Kaygı Türleri

Kaygı kavramının çeşitli türlerinden söz etmek mümkündür. Bu türleri iki ana başlıkta inceleyebiliriz. Bunlar, durumluk (seçici) kaygı ve süreklilik (genel) kaygı türüdür.

2.4.1.1.1. Durumluk Kaygı

Bireyin içinde bulunduğu sübjektif korku olarak tanımlanan durumluk kaygı bireyin yaşadıkları stres düzeyinin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygı düzeyinde artışa sebep olurken yaşanan stres durumunun az olduğu zamanlarda ise durumluk kaygısında düşüş gözlenmektedir. Durumluk kaygı kişide fizyolojik olarak bazı etkilere sebep olabilmektedir. Bunlar; terleme, titreme ve yüzde kızarma şeklinde bireyin yaşadığı huzursuzluğun belirtileridir. Durumluk kaygıya eşlik eden önemli bir faktör de artan uyarılmışlık düzeyidir. Böylece durumluk kaygıyı ölçebilmek için, uyarılmışlık düzeyi ölçeklerinden de yararlanılabilmektedir. Bu ölçekler; Martens'in Yarışma Durumluk Kaygı Ölçeği (Competitive State Anxiety Inventory - CSAI), Spielberger'in Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI), Martens'in Spor Yarışması Kaygı Ölçeği (Sport Competition Anxiety Inventory - SCAT) şeklinde sıralanabilir (Öner ve Le Compte, 1983).

Kaygı kavramı 1950'li yıllarda Spielberger tarafından yapılmış ve durumluk ve sürekli kaygı olarak belirtilmiştir. Durumluk kaygı; kişide kendisini gösteren sıkıntı, dert ve olumsuz hal durumu olarak belirtilmiştir. Spielberger kaygıyı; kişinin sinir sisteminin uyarılması ile ilişkili ve buna eşlik eden gerginlik halidir şeklinde tanımlamıştır (Konter, 1996). Kişinin yaşamış olduğu bu kaygı, kişi tarafından durumunu tehdit edici olarak algılandığından dolayı kaynaklanmaktadır. Bu durum kişide kaygı, huzursuzluk, üzüntü, tedirginlik gibi birçok olumsuz duyguyu yaşamasına sebebiyet vermektedir. Durumluk kaygısı sporcuların yaşamış olduğu ve bu bağlamda sporcuların yaşamış olduğu kaygı düzeyini anlamak açısından önemli bir kavramdır. Çünkü durumluk kaygısı sporcuların kişilik yapısı ile ilişkilidir. Burdan yola çıkarak bazı sporcuların spor faaliyeti sonrasında ise üzgün veya korku yaşıyor olması görülebilmektedir. Daha sakin yapıya sahip sporcular ise korku yaşadıkları yönünde bilgi bildirmemişlerdir (İkizler, 1997). Medyaya yansıyan bir haberde Amerikada bir buz hokeyi takımı oyuncusunun asil kadroya girdiği her

zaman maç öncesi karın ağrısı çektiği yazılmaktaydı. Maç öncesi okut ağrılar yaşayan sporcuların genellikle durumluk kaygısına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu tarz yüksek durumluk kaygısı sporcuları olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden, sporcular yaşadıkları durumluk kaygısını kontrol altına almak isterler (Anshel, 1997).

Kişilerin yaşamış oldukları durumluk kaygı düzeyleri ruhsal durumlarına göre değişkenlik gösterebilir. Örneğin bir futbolcunun maçın önemli anlarında yaşadığı durumluk kaygısı ile maçın sıradan rutin anlarında yaşadığı durumluk kaygısı oranları farklıdır. Maçın daha heyecanlı tempolu anlarında yüksek iken diğer zamanlarda daha düşük durumluk kaygısı yaşamaktadır (Weinberg ve Gould, 1995).

2.4.1.1.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı kavramı; bireyin yaşantısındaki kaygı düzeyine olan yatkın yapısıdır. Örneğin birey yaşantısında karşılaştığı olayları stresli yorumlama eğilimindeyse ve bu olayları stres olarak algılayıp yorumlama eğilimi olarak bahsedilebilir. Objektif olarak bakıldığında bireyde nötr olan olay veya durumların birey tarafından tehdit ve tehlike olarak tanımlanması sonucunda bireyde oluşan mutsuz ve hoşnut olamama hali sürekli kaygı olarak tanımlanmıştır (Öner ve Le Compte, 1998). Sürekli kaygı durumunu yaşayan kişiler genellikle çok kolay kırılıp üzüldükleri gözlenmiştir. Bu bireyler diğer bireylere oranla durumluk kaygısını daha fazla yaşamaktadırlar (Öner ve Le Compte, 1983).

Martens ve Ark (1990) kaygısı yüksek olan bireylerin hayatlarındaki birçok olay veya durumu etki edici olarak algıladıkları ya da tehdit edici olaylara karşı durumluk kaygısı ile tepki verebildiklerinden söz etmiştir. Spielberger, durumluk kaygısı ile sürekli kaygı kavramları arasındaki önemli ayrıma dikkat çekerek kaygı ile enerji arasındaki ayrıma odaklanmıştır. Bu ayrıma göre durumluk kaygısı kinetik enerjinin getirmiş olduğu bir tepkidir. Sürekli kaygı ise var olan potansiyel enerji olarak tanımlanabilir. Kişinin uygun uyaranla karşılaştığı takdirde ortaya çıkacak tepki için kişinin göstermiş olduğu eğilimdir (Çağlar, 1996).

Birçok tanım ışığında bakıldığında kişi yaşadığı kaygının farkındadır. Durumluk kaygısının aksine sürekli kaygı bireyin kişilik yapısının bir parçasıdır. Örneğin iki tane futbolcu düşünelim. Maçın kritik zamanlarında yaşanan bir penaltı

atışında görev alacak olsalar gösterecekleri durumluk kaygı da kişilik özelliklerinden dolayı farklı olacaktır. Bunun sonucunda yüksek düzeyde sürekli kaygı yaşayan oyuncu bu durumu durumluk kaygısına olumsuz bir şekilde yansıtır. Düşük sürekli kaygı yaşayan oyuncuda ise iş tam tersi şeklinde olmaktadır (Weinberg ve Gould, 1995).

2.4.1.2 Kaygının Belirtileri

Kaygının çeşitli belirtileri vardır. Bunlar;

Nefesin daralması, midenin ağrması, terleme, ishal ya da kabızlık gibi bağırsak problemleri, nefes alıp vermede düzensizlik, aşırı tepkide bulunmak, kesik nefes almak, titreme, huzursuzluk, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, bir anda sinirlenme, sürekli baş ağrısı, bel ve boyun kaslarında rahatsızlık ve gerginlik hissi gibi birçok belirtiden bahsedebiliriz.

2.4.1.3 Kaygının Nedenleri

Kaygı kavramının bilinen veya bilinmeyen birçok nedeni olabilmektedir. Kişilerin kaygı yaşamada en çok etkisinin olduğu düşünölen nedenleri şu şekilde sıralayabiliriz;

1)Var olan destekten yoksun kalma: Birey alışmış olduğu desteğın bir anda yoksunluğunu duyduğu ya da hissettiği zamanlarda kaygı yaşayabilir.

2)Beklentinin olumsuz yönde şekillenmesi: Çalışılmamış bir sınava girmeyi beklemek veya haksız olunan bir olayda ceza almayı beklemek gibi durumlar da kaygıyı artırıcı olabilmektedir.

3)Bir olay veya duruma karşı çelişki: Çeşitli önemsenen ve ilgilenilen bir olay durum ile ilgili yaşanan çelişkiler de kaygıya sebep olabilmektedir.

4)Belirsizlik yaşamak: Belirsizlik insanlarda genellikle kaygı yaratır. Çünkü gelecek hakkında bilgi sahibi olamamak ve beklentinin dışında bir şeylerin olabileceği ihtimali insanların kaygı yaşamalarına sebep olabilmektedir.

2.4.1.4 Sınav Kaygısı

Kişilerdeki sınav kaygısı ilk kez Richard Alpert tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Alpert sınav kaygısı ile ilgili gözlemleri sonrasında araştırmalar yapmış ve 1960 yılında sınav kaygısı kavramını literatüre kazandırmıştır. Alpert ve Haber yapmış oldukları çalışmalar ve araştırmalar neticesinde öğrencilerde iki tür kaygı olduğuna ulaşmışlardır. Bunlardan ilki kaygı yaşayarak başarılı olamayan öğrenci, ikincisi ise kaygı sayesinde başarılı olan öğrencidir. Şöyle ki farklı araştırmalar da kaygı yaşamanın bazı öğrenciler üzerinde motive edici bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısı; kişinin yaşantısının normal zamanlarında herhangi bir sorun yaşamadığı fakat sınav zamanına yakın zamanlarda ya da sınav anında yaşamış olduğu hem fizyolojik hem de psikolojik bir durumdur. Sınav kaygısı yaşayan kişinin vücudu çeşitli tepkiler verir. Bunlar; ellerin terlemesi, nefes alamıyormuş hissi, titreme, iştahın kesilmesi ya da artması, çeşitli kaslarda gerginlik hissi, uyku düzeninde bozulma, dikkat dağınıklığının artması, öğrenilen bilgilerin o an hatırlanamaması, huzursuz ve her an olumsuz bir şey olacakmış hissi ile kendini gösterir (Aydın, 2011). Kişinin yaşamış olduğu sınav kaygısı çeşitli olumsuz duygu ve düşünceleri de açığa çıkartabilir. Bunun sonucunda da odak noktası dağınık ve dikkati toplama zorlaşır. Öğrenciler yoğun stres yaşadıkları zamanlarda zihinsel olarak kaygının etkisi altına girerler ve kontrolü kaybetmeleri olağandır. Böylece öğrenci bildiklerinden şüphe edecek hale gelir ve bu da sınavındaki performansını olumsuz etkilemektedir.

Başka bir tanımda ise sınav kaygısı öğrencilerin yaşamış olduğu ve sınavlara karşı verilen bir duygusal tepki olarak tanımlanmıştır. Sınav kaygısı kişiyi psikolojik, fizyolojik ve davranışsal yönden etkileyerek bazı özelliklerinin azalmasına veya engellenmesine sebep olan kişilik özelliği olarak verilmektedir (Şahin, Günay ve Batı, 2006, s. 96).

Sınav kaygısı yaşayan kişide gözlenen belli başlı durumlardan en çok rastlanan; el ayak parmaklarında soğukluk, çeşitli bağırsak problemleri ya da huzursuzluk hissi, mide ağrısı, kalp çarpıntısı, duygu durumunda ani değişimler, nefes almada güçlük çekme hissi, gergin ve kaygılı bir ruh hali içinde olma, kalp çarpıntısı gibi birçok belirtisi vardır.

2.4.1.4.1 Sınav Kaygısının Boyutları

Sınav kaygısı, kişileri önemli ölçüde etkilediği bilinen önemli değişkenlerden biridir. Sakarya (1996), yapmış olduğu çeşitli çalışmalarla sınav kaygısının etkilerinin üç boyutta ele alınabileceğini savunmuştur (Akt. Alyaprak, 2006).

Bunlar;

a) Fiziksel Boyut

b) Zihinsel Boyutu

c) Davranışsal Boyuttur.

2.4.1.4.1.1 Fiziksel Boyut

Sınav kaygısı kişileri birçok açıdan etkilemektedir. Bunlardan birisi de sınav kaygısı yaşayan kişilerde gözlenen fiziksel değişiklikler ve tepkilerdir. Sınav kaygısı yaşayan kişide; nabzının artması, zor nefes alma hissi, gerginliğin artması, karın ağrısı, ağız kuruluğu, vücudun çeşitli yerlerinde yoğun terleme ve çeşitli bağırsak rahatsızlıkları şeklinde birçok fiziksel etkiye ve değişime sebep olmaktadır. Bu etki ve değişiklikler sınav kaygısının fiziksel boyutunu oluşturmaktadır (Kısa, 1996).

2.4.1.4.1.2 Bilişsel Boyut

Özer (1990), sınav kaygısının bilişsel yönünün aslında kişilerin sınavlara yüklediği anlam ve önemle alakalı olduğunu söylemektedir. Çünkü kişilerin sınavlara bakış açıları, sınavları çok çok önemli görmeleri kişilerde stres yaratarak olumsuz yönde etkilenmelerine ve düşünmelerine sebep olmaktadır.

Özer (1990), sınavların kişilerin düşünce yapısındaki karşılığını şu şekilde belirtmiştir; kişiliklerinin test edildiğini düşündükleri, yaşamış oldukları bir önceki başarısızlığın gelecekteki başarıyı etkileyeceğinin düşünülmesi, kişilik yapısının hırpalandığı ve örselendiği düşüncesi, başkalarının gözünden düşeceğim düşüncesi, geleceğinin iyi olmayacağı düşüncesi, değer verdiği insanları üzecekmiş gibi düşünme, yakın arkadaşları tarafından reddedilme kabul görmeme düşüncesi,

yaşıtlarıyla ya da başkalarıyla kıyaslanıyormuş düşüncesi ile birlikte gereklilik bildiren şekilde oluşan düşünce şekilleri, yaşanan kötü bir olay karşısında sanki bundan sonra sürekli kötü şeyler yaşanacak düşüncesi şeklinde kendini göstermektedir.

Bu düşünce şekillerinden de anlaşılacağı üzere kişinin yaşamış olduğu sınav kaygısı kişide bazı inanç, düşünce kalıpları, olumsuz yorumlar, tepkiler ve beklentiler şeklinde kendini gösterip kişinin içinde bulunduğu durumu olumsuz yönde etkilemektedir.

2.4.1.4.1.3 Davranışsal Boyut

Sınav kaygısının bir diğer ve son boyutu olan davranışsal boyutunun neden olduğu tepkilerin, stres yaşayan kişilerde gözlenen tepkilerle benzer özellikler taşıdığı gözlenmiştir. Sınav kaygısı yaşayan kişilerde kaçma kaçınma davranışı yaygın olarak gözlenebilmektedir. Çeşitli sorumluluklarını ve yapması gereken görevlerini yaşamış olduğu kaygı sebebiyle ertelemektedir. Mesela bir öğrenci yaşamış olduğu sınav kaygısı sebebiyle sınavdan kaçınma davranışı sergileyebilmektedir. Ya da o sınavın dersine girmek istememe şeklinde kaçınma davranışı gösterebilmektedir (Sakarya, 1996).

2.4.1.4.1 Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde gözlenen çeşitli fiziksel, bilişsel ve davranışsal belirtiler vardır. Bilişsel belirtilerin başında uykunun kaçması, kaygıya bağlı unutkanlık, dikkat eksikliği ve konsantrasyon zorluğu çekme şeklinde kendini gösterir. Fiziksel belirtiler ise kalp atışında artış, nefes almada zorluk hissi ve artış şeklinde tarif edilir. Ayrıca kişide ağız kuruluğu, terleme, mide bulantısı, bağırsak rahatsızlıkları, huzursuzluk da gözlenmektedir. Davranışsal belirtiler ise yapılan veya yapılması gereken bir işten kaçma veya yarıda bırakma şeklindedir ve kaçınma şeklinde yani kişinin yapması gereken görev ya da sorumluluğu yapmayı sürekli ertelemesi şeklinde kendini gösterir (Yeşilyurt, 2007).

Sınav kaygısı yaşayan kişiler ile ilgili olarak yaşadıkları; mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışında artış gibi belirtiler fizyolojik belirtilerdendir. Kişinin yaşamış

olduğu konsantrasyon bozukluğu, herhangi bir şey düşünememe ve sınava girmek istememe sınavdan kaçmayı istemek gibi kişide gözlenen tutumlar zihinsel belirtilerdendir (Kutlu ve Bozkurt, 2003, s. 65).

Sonuç olarak toparlayacak olursak sınav kaygısı yaşayan insanlarda; nefes darlığı hissi, nefes almada güçlük hissi, terleme, genel yapıda gerginlik, kalp çarpıntısı, ani değişen ruh hali, bel ağrısı şikayeti, mide bulantısı veya ağrısı, çeşitli bağırsak sorunları ihmal ya da kabızlık gibi, yoğun tepkisellik, el ve ayak parmaklarında soğukluk, sürekli yorgunluk bitkinlik hissi, baş ve boyun kaslarının gergin ve ağrıyor olması sınav kaygısının genel belirtileri arasında gösterilebilir.

2.4.1.4.2 Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav, öğrenciler açısından başlı başına bir kaygı nedenidir. Öğrenciler sınava girecekleri zaman kendilerini uyarılmış ve stres yaşarken bulurlar. Bunun nedeni öğrencilerin girecekleri sınavdan istedikleri sonucu alamama korkusu ve başarısız olma korkusudur. Bu durum da öğrencilerde endişeye ve strese sebep olabilmektedir. Sınav kaygısı, kişinin var olan yeteneklerini küçümsemek ya da mükemmeli ortaya koyma isteğinin yoğun olduğu durumlarda kendini gösterebilir. Sınav kaygısının bir başka nedeni olarak da kişinin fizyolojik açıdan ihtiyaçlarını doyuramamasından kaynaklanabilmektedir. Sınav kaygısının bir başka nedeni ise kişinin kendisi ile alakalı ya da durumla alakalı olumsuz düşünce ve inançların yaygın şekilde etkili olmasıdır. Örneğin kişi gireceği sınavdan düşük alacağını ya da yaptığı işin kesinlikle olumsuzluk ya da aksilikle sonuçlanacağını düşünür. Bu tarz düşünmek genellikle kişilerin olay veya durumlarla alakalı yapmış olduğu düşünce ve değerlendirme hatalarından ileri gelmektedir (Semerci, 2007).

Kaygının yol açtığı ve kişiler üzerinde etkili olan, kontrol edilemeyen duygular; birçok duygu ve durumu negatif etkiler. Örneğin yoğun kaygı yaşayan öğrenci ders çalışmak istese dahi çalışamaz. Bu durum aslında yetersizlik duygusunun da eşlik ettiği bir durumdur. Yetersizlik duygusu da öğrencinin ders çalışmasına pek imkan vermez ya da daha çok çalışmasını sağlar fakat öğrenci çalışmış olduğu bilgilerini yaşamış olduğu stres nedeniyle sınavda hatırlayamaz. Bildiği soruları yanlış yapabilir. Öğrenci yaşamış olduğu bu olumsuzlukları unutmayarak ileride de tekrar tekrar sınav kaygısı yaşayabilir. Ayrıca öğrenciler

sınava hazırlanırken yoğun kaygı yaşamaktadırlar. Bunun sebebi ise sınava hazırlanan öğrencilerin kendi içlerinde sınavı öyle bir yere koyuyorlar ki başaramamaları durumunda sonuçlarının çok kötü olacağı düşüncesi ya da aile ile alakalı baskı faktörleri öğrencilerin sınavlara karşı yoğun kaygı ve korku duymalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca aileden alınan genetik faktörler ve ailelerin öğrencilere karşı aşırı kaygılı, güvensiz ve aşırı korumacı tutum sergilemeleri, ailelerin beklentileri ile öğrencilerin beklentilerinin örtüşmemesi de öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarına neden olabilmektedir (Maviş ve Saygın, 2004, s. 49).

Genel olarak bakıldığında; öğrencilerin orantısız çalışma alışkanlıkları, aile yada öğrencinin sınavdan aşırı yüksek beklentisi, aile yada öğrencinin mükemmeliyetçi yaklaşımı, daha önce yaşanan olumsuz sonuçlardan etkilenme, öğrencinin ailesinin beklentilerine cevap verememe korkusu yada öğrencinin gireceği sınavla sanki kendi zekasının belirlenebileceği gibi bir algıya sahip olması öğrencinin sınav kaygısı yaşamasına sebep olabilmektedir. Bazı öğrencilerde ise gireceği sınavı tehdit yaratan bir durum olarak algılama, sınav esnasında yoğun bir şekilde başarısız olacağını düşünme, istenilen seviyede çalışmama suçluluğu, sürekli alacağı notu düşünme, alacağı nota göre değer göreceğini düşünme, ailesini ve sevdiklerini mutlu edemeyeceğini düşünme gibi birçok düşünce ve bu düşüncelere eşlik eden fizyolojik bulgular görülebilmektedir (Şahin vd, 2006, s. 97).

Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde çeşitli olumsuz düşünce kalıpları ortaya çıkabilmektedir. Bunlar;

Ya Hep Ya Hiç: Adından da belli olacağı üzere; ya varım ya yokum, ya başaracağım ya yok olacağım gibi düşünceyi içermektedir. Örneğin; ya bu okulu bitiririm ya da okula bir daha gitmem, matematikten istediğim puanı alamadım bir daha bu dersten iyi bir puan alamam.

Aşırı Genelleme: Yaşanan olumsuz bir olayın bütün durumlara karşı genellenmesidir. Örneğin; girdiğim sınav kötü geçti zaten hepsi kötü, sınavdan düşük not aldım kesin ailem beni okuldan alır.

Zihinsel Çarpıtma: Kişinin yaşamış olduğu olayın olumlu tarafını görmeyerek sürekli olumsuz tarafına odaklanmasıdır. Örneğin; sınavdan 95 aldım bir soru nasıl yapamadım zaten hep böyle oluyor şans yokki, 30 kişilik sınıfta 4. olan öğrencinin kendisini başarısız sayıp aşırı üzülmesi gibi düşüncelerdir.

Olumluyu Geçersiz Kılma: Kişinin yaşamış olduğu olumlu durum yada sonucu ne olursa olsun olumlu sonuç görülmeyle sonuçun da olumsuzla çevrilmesidir. Örneğin; kişinin sınavdan yüksek not almasını çalışmasına değil de şans eseri kolay sorular gelmesine bağlaması ve kendini başarılı görmemesi.

Başarıyı Azımsama: Kişinin aldığı başarıyı önemsemeyip başkasının aldığı başarıyı daha önemli görmesidir. Örneğin; her iki öğrenci de aynı puanı aldılar fakat başarıyı azımsayan öğrenci kendi başarısını değersiz görüp diğer öğrencinin daha çok çalıştığını ve onun bu notu daha çok hakettiğini düşünür.

Duygusal Hareket Etme: Kişinin o anki duygu durumuna dayanarak gerçeği olduğundan farklı yansıtmasıdır. Örneğin; ne kadar çalışırsam çalışayım istediğim sonucu alamayacağım.

Gereklilik Cümleleri Kurma: Kişi girecek olduğu sınavı başarma güdüsü ile meli malı ekleri içeren gereklilik cümleleri kurar. Örneğin; sınavı kazanmak için çok çalışmalıyım, düşük not almamalıyım, başarısız olmamalıyım.

Falcılık: Kişi gelecekle alakalı olumsuz tahminlerde bulunur ve gerçekleşmiş gibi buna inanır. Örneğin; yarın gireceğin sınavda başarısız olacağım, okulu asla bitiremeyeceğim, hocam beni dersten bırakacak (Başoğlu, 2007, s. 67).

Keyfi Çıkarsama: Kişinin yaşadığı olayla ya da durumla alakalı elinde yeterli kanıt olmamasına rağmen olumsuz sonuçlar bildirmesidir. Örneğin; geometri dersinde yeteri kadar başarılı olamayan öğrencinin geometri sınavından kalacağını söylemesi keyfi çıkarsamaya örnektir (Özer, 1990, s. 71).

Sınav kaygısına etki ettiği düşünülen diğer faktörler ise şu şekildedir;

Genetik Faktörler: Kişinin ailesinde kaygılı birey olup olmadığı kişideki kaygı düzeyini belirleyen faktörlerdendir.

Aile içi yanlış eğitim: Öğrencinin sürekli aile içinde baskı altında eğitim görmesi, ilenin disiplin düzeyinin yüksek olması çocuktaki kaygıyı doğrudan etkiler. Çocuk alacağı düşük nottan ziyade ailesinden göreceği tepkiye karşılık endişe duyar.

Öğrencinin iç çatışmaları: Öğrencinin beklentisi ile ailenin beklentisinin birbirine uymamasından kaynaklanan çatışmalar da kaygıya neden olur. Örneğin psikoloji okumak kazanmak isteyen bir öğrencinin, ailesinin hukuk kazanmasını directmesi öğrencide kaygı yaratabilir.

Öğrenilmiş Kaygı: Öğrencinin yaşamış olduğu sınav kaygısı aslında otomatik bir tepki şeklinde ortaya çıkıyor olabilmektedir. Bu aslında öğrenilmiş çaresizlikle paralel bir mantıktır. Öğrenci sınavdan önce çeşitli fizyolojik problemler ortaya çıkıyorsa mide bulantısı, kalp atışında artma, terleme gibi bu durum öğrenilmiş kaygı olabilir (Akt: Civil, 2008, s. 21).

Sınav kaygısının diğer nedenleri ise şunlardır;

Kişinin Aşırı Hareketli Olması Sonucu Olumsuz Davranışlar: Stres yaşayan kişiler genellikle yerinde duramaz ve sürekli hareket ederek var olan streslerini azaltmayı hedefler. Bu tarz aşırı hareket halinde kişilerde istemsiz olumsuz davranışlar görülebilmektedir.

Düzensiz zaman kullanımı: Öğrencilerin yaşadıkları stres, öğrencilerde zaman bozukluğuna sebep olur. Örneğin; öğrencilerin okul saatleri ile ders çalışma ve uyku saatleri birbirine girebilmekte hatta zaman yetmediği gibi şikayetlerde bulundukları da gözlenebilmektedir.

Çatışmacı ve tahammülsüz olmak: Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler genellikle gergin olurlar. Yaşadıkları bu gerginlik öğrencilerin çevrelerine karşı daha sert ve sosyal ilişkilerde olumsuz bir etkiye sebep olabilmektedir. Bu durum da öğrencinin yaşamış olduğu stresli süreci daha da çekilmez ve zorlu bir hale getirmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısını açıklamaya yönelik bazı modeller vardır. Bunlar;

Bilişsel Dikkat Modeli: Bilişsel dikkat modeli nedenselliğe dayanan bir modeldir ve iki basamakta kaygıyı incelemektedir. Bu model kişideki performansı azaltıp kaygıyı artıran değişkenlere müdahale eden bir modeldir. İlk olarak kişinin bilişsel çarpıtmaları açısından incelenmesi, ikincisi ise öğrencilerin yaşadığı baskı ve gerilimin yarattığı stresi odak alan görüşle incelemektedir.

Öğrenme Eksikliği Modeli: Öğrencilerin sınav alma becerisinin düşük performansa bağlı olarak şekillendiğinden bahsedilmektedir. Öğrenci sınav alma becerisinde ne kadar yetersiz olursa yaşadığı kaygı da o kadar fazla olmaktadır.

Çifte Zarar Modeli: Bu modelde öğrencilerin yaşadıkları kaygı kadar çalışma becerileri de önemli bulunmuştur. Öğrencilerin başarıya yönelik olmayan iç konuşmaları ve yetersiz çalışma becerileri gerek olmayan değerlendirme şeklinde kabul edilmektedir.

Sosyal Öğrenme Modeli: Bu modele göre öğrencilerin yaşadıkları stres; bireysel değerlendirme şekilleri, bireysel düşünceleri, başarıya yönelik hedeflerinin gerçekleşme durumu ve genel motivasyonları sınav kaygısını etkilemektedir (Alyaprak, 2006, s. 26).

2.4.1.4.3 Sınav Kaygısının Sonuçları

Öğrencilerin yaşamış olduğu ve sınav ile ortaya çıkan kaygı, kişideki patolojik durumların ortaya çıkmasına sebep olmakla beraber bu olumsuz patolojik durumların ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı bir faktör olmaktadır. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan bireylerde; özgüven eksikliği, depresif ruh hali, bedensel problemler, uyku düzeninde bozulmalar, yeme problemleri, kendiliğinden ortaya çıkan tikler, takıntı bozuklukları, bağırsak ve sindirim sistemi rahatsızlıkları gibi kişide birçok etkiye neden olabilmektedir.

2.4.1.4.4 Sınav Kaygısı İle Baş Edebilmek

Bireyin sınav kaygısı ile baş edebilmesi; kişinin sınavda ya da öncesinde oluşan stres ile baş edebiliyor olması, kişinin fazla kaygı yaşamasına sebep olan etmenleri kontrol altına alıp yok edebilmesi, negatif duygulara kapılmaması konusunda kendisini kontrol edebilmesi, yaşamını daha olumlu ve minimum problem

düzeyi ile devam ettirebilmesi için kullanılan çeşitli düşünce ve davranış tekniklerinin bütünüdür (Semerci, 2007).

Kaygı ile mücadelede önemli stratejilerden biri, yok saymaya gücümüzün yetmediği ve bir şekilde onunla yaşamayı öğrenmek durumunda kaldığımız strestir. Yani stres hayatımızın birçok alanında kaçınılmaz olarak yaşamış olduğumuz bir durumdur. Bu durum stresin baş edilemez bir durum olduğunu göstermez. Aksine stres yaratan durumlara karşı olan bakış açımızı yeniden değerlendirmek gerekmektedir. Bu bizim strese ve stres yaratan kaynaklara karşı eskisinden farklı bir bakış açısı geliştirmemize yardımcı olacaktır (Aydın, 2007).

Kurt'a (2006) göre kişilerin kaygı ile baş edebilmesi için öncelikle kaygıyı oluşturan düşünce ve durumları fark etmesi ve bunlara odaklanması gerekmektedir. Bu kişilerin kaygı yaratan durum ve düşünceleri yeniden değerlendirmesi ve keşfetmediği yönleri keşfetmesini sağlayacağından oldukça önemlidir. Kaygıdan yaşamaktan kaçma eğilimi kişilerde sıkça gözlenebilmektedir. Bu durum kişilerde bazen bir çözüm yolu olarak kullanılmakta fakat kaçma davranışı sonrasında işler hepten çıkmaza girebilmektedir. Yani aslında bir kısır döngü başlatmak gibi düşünülebilir. Kaygılanmak korkuyu tetikler, korkmak da kaygıyı tetikler. Bundan sonrayı kaygıdan kaçmak ya da kayı yaşamaktan korkuyor olmak, kaygının azaltılmasında yada ortadan kaldırılmasında herhangi bir etkiye sahip değildir.

Çocukları sınava hazırlanan ebeveynlere de önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocukların yaşamış oldukları kaygıda istemli ya da istemsiz onların da katkısı olabilmektedir. Sınava girecek bir çocuğun yaşamış olduğu kaygıyı iki başlıkta değerlendirebilmekteyiz. Bunlardan ilki çocuğun gireceği sınavın hayatını ve geleceğini etkileyecek olmasından dolayı yaşamış olduğu stres ve kaygı yerinde bulunabilmektedir. Fakat ikinci olarak çocuğun ailesinden yada akraba eş dost tarafından doğrudan yada dolaylı yaşamış olduğu kaygı da oldukça önemlidir. Burada aileye düşen görev çocuğun bu tarz baskı ve stresten uzak rahat ve kim ne derse desin biz senin her şekilde arkadayız bu sınav sana olan sevgimizi saygımızı asla etkilemeyecek düşüncesini çocuğa geçirmektir (Aydoğmuş vd., 2006).

Kişilerin yaşadıkları kaygı bazen başarıya pozitif yönde etki ederken bazen de negatif etkileyerek kişinin başarısız olmasına sebep olur. Ebeveynlerin çocuklarına

karşı yaklaşım şekilleri de bunu doğrudan etkilemektedir. Örneğin ebeveynlerin çocuklarından sürekli yüksek başarı beklemesi ve bunu baskıcı bir şekilde dile getirmesi, çocuklarına karşı yargılayıcı konuşması, bazen ceza verirken hırpalayıcı onu değersiz hissettiren cezalar vermeleri, çocuğu başarısız işe yaramaz gibi söylemlerle rencide etmek çocuğun öz güvenini yitirmesine sebep olur, bu durum da çocuğun girecek olduğu sınavlarda yaşayacağı kaygıyı yönetememesine sebep olabilir (Aydoğmuş vd., 2006).

Semerci (2007) stresle baş etmede üç çeşit faktörden bahsetmektedir. Bunlardan ilki stres durumunda vücudun ortaya çıkardığı fizyolojik belirtilerdir. Bu belirtiler yüksek kaygı düzeyinde kendini gösterebilmektedir. Örneğin bir kaza ya da aile yakınımızdan birisinin bir rahatsızlık geçirmesi durumunda yaşanabilmektedir. İkinci faktör kaygı ile alakalı kontrol edebileceğimiz faktörlerdir. Bunlar etkileyebildiğimiz ve değiştirebileceğimiz faktörlerdir. Örneğin plan program gerektiren ders çalışma saatinin planlanması gibi kendi elimizde olan faktörlerdir. Üçüncü ve son faktör ise normal şartlarda kaygı uyandırmayan fakat bizim düşünce sistemimiz ve bakış açımız sebebi ile kaygı yaşamamıza sebep olabilen faktörlerdir. Bu duruma en iyi örnek sınav olarak verilebilir. Çünkü sınava giren kişinin üniversite mezunu işi olan birisinin olduğunu düşünün bu kişinin stres yaşama olasılığı oldukça düşüktür. Fakat bir de sınava giren kişinin lise son sınıf öğrencisi olan birinin olduğunu ve bu sınavın hayatını bütün geleceğini etkileyeceğini düşünen bir genç olduğunu düşünün. Şüphesiz ki o öğrenci yoğun stres yaşayacaktır.

Berk (2000) sınav kaygısını azaltmada temelde üç strateji üzerinde durmaktadır. Bunlar kaygı, stres ve gerginliğin azaltılmasını içeren stratejilerdir. Sınav sorularına mizah katılması, öğrencilerin sınav stresinden uzaklaşarak başarılarını pozitif yönde etkileyeceği çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Berk ayrıca bir çalışmada da gülmenin öğrencilerin hormonal yapılarını etkileyerek kaygıyı azaltmada olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Aysan ve arkadaşları (2001) öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısını azaltmaya ve öğrencilerin yaşadıkları sağlık problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik, kaygıyla baş etme stratejileri, öğrencilere sosyal desteğin önemi ve öğrencinin stres oranı oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki cinsiyete

göre farklı baş etme mekanizması kullanılmakta, öğrenciler için sınavın oldukça önemli bir yer tuttuğu ve öğrencilerin sınav dönemlerinde daha fazla stresli olduklarını ortaya koymaktadır (Civil, 2008).

Kaygı ile başa çıkmada kullanılabilecek çeşitli yöntemlerden bahsedilmektedir. Bunlardan birkaç tanesi; gevşeme egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma ve BDT (bilişsel davranıştı teknikler) dir.

Baltaş (2003) ve Kondo (1997) öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile başa çıkabilmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeydeki süreçlere odaklanarak olabileceğini söylemektedirler. Bilişsel terapi görüşüne göre sınav kaygısı, kişilerin zihinlerindeki sınav ile alakalı olumsuz düşüncelerle alakalıdır. Duyusal düzeye göre ise sınav kaygısı sınav şartları ile kişinin istemediği şartlara maruz kalması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Son olarak davranışsal boyuta göre ise herhangi bir sınavda başarısız olmak öğrencilerde sınav kaygısı yaratabilmektedir. Derslere planlı ve düzenli gitmenin sınav kaygısını düşürdüğünden bahsetmektedirler. Ayrıca sistematik duyarsızlaştırma, gevşeme egzersizleri, ve pozitif geribildirim sınav kaygısı ile baş etmede oldukça önemli yöntemlerdendir (Şahin vd., 2006).

2.4.1.4.6 Kaygı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.4.1.4.6.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sarason (1975) yapmış olduğu bir araştırmada; kişilerin yaşamış oldukları yüksek sınav kaygısı ve dikkatin ilişkisini ortaya koymuştur. Böylece kaygı yaşayan kişilerin dikkatlerini o an başka bir alana yönlendirme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Ayrıca Sarason kişilerin kaygı anında verdikleri iki tepkiden bahsetmiştir. Birincisi duyusal ve otomatik gelişen tepkilerdir. İkincisi ise zihinsel boyutlar ile ilgilidir. Sonuç olarak zihinsel boyutların kişinin performansına etkisi duyusal boyuttan daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Wittmaier (1972) yapmış olduğu bir araştırmada düşük sınav kaygısı ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak düşük sınav kaygısı yaşayan kişilerin ders çalışma konusunda daha etkili oldukları ve sorumluluklarını ertelemekten kaçındıkları gözlenmiştir.

Dew ve Galassi (1983) yapmış oldukları bir araştırmada; çocukların matematik dersi ile kaygı yaşamaları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda; matematik dersini başarmakta zorluk çeken çocukların diğer çocuklara oranla daha fazla kaygı yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu durum cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla kaygı yaşadığı bulunmuştur.

Spielberger ve Vagg (1987) yaptıkları bir araştırmada; sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel teknikler ile duyuşsal tekniklerin etkinliğini incelemiştirler. Sonuç olarak bilişsel tekniklerin var olan kaygıyı azaltma düzeyi, duyuşsal tekniklere oranla daha fazla bulunmuştur.

Almalen (1990) yapmış olduğu bir araştırmada sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel ve duyuşsal tekniklerin etki ettiği alanları incelemiştirler. Sonuç olarak bilişsel teknikler sınav kaygısının daha çok olumsuz düşünce boyutunu, duyuşsal teknikler ise sınav kaygısının fiziksel boyutunu etkilediği görölmüştür.

Mwamwenda (1993) yapmış olduğu bir araştırmada 18-25 ve 26-36 yaş arası kişilerin sınav kaygısını ölçmek üzere başarı ölçeğini uygulamıştır. Araştırmaya toplam 399 kişi katılmıştır. Bunlardan 18-25 yaş arası 132 birey, 26-36 yaş arası 267 birey çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Sonuç olarak iki yaş grubu arasında kaygı bazında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Olson (1986) yapmış olduğu bir araştırmada üniversite öğrencilerinin matematik dersi ile öğrencilerin yaşadıkları kaygı arasındaki ilişkiyi ve etkileyen faktörleri incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin matematik kaygısı yaşamalarında etkili olan; derse karşı tutumları, başarı düzeyi ve sürekli kaygı olduğu belirtilmiştir.

2.4.1.4.6.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Albayrak ve Kaymak (1986) yapmış oldukları bir çalışmada yüksek kaygı yaşayan kişilerin kendilerine karşı olan tutumları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yüksek kaygı yaşayan bireyler; her türlü değerlendirme ve eleştiriden etkilendikleri, daha çok savunma geliştirdikleri ve kendilerine olan güvenlerinin

yetersiz olduğu belirtilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında ise kızların erkeklere oranla daha fazla kaygı duydukları görülmüştür.

Erkan (1991) yapmış olduğu bir araştırmada; lise son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı ile girecek oldukları üniversite sınavı başarıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 881 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin girmiş oldukları üniversite sınavından aldıkları puan ile kaygı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Fakat öğrencilerin orta öğretim başarı puanı ve sınava hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Başarır (1990) yapmış olduğu bir araştırmasında; öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile durumluluk kaygısı arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 farklı orta okulda okuyan 267 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile durumluluk kaygısının pozitif yönde ilişki olduğu, fakat akademik başarı ile durumluluk kaygı ve sınav kaygısı yönünden negatif yönlü ilişki olduğu belirtilmiştir.

Erkan'ın (1994) yapmış olduğu bir çalışmada; öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısına rehberlik hizmetinin etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak Öğrencilerin yaşamış olduğu yüksek sınav kaygısının yapılan grup rehberlik çalışmaları ile düşürüldüğü gözlenmiştir.

Lüle (2002) yapmış olduğu bir çalışmada; üniversite sınavına hazırlanan ergenlerdeki özerklik düzeyi ve kaygı düzeyinin ilişkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; sürekli kaygı düzeyi ile ayrışma düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır. Buna ek olarak sürekli kaygı düzeyi arttıkça öğrencinin özerklik düzeyi azalmakta ve sürekli kaygı düzeyi azaldıkça da öğrencilerin özerklik düzeyinin arttığı görülmüştür.

Bilgin (2001) yapmış olduğu bir araştırmada ergenlerdeki benlik saygısı ile yaşadıkları kaygı düzeyi arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak elde edilen veriler; sürekli kaygı puanı ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerdeki sürekli kaygı puanları arttıkça benlik saygısı puanlarının azaldığı görülmüştür.

2.5 ANA BABA TUTUMU

Kişilerin çocukluk ve gençlik çağlarında yetiştiği aile ortamı kişilik yapısının ve kişinin kendisiyle uyumlu bir yaşam devam ettirmesinde oldukça önemlidir. Kişinin yaşamının ilk dönemlerinden itibaren benliği oluşur ve gelişmeye devam eder. Çocuğun ailesinden görmüş olduğu ilgi, sevgi ve şefkat çocuğun kendi içindeki değer düzeyini ortaya koyar. Çocuğun duygularının gelişimi ise ailenin çocuğa göstermiş olduğu duygular belirler. Bu duygular iyi veya kötü yönde gelişebilir. Çocuğun olumlu benlik imajı oluşturmada önemli etkenlerden birisi de annesi ile oluşturmuş olduğu güvenli ilişkidir.

Çocuk doğduğu andan itibaren çevresine adapte olabilmek açısından en büyük desteği ailesinden görmektedir. Ayrıca çocuk herhangi bir karar durumunda veya kendisini ifade etmesi gerektiğinde bu becerileri anne ve babasından öğrenmektedir. Çocuğun her türlü zorluğa ve gelecekte yaşayacağı olumlu olumsuz duruma hazırlanmasında en büyük rol anne ve babasındır. Çocuğun kişiliğinin şekillenmesi ve gelişmesinde kalıtsal faktörlerden sonra en önemli etkinin de anne ve babanın vermiş olduğu kabul görmüş bir gerçektir. Çocuk doğduğu anda belli bir gen yapısı ile karşımıza gelir. Bu gen yapısı kalıtsal öz niteliğinde olduğundan kişiliğin yapı taşlarını oluşturur. Bu yapı taşlarının işlenmesi yani kişiliğin biçimlenmesindeki en önemli faktör aile içi etkileşimden doğan etkenlerdir (Ersanlı, 2012).

Çocukların hayatlarında hiç kuşkusuz ki en önemli rolü anne babalar oynamaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için anne ve babalarına ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar psikolojik açıdan anne ve babalarının tutumlarından oldukça etkilenmektedirler. Çünkü ebeveynler çocuklarına karşı davranım şekilleri pozitif veya negatif olarak çocuklarının bilişsel dünyasında karşılık bulmaktadır (Ekşi, 1990).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumla şeklinde ifade edilebilir. Davranış şekilleri ve çocuklarından beklentileri çocuk yetiştirme tutumu olarak tanımlanmaktadır. Baumrid (1971) çocuk yetiştirme tutumları ile alakalı birçok araştırma yapmıştır. Gene Baumrind ana baba tutumlarını dört alt boyutta incelemiştir. Bunlar; kontrol, bakım, açık iletişim ve olgunluk beklentisi şeklindedir.

Kontrol alt boyutu, ebeveynlerin çocuklarına belirlemiş oldukları kurallara ne kadar uyulmasının uygun olacağını göstermeyi hedeflemektedir. Bakım alt boyutu, ebeveynlerin çocukları ile aralarındaki ilişkinin önemini ve derecesini göstermektedir. Örneğin anne baba ile çocuğun yakınlık ve samimiyet derecesi. Açık iletişim alt boyutunda ise çocukların düşüncelerinin ve fikirlerinin ailede alınan kararlara ne kadar etki ettiğini belirtir. Olgunluk beklentisi alt boyutunda, ebeveynlerin çocuklarını bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda kendilerini geliştirmeleri bakımından ne ölçüde destek verdiklerini göstermektedir. Bu boyutlara göre bakılacak olursa ailelerin kontrol ve olgunluk bakımından beklentileri düşük ise, bakım alt boyutu ve açık iletişim alt boyutu yüksek ise aile yapısı hoşgörülüdür. Kontrol alt boyutu ve olgunluk beklentileri alt boyutu yüksek ise, açık iletişim alt boyutu ve bakım alt boyutu düşük ise aile yapısı otoriterdir. Dört alt boyutta yüksek ise aile yapısı demokratiktir (Baumrind 1991 ; Akt.Mcgillicuddy vd., 2007).

Baumrind'in ana baba tutumları modelini Eleanor Macoby ve John Martin (1983) geliştirerek ortaya koymuşlardır. Özellikle iki boyuta odaklanmaktadırlar. Bunlar denetim ve talep derecesi boyutu ile benimseme ve duyarlılık boyutudur. Bu boyutların etkileşimi ve kesişimi ile anne baba tutumunun alt boyutları oluşmaktadır. Baumrid; demokratik, otoriter, hoşgörülü tarzları anne baba tutumları ile birbirlerine benzemektedir. İlgisiz anne baba tutumu ise baumrind tarafından önceki çalışmalarında ilk olarak tanımlanmamıştır. Yapılan birçok araştırma anne baba tutum tarzlarının önemli ve dikkate alınması gereken etkenler olduğunu ortaya koymaktadır (Bee ve Boyd, 2009).

Anne baba tutumu ile ilgili yapılan birçok araştırma gösteriyor ki anne baba tutumları çocukları birçok gelişim çağında sosyal, zihinsel ve kişilik bakımından gelişimine etki ettiği bilinmektedir (Slicker, 1998).

2.5.1 Ailelerin Çocuklarına Karşı Tutum Şekilleri

Çocuğun kişilik gelişimi oldukça önemli bir konudur. Çocuğun kişiliğinin gelişiminde anne babaların tutum ve davranışları, kişilik özellikleri ve çocuklarına karşı arzu ve özlemleri etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak ebeveynlerin birbirleri arasındaki iletişim biçimleri ve birbirlerini algılama şekilleri de çocuk yetiştirme yöntemleri konusunda oldukça önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken

uygulamış oldukları disiplin tarzı çocuğun kişilik yapısını ve birçok bireysel özelliklerini doğrudan etkilemektedir. Disiplin çocuklara karşı bir ceza sistemi biçimi olmaktan ziyade çocukları birçok açıdan eğiten ve yaşama dair olgularını biçimlendiren ve sistemleştiren bir çeşit öğrenme biçimidir. Anne babaların çocuklarına yaklaşım biçimleri çocukların birçok özelliğinin şekillenmesini etkileyeceğinden çocuğun gelecek yaşamı da buna göre şekillenecektir.

2.5.1.1 Olumlu Anne Baba Tutumları

Olumlu anne baba tutumuna sahip bireyler çocukları ile etkili ve sağlıklı iletişim kuran, çocuğunu dinleyen, ihtiyaçlarını sezebilen, çocuğunun herhangi bir sorununu önemseyip uygun cevaplar veren ve çocuğunun ilgi alanına ve kişilik yapısına uygun görev ve sorumluluklar veren, çocuğunu birey olarak kabul eden ve çocuğun haklarını ona öğreten ebeveynlerdir. Ebeveynlerin bu tutumları çocukların nerde nasıl davranacaklarını ve birçok alanda iyiyle kötüyü ayırt edebilmelerine olanak sağlar (Arı, 2005). Birçok açıdan kendini eleştirebilen kişi; kendisi ile alakalı hataları sorgular ve düzeltmeye çalışır. Bu da kişinin kişiliğinin sağlam oluşması anlamına gelir. Bu tarzda yetişen bir çocuk ebeveynlerinden gördüğü ve öğrendiği şekilde davranışlarına yön verir ve toplumdaki yerini belirler (Ülgen, 1997). Kişi sosyal rollerinin ne kadar bilincinde ise hem ailesine hem de çevresine karşı o kadar gelişimsel açıdan katkıda bulunabilir. Bu bireyler geleceklerine güven ve huzur ile bakarlar.

2.5.1.1.1 Demokratik Aile

Demokratik aileler çocuklarının bağımsız olmaları konusunda teşvik etmektedirler. Ayrıca ebeveynler çocuklarını kontrol ederler hem de çocuklarının ihtiyaçlarına duyarsız kalmazlar. Demokratik aile yapısında ebeveynler çocuklarına koşulsuz sevgi gösterirler. Ayrıca kontrolü elden bırakmayarak çocuklarını izlerler. Ayrıca bu aile yapısında ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları oldukça sıcaktır, çocuklarının her durumuyla alakalı bilgileri olmaktadır ve çocuklarıyla oldukça güçlü iletişim kurmaktadır. Özellikle demokratik aile yapısında ebeveynler çocuğun uygun ve makul isteklerine karşı olumlu yaklaşırlar ve belli ölçüde yapmasına izin verirler. Bu durum aslında çocuğun sorumluluk duygusu geliştirmesi ve kişilik yapısının bağımsız bir şekilde gelişmesi için gereklidir (Çağdaş, vd. 2000).

Demokratik aile yapısında çocuk için yanlış olan veya yapılmaması gereken davranış nedenleriyle birlikte açıklanır, çocuğun yapmaması gereken davranışı yapması sonucunda ne tarz olumsuz durumlarda karşılaşabileceği açıklanır. Ayrıca çocuğun yapacak olduğu davranışın sonucunun yine kendisini etkileyeceği belirtilir bu da anne babaların çocuklarına sorumluluk kazandırmak amacıyla yapmış oldukları bir eğitim yoludur. Sonuç olarak çocuk kendine güveni olan, kişiliği daha çok oturmuş özgüven sahibi girişken bir birey olur.

2.5.1.1.2 Hoşgörü Sahibi Olma

Anne ve babaların çocuklarına hoşgörülü davranmaları çocukların birçok açıdan arzu ve isteklerini rahatça dile getirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Anne ve babalar ne kadar hoşgörü sahibi olurlarsa çocuklar kendilerini anne ve babalarına karşı o kadar fazla açarlar ve isteklerini daha net dile getirebilirler. Ebeveynlerin hoşgörüleri normal düzeyde ise çocukları; yaratıcı, benlik saygısı yüksek ve kendine güvenen bir birey olmasına katkı sağlar. Ebeveynler çocuklarına herhangi bir konuda kısıtlama veya yasak getirdiklerinde bu durumu çocuklarına açıkladıkları takdirde çocuk bunu anlar ve hayatına yansıtır.

Hoşgörü sahibi olma çocukların yapmış oldukları bütün hataları koşulsuz kabul etme anlamı taşımaz. Ancak hatta düzeltilebilir, telafi edilebilir veya katlanılabilir bir hata ise belli ölçüde kabul edilir ve hoşgörü gösterilir. Ancak bu tarz durumlarda önemli olan yapılan hatanın nedeni ve sonuçları mantık çerçevesinde çocuğa anlatılmalıdır. Çocuğun davranışlarında aşırı uç ve olağan üstü bir durum varsa normal hale gelebilmesi için gereken bütün çabalar sarf edilir. Ebeveynler yapmış oldukları bu davranış ile çocuklarına yardım etmeyi amaçlamalıdır. Sonuç olarak hoşgörü sahibi ailelerin çocuklarına karşı bu şekilde yaklaşımları kendine güveni olan, yapmış olduğu hataları sorgulayabilen ve bu durumlardan ders çıkarabilen akıllı ve mantıklı bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayacaktır.

2.5.1.1.3 Kabul Etme

Kabul etme tutumunu çocuklarına yansıtan ailelerin çocukları daha becerikli ve sağlıklı kendine güvenen bireyler şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Ebeveynlerin kabul davranışı çocuklarına karşı sevgi ve sevecen olarak ele alınır ve bu durum

davranışa yanaşır. Bu durumu kabul eden ebeveynler çocuğun yeteneklerini ilgi alanlarını göz önüne alarak onun ilgi ve yeteneklerine göre yönelir ve ortam hazırlar. Ebeveyn tarafından kabul edilen çocuk duygusal bakımdan olumlu, sosyal, pozitif iş birliği kurabilen bireyler şeklinde kendini gösterir.

Kişilerin birbirlerinden farklı kişisel beceri ve farklılıkları vardır. Bir kişinin yapamadığı işi, bir başka kişi yaparak toplumsal harekete yön vermiş olur. Bir bireyin her işi yapabilir veya her bilgiyi bilebilir şeklinde düşünmek veya böyle bir beklentiye girmek aşırı uç bir düşünce olmakla beraber belli başlı sonuçlar doğurur. Böyle bir durumda sosyal hayat ortadan kalkar. Bu bilgiler ışığında yapılması gereken ebeveynlerin çocuklarının yapamadıkları konuları sürekli çocuklara söylemek yerine yetenekleri doğrultusunda başarılı oldukları konuları kabul ederek o alanda ilerlemelerine destek olmaları daha yararlı olacaktır.

2.5.1.2 Olumsuz Anne Baba Tutumları

Anne ve babalar çocuklarına karşı olumsuz tutumda bulunduklarında çocukların kendi gelişimlerine pozitif yönde yön vermesini engellerler. Ebeveynler çocukların ihtiyacı olan ilgi ve desteği bazen az vererek bazen de hiç vermeyerek çocuğun olumlu manada kendini geliştirmesine ve birçok açıdan kendini yetiştirmesine olumsuz etkide bulunmuş olacaktır. Bu durumda olumsuz anne baba tutumu olarak tanımlanmaktadır.

2.5.1.2.1 İtici Tutum Veya Reddetme

Ebeveynler çocuklarını çeşitli nedenlerden dolayı istemeye bilmektedir. Bu durum çocuklarda ruhsal ve bedensel bir çöküş yaratabilmekte ve anne babaların çocuğa karşı düşmanca tavırlar sergilemesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Anne babaların çocuklarına karşı itici tutum ve istememe gibi durumlar göstermesinin sebepleri; çocuğun istem dışı olması, boşanmak üzere olan anne babaların evliliği kurtarmak için yapmış olması, istek dışı evlilik sonucu olmuş olması, çocuğun ailede pek sevilmeyen birisine benzetiliyor olması, çocuğun cinsiyetinin beklenenden farklı olması, ebeveynlerin de istenmeyen çocuk statüsünde yetiştirilmiş olması ve çocuğun engelli olması şeklindedir (Çağdaş A., Seçer Z. 2006). Fakat her zaman anne babaların çocuklarına itici tutum veya reddetme göstermesi bu sayılan sebeplerle

ilişkili olmaya bilir. Bunun için ebeveynlerin profesyonel bir yardım olması en sağlıklı çözüm yolu olarak önerilmektedir. Bazen bu durum annelerde doğum sonrası ortaya çıkabilmektedir. Sonraki süreçte anne kendisi yaşamış olduğu bu duyguyu babadan da beklemektedir. Annenin bu beklentisi baba tarafından karşılanmazsa bu sefer anne ile babanın arası açılabilir. Çünkü anne, babayı kendisini anlamamakla suçlayabilmektedir. Sonuç olarak böyle bir ailede yetişen ve kişilik kazanan bir çocuk kendisine güveni olmayan, benlik saygısı düşük, çevresine karşı güvensiz ve şüphe ile bakma eğiliminde olabilmektedir. İlerleyen zamanlarda çocuk tarafından da babaya ve anneye karşı itici tutum ve reddetme durumu ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca çocukta, kendisinden güçsüz ve ihtiyaçlı birisine karşı düşmanca duygular beslemesi de gözlene bilmektedir (Çağdaş, A. Seçer Z. 2006).

Bütün bu duygular ve tutumlar karşısında çocuk ebeveynlerine ve çevresine karşı itici ve düşmanca yaklaşacaktır. Kendisinden küçüklere de sert ve ezici davranacaktır. Eğer bu tutumunda başarılı olursa bunu sürdürecektir ve zamanla da kontrol edilemez bir duruma gelecektir. Bundan dolayı çocuğun profesyonel bir destek alması en uygun ve önerilen çözüm yolu olacaktır.

2.5.1.2.2 Aşırı Koruyucu Tutum

Ebeveynlerin çocuklarını aşırı korumaları anne babalar tarafından çok iyi bir şeymiş gibi algılansa da bunun bazı olumsuz sonuçları olabilmektedir. Aşırı koruyucu aileler çocuklarına gerektiğinden fazla koruyucu davranarak çocuklarının; aşırı bağımlı, özgüveni düşük, duygusal olarak hassas kırılgan bireyler şeklinde yetişmelerine zemin hazırlamaktadırlar (Yavuzer H. 2003). Bu durum şüphesiz çocuklar açısından büyük problem teşkil etmektedir. Aşırı korumacı aile yapısına sahip aileler genellikle bu tehlikeli gidişatı göremezler ya da görmek istemezler. Aşırı korumacı aile yapısında yetişen çocuklarda görülen en yaygın problem, çocuğun birey olgusunu yaşayamaması ve bağımsızlık duygusundan uzak bir hayat yaşaması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocuktaki bu problem ya da eksiklikler yakın çevresi tarafından rahatlıkla fark edilebilmektedir. Böyle durumlarda bu durumu fark eden kişilere karşı genellikle olumsuz tepkilerde bulunurlar (Kulaksızoğlu A. 1998).

Ebeveynlerde aşırı koruyucu tutumun oluşmasında; tek çocuk olması, ilk çocuk olması, daha önceki dönemde çocuk kaybı yaşamış olmaları, annelerin

yaşamış olduğu hamilelik dönemindeki zorluklar, ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerinde göremedikleri ilgi şefkat eksikliği, çocuğu olmayan ailelerin uzun ve zorlu tedavi sürecinden sonra çocuk sahibi olması ve iki üç tane kız çocuktan ya da erkek çocuktan sonra kız çocuk olması önemli etkenlerdendir.

2.5.1.2.3 Aşırı Hoşgörü ve Düşkünlük

Anne babaların çocuklarını hiçbir sınır belirlemeden yetiştirdiği ve kurallardan uzak özgürlüğün hakim olduğu bir tutumdur. Anne babalar çocuklarını hiçbir davranışlarından dolayı sorumlu tutmaz ve bunun sonucunda da çocuk neyin iyi neyin kötü neyin yapıp neyin yapılmayacağını çok anlayamazlar. Bu tarzda yetiştirilen çocukta gözlenen en belirgin problem bencilliktir. Sürekli kendisi ile ilgilenilsin ister ve kendisine hizmet edilmesi yönünde beklenti geliştirir. Bu tarz ile yetişmiş çocuklar sosyal çevreleri ile düşük uyum gösterirler ve genellikle problem yaşarlar. Çocuğun kural ve sınırlardan uzak yetiştirilmesi; çocuğun saldırgan ve zarar verici davranışlarının artmasına sebep olabilmektedir. Çünkü Bu tarz durumlarda da çocuk olumlu ya da olumsuz bir geri bildirim almayacaktır. Aşırı hoşgörü göstermek özgürlük anlamı taşımamaktadır. Birçok kesim tarafından bu böyle anlaşılrsa da çocukların asıl ihtiyacı anne baba ilgi ve sevgisidir.

Sonuç olarak çocuklar belli ölçülerde özgür bırakılarak belirli kurallar çerçevesinde iyi ve kötü anlatılmalı ve doğru ile yanlış belirtilerek çocuğun yapması ve yapmaması gerekenlerin çocuk tarafından anlaşılması önem arz etmektedir. Çünkü özgürlük; diğer kişilerin özgürlüğünün başladığı alanda sınırlanmaktadır. Bundan dolayı anne babaların ve çocuklarının sorun yaşamaması adına özgürlük tanımının iyi anlaşılması ve karşı tarafın özgürlük alanına saygı duyması için bunu çocuklarına iyi bir şekilde aktarabilmeleri oldukça önemlidir.

2.5.1.2.4 Baskı Altında Bulundurma

Bu tutum şekli aslında otoriter anne baba tutumu ile aynıdır. Bu tutumda anne babalar çocuklarının istek ve yeteneklerini dikkate almaksızın kendi istekleri doğrultusunda hareket ederler. Genellikle çocuktan beklenen gerçekleşmediği zaman ebeveynler tarafından çocuk cezalandırılır. Bu da çocuğun kişilik yapısının bu yönde şekillenmesine neden olur. Baskı altında yetişen bir çocuğun kişiliği genellikle;

çekingen, kolayca başkalarının etkisinde kalabilen, direnç düzeyi düşük, dikkatli, hassas ve kırılgan olabilmektedir. Anne babaların çocuklarını sürekli suçlaması ve baskı hissettirmesi çocukların kolayca ağlayan bir yapıya girmelerine sebep olabilmektedir. Bu tarz çocuklar genellikle aşağılık duygusu yaşayan ve isyankar tutum sergileyen çocuklar olabilmektedir. Otoriter aile yapısında en dikkat çekici özellik denetimin yüksek olması ve duyarlılığın olmaması ya da az olmasıdır.

Sonuç olarak anne babalar çocuklarına karşı duyarlı değilse, aşırı baskıcı tavır sergilerse, sürekli suçlayıcı davranırsa, çocukların isteklerini önemsemeyip dikkate almazsa kısaca çocuğun varlığına saygı duymazsa; çocuk ileride kendine güveni olmayan sindirilmeye müsait ve sürekli başkaları tarafından kullanılan birey haline gelecektir.

2.5.1.2.5 Çocuklara Boyun Eğme

Çocuklara boyun eğme tutumunda öne çıkan özellik ebeveynlerin otoritesini çocuklarına karşı kuramamasıdır. Bunun sonucunda da ebeveynler çocuklarına boyun eğmiş olurlar ve evde çocuklarının üstünlük ve egemenliğini kabul eden bir profil ortaya koymuş olurlar. Bu tarz aile yapılarında çocukların anne ve babalarına karşı hükmedici ve az saygı gösteren bir yapıda oldukları söylenebilir. Bu tarz ile yetişen çocuklar sadece ebeveynlerine karşı değil sosyal çevreleri ile de problemli iletişim ve ilişkide bulunurlar. Bu tarzda çocuklar daha çok anne ve babası çalışan ailelerde gözlenmektedir. Çocuklar nasıl ki anne ve babaya ihtiyaç duyuyorsa ebeveynlerde evlendikten bir süre sonra çocukları olsun istemektedirler. Çocuğun anne baba ihtiyacını giderme açısından ve ebeveynlerin çocuk ihtiyacını giderme açısından çocuklarla ebeveynlerin geçirdikleri zaman etkili olmaktadır. Anne ve baba ile zaman geçiren çocuk anne ve babasından ihtiyaçları dahilinde isteklerini sıralar ve ebeveynler çocuklarının bu isteklerine cevap verme ihtiyacı ile çocukların isteklerini yerine getirir. Bunu fark eden çocuk isteklerinde olanda olmayanı da istemeye başlar. Bu durumun sonucunda ise anne babalar bu durumun farkına varmazlar ya da bu duruma göz yumarak çocuğa boyun eğmiş olurlar. Böylece çocuklarına boyun eğen bir aile profili ortaya çıkmış olur.

Sonuç olarak, anne babalar bu durumu kontrol altına alabilmek için çocuğun ihtiyacı olan istekleri yerine getirip ihtiyaç dışındaki isteklerini erteleyerek nedenini

çocuğuna anlatmalıdır. Bu durum çocuk ile anne baba arasındaki sınırları koruyarak daha sağlıklı bir aile yapısının şekillenmesine olanak sağlayacaktır.

2.5.1.2.6 Çocuk Ayırma

Bu durum daha çok düşük gelire sahip ailelerde görülmektedir. Ebeveynler çocuklarını eşit sevdiklerini iddia etseler de bazı durumlarda anne babaların çocukları arasında farklı düzeyde ilgi ve sevgi gösterdikleri görülmektedir. Bunun en belirgin sebepleri bazen derslerinde daha başarılı olması, verilen parayı biriktirmesi veya daha çeşitli sebepler öne sürülebilir. Böyle durumlarda ebeveynler çocuklarını birbirinden ayrı sevip birini diğerine göre kayırabilmektedir. Sevilen ve ilgi gören çocuk anne ve babası ile daha çok ilişki ve iletişim içerisinde olup sosyal çevresine karşı baskıcı ve uyumsuz olabilir.

Diğer taraftan ayrılan çocuk kendine daha güvensiz, anne babasına karşı öfkeli duygular gösteren ve düşük benlik saygısı olan bir birey haline gelebilmektedir. Ayrıca bu çocuklar diğer daha çok sevilen kardeşini kıskanarak onun doğuştan daha özel olduğunu düşünür. Sonuç olarak böyle bir tutuma maruz kalan kardeşler arasında uyumsuzluk ve ilişkilerinde problemler açığa çıkarak gelecekteki aile yapısına olumsuz etkisi olacaktır.

2.5.2 Aile Şekillerine Göre Ana-Baba Tutumları

Ana-baba tutumları aile yapısına ve şekline göre farklılık göstermektedir. Bu tutumlar çocuğun benliğinin gelişmesinde etkili rol oynamaktadır. Ana-baba tutumları iki ana boyutta incelenir. Bunlar; duygusal yön ve denetim yönü şeklindedir. Ayrıca bu iki boyuta dört ana-baba tutumu da eşlik etmektedir. Bunlar; demokratik anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu, ilgisiz anne baba tutumu ve koruyucu anne baba tutumudur.

2.5.2.1 Demokratik Anne Baba Tutumu

Bu aile tutumunda anne babalar çocuklarını bir birey olarak kabul ederek onlara karşı koşul sunmadan ilgi ve sevgi gösterirler. Anne babalar çocuklarını

bulundukları yaşa dair bilgiler vererek onlara rehberlik eder ve çocuğun görüşlerine de saygı duyarak ve dinleyerek çocuğun kendine güvenmesini ve birey olma yolunda kararlar almasını teşvik etmiş olur. Ayrıca demokratik anne baba tutumu çocuğun benlik yapısını destekleyici bir etkide bulunduğundan çocuğun geleceğe yönelik sağlıklı bir benlik yapısıyla gelişmesine olanak sağlar. Demokratik anne baba tutumu çocukların düşüncelerinin dikkate alındığı ve koşulsuz kabul edildiği bir ortam olduğundan bazen kuralsızlık ortamı olarak algılanabilmektedir. Fakat bu ortam çocukların kendilerini ebeveynlerinin fırsat vermesiyle ortaya koyabileceği, kanıtlayabileceği bir ortamdır. Çocuk eğer bu ortamı kuralsızlık ortamı olarak görürse bunun sonucunda kendini değerli görerek dünyanın merkezine koyar ve yaşamındaki kurallara uyum sağlayamaz. Bu durum sadece aşırı hoşgörölü demokratik ailelerde görülmez; aşırı disiplinli ailelerde de gözlenmektedir.

Birçok araştırma ile demokratik anne baba tutumu ile yetişmiş çocuklar diğer çocuklara oranla daha yüksek akademik başarıya sahip, bağımsız kişiliği olan, sosyal ilişkilerinde başarılı ve birçok alanda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

2.5.2.2 İlgisiz Anne Baba Tutumu

İlgisiz anne baba tutumu ile yetişen çocuklarda ebeveynler çocuklarının gereksinim ve isteklerini ihmal eder veya önemsemezler. Ebeveynler genellikle çocuklarını yanlarında istemez ya da kendilerinden uzak tutmaya çalışırlar. Bundan dolayı çoğunlukla çocuklarının nerede ne yaptıklarından ya da ihtiyaçlarından habersizdirler. Bunun sonucunda çocuklar değersizmiş gibi hisseder ve benlik saygıları düşer. Bazı ebeveynler ise çocuklarını tamamen net bir şekilde istemediklerinden bu durum davranış ve ifadelerine net bir şekilde yansır. Böylece çocuk anne babası tarafından istenmediğinin farkına varır. Bunun sonucunda öz benliği değersizleşen çocuk bu durumdan rahatsız olur ve çevresindeki insanlara kötü davranarak bu durumu gizlemeye çalışır.

Sonuç olarak birçok araştırma ile ilgisiz anne baba tutumu ile yetişmiş çocuklarda diğer çocuklara oranla düşük başarı, davranış bozuklukları, sosyal ilişkilerde başarısızlık gözlenmektedir.

2.5.2.3 Otoriter Anne Baba Tutumu

Otoriter anne baba tutumu adından da anlaşılacağı üzere ebeveynlerin çocukları üzerinde otorite kurarak onlarla kendilerine itaat etmelerini beklemesidir. Bu anne baba tutumunda ebeveynlerde gözlenen en net özellik çocuklarının istediklerini yaptıklarında çocuklarına karşı sevgilerini göstermeleridir. Ebeveynler çocukla etkili bir iletişim kurmaktan ziyade çocuğun hiçbir kararını önemsemeyerek kendi aldığı kararların uygulanmasını ister. Anne babalar çocuklarını bir birey olarak kabul etmediğinden kendi aldıkları kararın sorgulanmadan doğru olduğunun kabul edilmesi beklenir. Bunun sonucunda ebeveynler çocuklarına kendi doğrularını kabul ettirmek istediğinde çocuklar kendine güvensiz, bağımlı kişiliğe sahip ve daha sessiz içe kapanık bireyler olmaktadır. Sürekli cezalar ile karşı karşıya kalan çocuk kendine güvenmekte zorluk çeker ve kendi var olan yeteneklerini ortaya koymakta çekinir.

Sonuç olarak birçok araştırma ile otoriter aile yapısında yetişmiş çocuklar; düşük benlik saygısına sahip, direnme kapasitesi düşük, zorluklarla başa çıkmada yetersiz, reddedilme ve kötü değerlendirilme kaygısı taşıyan bireyler ortaya çıkmaktadır.

2.5.2.4 Koruyucu Anne Baba Tutumu

Koruyucu anne baba tutumu ile yetişen çocukların ebeveynleri çocuklarını sürekli kontrol altında tutmaya çalışan, çocuklarına karşı titiz davranan, ihtiyaçlarını karşılayan ve çocuklarının yanlış yapmasından korkan ebeveynlerdir. Ebeveynler bu tutumları ile çocuklarının aşırı duygusal doyumsuz ve kendine güvensiz bireyler olmasına etki etmektedir. Çünkü çocuklarına birey olmaları adına yeterli fırsat tanınmamaktadır. Bu tarz çocuklar içe kapanık ve bağımlı, ergenlik dönemine geldiklerinde ise olgunlaşmamış bireyler ortaya çıkar.

Çocukların benlikleri gelişimsel olarak oldukça önemlidir. Bu gelişimde anne babanın ilişkileri, anne baba ile çocuğun ilişkileri ve çocukların kendi aralarında ilişkileri oldukça etkilidir. Bu gelişim sadece benlik gelişimini etkilemez; sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerini de etkiler. Tek çocuklu aile yapılarında kardeşler arası paylaşım olmadığından dolayı diğer kişilere ihtiyaç duyabilmektedir. Ayrıca, bir çocuğu olan ailelerde iletişim ve etkileşim durumu çok çocuklu ailelere oranla düşük

olduğundan dolayı çocuklar kendilerini birçok açıdan geliştiremezler. Bundan dolayı duygusal ve sosyal açıdan gelişimsel problemler ortaya çıkmaktadır.

2.5.3 Anne Baba Tutumu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Anne baba tutumu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.5.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Kuzgun (1972), yapmış olduğu bir araştırmada; üniversite öğrencilerinin kendini gerçekleştirme düzeyi ile ana-baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, demokratik aile ortamında yetişen kişilerin benlik saygısı, ilgisiz ailede yetişen kişinin benlik saygısına göre da yüksek bulunmuştur. Otoriter ailede yetişen kişilerin benlik saygısı ise diğer ikisine göre daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeyi bakımından bakılınca ise; demokratik ana-baba tutumu oldukça uygun bir ortam olarak kendini göstermiştir. Otoriter ana-baba tutumu ise çocukların kendilerini gerçekleştirmelerinde bir engel olarak kendini gösterdiği araştırma sonucuna yansımıştır.

Parker (1983) yapmış olduğu bir araştırmada; ana-baba tutumlarından koruyucu aile yapısı ile yetişkinlerde gözlenen güncel yaşamındaki problemler incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; kişilerdeki ruhsal problemlerin sevgi azlığı ve ilgisizlik temelli olduğu görüşüne varılmıştır. Sevgi azlığı ve ilgisizliğe aşırı denetim ve kısıtlamalar da eklendiğinde kişilerin daha da fazla ruhsal sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Ayrıca aşırı koruyucu aile yapısına sahip çocukların ruhsal bakımdan duygusal sorunlar ve depresyona yatkın kişiler oldukları belirtilmiştir. Kişiye karşı sevgi azlığı kişinin benlik saygısını azaltırken, çocuğun sürekli kısıtlanması da onun bağımsızlık duygusuna doğrudan olumsuz etki etmektedir.

Yavuzer (1981) yapmış olduğu bir araştırmada; ceza evinde bulunan gençlerdeki zeka düzeyi, kişilik yapısı ve sosyal çevrenin ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 214 ceza evinde yatan tutuklu genç katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan gençlerin %22'si anne babası ayrılmış dağınık ailelerde

yetiştirdiği, % 48'inin ise farklı nedenlerden dolayı ailesinden ayrı kalarak yetiştiği görülmüştür. Başka bir sonuç ise gençlerin % 60'ının kardeşleri arasında ortanca çocuk olduğu ve ilgi ve sevgiyi yeteri kadar göremediği düşünülmektedir. Yakın akrabalar ile ilgili bilgilerde ise problemlili kişilik yapısına sahip aile yakını olan gençlere de rastlanmıştır. Bu gençlerin ailelerinde ceza evine girmiş olanların oranı ise %54 olarak ortaya çıkmıştır.

Eksi (1982) gençler üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada; gençlerin sorunlarını üç ayrı araştırma ile anlamaya çalışmıştır. Birinci araştırmada gençlerin anne babalarından gördükleri tutumlar karşılaştırılmış ve sonucunda ise annelerin koruyucu, babaların ise daha otorite sahibi ve baskıcı olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak gençlerin yetişmesinde anne ve babanın önem verdiği ve öncelik tanıdığı bazı konular araştırılmıştır. Sonuç olarak ise, anne babanın önem verdiği konu saygı, derslerde başarı ve çocuğun sorumluluk sahibi olmasıdır. Üçüncü araştırmada ise anne babaların çocuklara gösterdiği tutumlarla alakalıdır. Sonuç olarak anneler çocuklarına sevgi ve şefkat gösterme eğiliminde oldukları, babalar ise daha otoriter ve disiplin odaklı ilerledikleri görülmüştür.

Kılıççı (1981) yapmış olduğu bir araştırmada kişinin kendini kabulü ile ana baba tutumunun bazı değişkenler ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 393 kişi oluşturmuştur. Bunlardan 8'i ilgisiz aile yapısında yetiştiğini, 62'si otoriter aile yapısında yetiştiğini ve 323'ü de demokratik aile yapısında yetiştiğini belirtmiştir. Bu sonuca göre demokratik aile yapısında yetişen çocukların kendilerini kabullenme ile ilgili puanları da yüksek bulunmuştur.

Kozacıoğlu (1986) yapmış olduğu bir araştırmada; ana-baba tutumu ile ergenlerin anksiyete düzeyleri ve çocuk yetiştirme şekilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 150 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak ise düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde annelerin daha otoriter ve baskıcı olduğu, yüksek sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde ise annelerin daha benimseyici ve destekleyici olduğu bulunmuştur. Eşler arasında geçimsizliğin ise düşük sosyo ekonomik düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin anksiyete durumunun ise aşırı baskıcı ve otoriter aile tutumunda ortaya çıktığı gözlenmiştir. Ergenler üzerindeki aşırı baskı zaman zaman çelişki yaşamalarına sebep olmuştur.

Hatunoğlu (1994) yapmış olduğu bir araştırmada lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyi ile ana-baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ana-baba tutumu ile saldırganlık arasında yüksek düzeyli bir ilişki olduğu ve otoriter ana baba tutumunda yetişen çocukların diğer ortamda yetişen çocuklara oranla daha fazla olduğu saptanmıştır.

Kağıtçıbaşı (1972) yapmış olduğu bir araştırmada; lise son sınıf öğrencilerinin psikolojik, aile, gelecek ile ilgili umut ve beklenti, sosyo ekonomik durum ile ilgili değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda aile değişkenleri ile diğer değişkenler arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca bulgular düşük denetime sahip ailelerin çocuklarında toplumsal denetime yakın kişilik yapısı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca toplumsal değişme açısından bakıldığında ise ailenin psikososyal yönünü göstermektedir.

Gökçe (1966) yapmış olduğu bir araştırmada; çocuk kişiliğinin gelişmesi ile bazı değişkenlerin ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre kişiliğin oluşmasında çocuğun yaşamının ilk yıllarının oldukça etkili olduğu saptanmıştır. 6-7 yaşına kadar ise kişiliğin şekillendiği ve kişiliğin oluşmasında ailenin rolünün çok büyük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocuğun kişilik gelişimine anne, baba ve çocuğun ilişkilerinin önemli olduğu, anne ve babanın boşanmasının da çocuğun kişilik gelişimini olumsuz etkileyeceği savunulmaktadır.

Kızıltan (1984) yapmış olduğu bir araştırmada; üniversite öğrencilerinin ana-baba tutumu ile çocukların uyum düzeyinin ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre demokratik ana-baba tutumu ile yetişen çocukların uyum düzeyi diğer ana-baba tutumları ile yetişen ana babaların uyum düzeyine oranla çok daha yüksek çıkmıştır.

Akbaba (1988) yapmış olduğu bir araştırmada; ana-baba tutumu ile bireylerin çeşitli kişilik özelliklerinin ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre demokratik ana-baba tutumu bazı kişilik özelliklerine iyi gelirken bazı kişilik özelliklerini olumsuz etkilemiştir. Bu sonuca göre en iyi ana-baba tutumu diye bir şeyin olmadığı belirtilmiştir.

Uğultekin (1977) yapmış olduğu bir araştırmada; annelerin ve babaların çocuklarına karşı reddetme- kabul etme ve kısıtlama- serbest bırakma tutumları ile çocukların saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre annelerin reddetme- kabul etme ve kısıtlama- serbest bırakma tutumları ile çocuğun saldırgan davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş fakat baba ile ilgili anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun sebebi ise çocuğun baba işteyken anne ile vakit geçirip baba ile çok zaman geçiremiyor olması şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca reddedici kısıtlayıcı annelerin çocukları, serbest bırakan kabul eden annelerin çocuklarına oranla daha saldırgan bulunmuştur.

2.5.3.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Peterson ve arkadaşları (1961) yapmış oldukları araştırma ile otoriter ana-baba tutumunun çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre otoriter ana-babaların çocukları içine kapanık, sessiz, utangaç, okula gitmek istememe ve hırsızlık gibi davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir.

Rutter (1985) yapmış olduğu bir araştırmada; saldırganlık davranışı gösteren ve hükümlü çocukların ailelerine odaklanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ailelerin çocuklarını yeteri kadar zen gösterip çocuklarından haberdar olmadıkları belirtilmiştir. Bu durum çocukları denetimden uzak tutacağı için ailelerin çocuklar üzerinde hiçbir şekilde etkinliği olmamaktadır. ocuklarına rehberlik edemedikleri gibi onların bazı olumsuz davranışlarına da tepki gösterip düzeltmesi için etkide bulunamamıştır.

Baumrind (1978) yapmış olduğu bir araştırmada ana-okulu çocuklarını gözlemleyerek aile yapıları arasındaki farkı araştırmıştır. Sonuç olarak iten, samimi, sıcak, her şartta destekleyen aile yapısındaki çocuklar; okula, çevrelerine ve yeni ortamlarına alışmakta zorluk çekmedikleri gözlenmiştir.

Baldwin ve arkadaşları (1945) ailelerdeki demokratik ve otoriter tutumların fark ve etkilerini araştırmışlar. Araştırmanın sonucuna bakıldığında her iki aile tutumunun da birbirinden farklılaştığı gözlenmiştir. Demokratik aile tutumu ile yetişen çocukların genellikle deneme yoluyla ilerledikleri ve keşfetmeye istekli

oldukları görülmüştür. Fakat demokratik tutumla yetişen çocuklarda saldırgan davranışlar, liderlik azmi ve isteği, korkusuz çocuklar olduğu belirtilmiştir. Otoriter ana-baba tutumu ile yetişen ailelerin çocuklarının ise toplumsal kurallara kolayca adapte oldukları gözlenmiştir. Fakat Otoriter ana-baba tutumu ile yetişen çocukların meraklılık, girişkenlik ve keşfedici özellikleri demokratik aile yapısında olan çocuklara göre daha az bulunmuştur.

Bandura ve Walters (1959) yapmış oldukları araştırma ile otoriter ana-baba tutumunun çocuğun saldırgan tutumuna etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucu da otoriter ana-baba tutumu ile yetişen çocuğun saldırganlık davranışı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bunun birçok sebebinin olduğu düşünülmektedir. Otoriter anne babalar daha çok kendi istedikleri olsun isterler. Çocuklarının istek ve arzularını önemsemeden kendi bildiklerini çocuğun da kabul etmesini ve yapmasını beklerler. Bundan dolayı da çocuk kendini bir süre sonra değersiz ve huzursuz hissederek şiddet davranışı olarak bunu yansıtabilmektedir.

Parker (1983) yapmış olduğu bir araştırmada aşırı koruyucu ana-baba tutumu ile yetişkinlerin hayatlarındaki problemlerin ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda bireylerin sevgi ve ilgi yoksunluğundan hayatlarında bazı problemler yaşadıkları belirtilmiştir. Aşırı denetim ve kısıtlamalar da sevgi ve ilgi azlığı ile birleştiği zamanlarda problem daha da büyüyerek durum ciddileşmektedir. Ayrıca aşırı koruyucu ailelerin çocuklarının ileride depresif ve duygusal çöküş yaşayan bireyler olabileceğinden bahsedilmektedir.

Bronfenbrenner (1970) yapmış olduğu bir çalışmada birbirinden bağımsız yapılmış iki çalışmanın sonuçlarını karşılaştırmıştır. Sonuç olarak ise sevgi ile verilen disiplinin çocukların olumlu davranışlar öğrenmesinde etkili olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca disiplin ve sevginin çocukların kişilik özelliklerine etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak kız çocukları olumlu davranış gösterme eğilimi olarak erkeklere oranla daha fazla çıkmıştır. Ayrıca kendine güveni düşük olan ve bağımsızlık duygusu gelişmemiş bireylerin anne babalarının evde eşit otoriteye sahip oldukları gözlenmiştir.

Lafore (1945) yapmış olduğu bir araştırmada ana-okulu öğrencilerinin evde gördükleri tutuma göre ana-baba tutumları incelenmiştir. Sonuç olarak ise bazı

ailelerdeki sevecenlik seviyesi düşük olmasına karşın çocuklarının tam tersi oranda sevecen olarak yaklaşım gösterdiği gözlenmiştir. Bazı aile yapılarında ise çocuklarına aşırı karışan ve onlara zaman zaman şiddet davranışı gösteren ailelerin çocukları da aynı şekilde onlara düşmanca yaklaşımda bulunmuşlardır. Düşmanca tavırla yaklaşan anne babaların çocukları ise kolayca ve sık ağladığı gözlenmiştir. Bazı durumlarda da çocuklarına rehberlik anlamında yetemeyen ve yetiştiremeyen bireyler çocuklarını görmezden geldiği ve onlara alaycı yaklaştığı gözlenmiştir (Geçtan, 1989).

Baldwin ve Watson yapmış olduğu bir araştırma ile şu sonuçlara ulaşmıştır. Demokratik ailelerde yetişen çocukların daha girişken, sosyal ilişkilerinde aktif, yaratıcı, pozitif düşünen bireyler olduklarını söylemiştir. Ayrıca otoriter aile yapısı ile yetişen çocuklar daha uyumsuz, itiraz eden, sosyal ilişkileri zayıf, şiddet gibi yollarla kendini kabul ettirmeye çalışan bireyler şeklinde olduklarından bahsedilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının bağımsızlık duygusunu ve bireyselleşmesini desteklemek adına adımlar attığı takdirde çocukların kolayca bu özelliklerini geliştirdiği gözlenmiştir. Çocuklarına kötü davranan, küçük gören, onlara saygı duymayan ailelerin çocukları ise bağımlı, kendine güveni olmayan, sosyal ilişkileri problemlili bireyler haline gelmektedirler (Yavuzer, 1993).

Levy (1943) yapmış olduğu bir araştırmada annelerin aşırı koruyuculuk tutumunun hangi şartlarda ortaya çıktığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya en az 8 yaşında olan çocuk grubu ile devam etmiştir. Çalışma sonucunda ise aileleri hem koruyucu hem de kısıtlayıcı aile yapısında yetişen çocuklar pasif, direnme gücü zayıf, boyun eğici ve bağımlı çocuklardır. Çünkü gruptaki birçok çocuk hala annesi ile uyuyor, annesi yemek yediriyor, annesi yatırıyor, annesi tuvalete götürüyor ve birçok çocuğun kendi yapabileceği işleri annesi ile beraber yapıyor. Bu durum da çocuğun bireyselleşmesi ve kendine güvenmesi noktasında büyük eksilere neden olmaktadır (Eksi 1990).

Caldwell (1964) yapmış olduğu bir araştırmada ebeveynlerin bebek ve çocuk bakımına dair yazılmış birçok araştırma ve yazıyı inceledi ve bebek ve çocuk bakımının ileriki süreçte çocuklarda ne gibi etkilere sebep olduğunu belirlemeyi amaçladı. Sonuç olarak bebeklerin meme ile beslenince mi yoksa biberon ile

beslenince mi daha yararlı olduğu ve beslenme saatlerine alıştırılma şekillerini incelemiş ve çocukların tuvalet alışkanlıkları ile alakalı eğitimlerin ne şekilde verildiğine dair incelemelerde bulunmuştur. Bunlar çocukların ruh sağlığı açısından çok etkili değişkenler olmadığı sonucuna varmıştır. Asıl etkili olan çocuğa annenin yaklaşımı ve bakımındaki samimiyet ve sıcaklık olduğundan bahsetmektedir. Burada önemli olan nokta çocukların annelerinden aldığı pozitif veya negatif histir (Eksi, 1990).

Dynes ve Arkadaşları (1956) yapmış olduğu araştırma ile çocukların anne babaları tarafından ne kadar benimsenip istendiğı ya da istenmediğinin çocukların gelecek yaşamlarına etkisi ve bu durumun çocuklarda doğurduğu sonuçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda anne babalarına karşı bağıllık hissetmeyen ve istenmediğı duygusu yaşayan çocuklar sosyal ilişkileri zayıf ve geleceğe dair başarıma isteğı daha güçlü bireyler oldukları belirtilmiştir. Bu bireyler aynı zamanda başarı güdüsü de oldukça yüksektir. Aile yaşantısı mutlu olan ve sevilip benimsendiğini hisseden çocuklar ise diğer gruba göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca bu sonuç psikanalitik kurama göre de oldukça güçlü bulunmuştur. İstenmediğini düşünen ya da çok sevilip benimsenmediğini düşünen çocuklar ailelerinde bulamadıkları bu eksikliği dışarıda arama eğiliminde oldukları da belirtilmektedir. Bu tarz durumlarla karşı karşıya kalan çocuklar için sosyal alanda veya okulda başarılı olmak oldukça önemsenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma Üsküdar Üniversitesi Etik Kurul Onayı alınarak ve her iki temel lisenin okul müdürlüklerinden onay alınarak yapılmıştır. Lise öğrencilerinde görülen sınav kaygısı, okul tükenmişliği, gelecek beklentisi ve ana baba tutumunun okul tükenmişliği ile ilişkisinin okul, sınıf, yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu, doğum yeri, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre incelendiği bu araştırmada nitel bir yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda örneklemelerden veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Gelecek Beklentileri Ölçeği”, “Sınav Kaygısı Ölçeği”, “Ana-Baba Tutumu Ölçeği” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ili merkez Ortahisar Birey Temel Lisesi ve Akçaabat ilçesi Özel Bil Temel Lisesinde öğrenim gören 9. ve 12. sınıf lise öğrencilerinden oluşmuştur ve veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular alanda yapılmış olan diğer araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

3.2 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada betime dayalı tarama modeli uygulanmıştır. Bu model, geçmiş zamanda ya da halen sürmekte olan bir durumu veya olayı olduğu gibi betimleyerek ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Söz konusu olaya veya araştırmaya konu olan durum, birey veya nesne, kendi olağan koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır. Tanımlanan durum herhangi bir şekilde değiştirilmeye gidilmeksizin olduğu gibi yansıtılır (Karasar, 2002). Betime dayalı tarama modelinde, belirlenen bir zaman dilimi içerisinde belirlenen sayıda deneğe verilen ölçeklerle veriler elde edilir ve bu elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın problemine çözüm yolu aranır (Arseven, 2001). Araştırma boyunca izlenen adımlar aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.

1) Alanda yapılmış olan diğer araştırmalardan yararlanılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2)Veri elde etmek amacı ile uygun ölçekler belirlenip örneklen grubuna dağıtılmıştır.

3)Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilerek bulgular ortaya çıkmıştır ve ortaya çıkan bulgular tablolardan yararlanılarak rapor hazırlanmıştır.

4)Ortaya çıkan tablolar ve raporlar doğrultusunda konu ile ilgili çözüm yolları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5)En son olarak da sonuç ve öneriler ile var olan araştırma problemi hakkında ne gibi adımlar atılabilir ve ne gibi öneriler ile yapılması gerekenler belirlenebilir gibi sorulara cevap verilmiştir.

3.3 EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Özel Temel liselerde öğrenim gören 9. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ili Ortahisar Özel İlke Birey Temel Lisesi ve Akçaabat ilçesindeki Özel Bil Temel Lisesinde öğrenim gören ve ulaşılabilirlik durumuna göre belirlenen 100 (50 tane 9. sınıf, 50 tane 12. Sınıf) öğrencisinden oluşmaktadır.

3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, okul türlerini, kardeş sayılarını ve anne-babalarının birlikte yaşayıp yaşamadıklarını gibi değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi soru listesidir (Ek-1)

3.4.2 Gelecek Beklentileri Ölçeği

Derecelendirme: 7'li Likert (1 Kesinlikle inanmıyorum-7 Kesinlikle inanıyorum)

Kapsamı: Bağımsız değişkenlerin gelecek beklentileri üzerindeki etkisi ergenler açısından belirlenebilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan ölçme aracıdır.

Ölçek 25 alt madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

1. İş ve Eğitim (11 madde)
2. Evlilik ve Aile (7 madde)
3. Din ve Toplum (3 madde)
4. Sağlık ve Yaşam (4 madde)

Puanlama: Her bir maddeden alınabilecek puan 1 ile 7 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi ergenin geleceğe ilişkin beklentilerinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 175'tir. Güvenirlilik: Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur.

3.4.3 Sınav Kaygısı Ölçeği

Baltaş tarafından geliştirilen ve öğrencilerin sınav öncesi, sınav sırasında ve sınav sonrasında sınavdan etkilenme durumlarını ölçen bir ölçektir. Kaynak sorularda doğru (D), yanlış (Y) olarak gruplandırılmıştır. Toplam 50 maddelik ölçeğin maddelerinin sekizi (3-14-17-25-32-41-49-37) başkalarının görüşünün öğrenci için önemini; yedisi (2-9-16-24-31-38-40) sınavın kendisi için önemini; altısı (1-8-15-23-30-49) öğrencinin gelecek ile ilgili endişelerini; altısı (6-11-18-26-33-42) sınavlara hazırlanmamakla ilgili endişeleri; yedisi (5-12-19-27-34-39-43) öğrencinin bedensel tepkilerini; onu (4-13-20-21-28-35-36-37-48-50) öğrencinin zihinsel tepkilerini; altısı (7-10-22-29-44-45) genel sınav kaygısını değerlendiren alt testlerden oluşmaktadır.

3.4.4 Ana Baba Tutumu Ölçeği

Ana-Baba Tutum ölçeği Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991, Akt: Yılmaz, 2000) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Yılmaz (2000) tarafından uyarlanmıştır. Yirmi altı maddeden oluşan “Anne-baba Tutum Ölçeği” üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar Kabul-İlgi, Kontrol Denetleme ve Psikolojik-Özerklidir. Ölçme aracının Kabul-İlgi boyutunda dokuz madde, Kontrol-Denetleme boyutunda sekiz madde ve Psikolojik-Özerklik 14 boyutunda dokuz madde bulunmaktadır.

Kabul-İlgi boyutu çocukların ailelerini ne kadar sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını, Kontrol-Denetleme boyutu çocukların ailelerini ne kadar kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını, Psikolojik-Özerklik boyutu ise ailelerinin demokratik tutumu ne derece uyguladığı ve çocuğun bireyselliğini ifade konusunda çocuğu ne kadar cesaretlendirdiği ile ilgili algısını içermektedir. Ölçme aracının devamlılık (test tekrar test) ve iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla, Kabul-İlgi alt ölçeği için 0,74 ve 0,60, Kontrol Denetleme alt ölçeği için 0,93 ve 0,75, Psikolojik-Özerklik alt ölçeği için 0,79 ve 0,67’dir. Kabul-İlgi ve Kontrol-Denetleme boyutlarının kesişmesinden dört anne-baba tutumu ayırt edilmektedir. Kabul-İlgi ve Kontrol-Denetleme boyutlarında ortancanın üzerinde puan alanların aileleri “demokratik”, altında puan alanlar ise “ilgisiz” annebaba tutumuna sahip olduğu kabul edilmektedir. Kabul-İlgi boyutunda ortancanın altında ve “Kontrol-Denetleme” boyutlarında ortancanın üzerinde puan alanların aileleri “otoriter” anne-baba tutumuna sahip olduğu kabul edilmektedir. Kabul-İlgi boyutunda ortancanın üzerinde ve Kontrol-Denetleme boyutlarında ise ortancanın altında puan alan çocukların aileleri “hoşgörülü” anne-baba tutumuna sahip olduğu kabul edilmektedir. Psikolojik-özerklik boyutu değerlendirme kategorik olarak (otoriter-hoşgörülü-demokratik-ilgisiz) yapıldığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Eğer değerlendirme boyut bazında yapılacaksa (özerklik, kabul ve kontrol) psikolojik özerklik boyutu da değerlendirmeye dâhil edilmektedir (Yılmaz, 2000). Sadece Kontrol-Denetleme boyutunun ilk iki maddesi yedi dereceli, diğer maddeleri ise üç derecelidir. Diğer boyuttaki maddeler dörtlü likert tipindedir. Ölçeğin 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 numaralı dokuz maddesi Kabul-İlgi boyutunu; 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 numaralı dokuz maddesi Psikolojik-Özerlik boyutunu; 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 numaralı sekiz maddesi Kontrol-Denetleme boyutunu oluşturmaktadır. Değerlendirmede, tek numaralı maddeler aynen alınmaktadır (Kabul-İlgi boyutu). Psikolojik-Özerklik boyutu ise değerlendirmede on ikinci madde dışındaki çift numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Kontrol-Denetleme boyutuna ait ilk iki madde ‘hayır’ cevabı için yedi, ‘istediğim saate kadar’ cevabı için bir olacak şekilde, 1 ile 7 arasında puanlanmaktadır. Ölçekteki yirmi birinci sorudan itibaren ise “hiç çaba göstermez” cevabı için 1, “çok az çaba gösterir” cevabı için 2 ve “çok çaba gösterir” cevabı için 3 olacak şekilde puanlanmaktadır (Yılmaz, 2000).

3.4.5 Okul Tükenmişliği Ölçeği

Özbildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracı olan bu ölçek, Salmela-Aro ve diğ. (2009) tarafından öğrencilerin okul tükenmişliğini ölçmek üzere geliştirilmiş, Seçer ve diğ. (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek toplamda duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olmak üzere 3 alt boyut ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç faktörlü yapısının Türk kültüründe iyi uyum verdiği bulunmuştur (REMSEA; 06, CFI; 94, TLI 93). Bu ölçeğin güvenilirliği için ise iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiş ve ölçeğin güvenilirlik değerlerinin 0,87 ve 0,88 olduğu bulunmuştur.

3.5 VERİLERİN TOPLANMASI

Hazırlanan ölçeklerin öğrencilere uygulanmaları için her iki kurumunda müdürlerinden alınan gerekli izin doğrultusunda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Merkez Ortahisar Birey Temel Lisesi ve Akçaabat ilçesi Özel Bil Temel lisesinde öğrenim gören 9. ve 12. sınıf öğrencileri ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Her sınıfta öğrencilere çalışmanın amacı, ölçeği nasıl yanıtlayacakları ve sormak istedikleri sorular yanıtlanarak anlatılmış; 16.04.2018 tarihinde anket çalışması başlamış, 20.04.2018 tarihinde uygulama tamamlanmıştır. Anket çalışması yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüş ve uygulama boyunca herhangi bir problem ile karşılaşılmamıştır. Eksik veri olmaması için öğrencilerin soru sormalarına imkan vererek anketler uygulanmış ve eksiksiz tamamlanmıştır.

3.6 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS Statistics 24.00 programı kullanılmıştır. Hipotezlerin analizinde Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney U testi, Bağımsız Örneklem T testi ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri için ise Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 SOSYO-DEMOGRAFIK ÖZELLİKLER

Temel lisede öğrenim gören 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin okul adları, sınıf ve cinsiyet bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Adları, Sınıf Ve Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

N=100		Sınıf				Toplam	
		9. Sınıf		12. Sınıf		n	%
		n	%	n	%		
Okul	Bil Koleji	50	67,6	24	32,4	74	74,0
	Birey Temel Lisesi	0	0,0	26	100,0	26	26,0
Yaş	14-16 Yaş	43	100,0	0	0,0	43	43,0
	17-18 Yaş	7	12,3	50	87,7	57	57,0
Cinsiyet	Kız	21	48,8	22	51,2	43	43,0
	Erkek	29	50,9	28	49,1	57	57,0

Tablo 1’de bil kolejinde öğrenim gören 74 (%74,0) öğrenciden 50 (%67,6) öğrencinin 9.sınıfta, 24 (%32,4) öğrencinin 12.sınıfta olduğu; birey temel lisesinde öğrenim gören 26 (%26,0) öğrencinin hepsinin 12.sınıfta olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine baktığımızda ise 43 (%43,0) kız öğrenciden 21 (%48,8) kız öğrencinin 9.sınıfta olduğu, 22 (%51,2) kız öğrencinin 12.sınıfta olduğu; 57 (%57,0) erkek öğrenciden 29 (%50,9) erkek öğrencinin 9.sınıfta olduğu, 28 (%49,1) erkek öğrencinin 12.sınıfta olduğu gözlenmiştir.

Temel lisede öğrenim gören 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin anne ve babalarının hayatta olma durumları, en son bitirdiği okul ve düzenli bir işte çalışma durumlarına yönelik bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Anne ve Babalarının Hayatta Olma, Eğitim Düzeyi ve Çalışma Durumlarına İlişkin Bilgiler

N=100		Sınıf				Toplam	
		9. Sınıf		12. Sınıf			
		n	%	n	%	n	%
Annenin Hayatta Olma Durumu	Evet	50	50,0	50	50,0	100	100,0
	Hayır	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Babanın Hayatta Olma Durumu	Evet	47	49,0	49	51,0	96	96,0
	Hayır	3	75,0	1	25,0	4	4,0
Annenin En Son Bitirdiği Okul	Okuryazar Değil	0	0,0	1	100,0	1	1,0
	İlkokul	9	75,0	3	25,0	12	12,0
	Ortaokul	10	58,8	7	41,2	17	17,0
	Lise	13	37,1	22	62,9	35	35,0
	Yüksekokul	18	51,4	17	48,6	35	35,0
Babanın En Son Bitirdiği Okul	Okuryazar Değil	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	İlkokul	5	62,5	3	37,5	8	8,0
	Ortaokul	7	87,5	1	12,5	8	8,0
	Lise	14	56,0	11	44,0	25	25,0
	Yüksekokul	24	40,7	35	59,3	59	59,0
Babanın Düzenli Olarak Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	40	48,8	42	51,2	82	82,0
	Hayır	7	50,0	7	50,0	14	14,0
	Baba Ölmüş	3	75,0	1	25,0	4	4,0
Annenin Düzenli Olarak Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	23	53,5	20	46,5	43	43,0
	Hayır	27	47,4	30	52,6	57	57,0

Tablo 2’de annesi hayatta olan 100 (%100,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 50 (%50,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 50 (%50,0) öğrenci olduğu gözlenmiştir. Babası hayatta olan 96 (%96,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 47 (%49,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 49 (%51,0) öğrenci olduğu; babası hayatta olmayan 4 (%4) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 3 (%75,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 1 (%25,0) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Annesi okur-yazar olmayan 1 (%1,0) öğrencinin 12.sınıfta okuduğu; annesi ilkokul mezunu olan 12 (%12,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 9 (%75,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 3 (%25,0) öğrenci olduğu; annesi ortaokul mezunu olan 17 (%17,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 10 (%58,8) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 7 (%41,2) öğrenci olduğu; annesi lise mezunu olan 35 (%35,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 13 (%37,1) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 22 (%62,9) öğrenci olduğu; annesi

yüksekokul mezunu olan 35 (%35,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 18 (%51,4) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 17 (%48,6) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Babası ilkokul mezunu olan 8 (%8,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 5 (%62,5) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 3 (%37,5) öğrenci olduğu; babası ortaokul mezunu olan 8 (%8,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 7 (%87,5) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 1 (%12,5) öğrenci olduğu; babası lise mezunu olan 25 (%25,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 14 (%56,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 11 (%44,0) öğrenci olduğu; babası yüksekokul mezunu olan 59 (%59,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 24 (%40,7) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 35 (%59,3) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Babası düzenli bir işte çalışan 82 (%82,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 40 (%48,8) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 42 (%51,2) öğrenci olduğu; çalışmayan 14 (%14,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 7 (%50,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 7 (%50,0) öğrenci olduğu; babası ölmüş olan 4 (%4,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 3 (%75,0) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 1 (%25,0) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Annesi düzenli bir işte çalışan 43 (%43,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 23 (%53,5) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 20 (%46,5) öğrenci olduğu; çalışmayan 57 (%57,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 27 (%47,4) öğrenci, 12.sınıfta okuyan 30 (%52,6) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Temel lisede öğrenim gören 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin kardeş sayıları, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu ve evde birlikte yaşadıkları kişi sayılarına yönelik bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kardeş Sayısı, Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu, Evde Birlikte Yaşanılan Kişi Sayılarına İlişkin Bilgiler

N=100		Sınıf				Toplam	
		9. Sınıf		12. Sınıf			
		n	%	n	%	n	%
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	2	50,0	2	50,0	4	4,0
	1 Kardeş	5	62,5	3	37,5	8	8,0
	2 Kardeş	21	51,2	20	48,8	41	41,0
	3 Kardeş	17	42,5	23	57,5	40	40,0
	4 Kardeş ve Üstü	5	71,4	2	28,6	7	7,0
Ailenin Kaçınıcı Çocuğusunuz?	1. Çocuk	23	54,8	19	45,2	42	42,0
	2. Çocuk	10	31,3	22	68,8	32	32,0
	3. Çocuk	12	63,2	7	36,8	19	19,0
	4. Çocuk	5	71,4	2	28,6	7	7,0
Evde Kaç Kişi Yaşıyorsunuz?	2 Kişi	3	75,0	1	25,0	4	4,0
	3 Kişi	8	30,8	18	69,2	26	26,0
	4 Kişi	23	57,5	17	42,5	40	40,0
	5 Kişi ve Üstü	16	53,3	14	46,7	30	30,0

Tablo 3’de kardeşi olmayan 4 (%4,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 2 (%50,0), 12.sınıfta okuyan 2 (%50,0) öğrenci olduğu; 1 kardeşi olan 8 (%8,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 5 (%62,5), 12.sınıfta okuyan 3 (%37,5) öğrenci olduğu; 2 kardeşi olan 41 (%41,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 21 (%51,2), 12.sınıfta okuyan 20 (%48,8) öğrenci olduğu; 3 kardeşi olan 40 (%40,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 17 (%42,5), 12.sınıfta okuyan 23 (%57,5) öğrenci olduğu; 4 ve üstünde kardeşi olan 7 (%7,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 5 (%71,4), 12.sınıfta okuyan 2 (%28,6) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Ailenin ilk çocuğu olan 42 (%42,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 23 (%54,8), 12.sınıfta okuyan 19 (%45,2) öğrenci olduğu; 2. çocuğu olan 32 (%32,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 10 (%31,3), 12.sınıfta okuyan 22 (%68,8) öğrenci olduğu; 3. çocuğu olan 19 (%19,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 12 (%63,2), 12.sınıfta okuyan 7 (%36,8) öğrenci olduğu; 4. çocuğu olan 7 (%7,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 5 (%71,4), 12.sınıfta okuyan 2 (%28,6) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Evde birlikte yaşadıkları kişi sayılarına baktığımızda; 2 kişi ile yaşayan 4 (%4,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 3 (%75,0), 12.sınıfta okuyan 1 (%25,0) öğrenci olduğu; 3 kişi ile yaşayan 26 (%26,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 8 (%30,8), 12.sınıfta okuyan 18 (%69,2) öğrenci olduğu; 4 kişi ile yaşayan 40 (%40,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 23 (%57,5), 12.sınıfta okuyan 17 (%42,5) öğrenci olduğu; 5 kişi ve üstünde yaşayan 30 (%30,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 16 (%53,3), 12.sınıfta okuyan 14 (%46,7) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Temel lisede öğrenim gören 9. ve 12. sınıftaki öğrencilerin evde kendisine ait bir oda, evde rahat bir ortamda çalışma, özel ders alma, okula gitmeyi ailesinin destek olma, kendisini sınav hazır hissetme, okul derslerinde düşük not almaktan korkma, şu anki sınav sisteminden memnun olma, ailesi sınava hazırlanması konusunda baskı yapma durumlarına yönelik bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Evde Kendisine Ait Bir Oda, Evde Rahat Bir Ortamda Çalışma, Özel Ders Alma, Okula Gitmeyi Ailesinin Destek Olma, Kendisini Sınava Hazır Hissetme, Okul Derslerinde Düşük Not Almaktan Korkma, Şu Anki Sınav Sisteminden Memnun Olma, Ailesi Sınava Hazırlanması Konusunda Baskı Yapma Durumlarına Yönelik Bilgiler

N=100		Sınıf				Toplam	
		9. Sınıf		12. Sınıf		n	%
		n	%	n	%		
Evde Sana Ait Oda Var Mı?	Evet	47	49,0	49	51,0	96	96,0
	Hayır	3	75,0	1	25,0	4	4,0
Evde Rahat Bir Ortamda Ders Çalışabiliyor Musun?	Evet	48	50,5	47	49,5	95	95,0
	Hayır	2	40,0	3	60,0	5	5,0
Özel Ders Alıyor Musun?	Evet	5	20,8	19	79,2	24	24,0
	Hayır	45	59,2	31	40,8	76	76,0
Okula Gitmeni Ailen Destekliyor Mu?	Evet	50	50,0	50	50,0	100	100,0
	Hayır	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ailen Seçmek İstedğin Mesleği Onaylıyor Mu?	Evet	45	50,6	44	49,4	89	89,0
	Hayır	5	45,5	6	54,5	11	11,0
Kendini Sınava Hazır Hissediyor Musun?	Evet	23	65,7	12	34,3	35	35,0
	Hayır	27	41,5	38	58,5	65	65,0
Okul Derslerinde Düşük Not Almaktan Korkuyor Musun?	Evet	37	66,1	19	33,9	56	56,0
	Hayır	13	29,5	31	70,5	44	44,0
Şu Anki Sınav Sisteminden Memnun Musun?	Evet	13	54,2	11	45,8	24	24,0
	Hayır	37	48,7	39	51,3	76	76,0
Ailen Sınava Hazırlanman Konusunda Sana Baskı Yapıyor Mu?	Evet	28	47,5	31	52,5	59	59,0
	Hayır	22	53,7	19	46,3	41	41,0

Tablo 4’de evde kendisine ait bir odası olan 96 (%96,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 47 (%49,0), 12.sınıfta okuyan 49 (%51,0) öğrenci olduğu; evde rahat bir ortamda ders çalışabilen 95 (%95,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 48 (%50,5), 12.sınıfta okuyan 47 (%49,5) öğrenci olduğu; özel ders alan 24 (%24,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 5 (%20,8), 12.sınıfta okuyan 19 (%79,2) öğrenci olduğu; okula gitmesini ailesi destekleyen 100 (%100,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 50 (%50,0), 12.sınıfta okuyan 50 (%50,0) öğrenci olduğu; ailesi seçmek istediği mesleği onaylayan 89 (%89,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 45 (%50,6), 12.sınıfta okuyan 44 (%49,4) öğrenci olduğu; kendisini sınava hazır hissedenden 35 (%35,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 23 (%65,7), 12.sınıfta okuyan 12 (%34,3) öğrenci olduğu; okul derslerinde düşük not almaktan korkan 56 (%56,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 37 (%66,1), 12.sınıfta okuyan 19 (%33,9) öğrenci olduğu; şu anki sınav sisteminden memnun olan 24 (%24,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 13 (%54,2), 12.sınıfta okuyan 11 (%45,8) öğrenci olduğu; ailesi sınava hazırlanması konusunda baskı yapan 59 (%59,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 28 (%47,5), 12.sınıfta okuyan 31 (%52,5) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Anne-Baba Tutum Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Öğrencilerin anne-baba tutum ölçeği, okul tükenmişlik ölçeği, ergen gelecek beklentiler ölçeği, sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanlarının istatistiki dağılımları ile ilgili bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Anne-Baba Tutum Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

N=100		Ort.	S. Sapma	Medyan	Min.	Max.	p
Anne-Baba Tutum Ölçeği	Kabul-İlgi	28,85	3,79	29,0	18	36	0,01
	Psikolojik-Özerklik	23,27	5,22	23,0	12	36	0,12*
	Kontrol-Denetleme	24,89	4,58	25,5	14	32	0,01
Okul Tükenmişliği Ölçeği	Duygusal Tükenmişlik	12,81	3,65	13,0	5	20	0,07*
	Duyarsızlaşma	8,26	3,70	7,5	3	15	0,00
	Düşük Kişisel Başarı Hissi	5,40	2,41	5,5	2	10	0,00
	Toplam Tükenmişlik	26,47	9,14	24,5	10	44	0,01
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	İş ve Eğitim	61,07	14,75	65,0	11	77	0,00
	Evlilik ve Aile	35,35	10,24	38,0	7	49	0,00
	Din ve Toplum	13,16	4,41	14,0	3	21	0,00
	Sağlık ve Yaşam	19,17	5,83	19,0	4	28	0,10*
	Toplam Gelecek Beklenti	128,75	27,64	133,0	34	173	0,00
Sınav Kaygısı Ölçeği	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	4,19	1,80	4,0	0	8	0,00
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	3,78	1,62	4,0	0	7	0,00
	Gelecek İle İlgili Endişeler	4,18	1,31	4,0	1	6	0,00
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	3,67	1,51	4,0	0	6	0,00
	Bedensel Tepkiler	3,74	2,13	4,0	0	7	0,00
	Zihinsel Tepkiler	6,83	2,02	7,0	2	10	0,00
	Genel Sınav Kaygısı	3,95	1,43	4,0	0	6	0,00

*Kolmogorov Smirnov Testi, $p>0,05$: Veriler Normal Dağılım Göstermektedir.

Anne-baba tutum ölçeği ve alt boyutlarına göre baktığımızda:

Öğrencilerin kabul-ilgi puan ortalamasının 28,85, psikolojik-özerklik puan ortalamasının 23,27, kontrol-denetleme puan ortalamasının 24,89 olduğu gözlenmiştir. Kolmogorov Smirnov test sonucuna göre psikolojik-özerklik verilerinin normal dağılım gösterdiği, kabul-ilgi ve kontrol-denetleme verilerinin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir.

Okul tükenmişlik ölçeği ve alt boyutlarına göre baktığımızda:

Öğrencilerin duygusal tükenmişlik puan ortalamasının 12,81, duyarsızlaşma puan ortalamasının 8,26, düşük kişisel başarı hissi puan ortalamasının 5,40, toplam tükenmişlik puan ortalamasının 26,47 olduğu gözlenmiştir. Kolmogorov Smirnov test sonucuna göre duygusal tükenmişlik verilerinin normal dağılım gösterdiği, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik verilerinin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir.

Ergen gelecek beklentiler ölçeği ve alt boyutlarına göre baktığımızda:

Öğrencilerin iş ve eğitim puan ortalamasının 61,07, evlilik ve aile puan ortalamasının 35,35, din ve toplum puan ortalamasının 13,16, sağlık ve yaşam puan ortalamasının 19,17, toplam gelecek beklenti puan ortalamasının 128,75 olduğu gözlenmiştir. Kolmogorov Smirnov test sonucuna göre sağlık ve yaşam verilerinin normal dağılım gösterdiği, iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, toplam gelecek beklenti verilerinin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir.

Sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarına göre baktığımızda:

Öğrencilerin başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe puan ortalamasının 4,19, kendini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puan ortalamasının 3,78, yeterince hazırlanmamak ile ilgili endişe puan ortalamasının 3,67, bedensel tepki puan ortalamasının 3,74, zihinsel tepki puan ortalamasının 6,83, genel sınav kaygısı puan ortalamasının 3,95 olduğu gözlenmiştir. Kolmogorov Smirnov test sonucuna göre sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut verilerinin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin anne-babalarının tutumları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Anne-Baba Tutumları

Anne Baba Tutum	Sınıf				Toplam	
	9. Sınıf		12. Sınıf		n	%
	n	%	n	%		
Demokratik	21	65,6	11	34,4	32	32,0
İlgisiz	6	23,1	20	76,9	26	26,0
Otoriter	14	77,8	4	22,2	18	18,0
Hoşgörülü	9	37,5	15	62,5	24	24,0
Toplam	50	50,0	50	50,0	100	100,0

Tablo 6’da anne-babası demokratik olan 32 (%32,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 21 (%65,6), 12.sınıfta okuyan 11 (%34,4) öğrenci olduğu; ilgisiz olan 26 (%26,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 6 (%23,1), 12.sınıfta okuyan 20 (%76,9) öğrenci olduğu; otoriter olan 18 (%18,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 14 (%77,8), 12.sınıfta okuyan 4 (%22,2) öğrenci olduğu; hoşgörülü olan 24 (%24,0) öğrenciden 9.sınıfta okuyan 9 (%37,5), 12.sınıfta okuyan 15 (%62,5) öğrenci olduğu gözlenmiştir.

4.2 ÖĞRENCİLERİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

4.2.1 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anne-baba tutum ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Anne-Baba Tutum Ölçeği	Sınıf	n	Ort.	Sıra Ort.	Test İst.	p
Kabul-İlgi	9. Sınıf	50	29,46	55,30	Z	-1,662
	12. Sınıf	50	28,24	45,70		
	Toplam	100	28,85			
Psikolojik-Özerklik	9. Sınıf	50	22,24	44,85	T	-2,001
	12. Sınıf	50	24,30	56,15		
	Toplam	100	23,27			
Kontrol-Denetleme	9. Sınıf	50	26,98	63,91	Z	-4,633
	12. Sınıf	50	22,80	37,09		
	Toplam	100	24,89			

Z=Mann Whitney U Testi. T=Bağımsız Örneklem T Testi, *p<0,05: İlişki Var

Tablo 7’de 9.sınıfta okuyan öğrencilerin, 12.sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla kabul-ilgi, kontrol-denetleme puanlarının daha yüksek olduğu, psikolojik-özerklik puanlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak kabul-ilgi puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$), psikolojik-özerklik, kontrol-denetleme puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu ($p<0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.2.2 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul tükenmişlik ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Okul Tükenmişliği Ölçeği	Sınıf	n	Ort.	Sıra Ort.	Test İst.	p
Duygusal Tükenmişlik	9. Sınıf	50	11,76	42,12	T	-2,994 0,00*
	12. Sınıf	50	13,86	58,88		
	Toplam	100	12,81			
Duyarsızlaşma	9. Sınıf	50	7,18	41,74	Z	-3,033 0,00*
	12. Sınıf	50	9,34	59,26		
	Toplam	100	8,26			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	9. Sınıf	50	4,74	43,01	Z	-2,607 0,01*
	12. Sınıf	50	6,06	57,99		
	Toplam	100	5,40			
Toplam Tükenmişlik	9. Sınıf	50	23,68	41,29	Z	-3,178 0,00*
	12. Sınıf	50	29,26	59,71		
	Toplam	100	26,47			

Z=Mann Whitney U Testi. T=Bağımsız Örneklem T Testi, *p<0,05: İlişki Var

Tablo 8’de 9.Sınıfta okuyan öğrencilerin, 12.sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu ($p<0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.2.3 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ergen gelecek beklentiler ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	Sınıf	n	Ort.	Sıra Ort.	Test İst.	p
İş ve Eğitim	9. Sınıf	50	64,94	59,04	Z	-2,947 0,00*
	12. Sınıf	50	57,20	41,96		
	Toplam	100	61,07			
Evlilik ve Aile	9. Sınıf	50	35,90	52,23	Z	-0,597 0,55
	12. Sınıf	50	34,80	48,77		
	Toplam	100	35,35			
Din ve Toplum	9. Sınıf	50	14,00	56,99	Z	-2,245 0,03*
	12. Sınıf	50	12,32	44,01		
	Toplam	100	13,16			
Sağlık ve Yaşam	9. Sınıf	50	20,88	59,55	T	3,054 0,00*
	12. Sınıf	50	17,46	41,45		
	Toplam	100	19,17			
Toplam Gelecek Beklenti	9. Sınıf	50	135,72	58,49	Z	-2,755 0,01*
	12. Sınıf	50	121,78	42,51		
	Toplam	100	128,75			

Z=Mann Whitney U Testi. T=Bağımsız Örneklem T Testi, *p<0,05: İlişki Var

Tablo 9’da 9.Sınıfta okuyan öğrencilerin, 12.sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak evlilik ve aile puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$), iş ve eğitim, din ve toplum, sağlık ve yaşam,

toplam gelecek beklenti puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu ($p<0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.2.4 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Sınav Kaygısı Ölçeği	Sınıf	n	Ort.	Sıra Ort.	Z	p
Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	9. Sınıf	50	4,42	53,01	-0,879	0,38
	12. Sınıf	50	3,96	47,99		
	Toplam	100	4,19			
Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	9. Sınıf	50	3,78	50,21	-0,102	0,92
	12. Sınıf	50	3,78	50,79		
	Toplam	100	3,78			
Gelecek İle İlgili Endişeler	9. Sınıf	50	4,00	47,26	-1,148	0,25
	12. Sınıf	50	4,36	53,74		
	Toplam	100	4,18			
Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	9. Sınıf	50	3,58	48,72	-0,625	0,53
	12. Sınıf	50	3,76	52,28		
	Toplam	100	3,67			
Bedensel Tepkiler	9. Sınıf	50	3,98	53,92	-1,192	0,23
	12. Sınıf	50	3,50	47,08		
	Toplam	100	3,74			
Zihinsel Tepkiler	9. Sınıf	50	6,90	51,38	-0,307	0,76
	12. Sınıf	50	6,76	49,62		
	Toplam	100	6,83			
Genel Sınav Kaygısı	9. Sınıf	50	3,84	48,48	-0,713	0,48
	12. Sınıf	50	4,06	52,52		
	Toplam	100	3,95			

Z=Mann Whitney U Testi

Tablo 10'da 9.Sınıfta okuyan öğrencilerin, 12.sınıfta okuyan öğrencilere kıyasla başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki puanlarının daha yüksek olduğu, gelecek ile ilgili endişe, yeterince hazırlanamamak

ile ilgili endişe, genel sınav kaygı puanlarının daha düşük olduğu, kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarının aynı olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak sınav kaygısı ve alt boyut puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.3 ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

4.3.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne-baba tutum ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Anne-Baba Tutum Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Anne-Baba Tutum Ölçeği	Cinsiyet	n	Ort.	Sıra Ort.	Test İst.	p
Kabul-İlgi	Kız	43	28,58	50,72	Z	-0,066
	Erkek	57	29,05	50,33		
	Toplam	100	28,85			
Psikolojik-Özerklik	Kız	43	24,09	56,14	T	1,375
	Erkek	57	22,65	46,25		
	Toplam	100	23,27			
Kontrol-Denetleme	Kız	43	26,12	58,71	Z	-2,463
	Erkek	57	23,96	44,31		
	Toplam	100	24,89			

Z=Mann Whitney U Testi. T=Bağımsız Örneklem T Testi, * $p<0,05$: İlişki Var

Tablo 11’de kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla psikolojik-özerklik, kontrol-denetleme puanlarının daha yüksek olduğu, kabul-ilgi puanlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak kabul-ilgi, psikolojik-özerklik puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$), kontrol-denetleme puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu ($p<0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.3.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul tükenmişlik ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Okul Tükenmişliği Ölçeği	Cinsiyet	n	Ort.	Sıra Ort.	Test İst.	p
Duygusal Tükenmişlik	Kız	43	13,19	53,06	T	0,895
	Erkek	57	12,53	48,57		
	Toplam	100	12,81			
Duyarsızlaşma	Kız	43	8,51	52,24	Z	-0,525
	Erkek	57	8,07	49,18		
	Toplam	100	8,26			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Kız	43	5,72	54,43	Z	-1,188
	Erkek	57	5,16	47,54		
	Toplam	100	5,40			
Toplam Tükenmişlik	Kız	43	27,42	53,56	Z	-0,917
	Erkek	57	25,75	48,19		
	Toplam	100	26,47			

Z=Mann Whitney U Testi. T=Bağımsız Örneklem T Testi

Tablo 12’de kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.3.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ergen gelecek beklentiler ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	Cinsiyet	n	Ort.	Sıra Ort.	Test İst.	P	
İş ve Eğitim	Kız	43	60,86	50,97	Z	-0,139	0,89
	Erkek	57	61,23	50,15			
	Toplam	100	61,07				
Evlilik ve Aile	Kız	43	35,88	52,16	Z	-0,498	0,62
	Erkek	57	34,95	49,25			
	Toplam	100	35,35				
Din ve Toplum	Kız	43	12,35	45,98	Z	-1,359	0,17
	Erkek	57	13,77	53,91			
	Toplam	100	13,16				
Sağlık ve Yaşam	Kız	43	19,49	52,40	T	0,473	0,64
	Erkek	57	18,93	49,07			
	Toplam	100	19,17				
Toplam Gelecek Beklenti	Kız	43	128,58	50,57	Z	-0,021	0,98
	Erkek	57	128,88	50,45			
	Toplam	100	128,75				

Z=Mann Whitney U Testi. T=Bağımsız Örneklem T Testi

Tablo 13'de kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla evlilik ve aile, sağlık ve yaşam puanlarının daha yüksek olduğu, iş ve eğitim, din ve toplum, toplam gelecek beklenti puanlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.3.4 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Sınav Kaygısı Ölçeği	Cinsiyet	n	Ort.	Sıra Ort.	Z	P
Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	Kız	43	3,93	46,50	-1,217	0,22
	Erkek	57	4,39	53,52		
	Toplam	100	4,19			
Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	Kız	43	4,12	56,51	-1,830	0,07
	Erkek	57	3,53	45,96		
	Toplam	100	3,78			
Gelecek İle İlgili Endişeler	Kız	43	4,30	52,90	-0,737	0,46
	Erkek	57	4,09	48,69		
	Toplam	100	4,18			
Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	Kız	43	3,84	54,31	-1,163	0,25
	Erkek	57	3,54	47,62		
	Toplam	100	3,67			
Bedensel Tepkiler	Kız	43	4,19	56,36	-1,773	0,08
	Erkek	57	3,40	46,08		
	Toplam	100	3,74			
Zihinsel Tepkiler	Kız	43	7,14	55,44	-1,498	0,13
	Erkek	57	6,60	46,77		
	Toplam	100	6,83			
Genel Sınav Kaygısı	Kız	43	4,23	56,72	-1,907	0,06
	Erkek	57	3,74	45,81		
	Toplam	100	3,95			

Z=Mann Whitney U Testi

Tablo 14’de kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe, gelecek ile ilgili endişe, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygı puanlarının daha yüksek olduğu, başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak sınav kaygısı ve alt boyut puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.4 ÖĞRENCİLERİN ANNE-BABA TUTUMLARINA GÖRE ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

4.4.1 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin anne-babalarının tutumlarına göre okul tükenmişlik ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Okul Tükenmişliği Ölçeği	Anne-Baba Tutumu	n	Ort.	Sıra Ort.	χ^2	p
Duygusal Tükenmişlik	Demokratik	32	11,34	38,33	10,341	0,02*
	İlgisiz	26	14,38	62,50		
	Otoriter	18	12,94	53,00		
	Hoşgörülü	24	12,96	51,85		
	Toplam	100	12,81			
Duyarsızlaşma	Demokratik	32	6,41	35,77	13,897	0,00*
	İlgisiz	26	9,81	62,10		
	Otoriter	18	9,22	58,36		
	Hoşgörülü	24	8,33	51,69		
	Toplam	100	8,26			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Demokratik	32	4,44	39,05	10,313	0,02*
	İlgisiz	26	6,27	60,87		
	Otoriter	18	6,17	59,22		
	Hoşgörülü	24	5,17	48,00		
	Toplam	100	5,40			
Toplam Tükenmişlik	Demokratik	32	22,19	36,95	12,341	0,01*
	İlgisiz	26	30,46	62,75		
	Otoriter	18	28,33	56,19		
	Hoşgörülü	24	26,46	51,02		
	Toplam	100	26,47			

χ^2 =Kruskal Wallis H Testi, *p<0,05: İlişki Var

Tablo 15’de anne-babası ilgisiz olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin anne-babalarının tutumlarına bağlı olarak duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanları arasındaki farklılıkların anlamlı

olduğu ($p<0,05$) sonucuna varılmıştır. Farklılıkların hangi anne-baba tutumları arasında olduğunda dair Mann Whitney U test sonucu Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Okul Tükenmişlik Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Farklılıklarına İlişkin İkili Karşılaştırılması

Anne-Baba Tutumu		Duyusal Tükenmişlik (p)	Duyarsızlaşma (p)	Düşük Kişisel Başarı Hissi (p)	Toplam Tükenmişlik (p)
Demokratik	İlgisiz	0,002*	0,001*	0,005*	0,001*
	Otoriter	0,092	0,013*	0,025	0,054
	Hoşgörülü	0,063	0,021	0,187	0,030
İlgisiz	Demokratik	0,002*	0,001*	0,005*	0,001*
	Otoriter	0,270	0,701	0,914	0,519
	Hoşgörülü	0,166	0,146	0,090	0,105
Otoriter	Demokratik	0,092	0,013*	0,025	0,054
	İlgisiz	0,270	0,701	0,914	0,519
	Hoşgörülü	0,838	0,372	0,182	0,380
Hoşgörülü	Demokratik	0,063	0,021	0,187	0,030
	İlgisiz	0,166	0,146	0,090	0,105
	Otoriter	0,838	0,372	0,182	0,380

* $p<0,017$: İlişki Var: Mann Whitney U Testi

- Anne babası demokratik olan öğrenciler ile ilgisiz olan öğrencilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<0,017$).
- Anne babası demoratik olan öğrenciler ile otoriter olan öğrencilerin duygusal tükenmişlik, düşük kişisel başarı hissi, toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,017$); duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,017$) gözlenmiştir.
- Anne babası demokratik olan öğrenciler ile hoşgörülü olan öğrencilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>0,017$).
- Anne babası ilgisiz olan öğrenciler ile otoriter olan öğrencilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>0,017$).
- Anne babası ilgisiz olan öğrenciler ile hoşgörülü olan öğrencilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>0,017$).

- Anne babası otoriter olan öğrenciler ile hoşgörülü olan öğrencilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>0,017$).

4.4.2 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin anne-babalarının tutumlarına göre ergen gelecek beklentiler ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	Anne-Baba Tutumu	n	Ort.	Sıra Ort.	χ^2	p
İş ve Eğitim	Demokratik	32	64,94	57,41	3,748	0,29
	İlgisiz	26	57,81	42,69		
	Otoriter	18	60,06	49,11		
	Hoşgörülü	24	60,21	50,79		
	Toplam	100	61,07			
Evlilik ve Aile	Demokratik	32	36,91	52,64	3,282	0,35
	İlgisiz	26	35,73	54,00		
	Otoriter	18	32,11	39,39		
	Hoşgörülü	24	35,29	52,19		
	Toplam	100	35,35			
Din ve Toplum	Demokratik	32	13,22	51,69	4,919	0,18
	İlgisiz	26	11,62	40,19		
	Otoriter	18	13,78	54,81		
	Hoşgörülü	24	14,29	56,85		
	Toplam	100	13,16			
Sağlık ve Yaşam	Demokratik	32	20,88	59,00	4,070	0,25
	İlgisiz	26	18,12	46,52		
	Otoriter	18	18,94	47,14		
	Hoşgörülü	24	18,21	46,00		
	Toplam	100	19,17			
Toplam Gelecek Beklenti	Demokratik	32	135,94	56,94	2,958	0,40
	İlgisiz	26	123,27	46,15		
	Otoriter	18	124,89	44,44		
	Hoşgörülü	24	128,00	51,17		
	Toplam	100	128,75			

χ^2 =Kruskal Wallis H Testi

Tablo 17’de anne-babası demokratik olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla iş ve eğitim, evlilik ve aile, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti

puanlarının daha yüksek olduğu; anne-babası hoşgörölü olan öğrencilerin din ve toplum puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin anne-babalarının tutumlarına bağlı olarak iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.



4.4.3 Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin anne-babalarının tutumlarına göre sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğrencilerin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Sınav Kaygısı Ölçeği	Anne-Baba Tutumu	n	Ort.	Sıra Ort.	χ^2	P
Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	Demokratik	32	4,78	59,38	5,216	0,16
	İlgisiz	26	4,15	49,90		
	Otoriter	18	3,72	43,81		
	Hoşgörülü	24	3,79	44,33		
	Toplam	100	4,19			
Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	Demokratik	32	4,03	54,98	6,501	0,09
	İlgisiz	26	4,23	58,46		
	Otoriter	18	3,22	40,61		
	Hoşgörülü	24	3,38	43,31		
	Toplam	100	3,78			
Gelecek İle İlgili Endişeler	Demokratik	32	4,38	54,95	5,657	0,13
	İlgisiz	26	4,50	57,62		
	Otoriter	18	3,83	42,47		
	Hoşgörülü	24	3,83	42,88		
	Toplam	100	4,18			
Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	Demokratik	32	3,53	46,91	0,989	0,80
	İlgisiz	26	3,77	52,17		
	Otoriter	18	3,61	49,72		
	Hoşgörülü	24	3,79	54,06		
	Toplam	100	3,67			
Bedensel Tepkiler	Demokratik	32	4,16	56,27	2,792	0,43
	İlgisiz	26	3,65	49,21		
	Otoriter	18	3,11	42,36		
	Hoşgörülü	24	3,75	50,31		
	Toplam	100	3,74			
Zihinsel Tepkiler	Demokratik	32	7,28	56,16	4,165	0,24
	İlgisiz	26	7,04	53,94		
	Otoriter	18	6,06	40,75		
	Hoşgörülü	24	6,58	46,54		
	Toplam	100	6,83			
Genel Sınav Kaygısı	Demokratik	32	4,25	57,08	5,422	0,14
	İlgisiz	26	3,96	50,54		
	Otoriter	18	3,33	37,69		
	Hoşgörülü	24	4,00	51,29		
	Toplam	100	3,95			

χ^2 =Kruskal Wallis H Testi

Tablo 18’de anne-babası demokratik olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygı puanlarının daha yüksek olduğu; anne-babası ilgisiz olan

öğrencilerin kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe, gelecek ile ilgili endişe puanlarının daha yüksek olduğu; anne-babası hoşgörülü olan öğrencilerin yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Test sonucuna göre öğrencilerin anne-babalarının tutumlarına bağlı olarak sınav kaygısı ve alt boyut puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.



4.4.4 Okul Tükenmişlik Ölçeği İle Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon

Öğrencilerin okul tükenmişlik ölçeği ile anne-baba tutum ölçeği, ergen gelecek beklentiler ölçeği, sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki korelasyonlarına ilişkin bilgiler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Okul Tükenmişlik Ölçeği İle Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon

N=100			Okul Tükenmişliği Ölçeği			
			Duygusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Düşük Kişisel Başarı Hissi	Toplam Tükenmişlik
Anne-Baba Tutum Ölçeği	Kabul-İlgi	r	-0,20	-0,29	-0,30	-0,26
		p	0,05	0,00**	0,00**	0,01**
	Psikolojik-Özerklik	r	-0,16	-0,21	-0,19	-0,19
		p	0,12	0,04*	0,06	0,06
	Kontrol-Denetleme	r	-0,23	-0,21	-0,15	-0,22
		p	0,02*	0,04*	0,15	0,03*
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	İş ve Eğitim	r	-0,30	-0,32	-0,20	-0,30
		p	0,00**	0,00**	0,05*	0,00**
	Evlilik ve Aile	r	-0,10	-0,14	-0,10	-0,11
		p	0,31	0,16	0,34	0,30
	Din ve Toplum	r	-0,10	-0,09	-0,06	-0,09
		p	0,30	0,39	0,57	0,38
	Sağlık ve Yaşam	r	-0,29	-0,28	-0,14	-0,27
		p	0,00**	0,00**	0,17	0,01**
	Toplam Gelecek Beklenti	r	-0,29	-0,30	-0,17	-0,27
		p	0,00**	0,00**	0,08	0,01**
Sınav Kaygısı Ölçeği	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	r	0,18	0,13	0,11	0,15
		p	0,07	0,22	0,27	0,14
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	r	0,39	0,34	0,27	0,36
		p	0,00**	0,00**	0,01**	0,00**
	Gelecek İle İlgili Endişeler	r	0,29	0,27	0,24	0,29
		p	0,00**	0,01**	0,02*	0,00**
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	r	0,25	0,26	0,28	0,29
		p	0,01*	0,01**	0,00**	0,00**
	Bedensel Tepkiler	r	0,14	0,06	0,06	0,09
		p	0,17	0,55	0,59	0,36
	Zihinsel Tepkiler	r	0,21	0,13	0,11	0,17
		p	0,03*	0,19	0,26	0,09
	Genel Sınav Kaygısı	r	0,08	0,09	0,17	0,12
		p	0,46	0,37	0,10	0,24

**p<0,01; *p<0,05: İlişki Var

Anne baba tutum ölçeği ve alt boyutlarına göre korelasyona baktığımızda:

Duygusal tükenmişlik ile kabul-ilgi, psikolojik-özerklik puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kontrol-denetleme puanı arasında ters yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,23$) gözlenmiştir.

Duyarsızlaşma ile kabul-ilgi puanı arasında ters yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,29$), psikolojik-özerklik ($r=-0,21$), kontrol-denetleme ($r=-0,21$) puanı arasında ters yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Düşük kişisel başarı hissi ile psikolojik-özerklik, kontrol-denetleme puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kabul-ilgi puanı arasında ters yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,30$) gözlenmiştir.

Toplam tükenmişlik ile psikolojik-özerklik puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kabul-ilgi puanı arasında ters yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,26$), , kontrol-denetleme puanı arasında ters yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,22$) gözlenmiştir.

Ergen gelecek beklentinler ölçeği ve alt boyutlarına göre korelasyona baktığımızda:

Duygusal tükenmişlik ile evlilik-aile, din ve toplum puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, iş ve eğitim ($r=-0,30$), sağlık ve yaşam ($r=-0,29$), toplam gelecek beklenti ($r=-0,29$) puanı arasında ters yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Duyarsızlaşma ile evlilik-aile, din ve toplum puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, iş ve eğitim ($r=-0,32$), sağlık ve yaşam ($r=-0,28$), toplam gelecek beklenti ($r=-0,30$) puanı arasında ters yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Düşük kişisel başarı hissi ile iş ve eğitim, evlilik-aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Toplam tükenmişlik ile evlilik-aile, din ve toplum puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, iş ve eğitim ($r=-0,30$), sağlık ve yaşam ($r=-0,27$), toplam gelecek beklenti ($r=-0,27$) puanı arasında ters yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarına göre korelasyona baktığımızda:

Duygusal tükenmişlik ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, bedensel tepki, genel sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,39$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,29$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,25$), zihinsel tepki ($r=0,21$) puanları arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Duyarsızlaşma ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,34$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,27$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,26$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Düşük kişisel başarı hissi ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,27$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,28$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,24$) puanları arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Toplam tükenmişlik ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,36$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,29$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,29$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

4.2.13 Anne-Baba Tutum Ölçeği ile Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon

Öğrencilerin anne-baba tutum ölçek puanları ile ergen gelecek beklentiler ölçeği, sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki korelasyonlarına ilişkin bilgiler Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Anne-Baba Tutum Ölçeği ile Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon

N=100		Anne-Baba Tutum Ölçeği		
		Kabul-İlgi	Psikolojik-Özerklik	Kontrol-Denetleme
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	İş ve Eğitim	r 0,19	0,03	0,17
		p 0,06	0,80	0,09
	Evlilik ve Aile	r 0,14	0,11	-0,06
		p 0,18	0,27	0,55
	Din ve Toplum	r 0,17	0,11	0,09
		p 0,09	0,28	0,39
	Sağlık ve Yaşam	r 0,25	0,07	0,17
		p 0,01*	0,48	0,09
	Toplam Gelecek Beklenti	r 0,22	0,07	0,11
		p 0,03*	0,47	0,27
Sınav Kaygısı Ölçeği	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	r 0,18	-0,48	0,22
		p 0,07	0,00**	0,03*
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	r 0,06	-0,21	0,08
		p 0,54	0,04*	0,45
	Gelecek İle İlgili Endişeler	r 0,09	-0,21	0,09
		p 0,36	0,03*	0,39
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	r 0,06	-0,05	0,00
		p 0,57	0,65	0,98
	Bedensel Tepkiler	r 0,21	-0,11	0,16
		p 0,04*	0,27	0,12
	Zihinsel Tepkiler	r 0,18	-0,22	0,09
		p 0,08	0,03*	0,35
	Genel Sınav Kaygısı	r 0,27	-0,06	0,02
		p 0,01**	0,58	0,86

**p<0,01; *p<0,05: İlişki Var

Ergen gelecek beklentiler ölçeği ve alt boyutlarına göre korelasyona baktığımızda:

Kabul-ilgi ile iş ve eğitim ($r=0,19$), evlilik-aile ($r=0,14$), din ve toplum ($r=0,17$) puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sağlık ve yaşam ($r=0,25$), toplam gelecek beklenti ($r=0,22$) puanı arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Psikolojik-özerklik ile iş ve eğitim ($r=0,03$), evlilik-aile ($r=0,11$), din ve toplum ($r=0,11$), sağlık ve yaşam ($r=0,07$), toplam gelecek beklenti ($r=0,07$) puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Kontrol-denetleme ile iş ve eğitim ($r=0,17$), evlilik-aile ($r=-0,06$), din ve toplum ($r=0,09$), sağlık ve yaşam ($r=0,17$), toplam gelecek beklenti ($r=0,11$) puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarına göre korelasyona baktığımızda:

Kabul-ilgi ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=0,18$), kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,06$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,09$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,06$), zihinsel tepki ($r=0,18$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, bedensel tepki ($r=0,21$) puanları arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, genel sınav kaygısı ($r=0,27$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Psikolojik-özerklik ile yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=-0,05$), bedensel tepki ($r=-0,11$), genel sınav kaygısı ($r=-0,06$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=-0,48$) puanları arasında ters yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=-0,21$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=-0,21$), zihinsel tepki ($r=-0,22$) puanları arasında ters yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Kontrol-denetleme ile kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,08$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,09$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,00$), bedensel tepki ($r=0,16$), zihinsel tepki ($r=0,09$), genel sınav kaygısı ($r=0,02$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=0,22$) puanları arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

4.5 ÖĞRENCİLERİN ÖLÇEKLERDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

4.5.1 Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon

Öğrencilerin ergen gelecek beklentiler ölçek puanı ile sınav kaygısı ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki korelasyonlarına ilişkin bilgiler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Ergen Gelecek Beklentiler Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon

N=100		Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği					
		İş ve Eğitim	Evlilik ve Aile	Din ve Toplum	Sağlık ve Yaşam	Toplam Gelecek Beklenti	
Sınav Kaygısı Ölçeği	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	r	-0,03	0,04	0,02	0,13	0,04
		p	0,75	0,70	0,88	0,20	0,67
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	r	-0,03	0,08	-0,07	0,05	-0,01
		p	0,75	0,45	0,50	0,61	0,89
	Gelecek İle İlgili Endişeler	r	-0,16	0,11	0,06	0,13	-0,01
		p	0,12	0,29	0,55	0,21	0,95
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	r	-0,06	0,12	0,07	0,14	0,05
		p	0,57	0,24	0,47	0,15	0,59
	Bedensel Tepkiler	r	0,13	0,09	0,11	0,18	0,14
		p	0,20	0,38	0,26	0,08	0,18
	Zihinsel Tepkiler	r	0,03	0,27	-0,11	0,21	0,15
		p	0,78	0,01**	0,26	0,04*	0,13
Genel Sınav Kaygısı	r	0,16	0,24	0,06	0,31	0,25	
	p	0,10	0,02*	0,54	0,00**	0,01*	

**p<0,01; *p<0,05: İlişki Var

Ergen gelecek beklentiler ölçeği ile sınav kaygısı ölçeği ve alt boyutlarına göre korelasyona baktığımızda:

İş ve eğitim puanı ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=-0,03$), kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=-0,03$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=-0,16$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=-0,06$), bedensel tepki ($r=0,13$), zihinsel tepki ($r=0,03$), genel sınav kaygısı ($r=0,16$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Evlilik ve aile puanı ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=0,04$), kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,08$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,11$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,12$), bedensel tepki ($r=0,09$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, zihinsel tepki ($r=0,27$) puanları arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, genel sınav kaygısı ($r=0,24$) puanı arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Din ve toplum puanı ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=0,02$), kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=-0,07$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,06$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,07$), bedensel tepki ($r=0,11$), zihinsel tepki ($r=-0,11$), genel sınav kaygısı ($r=0,06$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir.

Sağlık ve yaşam puanı ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=0,13$), kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=0,05$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=0,13$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,14$), bedensel tepki ($r=0,18$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, zihinsel tepki ($r=0,21$) puanları arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu, genel sınav kaygısı ($r=0,31$) puanı arasında aynı yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Toplam gelecek beklenti puanı ile başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe ($r=0,04$), kendinizi nasıl gördüğünüz ile ilgili endişeler ($r=-0,01$), gelecek ile ilgili endişeler ($r=-0,01$), yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe ($r=0,05$), bedensel tepki ($r=0,14$), zihinsel tepki ($r=0,15$) puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, genel sınav kaygısı ($r=0,25$) puanı arasında aynı yönde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

4.5.2 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Alt Boyutlarından Duygusal Tükenmişlik Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları

Öğrencilerin anne-baba tutum ölçeği, ergen gelecek beklenti ölçeği, sınav kaygı ölçeği ve alt boyut değişkenlerinin duygusal tükenmişlik değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Duygusal Tükenmişlik Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

		B	β	t	P
Anne-Baba Tutum Ölçeği	Sabit Değer	25,64		6,989	0,00
	Kabul-İlgi	-0,13	-0,13	-1,377	0,17
	Psikolojik-Özerklik	-0,16	-0,24	-2,350	0,02*
	Kontrol-Denetleme	-0,21	-0,27	-2,660	0,01*
R=0,349, R ² =0,122, F=4,444, p=0,006					
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	Sabit Değer	17,38		10,254	0,00
	Evlilik ve Aile	0,09	0,25	1,491	0,14
	Din ve Toplum	0,03	0,04	0,321	0,75
	Sağlık ve Yaşam	-0,10	-0,16	-0,996	0,32
	Toplam Gelecek Beklenti	-0,05	-0,36	-1,461	0,15
R=0,354, R ² =0,125, F=3,398, p=0,012					
Sınav Kaygısı Ölçeği	Sabit Değer	8,61		5,920	0,00
	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	-0,11	-0,06	-0,480	0,63
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	0,81	0,36	2,874	0,01*
	Gelecek İle İlgili Endişeler	0,41	0,15	1,172	0,24
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	0,26	0,11	0,870	0,39
	Bedensel Tepkiler	-0,23	-0,13	-0,971	0,33
	Zihinsel Tepkiler	0,14	0,08	0,552	0,58
	Genel Sınav Kaygısı	-0,28	-0,11	-0,867	0,39
R=0,428, R ² =0,183, F=2,950, p=0,008					
Bağımlı Değişken: Duygusal Tükenmişlik, *p<0,05:Yordanan Değişken					

Anne-baba tutum ölçeği alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin psikolojik-özerklik ve kontrol-denetleme puanlarının duygusal tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu (p<0,05), kabul-ilgi puanlarının duygusal

tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Ergen gelecek beklenti ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanlarının duygusal tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Sınav kaygı ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarının duygusal tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu ($p<0,05$), başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, gelecek ile ilgili endişe, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygı puanlarının duygusal tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.5.3 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Alt Boyutlarından Duyarsızlaşma Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları

Öğrencilerin anne-baba tutum ölçeği, ergen gelecek beklenti ölçeği, sınav kaygı ölçeği ve alt boyut değişkenlerinin duyarsızlaşma değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Duyarsızlaşma Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

		B	β	t	P
Anne-Baba Tutum Ölçeği	Sabit Değer	25,08		7,015	0,00
	Kabul-İlgi	-0,24	-0,24	-2,610	0,01 *
	Psikolojik-Özerklik	-0,20	-0,29	-2,994	0,00*
	Kontrol-Denetleme	-0,21	-0,26	-2,694	0,01 *
R=0,437, R ² =0,191, F=7,537, p=0,000					
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	Sabit Değer	13,67		8,008	0,00
	Evlilik ve Aile	0,09	0,26	1,575	0,12
	Din ve Toplum	0,09	0,10	0,899	0,37
	Sağlık ve Yaşam	-0,01	-0,02	-0,130	0,90
	Toplam Gelecek Beklenti	-0,07	-0,56	-2,261	0,03*
R=0,372, R ² =0,138, F=3,817, p=0,006					
Sınav Kaygısı Ölçeği	Sabit Değer	4,60		3,130	0,00
	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	-0,16	-0,08	-0,660	0,51
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	0,84	0,37	2,950	0,00*
	Gelecek İle İlgili Endişeler	0,58	0,21	1,661	0,10
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	0,34	0,14	1,140	0,26
	Bedensel Tepkiler	-0,39	-0,22	-1,658	0,10
	Zihinsel Tepkiler	-0,11	-0,06	-0,444	0,66
	Genel Sınav Kaygısı	-0,08	-0,03	-0,242	0,81
R=0,438, R ² =0,192, F=3,128, p=0,005					
Bağımlı Değişken: Duyarsızlaşma, *p<0,05;Yordanan Değişken					

Anne-baba tutum ölçeği alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin kabul-ilgi, psikolojik-özerklik ve kontrol-denetleme puanlarının duyarsızlaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu (p<0,05) sonucuna varılmıştır.

Ergen gelecek beklenti ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanlarının duyarsızlaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Sınav kaygı ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarının duyarsızlaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu ($p<0,05$), başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, gelecek ile ilgili endişe, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygı puanlarının duyarsızlaşma değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.5.4 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Düşük Kişisel Başarı Hissi Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları

Öğrencilerin anne-baba tutum ölçeği, ergen gelecek beklenti ölçeği, sınav kaygı ölçeği ve alt boyut değişkenlerinin düşük kişisel başarı hissi değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Düşük Kişisel Başarı Hissi Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

		B	β	t	P
Anne-Baba Tutum Ölçeği	Sabit Değer	15,81		6,728	0,00
	Kabul-İlgi	-0,18	-0,29	-3,041	0,00*
	Psikolojik-Özerklik	-0,12	-0,25	-2,576	0,01*
	Kontrol-Denetleme	-0,10	-0,19	-1,949	0,054
R=0,418, R2=0,174, F=6,762, p=0,000					
Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	Sabit Değer	7,87		6,798	0,00
	Evlilik ve Aile	0,04	0,17	0,987	0,33
	Din ve Toplum	0,05	0,09	0,768	0,45
	Sağlık ve Yaşam	0,04	0,09	0,563	0,57
	Toplam Gelecek Beklenti	-0,04	-0,47	-1,833	0,07
R=0,253, R2=0,064, F=1,619, p=0,176					
Sınav Kaygısı Ölçeği	Sabit Değer	3,19		3,276	0,00
	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	-0,08	-0,06	-0,530	0,60
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	0,38	0,25	1,989	0,05
	Gelecek İle İlgili Endişeler	0,33	0,18	1,440	0,15
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	0,34	0,21	1,718	0,09
	Bedensel Tepkiler	-0,22	-0,20	-1,415	0,16
	Zihinsel Tepkiler	-0,18	-0,15	-1,099	0,28
	Genel Sınav Kaygısı	0,14	0,09	0,660	0,51
R=0,402, R2=0,162, F=2,539, p=0,020					
Bağımlı Değişken: Düşük Kişisel Başarı Hissi, *p<0,05:Yordanan Değişken					

Anne-baba tutum ölçeği alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin kabul-ilgi, psikolojik-özerklik puanlarının düşük kişisel başarı hissi değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu ($p<0,05$), kontrol-denetleme puanlarının düşük

kişisel başarı hissi değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Ergen gelecek beklenti ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanlarının düşük kişisel başarı hissi değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Sınav kaygı ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe, gelecek ile ilgili endişe, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygı puanlarının düşük kişisel başarı hissi değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

4.5.5 Anne-Baba Tutum Ölçeği, Ergen Gelecek Beklenti Ölçeği, Sınav Kaygı Ölçeği Ve Alt Boyut Puanlarının Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Toplam Tükenmişlik Değişkeni Üzerindeki Yordayıcıları

Öğrencilerin anne-baba tutum ölçeği, ergen gelecek beklenti ölçeği, sınav kaygı ölçeği ve alt boyut değişkenlerinin toplam tükenmişlik değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25. Okul Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarından Toplam Tükenmişlik Değişkeninin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

		B	β	t	p
Anne-BabaSabit Değer Tutum Ölçeği		66,53		7,477	0,00*
	Kabul-İlgi	-0,55	-0,23	-2,419	0,02*
	Psikolojik-Özerklik	-0,48	-0,28	-2,852	0,01*
	Kontrol-Denetleme	-0,52	-0,26	-2,694	0,01*
R=0,421, R2=0,178, F=6,909, p=0,000					
Ergen Gelecek Beklentiler i Ölçeği	Sabit Değer	38,93		9,151	0,00
	Evlilik ve Aile	0,22	0,25	1,495	0,14
	Din ve Toplum	0,16	0,08	0,698	0,49
	Sağlık ve Yaşam	-0,08	-0,05	-0,296	0,77
	Toplam Gelecek Beklenti	-0,16	-0,49	-1,989	0,05
R=0,350, R2=0,123, F=3,323, p=0,014					
Sınav Kaygısı Ölçeği	Sabit Değer	16,39		4,529	0,00*
	Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler	-0,36	-0,07	-0,603	0,55
	Kendinizi Nasıl Gördüğünüz İle İlgili Endişeler	2,03	0,36	2,886	0,01*
	Gelecek İle İlgili Endişeler	1,32	0,19	1,532	0,13
	Yeterince Hazırlanamamak İle İlgili Endişeler	0,93	0,15	1,274	0,21
	Bedensel Tepkiler	-0,84	-0,20	-1,443	0,15
	Zihinsel Tepkiler	-0,16	-0,03	-0,254	0,80
	Genel Sınav Kaygısı	-0,22	-0,03	-0,269	0,79
R=0,441, R2=0,195, F=3,174, p=0,005					
Bağımlı Değişken: Toplam Tükenmişlik, *p<0,05:Yordanan Değişken					

Anne-baba tutum ölçeği alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin kabul-ilgi, psikolojik-özerklik ve kontrol-denetleme puanlarının toplam tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu (p<0,05) sonucuna varılmıştır.

Ergen gelecek beklenti ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam, toplam gelecek beklenti puanlarının toplam tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

Sınav kaygı ölçeği ve alt boyut puanlarına göre baktığımızda:

Çoklu regresyon analizinden elde edilen verilere göre öğrencilerin kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişe puanlarının toplam tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu ($p<0,05$), başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişe, gelecek ile ilgili endişe, yeterince hazırlanamamak ile ilgili endişe, bedensel tepki, zihinsel tepki, genel sınav kaygı puanlarının toplam tükenmişlik değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ

5.1.TARTIŞMA

Araştırmada temel lisede öğrenim gören 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri üzerinde sınav kaygısı, anne baba tutumu ve öğrencilerin gelecek beklentilerinin ne derece etki ettiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin yaşadığı okul tükenmişliği üzerinde anne baba tutumlarının ve sınav kaygısı bileşenlerinden kendisini nasıl gördüğü ile ilgili endişelerinin etkili olduğu fakat sınav kaygısı ve gelecek beklentilerinin anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Buna göre öğrencilerin üzerindeki kontrol ve denetlemenin artması, kabul ve ilginin azalması, kendilerini nasıl gördüklerine yönelik endişelerinin artması öğrencilerin okul tükenmişliğinin artmasına sebep olmaktadır. Bu durum ebeveynlerin ve toplumun beklentisi ile açıklanabilmektedir. Çapulcuoğlu ve Gündüz'e (2013) göre anne babanın koruyucu istekçi tutum göstermesinin etkili olduğu, istek ve beklentileri yüksek olan anne babalarının çocuklarının okul tükenmişliğinin arttığı belirlenmiştir. Ailelerinin beklentileri artan öğrencilerin yaşadığı stres artmakta ve bu stresle başa çıkmaları zorlandıkça öğrencilerde tükenme başlamaktadır.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeğinin bileşenleri olan kendi kendilerini nasıl gördüklerine yönelik endişe düzeyleri, geleceğe yönelik endişe düzeyleri ve sınava yeterince hazırlanamamaya yönelik endişe düzeyleri ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlişkilendirilebilir olarak Demir (2015) tarafından okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi üzerine Erzurum ilinde okumakta olan 465 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya göre anne babası otoriter olan öğrencilerin duyarsızlaşma düzeyinin anne babası demokratik olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. İlişkilendirilebilir nitelikte olarak Gündüz (2016) tarafından Karabük ilinde okumakta olan 560 öğrencinin katılımı ile yapılan araştırma sonucunda anne babalar demokratik tutum sergiledikçe çocuklarında okul tükenmişliği azalırken, anne babalar otoriter tutum sergiledikçe çocuklarında okul tükenmişliğinin arttığı gözlenmiştir.

Bu araştırmada algılanan anne baba tutumunun sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmayla uyumlu olarak Eraslan (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınav kaygısının öğrencilerin anne ve babalarının sergiledikleri baskın ebeveynlik tutumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Raufelder ve arkadaşları (2015) tarafından 1088 öğrencinin katılımı ile Almanya’da gerçekleştirilen araştırma sonucunda olumsuz sınav kaygısı ile anne babadan algılanan baskı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile anne babalarından algıladıkları kabul-ilgi düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayla uyumlu olarak Shin ve arkadaşları (2012) tarafından Kore’de 447 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğrencilerin anne babalarından algıladıkları ilgili tutum düzeyi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlişkilendirilebilir olarak Pektaş Selami (2016) tarafından kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri, Eraslan (2010) tarafından ve Tekbaş (2009) tarafından sınav kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Yıldız (2007) tarafından, Atak (2004) tarafından, Yalçınöz (2017) tarafından ve Ergene (2011) tarafından yapılan çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanında Atak (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda çalışmamız ile aynı doğrultuda öğrencilerin başkalarının kendilerini nasıl gördüğüne yönelik endişe düzeylerinin, kendi kendilerini nasıl gördüklerine yönelik endişe düzeylerinin, geleceğe yönelik endişe düzeylerinin, sınava yeterince hazırlanamamaya yönelik endişe düzeylerinin

cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat çalışmamızdan farklı olarak ise Atak (2004) tarafından yapılan araştırmada erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısına bağlı bedensel tepkiler ve zihinsel tepkileri gösterdikleri belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda 12. Sınıf öğrencilerinin duyarsızlaşma ve okul tükenmişliği düzeyinin 9. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Koçak (2016) tarafından ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da 12. Sınıf öğrencilerinin duyarsızlaşma düzeyinin 9. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlişkilendirilebilir nitelikte olarak Öztan (2014) tarafından ortaokul öğrencileri arasında yapılan çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyinin, 6. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle seçime ve yerleştirmeye yönelik sınav döneminde olan öğrencilerde sınav kaygısının alt sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konmaktadır.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmamızla paralel olarak Onuoha ve Idemudia (2017) tarafından Nijerya’da 300 öğrencinin katılımı ile, Salmela-Aro ve arkadaşları (2017) tarafından Finlandiya’da 1702 ergen arasında ve Kiuru ve arkadaşları (2008) tarafından 517 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olan çalışmalardan Demir (2015) tarafından ve Okumuşoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öztan (2014) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğrencilerin okul tükenmişliğinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada okul tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi minvalinde değerlendirilmiş iken Öztan (2014) ve Okumuşoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda okul tükenmişliğini bu çalışmadan farklı niteliklerle ölçen Akademik Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu çalışmaların bulguları ile çalışmamız arasındaki uyumsuzluğun nedeni bu bilgi ile açıklanabilmektedir.

Çalışmada lise öğrencilerinin duygusal tükenmişlik düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyinin ve düşük kişisel başarı hissi düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Koçak (2016) tarafından Erzurum il merkezindeki liselerde öğrenim görmekte olan 712 öğrenci ile yapılan çalışmada erkek öğrencilerin yaşadığı duygusal tükenmişlik düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyinin ve düşük kişisel başarı hissi düzeyinin, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin, erkeklere kıyasla daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi yaşadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarından tutumları doğrultusunda algıladıkları kabul-ilgi ile psikolojik-özerklik düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlişkilendirilebilir nitelikte olarak Köse (2015) tarafından lise öğrencilerinde benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin ana-baba tutumları açısından yordanması üzerine İstanbul ilinde bir devlet okulunda okumakta olan 100 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda algılanan anne baba tutumunun öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada kız öğrencilerinin anne babalarının sergiledikleri kontrol-denetleme düzeyinin, erkek öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Toprakyaran (2016) tarafından lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine İstanbul ilinde 300 öğrencinin katılımı ile düzenlenen araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin algıladıkları otoriter tutumun, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin geleceğe ilişkin beklentilerinin, 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte olarak Şimşek (2011) tarafından Türkiye genelinde 1106 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin geleceğe ilişkin beklentilerinin, 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı nitelikte olarak Aktaş (2016) tarafından 9., 10. 11. Ve 12. Sınıf öğrencileri arasında yapılan çalışmada gelecek beklentilerinin devam edilen sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çalışmada lise öğrencilerinin geleceğe ilişkin beklentilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat devam edilen sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmayla uyumlu olarak Aktaş (2016) tarafından ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmada 1278 lise öğrencisinin katılımı ile yapılan çalışmada da kız ve erkek öğrencilerin gelecek beklentileri arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bulgular sonucunda lise öğrencilerinin geleceğe ilişkin beklentilerinin, iş ve eğitim konusundaki gelecek beklentilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer olarak Sulimani-Aidan ve Benbenishty (2011) tarafından İsrail’de 277 öğrenci arasında ve Cunningham ve arkadaşları (2009) tarafından Afrika’da 129 öğrencinin katılımı ile yapılan araştırmada öğrencilerin gelecek beklentilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna ek olarak Cunningham ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eğitim hayatı konusundaki gelecek beklentilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

5.2. SONUÇ

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarının sergiledikleri kabul- ilgi düzeyi ile duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarının sergiledikleri psikolojik-özerklik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarının sergiledikleri kontrol-denetleme düzeyi ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin iş ve eğitim konusundaki gelecek beklentileri ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sağlık ve yaşam konusundaki gelecek beklentileri ve geleceğe ilişkin beklenti düzeyleri ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin kendi kendilerini nasıl gördüklerine yönelik endişe düzeyleri, geleceğe yönelik endişe düzeyleri ve sınava yeterince hazırlanamamaya yönelik endişe düzeyleri ile duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sınav kaygısına bağlı gösterdikleri zihinsel tepkiler ile duygusal tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarından tutumları doğrultusunda algıladıkları kabul-ilgi düzeyinin devam edilen sınıfa ve cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarından tutumları doğrultusunda algıladıkları psikolojik-özerklik düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat devam edilen sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin anne babalarından tutumları doğrultusunda algıladıkları kontrol-denetleme düzeyinin devam edilen sınıfa ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin duygusal tükenmişlik düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyinin, düşük kişisel başarı hissi düzeyinin ve tükenmişlik düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat devam edilen sınıfa ve anne-babanın baskın ebeveynlik tutumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin iş ve eğitim konusundaki gelecek beklentilerinin, din ve toplum konusundaki gelecek beklentilerinin, sağlık ve yaşam konusundaki gelecek beklentilerinin ve geleceğe ilişkin beklentilerinin cinsiyete ve anne-babanın baskın ebeveynlik tutumuna göre farklılık göstermediği fakat devam edilen sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin evlilik ve aile konusundaki gelecek beklentilerinin devam edilen sınıfa, cinsiyete ve anne-babanın baskın ebeveynlik tutumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin başkalarının kendilerini nasıl gördüğüne yönelik endişe düzeylerinin, kendi kendilerini nasıl gördüklerine yönelik endişe düzeylerinin, geleceğe yönelik endişe düzeylerinin, sınava yeterince hazırlanamamaya yönelik endişe düzeylerinin, sınav kaygısına bağlı gösterdikleri bedensel tepkilerin, zihinsel tepkilerin ve sınav kaygısı düzeylerinin devam edilen sınıfa, cinsiyete ve anne-babanın baskın ebeveynlik tutumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin anne babalarının sergiledikleri psikolojik-özerklik, kontrol-denetleme düzeyinin, 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda 12. Sınıf öğrencilerinin duygusal tükenmişlik düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyinin, düşük kişisel başarı hissi düzeyinin ve tükenmişlik düzeyinin 9. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda 9. Sınıf öğrencilerinin iş ve eğitim konusundaki gelecek beklentilerinin, din ve toplum konusundaki gelecek beklentilerinin, sağlık ve yaşam konusundaki gelecek beklentilerinin ve geleceğe ilişkin beklentilerinin, 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerinin anne babalarının sergiledikleri kontrol-denetleme düzeyinin, erkek öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda anne babası ilgisiz olan öğrencilerinin duygusal tükenmişlik düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyinin, düşük kişisel başarı hissi düzeyinin ve tükenmişlik düzeyinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Yapılan çalışma ile ulaşılan sonuçlar okulların rehberlik servisleri ile paylaşılarak çeşitli önlemler alınması ve öğrencilerin bu süreci daha sağlıklı geçirmelerine yardımcı olunması sağlanabilir.

Öğrenciler ile tükenmişlik, tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları hakkında görüşülebilir. Ayrıca başa çıkma stratejileri ile ilgili bilgilendirme görüşmeleri önerilebilir.

Sınav kaygısı yükselen öğrencilerin bu durumla başa çıkabilmelerini güçlendirmek amacıyla eğitim kurumlarında akran rehberliği uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamasının önüne geçilmesi amacıyla anne ve babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın arttırılması ve çocuklarının akademik sürecine verdikleri desteği arttırmaları yönünde ilgi göstermeleri önerilebilir.

Öğrencilerdeki sınav döneminin getirdiği psikolojik yükün azaltması için ebeveynlerinin çocuklarını duygusal ve sosyal anlamda desteklediklerini ve her şartta onların arkasında olduklarını ve onlarda güven duygusunu oluşturmaya yönelik aile rehberliği çalışmaları yapılabilir.

Düşük gelecek beklentileri konusundaki iyimserlik düzeylerinin arttırılması yönünde okulların rehberlik servisleri tarafından grup terapi çalışmaları ve birebir görüşmeler düzenlemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, K. A. (2004). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Saray ve Ayaş rehabilitasyon merkezlerinde bakıma ihtiyaç duyan bireylerin bakımından sorumlu personelin iş doyumu, tükenmişlik, stres ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S.,(1988) “Ana-Baba Tutumlarının Bazı Kisilik Özellikleri Üzerine Etkisi”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. I-13-52.
- Aktaş, E. (2016). Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Albayrak-Kaymak, D. (1986). “The Development of the Turkish Form of The Spielberger Test Anxiety Inventory: A Study of Transliteration Equivalence and Reliability”. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Albu, A., Cracana, I., Prejbeanu, I. (2014). Study of School Fatigue on a Group of Teenagers Studying at “Dimitrie Cantemir” Highschool, Iași, Curr Health Sci J. 2014 Jul-Sep; 40(3): 195–199.
- Altıntaş, E. (10-12 Eylül, 1997). Teknik öğretmenlerde tükenmişliği etkileyen bazı faktörler ve yordayıcı değişkenler. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- Alyaprak, İ. (2006) Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Anshel, M. (1997). Sport Psychology: From Theory to Practice (3. baskı). Arizona:Gorsuch Scarisbrick.
- Arabacı, İ.B. ve Akar, H. (2010). Eğitim müfettişlerinin bazı sosyal, demografik ve mesleki özelliklerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin

belirlenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 78 – 91.

Arı, R., Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelisim, Konya,2005, s.95.,

Arman, N. (2009). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Arseven, A. D. (2001). Alan Araştırma Yöntemi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.

Atak, M. (2004). Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Atlandı, D. (2010). Çağrı merkezi çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, B. (2001). Stresle başa çıkma, becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 14, Sayfa: 41-52.

Aydoğmuş, K, Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Könel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N., Yavuzer, H., 2006, Ana-baba Okulu, Remzi Kitabevi, on ikinci basım, İstanbul.

Aypay, A. (2011). Elementary School Students Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability. Educational Sciences: Theory and Practice, 11(2), 520-527.

Aypay, A. (2011). ilköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği:

- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iG yeri gibi okul: lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- Bahar, E. (2006). Tükenmişlik sendromu, otel işletmelerinde ön büro çalışanlarında bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229, 151-165.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z.(2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (25. baskı). İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Başarır, D. (1990). Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, S. T. (2007). Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Baumrind, Diana. "Effects of authoritative parental control on child behavior," *Child Development*, 37, 4: 887-907, 1967.

- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bee, H., Boyd D.(2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bilge, F., Dost, M., Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14(5): 1709-1727.
- Bilgin Ş. (2001). Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 20(2), 95-108.
- Buyruk, M. 2009, ADLENĐN SOSYO EKONOMĐK YAPISININ MESLEK LĐSESEĐ ÖĐENCĐLERĐNĐN GELECEK BEKLENTĐSEĐNE ETKĐLERĐ (Đstanbul Đli Bayrampaşı Đlçesi Đnönü Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği), T.C. Beykent Ündversdtesđ Sosyal Bđldmler Enstđtüsü Đşletme Yönetđmđ Ana Bđldm Dalı Eđđtdm Yönetđmđ Ve Denetđmđ Bđldm Dalı.
- Bülbül A. (2014). Ergenlerin Algılanan Anne Baba Tutumları ile Yakın ilişkilerindeki Psikolojik Eğilimleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi. H.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. PS Bıkmaz).
- Büyüköztürk, Ş. (2011) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Yayınları. Ankara.
- Can, Y. ve Polat, M. (2004). “Kayseri İli İlköğretim Öğrencilerinde Kayak Sporuna Yönelik Fiziksel Uygunluk Normlarının Araştırılması”. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 13/1.

- Capulcuoglu, U., & Gunduz, B. (2013). Ogrenci tukenmisligini yordamada stresle basa cikma, sinav kaygisi, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumlari. *Egitim Bilimleri Arastirmalari Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Cazan, A. , Nastasa, L. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 180: 1574 – 1578.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Lee, S. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*. 82;221-226.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*. 89:202-210.
- Civil, Ş. (2008). İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi Ve Özel İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Uygulanacak Olan OKS Sınavının Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Cobb S (1976) Social support as a moderator of life stres. *Psychosomatic Medicine*, 38: 300-314.
- Cordes, C. L. and Dougherty, T. W. (1993). A review and in integration of research of job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. and Bulum, M. (1997). “Pattern of Burnout Among Managers and Professionals: A Comparasion of Models”. *Journal of Organizational Behavior*, 18 (6) 685-701.
- Correlates of hopelenss in psychiatrically hospitalized children. *ComprehnssivePsychiatry*, 32 (4), 330-337.

- Cunningham, M., Corprew III, C. S., & Becker, J. E. (2009). Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in high-achieving African American adolescents. *Urban Education*, 44(3), 280-296.
- Çabuk, A. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağdaş, A., Seçer, Z., Anne Baba Eğitimi, Ankara, 2006, s.125.
- Çağlar, E. (1996). Kaygının Kalp Atım Hızı Üzerine Etkisi. Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, M., A. (2007). Mesleki Rehberlik. (Ed: Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık. (2007:138)
- Çam O, (1998), “Tükenmişlik Nedir?”, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi 9(1), 51-53.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çam, O. ve Baysal, A. (1994). İzmir metropolitan alan içinde bulunan yataklı sağlık kurumlarında görev yapan psikiyatrist ve psikologlarda tükenmişlik (burnout) sendromunun incelenmesi. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir.
- Çapri, B. (2008). Eş tükenmişliğini yordayan değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)’ nin Türkçe’ye uyarlaması: geçerlik ve

güvenirlilik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (40), 134-147.

Çapulcuoğlu U. (2012). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne Baba Tutumları Değişkenlerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. B Gündüz).

Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3/1:12-24.

Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013a). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 3/1:201-218.

Çavuşoğlu, E. Y. (1990). Anksiyetenin Öğrenme ve Belleğe Etkisi. Bitirme Tezi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir.

Çeçen AR (2008) Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre ,Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (3): 415-431.

Çimen, M. (2000). Türk Silahlı Kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çimen, M. ve Ergin, C. (2001). Türk Silahlı Kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Gülhane Tıp Dergisi, 43(2), 169-176.

Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(10), 39-54.

- Çokluk, Ö. (2000). Örgütlerde Tükenmişlik: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 12-35.
- Daley, M. R. (1979). Burnout: smoldering problem in protective services. Social Work. September, 375-379.
- Demaray MK, Malecki, CK Davidson, LM ve ark. (2005) The Relationship Between Social Support and Student Adjustment: A Longitudinal Analysis, Psychology in The Schools, 42 (7): 691-706.
- Demir, M. (2015). Okul Tükenmişliğinin Yordanmasında Sınav Kaygısı Ve Akademik Başarının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirkol, İ. (2006). Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Deveci, S.E., Ulutaş Demir, N. & Açık, Y. (2011). Bir Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinde Umutsuzluk Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. Dicle Tıp dergisi, 38 (3), 312-317
- Dew, K. M. H. ve Galassi, J. P. (1983). Mathematics and Anxiety: Some Basic Issues. Journal of Counseling Psychology, (30), 443-446.
- Dornbusch, Stanford M., Philip L. Ritter, P. Herbert Leiderman, Donald F. Roberts ve Michael J. Fraleigh. "The relation of parenting style to adolescent school performance,"Child Development, 58, 1244-1257, 1987.
- Durak, A. & Palabıyıkoglu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği Çalışması. Kriz Dergisi, 2(2), 311-319.

- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Jr, Power, D. V., Eacker, A. (2009). The learning environment and medical student burnout: a multicentre study. *Medical Education*, 43, 274-282.
- Eksi, A. (1982), “Gençlerimiz ve Sorunları.” İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Ekşi, A. (1990). Çocuk, Genç, Ana-Babalar. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Eraslan, Y. (2010). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı, K. (2012). Benliğin Gelişimi ve Görevleri. 3. Baskı. Tarcan Matbaa Yayıncılık. Ankara. 2012
- Fingeld- Connett, D. (2007). Concept Comparison of caring and social support. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications*, 18(2), 58-68.
- Freudenberger, J. H. (1974). Staff burn-out. *Journal Of Social Issues*, 90, 1.
- Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.

- Gençöz, F., Vatan, S. & Lester, D. (2006). Umutsuzluk, Çaresizlik ve Talihsizlik Ölçeği'nin Türk Örnekleminde Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 14 (1), 21-29.
- Glasgow, Kristan L., Sanford M. Dornbusch, Lisa Troyer, Laurence Steinberg ve Philip L. Ritter. "Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools," *Child Development*, 68: 507-529, 1997.
- Gökçe B., (1966) "Çocuk Kişiliğinin Gelişmesinde Aile, Okul ve Dış Çevrenin Rolü." *Sosyal Hiz. Cilt: 2, Sayı: 2-3, s. 39-44.*
- Gökçe, H. 2015, Rekreatif etkinliklerin üniversiteye giren öğrencilerin hazırlanan bireylerin öz-yeterlilik, sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerindeki etkisi, Ankara Üniversitesi.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik İyimserlik Düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6 (1), 55-65.
- Gümüş, İ. A. (2009). 3. bölgede görev yapan futbol hakemlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*
- Gündüz, B. (2000). Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.*
- Gündüz, B. (2005). ilköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 152-166.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Gündüz, Z.B. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği İle Kendine Sayı Ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek*

Lisans Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Gündüz, B., Erkan, Z. ve Gökçakan, N. (2007). Polislerde tükenmişlik ve görülen psikolojik belirtiler. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 283-298.

Hatunoğlu, A. (1994), “Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı.

İkizler, C.(1997). Sporda Başarının Psikolojisi. İstanbul: Alfa Basımevi.

İlbay, A. B. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Jacobs, S., Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. Journal of College Students Development. 44 (3), 291-303.

Jeanneau, P., Armelius, K. (2000). Self -image and burnout in psychiatric staff. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 7,399-406.

Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68(1): 29-32.

Kağıtçıbaşı, Ç.,(1972), “Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları, İzmir Lise Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme.” Ankara Türk Sosyal Bilimler Derneği Yay.

Kara, S. (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karadağ F, Karagöz N, Ateşçi FÇ ve ark. (2001). Denizli ilinde çalışan hemşirelerde tükenme düzeyi. *Nöropsikiyatri Arşivi* 38(4): 208-214
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Dağıtım. Ankara.
- Kartal A ve Çetinkaya B (2009) Yüksekokul Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Durumları ve Sosyal Desteği Etkileyen Faktörler, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12): 3-20.
- Kashani, J.H., Stolys, M.S., Dandoy, A.C., Vadya, A.F., & Reid, J.C., (1991).
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 23-55.
- Kılıçcı, Y., Üniversite Öğrencilerinin Kendini-Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler, *Yayınlanmamış Doçentlik Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1981.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Kısa, S. (1996). İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kızıltan, G.(1984), “Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi,s.122.
- Kilfedder, C. J., Power, K. G., Wells, T. J. (2001). Burnout in psychiatric nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396.
- Kim, H. J., Shin, K. H., Umbreit, W. T. (2007), Hotel job burnout: the role of personality characteristics. *Hospitality Management*, 26, 421-434.
- Koç, H. (1999). Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin

danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koçak, L. (2016). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği İle Depreif Belirtiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Konter, E. (1996). Sporda Stres ve Performans. İzmir: Saray Yayınevi.

Kozacıoğlu, G. (1986), “Çocukların Anksiyete Düzeyleri ile Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki.” İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yayınları, No:3394 İstanbul, s.16-17.

Köse, T. P. (2015). Bir Devlet Lisesinde Okuyan Ergenlerde Benlik Saygısı Ve Kişilik Özelliklerinin Ana-Baba Tutumları Açısından Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (1998) Ergenlik Psikolojisi, İstanbul,s.105

Kurt,İ., (2006). “Sorularla Kaygı Ve Sınav Kaygısı”, Asil Yayın Dağıtım, 2.Baskı, Ankara.

Kutlu, L. (2013). Tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri. İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı ders notları.

Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı. Konya: Çizgi Kitabevi.

Kutsal, D., Bilge, F.(2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. Eğitim ve Bilim. 37(164), 284-297.

Kuzgun, Y., “Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1972, s.14-15, 16-17.

Levinson, H. (1996). Burnout. Harvard Business Review. July-August. 153-161.

- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., Janik M. (2007). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among Elementary and Secondary School Students, *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*. 88; 202-208.
- Lüle, A. R. (2002). Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Martens R. ve ark. (1990). Competitive Anxiety in Sport. Champaign IL, Human Kinetics. <http://www.humankinetics.com/> web adresinden 19 05 2018 tarihinde edinilmiştir
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 12(5), 189-192.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). “The Measurement of Experienced Burnout”, *Journal of Occupational Behaviour*, 2: 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). Başarı Rehberi. (11.Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- McCabe, K. & Barnett, D. (2000). First Comes Work Then Comes Marriage Future Orientation Among African American Young Adolescent. *Family Relations*, 49, 63-70.

- McCarthy, M.E., Pretty, G.M. ve Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- McGillicuddy-De Lisi, Ann V. ve Richard De Lisi. "Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles," *Journal of Genetic Psychology*, 168, 4: 425-442, 2007.
- Melges, F.T., (1969) "Types of Hopelessness in Psychological Process", *Arch Gen Psychiatry*, 20: 690-699.
- Murberg, T. A. and Bru, E. (2003). School related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 317-332.
- Mwamwenda, T. S. (1993). Sex Differences in Formal Operations. *Journal Of Psychology*, (124), 419-424.
- Oettingen, G. & Mayer, D. (2002). The Motivating Function of Thinking About The Future: Expectations Versus Fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83, 5, 1198-1212. <https://login.sabanciuniv.edu/cas/login> (25/05/2018).
- Okumuşoğlu, O. (2015). Sınıf Tekrarı Yapan Ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Öznel İyi Oluşlarının; Akademik Tükenmişliği, Kontrol Odağı, Eğitim Stresleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Olson R. E. (1986). Job enrichment: Putting motivators to work. *Journal of Management*, (17), 70-75.
- Oruç S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öner N. ve Le Compte A. (1983). Durumluk-Sürekli Kaygı El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Öner, N. ve Le Compte A. (1998). Sürekli Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı (2. baskı), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H.(2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 30-42.
- Özçelik, B. (2009). Belediyelerde çalışan işgörenlerin durumluluk kaygı, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZER, K. (1990). Sınav ve sınanma kaygısı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özkanan, A. (2009). Örgüt iklimi ve tükenmişlik ilişkisi: büro çalışanları üzerine bir alan araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztan, S. (2014). Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumları Ve Benlik Kurgusu Algılar Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parker, G., Parental Overprotection. A Risk Factor In Psychosexual Development. Grune and Stration. New York. 1983.
- Payne, N. (2001). Occupational stressors and coping as determinants of burnout in female hospice nurses. Journal of advanced nursing, 33(3), 396-405.
- Pehlivan, G. K. (2004). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Baş Etmelerinde Akran Rehberliğinin Katkısı. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pektaş Selami, F. (2016). Ergenlerde Anne Baba Tutumlarının Kaygı Ve Depresyona Etkisi: Sağlık Meslek Lisesi Ve Özel Lise Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M. ve Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among swedish healthcare workers. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 84-95.
- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskienė, R., Raizienė S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 637–641.
- Plumber, D. (2005). *Helping Adolescents and Adults to Build Self Esteem*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Queensland Paediatric Rehabilitation Service 2018, atigue in school students with an acquired brain injury, Lady Cilento Children's Hospital.
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*, 24(12), 3742-3756.
- Rideoute, E., Montemuro, M. (1986) "Hope, Morale and Adaptation in Patient with Chronic Heart Failure", *Adv Nursing*, Vol. 11: 429-43.
- Robert E., L. ve Bengston W., L. (1993). Relationships With Parents, Self-Esteem and Psychological Well-Being in Young Adulthood. *Social Psychology Quarterly*, Vol: 56 No:4, 263-275.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Sakarya, S. (1996). Sınav Kaygısının Bedeli Ağır. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Tübitak Yayınları, C.XXIX, No: 343
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: two longitudinal studies of excessive

internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46(2), 343-357.

Salmela-Aro, K. and Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.

Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*. 35:929-939.

Sarason I. G. (1975). *Anxiety and Self-Preoccupation, Anxiety*. Washington: Hemisphere.

Sare, Ş. & Güner, P. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel - Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9.

Saygıner B, Köknel Ö, Turanlı M. (2005). Lise öğrencilerinde ana baba tutumunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21: 193-212.

Sazak, N. ve Ece, S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavlarına Yönelik Kaygıları. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). "Burnout And Engagement in University Students: A Cross-National Study." *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.

- Seçer, İ. (2015a). Okul Tükenmişliği ile Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 2146- 9199.
- Seçer, İ. (2015b). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (1), 81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Turkish Journal of Education, 1 (2), 28-40.
- Seginer, R. (2003). Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. Online Readings Psychology and Culture (Unit 11 Chapter 5). Retrive From Where. <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056> (25/05/2018)
- Semerçi, B. (2007). Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları. (1.Baskı). İstanbul: Turkuvaz Kitap.
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A. ve Üner, S.(2011). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Etkileyen Faktörler. Hacettepe Tıp Dergisi, 42, 42-48
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö.,F. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. Ege Akademik Bakış Dergisi, 5(1), 55-64.
- Shin, H., Lee, J., Kim, B., & Lee, S. M. (2012). Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. Asia Pacific Education Review, 13(3), 509-517.
- Slicker, Ellen, K."Relationship of parenting style tobehavioural adjustment in graduating high schoolseniors,"Journal of Youth and Adolescence, 27, 3: 345-372, 1998.

- Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (1987). The Treatment Of Test Anxiety, A Transactional Process Model. *Advances in Test Anxiety Research*, (5), 179-186.
- Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1134-1141.
- Sümer, D. (2005). İnsan kaynakları eğitim fonksiyonunun mesleki tükenmişlik üzerine etkisi ve otomotiv yan sanayinde bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 6.
- Şimşek, H. (2012). Future expectations of high school students in southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 90-109.
- Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (33):75-84.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları Aşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Taşdöven, H. (2005). Ankara ilindeki polislerin tükenmişlik düzeylerinin ve gereksinim örüntülerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıcı, M. (2006). Atletizm antrenörlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin 4 incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Tatlıcı, M., Kırimoğlu, H. (2008). Atletizm antrenörlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2,(1), 34-47.
- Tekbaş, S. (2009). Edirne Merkez İlçede İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinde Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı (Oks) Ve Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Öğrenci Seçme Sınavı (Öss) Kaygısı Ve Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Temel, F. & Aksoy, B.A.(2010). Ergen ve Gelişimi. 3. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım.Ankara.
- Toprakyaran, S. (2016). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları İle Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tufan, B. ve Yıldız, S. (1993). Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak: Almanya'dan Dönen Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Ruhsal Belirtileri. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(12).
- Tümkiye, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ulutekin, S., (1977). Çocuk Yetistirme Yöntemleri Açısından Ana-Baba-Çocuk İlişkileri: Ana- Baba Davranışları ile Çocuğun Saldırganlık ve Bağımlılık Eğilimi Arasındaki İlişkinin Araştırılması", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, s.207-209.

- Uslu, M. (1999). Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ülgen, G., Fidan, E., Çocuk Gelisimi, İstanbul, 1997, s.93.
- Üstün, B. (1995). Hemşirelerin atılganlık ve tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Verbeke, H. (1996). Individual differences in emotional contagion of salespersons: its effect on performance and burnout. *Psychology And Marketing*, 14(6), 617- 636.
- Walburg, V., Mialhes, A., Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*. 61:327-331.
- Wang, M.T., Chow, A., Hofkens T., Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*. 36, 57-65.
- Weinberg, R. ve Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL, Human Kinetics. <http://www.humankinetics.com> web adresinden 25.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- Wittmayer, B. C. (1972). Test Anxiety And Study Habits. *Journal of Educational Research*, (65), 352-354.
- Wright, T. A. ve Bonett, R. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 491-499.

- Yalçınöz, V. (2017). Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımı İle Sınav Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yang, H. J.,ve Farn, C. K. (2005). An Investigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. Computers in Human Behavior, 21, 917-932.
- Yang, H.J. (2004). Factors Affecting Student Burnout And Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-Vocational Colleges. International Journal of Educational Development, 24, 283-301.
- Yatgın, S. (2014). Lise Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Algılanan Anne Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H.,(1981) Psiko-Sosyal Açidan Çocuk Suçluluğu. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- Yavuzer, H.,(2003), Doğum Öncesinden Ergenlik Sonrasına Çocuk Psikolojisi, İstanbul,s.135.
- Yeşilyurt, F. (2007). ÖSS ve OKS' de Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav Kaygısı-Ana-Baba Tutumları Ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1990). "Gençlik ve Yetişkinler: Kuşaklar Çatışması", Aile Yazıları III, Ankara, T.C Aile Araştırma Kurumu.



EKLER

EK 1 ANKET FORMU

Sayın katılımcı aşağıda sizlere sorulan sorulara vereceğiniz yanıtlar sizlerden ad-soyad bilgileri alınmadığı için gizli kalacaktır. Toplanacak veriler bilimsel amaçlı olarak toplanmaktadır bu nedenle tüm sorulara doğru ve samimi yanıtlar vermenizi beklemekteyiz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

- 1) Hangi okula gidiyorsun?.....
- 2) Kaçınıcı sınıftasın?.....
- 3) Kaç yaşındasın?.....
- 4) Cinsiyetiniz nedir?
K ☐ E ☐
- 5) Doğum yerin? (.....)
- 6) Annen yaşıyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐
- 7) Baban yaşıyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐
- 8) Annenin en son bitirdiği okul ?
Okuryazar değil ☐ ilkokul ☐ ortaokul ☐ lise ☐ Yüksekokul ☐
- 9) Babanın en son bitirdiği okul ?
Okuryazar değil ☐ ilkokul ☐ ortaokul ☐ lise ☐ Yüksekokul ☐
- 10) Baban düzenli olarak bir işte çalışıyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐
- 11) Çalışıyorsa mesleği ne? (.....)
- 12) Annen düzenli olarak bir işte çalışıyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐
- 13) çalışıyorsa mesleği ne? (.....)
- 14) Kaç kardeşsin?
- 15) Ailenin kaçınıcı çocuğusun? (.....)
- 16) Evde kaç kişi yaşıyorsunuz? (.....)
- 17) Evinizde sana ait oda var mı?
Evet ☐ Hayır ☐
- 18) evde rahat bir ortamda ders çalışabiliyor musun?
Evet ☐ Hayır ☐
- 19) Özel ders alıyor musun?
Evet ☐ Hayır ☐

- 20)Okula gitmeni ailen de destekliyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐ (Cevap hayır ise nedenini kısaca belirtiniz).....
- 21)Gelecekte yapmak istediğin meslek nedir?
- 22)Bu mesleği seçmeli kimin kimlerin etkisi oldu?.....
- 23)Ailen senin seçmek istediğin mesleği onaylıyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐
- 24) kendini sınava hazır hissediyor musun?
Evet ☐ Hayır ☐ (Cevap hayır ise nedenini kısaca belirtiniz).....
- 25)Okul derslerinden düşük not almaktan korkuyor musun?
Evet ☐ Hayır ☐
- 26) Şu anki sınav sisteminden memnun musun?
Evet ☐ Hayır ☐
- 27) Ailen sınava hazırlanman konusunda sana baskı yapıyor mu?
Evet ☐ Hayır ☐

EKLER

EK 1. OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz

	Hiç Katılmıyoru m	Katılmıyoru m	Kısmen	Katılmıyorum	Katılıyorum Tamamen	Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi Bozuyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. ANNE-BABA TUTUM OLÇEĞİ*

Aşağıdaki soruları kendi anne ve babamı düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşününüz. TAMAMEN BENZİYOR, BİRAZ BENZİYORSA, BENZEMİYOR, HİÇ BENZEMİYOR kutucuklarından size en yakın olan bir tanesini (X) işaretleyiniz.

	TAMAMEN BENZİYOR	BİRAZ BENZİYOR	BENZEMİYOR	HİÇ BENZEMİYOR
1. Herhangi bir sorunun olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.				
2. Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.				
3. Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.				
4. Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söyler.				
5. Annem ve babam bazı konularda sen” kendin karar ver” derler.				
6. Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.				
7. Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.				
8. Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söyler.				
9. Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklar.				
10. Annem ve babamla her tartıştımda bana ”büyüdüğün zaman anlarsun” derler.				
11. Derslerimden düşük not aldığında, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.				
12. Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.				
13. Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.				
14. Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.				
15. Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.				
16. Derslerimden düşük notlar aldığında, annem ve babam öyle davranır ki suçluluk duyar ve utanırım.				
17. Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.				
18. Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.				

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

☐ Evet ☐ Hayır

Eğer cevabınız Evet ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

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

- ☐ 20.00'dan önce
☐ 20.00 - 20.59 arası
☐ 21.00 - 21.59 arası
☐ 22.00-22.59 arası
☐ 23.00 ya da daha geç
☐ İstediğim saate kadar

20. Genel olarak annen ve baban hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

☐ Evet ☐ Hayır

Eğer cevabınız Evet ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir?

- ☐ 20.00'dan önce
☐ 20.00 - 20.59 arası
☐ 21.00 - 21.59 arası
☐ 22.00-22.59 arası
☐ 23.00 ya da daha geç
☐ İstediğim saate kadar

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

	Hiç çaba göstermez	Az çaba gösterir	Çok çaba gösterir
21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini öğrenmek için,			
22. Boş zamanlarınızda ne yaptığınızı öğrenmek için,			
23. Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığınızı öğrenmek için,			

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

	Bilgileri yoktur	Çok az bilgileri vardır	Çok bilgileri vardır
24. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin hakkında,			
25. Boş zamanlarınızda ne yaptığın hakkında,			
26. Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin hakkında,			

ERGEN GELECEK BEKLENTİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrencim:

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyarak her maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna (sizi ne derece tanımladığına) karar veriniz. Vereceğiniz cevapların doğru ya da yanlışlığı yoktur. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki (1):Kesinlikle katılmıyorum ve (7): kesinlikle katılıyorum arasında size en uygun derecelendirmeyi yaparak yanındaki boşluklardan bir tanesine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen boş bırakmadan hepsini işaretlemeye çalışınız. Samimi olarak cevap vereceğinize inanıyor ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

Sıra No	Yenişkin Olduğunda....	Kesinlikle İnanmıyorum						Kesinlikle İnanıyorum
		1	2	3	4	5	6	
	Faktör I: İş ve Eğitim							
1.	Hayatımla ilgili başarmak istediğim şeyleri başarmış olacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2.	İstediğim şeyleri satın alabileceğim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3.	İyi bir iş bulacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4.	Hedeflediğim eğitim düzeyine ulaşacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5.	Hoşlanacağım bir iş bulacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6.	İstikrarlı sabit bir iş bulacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7.	Geçimimi her zaman sağlayacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8.	Kendimi güvende hissedeceğim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9.	Kazandığım para bana ve hayat arkadaşıma yeterli gelecek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10.	İşim bana kendimle gurur duymam için fırsatlar verecek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11.	Mutlu bir hayatım olacak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Faktör II: Evlilik ve Aile							
12.	Evleneceğim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13.	Çocuklarım olacak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14.	25 yaşından önce evli olacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15.	Evliliğim hep sürecek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16.	Çocuğum daima barış içinde yaşayacak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17.	Çocuğumun uzun bir hayatı olacak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

18.	Çocuğuma güvenli bir ortam sağlayacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Faktör III: Din ve Toplum								
19.	Düzenli olarak toplumsal ve dini hizmetlere katılacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20.	Sosyal grupların düzenlediği toplantılara katılacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21.	Topluluğumda lider olacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Faktör IV: Sağlık ve Yaşam								
22.	Uzun bir hayat yaşayacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23.	Sağlıklı bir diyet yapacağım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24.	Sağlıklı bir hayatım olacak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25.	Sağlığım iyi olacak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)



Sınav kaygısı ölçeği

Yönerge: Okuduğunuz cümle sizin için her zaman veya genellikle geçerliyse cevap kağıdınız da ki “doğru” anlamına gelen D harfini, her zaman veya genellikle geçerli değil ise “” yanlış” anlamına gelen Y harfini işaretleyiniz. Çalışma davranışını ile ilgili gerçekçi bir değerlendirme ancak sizin gerçekçi olmanız da mümkündür.

- 1) Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterdim.
- 2) Bir Sınavda başarılı olmak, diğer sınavlarda kendime güvenimin artmasına sebep olmaz.
- 3) Çevremdekiler(ailem, arkadaşlarım) başaracağım konusunda bana güveniyorlar.
- 4) Bir sınav sırasında bazen zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissediyorum.
- 5) Önemli bir sınavdan önce veya sonra canım bir şey yemek istemez.
- 6) Öğretmenimin sık sık küçük yazılı veya sözlü yoklamalar yaptığı derslerden nefret ederim.
- 7) Sınavların mutlaka resmi, ciddi ve gerginlik yaratan durumlar olması gerekmez.
- 8) Sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla hayatta da iyi pozisyonlara gelirler.
- 9) Önemli bir sınavdan önce veya sınav sırasında bazı arkadaşlarımla çalışırken daha az zorlandıklarını ve benden daha akıllı olduklarını düşünürüm.
- 10) Eğer Sınavlar olmasaydı, dersleri daha iyi öğrenebileceğimden eminim.
- 11) Ne kadar başarılı olacağım konusundaki endişeler, sınava hazırlığımı ve sınav başarıımı etkiler.
- 12) Önemli bir sınava girecek olmam uykularımı bozar.
- 13) Sınav sırasında çevremdeki insanların gezinmesi ve bana bakmalarından sıkıntı duyarım.
- 14) Her zaman düşünmesem de, başarısız olursam çevremdekilerin buna hangi gözle bakacaklarından endişelendim,
- 15) Geleceğimiz sınavlarda göstereceğim başarıya bağlı olduğunu bilmek beni üzüyor.
- 16) Kendimi bir toparlayabilsem, birçok kişiden daha iyi notlar alacağımı biliyorum.
- 17) Başarısız olursam, insanlar benim yeteneğinden şüpheye düşecekler.
- 18) Hiçbir zaman sınavlara tam olarak hazırlandığım duygusunu yaşayamam.
- 19) Bir sınavdan önce bir türlü gevşeyemem.
- 20) Önemli sınavlardan önce Zihnim adeta durur kalır.
- 21) Bir sınav sırasında dışarıdan gelen gürültüler çevremdekilerin çıkardıkları sesler, ışık, oda sıcaklığı vb. beni rahatsız eder.

- 22) Sınavdan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olurum.
- 23) Sınavların insanın geleceğindeki amaçlara ulaşması konusunda ölçü olmasına Hayret ederim.
- 24) Sınavlar insanın gerçekten ne kadar bildiğini göstermez.
- 25) Düşük not aldığımda hiç kimseye notumu söylemem.
- 26) Bir sınavdan önce çoğunlukla içinden bağırmak gelir.
- 27) Önemli sınavlardan önce midem bulanır.
- 28) Önemli bir sınava çalışırken çok kere olumsuz düşüncelerle peşin bir yenilgiyi yaşarım.
- 29) Sınav sonuçlarını almadan önce kendimi çok endişeli ve huzursuz hissederim.
- 30) Başlarken bir sınav veya teste ihtiyaç duyulmayan bir işe girebilmeyi çok isterim.
- 31) Bir sınavda başarılı olamazsam, zaman zaman zannettiğim kadar akıllı olmadığımı düşünürüm.
- 32) Eğer kırk not alırsam, annem ve babam müthiş hayal kırıklığına uğrar.
- 33) Sınavla ilgili endişelerim çoğunlukla tam olarak hazırlanmamı engeller ve bu durum beni daha çok endişelendirir.
- 34) Sınav sırasında, bacağımı salladığımı, parmağımı sıraya vurduğumu fark ediyorum.
- 35) Bir sınavdan sonra çoğunlukla yapmış olduğumdan daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.
- 36) Bir sınav sırasında duygularım dikkatimin dağılmasına sebep olur.
- 37) Bir sınava ne kadar çok çalışırsam o kadar çok karıştırıyorum,
- 38) Başarısız olursam kendimle ilgili düşüncelerin değişir.
- 39) Bir sınav sırasında bedenimin belirli yerlerindeki kaslar kasılır.
- 40) Bir sınavdan önce ne kendime tam olarak güvenebilirim, ne de zihinsel olarak gevşeyebilirim.
- 41) Başarısız olursam arkadaşlarımdan gözünde değerimin düşeceğini biliyorum.
- 42) Önemli problemlerimden biri, bir sınava tam olarak hazırlanıp hazırlanmadığımı bilememektir.
- 43) Gerçekten önemli bir sınava girerken çoğunlukla bedensel olarak panik halinde olurum.
- 44) Testi değerlendirenlerin, bazı öğrencilerin sınavda çok heyecanlandıklarını bilmelerini ve bu testi değerlendirirken hesaba katmalarını isterdim.
- 45) Sınıf geçmek için sınava girmektense, ödev hazırlamayı tercih ederim.

- 46) Kendin notumu söylemeden önce arkadaşlarımla kaç aldıklarını bilmek isterim.
- 47) Kırık not aldığım zaman tanıdığım bazı insanların benimle alay edeceğini biliyorum ve bu beni rahatsız ediyor.
- 48) Eğer sınavlara yalnız başıma girersem ve zamanla sınırlanmamış olsam çok daha başarılı olacağımı düşünüyorum.
- 49) Sınavdaki sonuçların hayat başarımla ve güvenliğimle doğrudan ilgili olduğunu düşünürüm.
- 50) Sınavlar sırasında bazen gerçekten bildiklerimi unutacak kadar heyecanlanıyorum.

CEVAP KAĞIDI

Okuduğunuz cümle sizin için her zaman veya genellikle geçerliyse cevap kağıdınız da ki “ doğru” anlamına gelen D harfini, her zaman veya genellikle geçerli değil ise “” yanlış” anlamına gelen Y harfini işaretleyiniz.

	D	Y
1)	☐	☐
2)	☐	☐
3)	☐	☐
4)	☐	☐
5)	☐	☐
6)	☐	☐
7)	☐	☐
8)	☐	☐
9)	☐	☐
10)	☐	☐
11)	☐	☐
12)	☐	☐
13)	☐	☐
14)	☐	☐
15)	☐	☐
16)	☐	☐
17)	☐	☐
18)	☐	☐
19)	☐	☐
20)	☐	☐
21)	☐	☐
22)	☐	☐
23)	☐	☐
24)	☐	☐
25)	☐	☐

- 26) ☐ ☐
- 27) ☐ ☐
- 28) ☐ ☐
- 29) ☐ ☐
- 30) ☐ ☐
- 31) ☐ ☐
- 32) ☐ ☐
- 33) ☐ ☐
- 34) ☐ ☐
- 35) ☐ ☐
- 36) ☐ ☐
- 37) ☐ ☐
- 38) ☐ ☐
- 39) ☐ ☐
- 40) ☐ ☐
- 41) ☐ ☐
- 42) ☐ ☐
- 43) ☐ ☐
- 44) ☐ ☐
- 45) ☐ ☐
- 46) ☐ ☐
- 47) ☐ ☐
- 48) ☐ ☐
- 49) ☐ ☐
- 50) ☐ ☐

EK 2 ETİK KURUL İZİNİ



info@uskudar.edu.tr

Altunizade Mah. Haluk Türksoy Sk. No:14, 34662 Üsküdar / İstanbul / Türkiye
Tel: +90 216 400 22 22 Faks: +90 216 474 12 56

**T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI**

SAYI: B.08.6.YÖK.2.ÜS.0.05.0.06 /2018/484

23/03/2018

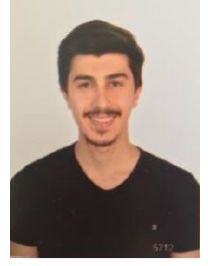
**Yrd.Doç.Dr.Mine ELAGÖZ YÜKSEL
(Bahre Burak DÜNDAR)**

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 23/03/2018 tarihinde yapılan 03 No.lu toplantısında **“Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Aile Tutumu Ve Gelecek Beklentisinin Okul Tükenmişliği İli İlişkisi”** adlı araştırma projenizin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Cumhuriyet TAŞ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik
Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ



İsim Soyisim : Burak Dünder

Cep Telefonu : 0533 343 82 29

E-Posta : bahre2591@hotmail.com

Eğitim Durumu : Yüksek Lisans (Öğrenci) Doğum Tarihi : 12.08.1991

Medeni Durum : Bekar Doğum Yeri : Trabzon

Toplam Tecrübe : 3 yıl Ehliyet : B (2009)

Çalışma Durumu : Çalışıyor Ask. Durumu : Tecilli

Uyruk : Türkiye Cumhuriyeti

Özet Bilgi Burak Dünder, 1991 Trabzon doğumlu, 2016 yılında İstanbul bilim üniversitesi psikoloji bölümünden mezun olmuştur. Aynı sene Üsküdar Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Eğitimine başlamıştır ve halen devam etmektedir.

Yüksek Lisans Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans 3,55 / 4

Üniversite İstanbul Bilim Üniversitesi 2,85 / 8
Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Lise Özel Yavuz Lisesi

Yabancı Dil İngilizce

Bilgisayar Bilgisi

Microsoft Word (İleri Seviye)
Microsoft Excel (İleri Seviye)
Microsoft Powerpoint (İleri Seviye)
İstatistik Paket Programı
(SPSS) (Orta Seviye)

Sertifika Bilgileri

EMDR Eğitimi

Cinsel Terapi Eğitimi
Evlilik Ve Çift Terapisi Eğitimi
Boşanma Terapisi Eğitimi

**UYGULANAN
TESTLER**

MMPI (Minnesota çok yönlü
kişilik envanteri)
AGTE (Ankara Gelişim
Tarama Envanteri)
Benton Görsel Bellek Testi
SCL90-R Psikolojik Belirti
Tarama Testi
KSE (Kısa Semptom
Envanteri)
BEİBER Cümle Tamamlama
Testi (A ve B formu)

İş Deneyimleri

Minik Yıldızlar Kreşi Mecidiyeköy (Staj)
Np FenerYolu Kliniği (Staj)
Nurşen Özel Sağlık Hizmetleri-Psikolojik Danışman