

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**YALNIZLIK DÜZEYİNİN YORDANMASINDA ANNE BABA
TUTUMLARI VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gufran GÜNDOĞMUŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul
Şubat, 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

YALNIZLIK DÜZEYİNİN YORDANMASINDA ANNE BABA
TUTUMLARI VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gufran GÜNDOĞMUŞ

Daniőman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul

Şubat, 2017

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman) ... 

Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ

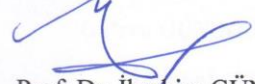


Üye Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Prof. Dr. İbrahim GÜNEY
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği adlı araştırmanın oluşmasında emeği bulunan kişilere teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresinde benden yardımlarını esirgemeyen, bana yol gösteren ve araştırma disiplinini öğretmiş olan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya teşekkür ederim.

Uygulama çalışmasının yapıldığı okullardaki idari personel ve psikolojik danışman meslektaşlarıma yardım ve tutumları için teşekkürlerimi sunarım.

Bu yola çıkmama vesile olan ve eğitim hayatım boyunca desteklerini benden esirgememiş, bana güvendiklerini her zaman hissettirmiş, üzerimde emeği bulunan çok değerli anne ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Gufan GÜNDOĞMUŞ

İstanbul / 2017

ÖNSÖZ

Bu çalışmada yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne-baba tutumları ve okul tükenmişliği mercek altına alınmıştır. Araştırmayla ilgili olabileceği düşünülen diğer bazı değişkenler de araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bilindiği üzere fırtınalı bir dönem olarak adlandırılan ergenlik çağında bireyler dönem özelliklerine bağlı olarak meydana gelen fiziksel ve ruhsal değişimler sebebiyle yalnız kalma ihtiyacı hissedebilirler. Fakat bu yalnızlığın her zaman olumlu bir biçimde süreceği söylenemez.

Kritik zamanlar olarak adlandırılabilir bu dönemde bireyin içinde doğup büyüdüğü ve benlik yapısını oluşturduğu aile sistemi içerisindeki bireyler oldukça önemlidir. Kuşkusuz anne babalar bu sistemin en önemli parçalarındandır. Bireyin kendini yalıtılmış ve tek hissetmemesi için doğru anne baba tutumları önem arz etmektedir. Bunun yanında okul da aile gibi gençlerin vakitlerinin birçoğunu geçirdikleri yer olması bakımından önem arz etmektedir. Okula karşı duyguları, yeterlilikleri, yetersiz hissettikleri vakit yaşayabilecekleri düşünülen tükenmişlik duyguları önemlidir. Bu hisler de bireyde yalnızlık duygusuna yol açabilir.

Ülkelerin geleceklerinin temeli olan yeni nesillerin kendilerini iyi hissetmeleri önemlidir. Süreç bir zincir halinde ilerler. Bu bakımdan okul, aile ve çocuk-genç üçgenini oluşturmak doğru görülmektedir. Bu üçgenin köşeleri arasındaki bağlantıyı profesyonel bir yaklaşımla kurmak adına okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerine de önemli görevler düşmektedir. Bu görevler yerine getirilirken dayanak alınabilecek bilimsel çalışmalar önemli bir yer tutar.

Tüm bunlardan hareketle bu çalışma yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği kavramlarını incelemiştir. Bu kavramların ilköğretim II. kademe öğrencileri için çok az çalışıldığı düşünüldüğünde bu araştırmanın hem literatüre hem de alan çalışanlarına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Gufan GÜNDOĞMUŞ

İstanbul / 2017

ÖZET

YALNIZLIK DÜZEYİNİN YORDANMASINDA ANNE BABA TUTUMLARI VE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ

Gufran GÜNDOĞMUŞ

Yüksek Lisans, Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Şubat-2017, 136 + xv Sayfa

Bu araştırmanın ana amacı, ergenlerin yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin incelenmesidir.

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde eğitimlerine devam eden 6., 7., ve 8. sınıf ilköğretim II. kademe öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Küçükçekmece’de çeşitli ortaokullarda okuyan 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerden random örnekleme yöntemi ile seçilen 328 öğrenciden (185 kız, 143 erkek) oluşmaktadır. Araştırma, betimsel ilişkisel modelde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanmasında UCLA Yalnızlık Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu’ndan faydalanılmıştır.

Verilerin analizinde; t Testi, Mann Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis Testi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin okul tükenmişlikleri ve anne baba tutumlarının ayrı ayrı ve birlikte olmak üzere yalnızlık düzeylerini yordamalarına

ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakılmış ve anlamlı ilişkiler sergiledikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri cinsiyet, sosyoekonomik düzey, algıladıkları okul başarısı ve sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır.

Tükenmişlik alt boyutlarından okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik; cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Aileden kaynaklı tükenmişliğin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul başarısına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Okulda yetersizlik alt boyutunda; okul değişikliği isteği, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okula ilgi kaybı alt boyutunda cinsiyet, okul değiştirme isteği, sınıf düzeyi ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Anne baba tutumlarından demokratik anne baba tutumu; cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul başarısına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Koruyucu anne baba tutumlarında cinsiyet ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları otoriter anne baba tutumlarında ise cinsiyet ve algılanan okul başarısına göre anlamlı farklılıklar gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, Tutum, Anne Baba Tutumu, Tükenmişlik, Okul Tükenmişliği, Ergenlik

SUMMARY

Parental attitudes and school burnout in the prediction of loneliness level

Gufran GÜNDOĞMUŞ

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis advisor: Assistant professor : Mustafa Yüksel ERDOĞDU

FEBRUARY ,2017 ,136+ XV PAGE

The main purpose of this research , Parental attitudes and school burnout in the prediction of loneliness level. The universe of this research consists of 6th, 7th, and 8th grade primary school students continuing education in the province of Istanbul, Küçükçekmece in 2015-2016 education year. Sample of the study consists of 328 (185 girls, 143 boys) chosen by With the random set method students in 6th ,7th and 8th grade students continuing education in various middle schools in Küçükçekmece . The research was carried out in a descriptive model.

UCLA Loneliness Scale, Parent Attitude Scale, School Burnout Scale for Primary Education II. Stage Students and Personal Information Form was used In collecting the data.

T test, Mann Whitney U Test, One Way Analysis of Variance, Kruskal Wallis Test and Multiple Regression Analysis was used in the analysis of the data. The results of multiple regression analysis of the predictions of levels of loneliness was examined separately and together in the prediction of students' school burnout and parental attitudes and Found significant relationships In the findings of the research.

Loneliness levels of students has been significantly differentiated by gender , socioeconomic level, perceived school success and socioeconomic levels.

Burnout caused by school activities whic is burnout sub-dimensions shows significant differences according to gender, class level and perceived school success. Burnout caused by parental attitudes shows significant differences according to gender, class level and school success. In the school inadequacy sub-dimension the

significant differences were found according to request for school change, class level, socioeconomic level and perceived school success. In the sub-dimension of interest loss to the school, significant differences were observed according to gender, desire to change school, grade level and perceived school success.

Democratic parents' attitude from parental attitudes shows significant differences according to gender, socioeconomic level and school success. In Protective parental attitudes significant differences were found according to gender and perceived school success. In the case of authoritarian parental attitudes of students' significant differences are observed according to gender and perceived school success.

Key words: Loneliness, Attitude, Parental Attitude, Burnout, School Burnout, Adolescence

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<u>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI</u>	I
<u>TEŞEKKÜR</u>	II
<u>ÖNSÖZ</u>	III
<u>ÖZET</u>	IV
<u>SUMMARY</u>	VI
<u>İÇİNDEKİLER</u>	VIII
<u>TABLolar LİSTESİ</u>	XII
<u>BÖLÜM I</u>	1
<u>1.GİRİŞ</u>	1
<u>1.1. Problem Durumu</u>	1
<u>1.2. Araştırmanın Amacı</u>	6
<u>1.3. Araştırmanın Önemi</u>	7
<u>1.4. Sayıtlar</u>	8
<u>1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları</u>	8
<u>1.6. Tanımlar</u>	8
<u>1.7.Kısaltmalar</u>	9
<u>BÖLÜM II</u>	10
<u>2.KURAMSAL BİLGİLER VE ARAŞTIRMALAR</u>	10
<u>2.1. Ergenlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar</u>	10
<u>2.1.1.Ergenlikte Sosyal Gelişim</u>	13
<u>2.1.2.Ergenlikte Duygusal Gelişim</u>	14
<u>2.2. Yalnızlık</u>	15
<u>2.2.1. Yalnızlık Tanımı</u>	15
<u>2.2.2. Yalnızlıkla İlgili Kuramlar</u>	16

2.2.2.1.Psikodinamik Yaklaşım	36
2.2.2.2.Varoluşçu Yaklaşım	36
2.2.2.3.Bilişsel Yaklaşım	36
2.2.2.4.Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	36
2.2.3. Yalnızlığın Nedenleri.....	16
2.2.4. Kendini Yalnız Hisseden Bireylerin Genel Özellikleri	16
2.2.5. Çocuk ve Ergenlerde Yalnızlık.....	16
2.2.6. Yalnızlığın Sonuçları	16
2.2.7. Yalnızlıkla Başetme	16
2.2.8. Yalnızlıkla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar.....	16
2.2.8.1.Yalnızlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.2.8.2.Yalnızlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
2.3. Tutum Kavramı	15
2.3.1. Tutum Kavramı ve Tutum Bileşenleri	16
2.3.2. Tutumun Bileşenleri	16
2.3.2.1.Bilişsel Bileşen.....	36
2.3.2.2.Duyusal Bileşen.....	36
2.3.2.3.Davranışsal Bileşen.....	36
2.3.3. Tutumun Özellikleri.....	16
2.3.4. Tutumların İşlevleri	16
2.3.5. Ailenin Tanımı.....	16
2.3.6. Aile Sistemi.....	16
2.3.7. Anne-Baba Çocuk İlişkisi.....	16
2.3.8. Baba Tutumlarının Birey Hayatındaki Etkisi	16
2.3.9. Anne Tutumlarının Bireye Etkisi.....	16
2.3.10. Anne Baba Tutumu	16
2.3.10.1.Demokratik Anne Baba Tutumu	36
2.3.10.2.Koruyucu Anne Baba Tutumu	36
2.3.10.3.Otoriter Anne Baba Tutumu.....	36

2.3.11. Ülkemizde Sıkça Görülen Anne Baba Tutumları	16
2.3.12. Anne Baba Tutumlarının Oluşumundaki Etmenler	16
2.3.13. Anne Baba Tutumları ve Çocukların Okul Hayatı	16
2.3.14. Anne Baba Tutumlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar	16
2.3.14.1. Anne Baba Tutumlarıyla İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	36
2.3.14.2. Anne Baba Tutumlarıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
2.4. TÜKENMİŞLİK	15
2.4.1. Tükenmişliğin Boyutları	16
2.4.1.1. Duygusal Tükenme	36
2.4.1.2. Duyarsızlaşma	36
2.4.1.3. Yetersiz Bireysel Başarı Duygusu	36
2.4.2. Tükenmişliğin Aşamaları	16
2.4.3. Tükenmişliğin Sonuçları	16
2.4.4. Okul Tükenmişliği	16
2.4.4.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri	36
2.4.4.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri	36
2.4.4.3. Okul Tükenmişliğinin Boyutları	36
2.4.4.4. Okul Tükenmişliğinin Azaltılması	36
2.4.5. Okul Tükenmişliği İle İlgili Araştırmalar	16
2.4.5.1. Okul Tükenmişliği İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	36
2.4.5.2. Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
BÖLÜM III	58
YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2. UCLA Yalnızlık Ölçeği	61

3.3.3.İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği.....	62
3.3.4. Anne Baba Tutum Envanteri	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR VE YORUMLAR	66
BÖLÜM V	86
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuçlar.....	86
5.2. Öneriler.....	93
KAYNAKLAR	94
EKLER	113
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	113
Ek-2 UCLA Yalnızlık Ölçeği	115
Ek-3 ANA-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ(ABTÖ)	117
Ek-4 İLKÖĞRETİM II.KADEME ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ	120
Ek-5 T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ OLUR YAZISI	122

TABLolar LİSTESİ

Sayfa no

<u>Tablo 4.1. UCLA Yalnızlık Ölçeği İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....</u>	69
<u>Tablo 4.2. ABTÖ İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</u>	70
<u>Tablo 4.3. İİOTÖ İçin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları</u>	70
<u>Tablo 4.4. Öğrencilerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre U Testi Sonuçları</u>	66
<u>Tablo 4.5. Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları</u>	67
<u>Tablo 4.6. Öğrencilerin Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre U Testi Sonuçları</u>	68
<u>Tablo 4.7. Öğrencilerin Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....</u>	69
<u>Tablo 4.8. Öğrencilerin Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre U Testi Sonuçları</u>	70
<u>Tablo 4.9. Öğrencilerin Demokratik Anne Baba Tutumu Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları</u>	71
<u>Tablo 4.10. Öğrencilerin Okulda Yetersizlik Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</u>	73
<u>Tablo 4.11. Öğrencilerin Okulda Yetersizlik Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları</u>	73
<u>Tablo 4.12. Öğrencilerin Okula İlgi Kaybı Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre U Testi Sonuçları.....</u>	74
<u>Tablo 4.13. Öğrencilerin Okula İlgi Kaybı Puanlarının Okul Değişikliği İsteklerine Göre U Testi Sonuçları.....</u>	75

<u>Tablo 4.14. Öğrencilerin Demokratik Anne Baba Tutumu Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</u>	76
<u>Tablo 4.15. Öğrencilerin Demokratik Anne Baba Tutumu Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</u>	77
<u>Tablo 4.16. Öğrencilerin Koruyucu Anne Baba Tutumu Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre T Testi Sonuçları</u>	78
<u>Tablo 4.17. Öğrencilerin Koruyucu Anne Baba Tutumu Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</u>	79
<u>Tablo 4.18. Öğrencilerin Otoriter Anne Baba Tutumu Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre U Testi Sonuçları</u>	80
<u>Tablo 4.19. Öğrencilerin Otoriter Anne Baba Tutumu Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</u>	81
<u>Tablo 4.20. Öğrencilerin Okul Tükenmişliklerinin Yalnızlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</u>	82
<u>Tablo 4.21. Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarının Yalnızlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</u>	83
<u>Tablo 4.22. Öğrencilerin Anne Baba Tutumları ve Okul Tükenmişliklerinin Yalnızlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</u>	84

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ve bu doğrultuda; yürütülen çalışmanın kuramsal açıklaması, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve çalışmayla ilgili tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar hayatları boyunca belli yaşam dönemlerinden geçerek ilerler. Bu yaşam dönemleri birbirinden farklı özellikler gösteren bölümlere ayrılır. Benzer dönemdeki bireyler ise genel anlamda benzer özellikler göstermektedirler. Birbirinden farklı özellikler gösterip ayrılan bu dönemleri genel olarak çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık olarak ayırarak incelemek mümkündür (Koç, 2004). Araştırmaya dahil olan geçiş dönemindeki ortaokul öğrencilerinin yaşam döngülerinin ergenlik bölümünde oldukları söylenebilir.

Ergenlik dönemi pek çok araştırmacı tarafından "fırtına dönemi" olarak kabul edilir. Bunda gençte meydana gelen ani ve yoğun ruhsal, sosyal ve fizyolojik değişimler etkilidir. Ergenin vücudunda günden güne gelişim ve değişimler meydana gelir. Bu dönemde cinsiyet hormonlarının üretimi hızlanır, erkekte sperm, kızlarda yumurta hücreleri aktive olur ve böylece hormon dengeleri değişmeye başlar (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2005). "Düşsel seyirci" ve "kişisel söylenceler" dönem özelliklerindedir. Ergen sürekli diğer insanlar tarafından gözlendiğini düşünür. Onaylanmak ihtiyacı içindedir, çevresel desteğe ihtiyaç duyar ve diğer insanların düşüncelerini önemserler. Duygularını uçlarda yaşar ve eşsiz olduğunu düşünürler: "Kimse benim gibi sevemez, kimse benim gibi acı çekemez." gibi.

Ergene bakış açısının toplumlar ve kültürlere göre değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür. Türk toplum yapısında ergenlerin küçük bir çocuk olarak görüldüğünü söylemek mümkün değilken; özerk bir birey olarak kabul edildiğini de söylemek mümkün değildir. Bunlarla birlikte ergenlerin bütün hayatlarında etkisi olacak alışkanlıklarını bu dönemde edindiği söylenebilir. Ülkenin geleceği için en

büyük yatırımları oldukları göz önünde bulundurulduğunda bu çağda gençlerin içinde buldukları duygu durumları ve psikolojik anlamda iyi oluşları da oldukça önemlidir. Bahsi geçen yoğun duygusal, sosyal ve fizyolojik değişimler sebebiyle de ergenlik döneminde bir duygu durum olarak yalnızlığın sıkça karşımıza çıktığı görülür.

Yalnızlık; bireyin gerçek ilişkileri ile ideal-istediği ilişkilerindeki uyumsuzlıklardan ötürü meydana gelen ve arzulanmayan bir histir (Peplau ve Perlman, 1984). Birey bir topluluk içerisinde de olsa kendini yalnız hissedebilir. Bu durum kişinin topluluktaki bireylerle kurulan ilişkisinin samimi ve içten olmamasından ötürü gelir (Weiss, 1973). Yalnızlığın her zaman bir tercih olmadığı göz önünde bulundurulduğunda arzulanmayan yalnızlığın istenmeyen diğer hisleri de yanına çağırabileceği söylenebilir. Ergenlik döneminin kritikliği sebebiyle olumlu kişiler arası ilişkiler oluşturmanın bireyler için daha önemli olduğu ve bu genç nüfusun ülkelerin geleceği için önem arz ettiği göz önünde bulundurulduğunda yanında getirebileceği olumsuz diğer duygular sebebiyle yalnızlığın önüne geçilmesi ve azaltılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yalnızlık hissi yaşayan bireylerin aile sisteminin kuşkusuz en önemli parçalarından olan ebeveynleri ile olumsuz iletişim biçimleri içinde olduğu görülür (Kulaksızoğlu, 2011). Çocukluk döneminde ebeveynleri ile olumsuz iletişim biçimleri içerisinde olanların yetişkinlik yıllarında daha yalıtılmış hissettikleri görülür (Akt., Kozaklı, 2006). Aile, çocuğun içinde doğup büyüdüğü, kişilik gelişimini oluşturduğu ve insanlarla olan ilişkilerinin bir ön provasını yaptığı sosyal mikrokozmos ortamı olması sebebiyle bu beklenen bir durumdur. Çocuk ailede gördüğü davranış stillerini kendisine model alarak öğrenir. Bu davranış stilleri kültürel olarak birbirinden farklılık gösterse de ortak nokta kabul edici davranış ve doğru tutumların çocuk-genç üzerinde olumlu etkisi olduğu ve yalnızlık hissini azalttığıdır (Eripek, 1982). Yani güçlü ve mutlu bir toplumun oluşabilmesi adına yeni nesilleri oluşturan gençlerin güven ve saygıya dayalı bir aile ortamı ve demokratik ebeveyn-çocuk ilişkisi ile yetişmesi mühimdir. Literatürde demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin diğer anne baba tutumlarına sahip öğrencilere oranla daha az yalnızlık duygusu içerisinde olduğunu söyleyen pek çok araştırma bulunur (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999).

Yalnızlıkla ilişkili olan pek çok kavramdan bahsedilebilir. Bunlardan biri de tutumlardır. Tutum, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu inanç ve davranış eğilimidir (Cüceloğlu, 1996). Anne-Baba Tutumu, ebeveynlerin evlatları ile iletişim stillerini, onlara sundukları duygusal bağlamdaki hareketlerini barındırmaktadır (Darling, Steinberg, 1993, s.76). Kadının çalışma hayatına girmesi, kültürlerarası etkileşimler vb. sebeplerden ötürü ailelerin yapıları değişmeye başlasa da birleşilen ortak nokta çocuğu kabul edici ve ona güven veren, özerkliği için imkan sağlayan ama sınırları da belli olan aile yapısının çocuklar için daha iyi olduğudur. Anne baba tutumları üzerinde ilk çalışmaların sahibi sayılabilecek isim olan Baumrind, otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere üç tutum belirlemiş ve ebeveynlerin bunlardan birini baskın halde kullandığını söylemiştir. Bu sınıflamalar daha sonra yinelenen çalışmalarla ufak değişiklikler göstermiştir. Türkiye’de ise anne baba tutumlarını ‘demokratik’, ‘koruyucu-istekçi’ ve ‘otoriter anne baba tutumları’ olarak üç grup altında incelemek mümkündür (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005). Demokratik anne babalar çocuklarına sınır koyar ve onlara deneme yanılma payı bırakır. Koşulsuz sevgi gösterir ve güven verir (Yörükoğlu, 2000). Koruyucu ebeveynler, çocuklarını kendilerine ait bir parça olarak görür, onların eksikliklerini kapatmaya çalışır ve özerk olmalarına çok fırsat tanımazlar (Kulaksızoğlu, 2004). Otoriter ebeveyn tutumunda ailelerin çocuklarına duyduğu bir sevginin varlığından söz edilebilir fakat söz konusu bu sevgi çocuklar belirlenen kurallara uyduğu vakit ortaya çıkar (Kuzgun, 1972). Bilal (1984), otoriter ve demokratik ebeveyn tutumları üzerinde bir çalışma yürütmüş ve uyum kavramı üzerinde durmuştur. Elde ettiği sonuç demokratik anne baba tutumlarına sahip öğrencilerin uyum düzeylerinin otoriter anne baba tutumlarına sahip öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğudur. Abacı (1986) yine demokratik anne baba tutumlarının öğrencilerin benliklerine daha pozitif bakmalarını sağladığını söyler. Bu bakımdan demokratik anne baba tutumlarının çocuktaki özgüven, uyum gibi olumlu kavramlara katkı sağladığı söylenebilirken; içinde bulunduğu güven verici aile ortamından ötürü uyumsuzluk, yalnızlık gibi olumsuz duyguları da uzaklaştırabileceği düşünülmektedir. Otoriter ve koruyucu anne baba tutumları; çocuğun özerkliğini oluşturacağı uygun ortamın olmaması, çocuktaki olumsuz yanlara yapılan vurgular, tenkit ve kıyaslamalar gibi sebeplerle demokratik anne baba tutumlarına nazaran daha dezavantajlı görülebilir. Olumsuz duyguları yanında getirme ihtimali ise bu doğrultuda daha yüksek olabilir. Bu da istenmeyen durumlara sebep olabilir.

Ergenlerin kendilerini iyi hissetmeleri, yalnızlık gibi olumsuz duyguları daha az hissetmeleri için destek aradığı, onlar üzerinde etkisi olan tek ortam aile değildir. Kendilerini ait hissedecekleri sosyal ortam gereksiniminde oldukları söylenebilir. Bu gereksinimleri karşılanmazsa yaşadıkları fırtınalı dönemin hassasiyeti sebebiyle de yalnızlıkla karşı karşıya kalabilirler. Geçirdikleri vakit, içerisinde bulunan geniş akran grubu ve yeterliliklerini ortaya koyabilecekleri ortamı sağlaması bakımından okul da aile gibi önemli bir ortamdır. Bu ortam içerisinde kendisini yeterli hisseden bireyin ruhsal anlamda da kendisini iyi hissedeceği tahmin edilirken, oluşabilecek bir tükenmişliğine bireyde yalnızlık duygusuna yol açabileceği düşünülür.

Kişinin herhangi bir alanda iyi bir performans göstermesini engelleyen nedenlerin tümü tükenmişlik olarak ifade edilir (Soysal ve Özçalıcı, 2014). Her ne kadar daha çok iş yaşamı ile alakalı bir kavram olarak görülüp yapılan araştırmalar bu yönde yoğunlaşsa da öğrenciler için de okul yaşantısının barındırdığı stres ve devamlı sorumluluk nedeniyle bir iş olarak kabul edilebileceği söylenebilir (Seçer, 2012). Akademik hayatın yoğun tempo ve isteklerinin oluşturduğu stres sonucu öğrencilerin bedensel ve duygusal olarak kendilerini yorgun hissetmeleri ise okul tükenmişliği olarak tanımlanabilir (Aypay, 2011). Okul tükenmişliğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu olmak üzere üç alt boyutu bulunur. Bu boyutlar iş hayatında gözlenen tükenmişlik boyutları ile aynı yöndedir (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Seçer ve ark. 2013; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

Tükenen bireyde okula ilgi kaybı ve okulu önemsememe, yetersizlik hissi, özgüven kaybı, sosyal ilişkilerde aksaklıklar gibi işaretler belirir (Zhang, Gan ve Cham, 2007'den, Akt., Seçer, 2012). Sebebi ise dış dünyanın (öğretmenleri, arkadaşları) öğrencinin akademik yaşantısı ile ilgili beklentileri ile onun var olan durumu arasındaki fark olarak adlandırılabilir (Kiuru, Aunolo, Nurmi, Leskinen ve Salmelo-Aro, 2008). Tükenmişlikle aktif bir biçimde ve profesyonel müdahalelerle başa çıkılmalıdır ve bu noktada okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerindeki psikolojik danışmanlar önemli görevler üstlenmektedir.

Bireyler küçük yaşlardan itibaren ve uzun yıllar boyunca okul yaşamı içindedir ve sürekli artan görevlerle (merkezi sınavlar, sorumluluklar) karşı karşıya kalırlar. Bunlarla baş etmede içsel ve dışsal motivasyona, sosyal çevre desteğine

ihtiyaç duyulur. Kutsal ve Bilge (2012), 657 lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin tükenmişlik ile sosyal destek seviyeleri arasındaki korelasyonu incelemiş ve sosyal destek seviyesinin akademik başarıyı yordadığı sonucunu elde etmiştir. Yine literatüre bakıldığında pek çok araştırmanın öğrencilerin akademik başarılarının yükseldikçe yalnızlık düzeylerinin düştüğünü söyler (Kızıldağ, 2009; Pancar, 2009; Yıldırım, 2000; Tarhan, 1998). Yalnız olmamak baş etme konusunda önem arz eder ve başarılı oldukça da öğrenci dışarıdan takdir görür. Yani burada başarılı olup yeterli hissetmek, okulda, okul yaşamında tükenmeme ve yalnız olma birbirlerini etkileyen kavramlar olarak karşımıza çıkar.

Sonuç olarak bu bulgulardan hareketle bir ülkenin geleceğinin temel taşları olan gençlerin içinde bulunduğu aile sistemi içerisindeki anne babaların tutumları ile okul tükenmişliklerinin özellikle ergenlik döneminde yoğun olarak meydana gelebilen yalnızlık duygusu ile bir bağlantısı olduğu düşünülebilir. Yalnızlık duygusu da pek çok sorunu beraberinde getirebilmektedir. Bu kavramların üzerinde durulması ve diğer değişkenlerle nasıl değiştiğinin mercek altına alınması ergenlerin problemleriyle başa çıkma ve eğitim sistemi adına fayda sağlayabilir.

Yukarıda ifade edilen temel durumlara bağlı olarak bu araştırmanın problemi; yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğini ortaya koymaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumları ve okul tükenmişliklerinin yalnızlık düzeylerini yordama durumlarını incelemektir.

Araştırmanın temel amacından hareketle aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul başarı durumları ve okul değiştirme isteklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Öğrencilerin anne baba tutumları (demokratik, koruyucu, otoriter) cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul başarı durumları ve okul değiştirme isteklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Öğrencilerin okul tükenmişlikleri (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı) cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul başarı durumları ve okul değiştirme isteklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Öğrencilerin sahip oldukları anne baba tutumları ve okul tükenmişlik durumları yalnızlık düzeyini yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Yalnızlık; yaşam boyu ve ergenlik gibi hassas bir dönemde de karşımıza çıkabilecek bir olgudur ve kişinin sosyal ilişkiler bağının istediğinden daha küçük ya da daha az tatmin edici olarak algılanmasına bağlı olarak yaşanan bir his olarak tanımlanır (Peplau ve Perlman, 1979, Akt. Buluş, 1996). Yalnızlığı yordayan pek çok değişken olabilir fakat araştırmanın içerdiği yaş grubu sebebiyle öğrencilerin içlerinde bulunduğu, benlik ve kişiliklerini oluşturdukları aile ortamı ile sosyal çevre kaynağı da olan, kendilerini ifade etme fırsatı verdiği kadar bazen yetersizliğe de yol açan okul yaşantısı dikkatleri çekmektedir.

Bu bağlamda yalnızlık kavramının derinlemesine incelenmesi, anne baba tutumları ve okul tükenmişliği kavramlarına ışık tutulması, bu konularda oluşan aksaklıkları önleme ve düzeltme adına psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi önemli görülmektedir. Yalnızlığı yordayan bileşenler tespit edildiğinde önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir. Yalnızlığa yol açabileceği düşünülen anne baba tutumları için anne baba grup eğitimleri düzenlenmesi, bilgilendirme çalışmalarının yapılmasında araştırmadan elde edilen sonuçlar önemlidir.

Araştırma sonuçları yalnızlığa sebebiyet verebilecek okul tükenmişliğini önleme ve ona müdahale etme adına gerçekleştirilebilecek grup rehberliği gibi çalışmalara yardımcı olabilecek bir nitelik taşıması bakımından da önemlidir. Böylece gençlere yapılacak olan bu yatırım, gelecek nesillerin sağlık ve mutluluğuna yapılan bir yatırımdır.

Öğrencilerde oluşan yalıtılmışlık duygusu pek çok olumsuz duyguyu da beraberinde getirebilir. Bu bakımdan bu hissi yaşayan ve yaşaması bakımından risk

altında olan öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılabilir. Bu konuya önem verilmesi özellikle ergenlik dönemi için önemlidir.

Pek çok gencin özellikle ergenlik döneminde yoğun olarak yaşadığı yalnızlık gibi duyguların temelinde küçük yaştan itibaren anne babalarından aldıkları mesajlar, anne baba tutumlarını algılama biçimleri ve aile gibi uzun yıllar içinde buldukları okul ortamında yaşadıkları tükenmişlik duygusu bulunur. Bu sebeple söz konusu değişkenlerin birlikte ele alınıp incelenmesi uygulayıcı ve araştırmacılara ışık tutması bakımından önemlidir.

Öğrencilerin kendilerini bir bütün olarak eğitsel, mesleki, kişisel-sosyal alanlarda yeterli ve sağlıklı hissetmesi önemlidir. Bu da okul-aile ve öğrenci üçgeninin sağlam bir biçimde oluşturulması ile mümkündür. Bu bağlamda araştırma sonuçları hem bu üçgenin oluşturulması, hem psikolojik danışma ve rehberlik alanı için önemlidir.

İlgili literatür tarandığında yalnızlık, anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin bir arada ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan yapılacak olan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada temel alınan varsayımlar şunlardır:

1. Bu araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin bu araştırma için geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
2. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük esas alınmış ve uygulayıcılar ölçekleri samimimi bir biçimde yanıtlamıştır.
3. Örneklem grubu, evreni temsil etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışmada yararlanılan ölçeklerden elde edilen veriler, öğrencilerin bu ölçme araçlarına verdiği içten yanıtlarla ve ölçme araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

2. Bu çalışmadan elde edilen veriler, çalışmanın gerçekleştirildiği ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Çalışma, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi ile sınırlıdır.

4. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yalnızlık: Kişinin sosyal ilişkiler bağının istediğinden daha küçük ya da daha az tatmin edici olarak algılanmasına bağlı olarak yaşanan bir histir (Peplau ve Perlman, 1979, Akt. Buluş, 1996).

Tutum: Oldukça organize olmuş uzun süreli duygu inanç ve davranış eğilimidir (Cüceloğlu, 1996).

Anne-Baba Tutumu: Ebeveynlerin evlatları ile iletişim stillerini, onlara sundukları duygusal bağlamdaki hareketlerini barındırmaktadır (Darling, Steinberg, 1993, s.76).

Tükenmişlik: Kişinin herhangi bir alanda iyi bir performans göstermesini engelleyen nedenlerin tümü tükenmişlik olarak ifade edilir (Soysal ve Özçalıcı, 2014).

Okul Tükenmişliği: Akademik hayatın yoğun tempo ve isteklerinin oluşturduğu stres sonucu öğrencilerin bedensel ve duygusal olarak kendilerini yorgun hissetmeleri olarak tanımlanabilir (Aypay, 2011).

1.7. Kısaltmalar

ABTÖ: Anne Baba Tutum Ölçeği

İÖÖTÖ: İlköğretim II. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği

OEKT: Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik

AKT: Aileden Kaynaklı Tükenmişlik

OY: Okulda Yetersizlik

OİK: Okula İlgil Kaybı

SED: Sosyoekonomik Düzey

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş



BÖLÜM II

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ergenlik, yalnızlık, anne baba tutumları ve okul tükenmişliği ile ilgili kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer tutmaktadır.

Kuramsal Açıklamalar

2.1.Ergenlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Gelişim bakımından devingen bir halde bulunan insanın yaşamında ergenlik bu dinamizm içerisinde önemli bir noktada yer almaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü'nün 10-19 yaşları aralığında kabul ettiği ergenlik dönemi için kesin bir zamansal aralık vermenin oldukça güç olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise ergenliğin başlangıç ve bitiş zamanlarının ergenin kendisine ve birlikte büyüdüğü kültürün özelliğine göre değişmesidir (WHO, 1993).

İnsan gelişimi açısından pek çok kritik noktayı içinde barındıran ergenlik dönemi için eski çağlardan beri birçok fikir de ortaya atılmıştır. Var olan bir durumu değil bir devamlılığı betimleyen ve tarihte ilk kez 15. yüzyılda telaffuz edilen "Adolescence" kelimesi, Latince kökenli "adolescere" kelimesinden gelip "değişim" ve "büyümek" manasını taşımaktadır (Yavuzer, 1998).

Sokrates, Platon ve Aristo da ergenlik hakkında fikir bildirmiş ve "ruhsal sarhoşuk" olarak bahsettikleri ergenlik döneminde gençlerin değişkenliklerine, dürtüselliklerine, otorite figürleriyle yaşadıkları sorunlara, gösterişten hoşlanmalarına ve olumsuz yorumlara tahammülleri olmayışlarına dikkat çekmişlerdir (Dacey and Travers 1996).

Milli Eğitim Bakanlığına göre 12-24 yaşları arasını kapsayan ergenlik blüç çağının bitmesi nedeniyle hem psikolojik hem de biyolojik anlamda çocukluk döneminin sonudur. Ergen toplumsal hayatta sorumluluk üstlenmeye başlar (Kulaksızoğlu, 2002).

Sieg (1971) ergenliği bir gelişim dönemi olarak ifade eder ve başlangıç ve bitiş olarak insanda yetiştikine özgü ayrıcalıkların kendisine verilmediğini hissetmesi

ile yetişkinin bütün güç ve toplumsal konumunun toplum tarafından bireye verilmesi olarak kabul eder (Akt., Gander, Gardiner 1993).

Ergenlik dönemi çocukluk ile yetişkinlik arasında gençlik denilen uzun bir vadeyi içine alır. Psikolojik anlamda mühim değişiklikleri ve fırtınaları içine alan ergenlik hızlı bir büyüme ve olgunlaşma dönemi olup genel olarak on iki ve yirmi bir yaşları arasını kapsar (Yörükoğlu, 1998). Geçiş dönemi olarak tanımlayabileceğimiz bu çağ, çocuklukla yetişkinlik arasındadır. Meydana gelen değişim ve gelişimlerle birlikte endüstriyel bir hal almaya başlayan günümüz toplumlarında gençlerin ana babalarına bağımlı olarak geçirdikleri süre uzamaya başladığından ergenlik dönemi de daha uzun olmuştur (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Çocukluk çağının orta bölümleri çoğunlukla daha sakin biçimde geçer ama ergenlik dönemindeki değişimler yoğun ve hızlıdır. Ergenlerde gözlenen önemli fiziksel değişimlerin yanı sıra birçoğunun toplumsal hayatlarında, kendilik algılarında ve muhakeme becerilerinde de farklılaşmalar gözlenir (Bernstein, Clarke-Stewart, Penner, Roy, Wickens, 2000).

Anne baba ve blüğ çağını yaşayan gencin çevresindeki yetişkinler blüğ çağındaki gencin yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda birbirlerinden farklı yaklaşım ve düşüncelere sahip olabilirler. Bunun sebebi gencin ne tam yetişkin ne de bir çocuk olarak görülebilmesi, arada olmasıdır. Ergenliğin başları olan bu dönemde genç fiziksel ve zihinsel anlamda hızlı değişikliklere uğrar, ilgileri gelişir, fizyolojik ve fiziksel bakımdan cinsel gelişimi tamamlar. Cinsiyet anlamında incelediğimizde kızlar ergenliğin başı olarak ifade edilen blüğ çağına erkeklerden yaklaşık iki yıl önce girer (Kulaksızoğlu, 2002).

Ergenlik dönemi ruhsal dalgalanmaların olduğu bir fırtına dönemi olarak ifade edilir. Bunun bir sebebi ise bu dönemde yaşanan ve sonradan yavaşlayan hızlı bedensel gelişim ve değişimdir. Ergenin çevresi gencin uyumlu, dengeli ve mutlu olduğunu gözlemlerken bu değişimler sebebiyle onun artık bocalama ve kararsızlık içinde olduğunu farkına varır. Bu durumda olan ergenin duygu durumu ve ilgileri değişim göstermekte, coşkuları ölçsüz, dengeden uzak ve sınırsız bir hal almaktadır (Köknel, 1999).

Ergenlik döneminde anne baba desteği oldukça önemlidir. Bu çağda meydana gelen değişimlerin oluşturduğu gerilim, ergenin depresif olmasına ve bu sebeple

yalnızlık duygusu yaşamasına sebep olmaktadır. Bu yüzden ergen, bu çağda özellikle psikolojik olarak yaşadığı karamsarlık ve huzursuzluk gibi hoş olmayan duygulardan sıkılarak ona güven verecek anne baba gereksinimi hissetmektedir. Anne baba da bu aşamada, ergenin sağlıklı kişisel gelişimi için gencin söylediklerini küçümsemeden, onu yargılamadan dinlemesi, kendisini ifade etmesini sağlaması gerekir. Bu desteği hissetmeyen ergen kaygı, korku ve yalnızlık duygusuna bürünür (Kulaksızoğlu, 2002).

Çoğunlukla kabul gördüğü şekilde ergenlik erken ergenlik döneminde puberteye ilintili biçimde fiziksel değişimlerle başlayan ve adolesanın kendini bulmasıyla sonlanan birçok ve çok yönlü problemlerin olduğu ve çözüme ulaştığı bir çağdır. Bu gelişimsel problemler duygusal anlamda karışıklıklara, düşünce ve davranışlarda farklılaşmalara sebep olur. Dürtülerde uyanma ve artış ego üzerinde bozucu bir etki yapar. Bu sebeple birçok araştırmacı tarafından "fırtına ve stresler dönemi" olarak ifade edilen bu dönem, bahsedilen özellikler sebebiyle kriz niteliğindedir. Fiziksel olarak ergen, vücudundaki farklılıklara alışmak ve bununla ilintili olarak meydana gelen cinsel dürtülerle baş etmek durumundadır. Dönemsel olgunlaşmayla ilintili olarak oluşan bilişsel yetiler ergenin kendisi ve çevresiyle alakalı farklı çıkarımlar ve soyutlamalarda bulunmasını sağlar (Haran, 2003).

Kimlik kazanımı bu dönemde oldukça önemlidir. Ergen kendine "Ben kimim?" sorusunu sorar. Bu soruya verdiği yanıt ergenin kimliğini ortaya koyar. Meslek seçimi, oluşturulan yaşam stili, karşı cinsle ilişkiler, oluşturulan siyasi, felsefi, dini bakış açıları, gruba aidiyet kimlik kazanımında etkili hususlardır (Tüba, 2004). Bu dönemde hayatına yön verecek değerleri arayan ve ruhsal bakımdan bağımsızlık isteyen ergenin süren kimlik gelişimine bağlı sorunlar da meydana gelir. Gençler bu evrede birey olma ve ait olma durumunu bağdaştırma vaziyetindedir.

Erikson'a (1950, 1959) göre önce benliğin fiziksel ve cinsel boyutları gelişmektedir. Ergenlik döneminin ilk yıllarında ergenlerin dikkatleri daha çok bedenlerinde, meydana gelen değişimde ve cinsel kimliklerindeyken sonraki yıllarda bu ilgi meslek seçimi, ideolojiler ve ahlaki değerlere doğru kaymaktadır (Akt., İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Erikson'a göre ergenlik bir arayış dönemidir ve birey bu dönemde kendini bulmaya çalışır. Bu dönemde gencin beceri ve yetenekleri gelişir ve gelişen bu beceri

ve yetenekler onu bazı konularda bağımsız yapar. Arkadaşlık ise ergenlik öncesi döneme göre daha önemli bir hal alır. Aileyle paylaşılmayan bazı deneyimler arkadaşlarla paylaşılır. Genç bu deneyimler sonucu edindiği duygu ve düşünceleri arkadaşlarıyla paylaşır ve onların izlenimleri ile karşılaştırarak kendini tanır, dener ve değerlendirir. İlk kez karşılaştığı bir duruma karşı başarı düzeyini belirlemek isteyen genç için en mühim ölçüt akranlarının fikir ve davranışlarıdır (Festinger, 1954; Akt. Hortaçsu,1999).

Ergenlik dönemi sorunları geçmiş yıllardan beri var olmakla birlikte son yıllarda hem aile hem sağlık kurumları gençlerin sorunları önemsemeye başlamıştır. Verilen bu önem var olan sorunların nasıl daha problemsiz aşılabileceği sorusunu da beraberinde getirmiştir. Ergen bu dönemde çok hızlı gelişir ve çalkantılı bir dönemden geçer (Morgan, 1991). Yaşanıldığı yaygın olarak düşünülen bu fırtınalı ve çalkantılı dönemin aksine bu dönem bütün ergenler için fırtınalı olmayıp, çoğunlukla gençlerin bu dönemi ufak büyüme ve gelişim sorunlarıyla atlattığı düşünülmektedir (Kulaksızoğlu, 2002).

2.1.1.Ergenlikte Sosyal Gelişim

Yaşamın bu bölümünde kimlik geliştirmeye çalışan ergenin dış görünümü önem kazanır. Görünümüne gösterdiği ilgi benliğin oluşmasına yardımcı olur. Kimlik arayışı içinde ergenin kahramanlara, öğretilere, karşı cinsten kişilere tutulduğu gözlenir. Kararsızlık ve şaşkınlık içinde bulunmaları ergenlerin dayanışma grupları oluşturmalarına sebep olur. Bu dönemde ergen, çocuklukta öğrenmiş olduğu kurullarla, yetişkinin geliştirmesi gereken değer yargıları arasında bocalar (Geçtan, 1993).

Birçok ebeveyn ergen çocuklarıyla iyi ilişkiler kuramamaktadır. Bu durum incelendiğinde yaşanan çatışmaların çoğunlukla ahlaklı davranış, aile üyeleriyle ilişkiler, akademik başarı, sorumluluklarını yerine getirme, toplumsal etkileşimler (giyim tarzı, saç stili vs.) konularla ilgilidir (Galambo ve Almedia, 1992; akt. İnanc ve ark. 2004). Ailelerin %10 ile %20 arasındaki bir bölümünde anne baba ve ergenler arasında duygusal bir soğukluk ve sürekli bir öfke çatışma olarak adlandırılacak problemler içinde bulunurlar. Genellikle şehir içi komşuluklarla ilişkilendirilebilecek gençlik çeteleri, şehirlerde, varoşlarda ve hatta kırsal kesimlerde karşılaşabilecek tanımlanabilir bir akran grubu haline gelmektedir (Lingren, 1995).

Ergenlik döneminde ergen, ebeveynlerinin normal dışı davranışlarından olumsuz etkilenmekte ve onların bozuk ilişkilerinden zarar görmektedir. Ergenliğin ilk dönemlerinde kızlar ve erkekler bedenlerinde meydana geldiğini gözlemledikleri değişimleri konuşabilecekleri, duygu durumlarını paylaşabilecekleri çok sayıda arkadaşına ihtiyaç duymazlar. Bu sayede kendilerini tanır ve başka dünyaları anlayabilirler. Bluğ çağını izleyen yıllarda ergenin arkadaş çevresi genişler ve bu sayede insan ilişkileri ile ilgili deneyimleri oluşur. Bu esnada anne baba ve diğer yetişkinlerin dünya görüşleri reddedilir. Ait olduğu arkadaş grubu ve onların görüşleri ergen için daha önemlidir. Bu dönemde ergenin, arkadaş çevresiyle geçirdiği süre artmakta ve onların görüşlerine çocukluğunda olduğundan daha fazla önem verir. Her ne kadar etkilenme artsa da ergenlerin akranlarından etkilendiği konular kısıtlıdır ve anne babaları hala ergenin önemli gördüğü konularda onlar için bir başvuru kaynağıdır. Özellikle okul, meslek seçimi gibi gelecekle alakalı konularda ergenler anne babalarının fikirlerini önemli bulmaktadır (Kulaksızoğlu, 2002). Ergenlikte gençler, sosyal gelişimleri için de akranlarıyla vakit geçirme ihtiyacı hisseder ve onlardan onay almak adına arkadaşlarının ilgi, değer ve tutumlarını benimsemektedirler. Kurdukları bu ilişkiyse gence eşit ilişki kurmayı, güvenli davranışta bulunmayı, kendi fikirlerini ifade etmeyi ve başkalarının fikirleriniyse hoş karşılamayı öğrenmektedir. Grup tarafından kabul gören gencin kendisine güveni artmakta ve akran grubu içinde kendi duygu ve düşüncelerini daha kolay bir şekilde dile getirebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2002).

Yakın arkadaşlarına duydukları gereksinim bakımından ergenler ve çocuklar birbirinden farklılık gösterir. Dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış bir araştırmada bu çocukların en çok destek gördüğü kişilerin anne babaları olduğu bulunurken, yedinci sınıfa giden öğrencilerin anne babalarının yanında aynı cinsiyet grubundaki arkadaşlarını da yakın buldukları ve onuncu sınıfa devam eden öğrencilerinse en çok destek gördükleri kişilerin arkadaşları olduğu görülmüştür (Furhman ve Burhmester, 1992). Ergenlik dönemindeki anne baba çocuk ilişkilerinin son yıllarda farklılaştığı görülür. Bu farklılık anne-baba ve çocuk arasında daha önce kurulmuş olan dengeler üzerinedir. Ergenlikle birlikte çocuk evde "herhangi biri" veya kişi olmak isterken, anne-babalar da çocuklarda oluşan fiziksel ve psikolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışır. Bu dönemde ailenin önemli işlevleri vardır

çünkü ergen anne-babadan ayrılma, bağımsızlığını ilan edip bireyselliğini oluşturma ve gelişimsel görevlerini yerine getirme çabasıdır (Minuchin, 1974).

2.1.2.Ergenlikte Duygusal Gelişim

Duygu organizmada fizyolojik uyarıcılar karşısında bütünsel bir tepki olarak gerçekleşen farkındalık durumu, uyarıcılara karşı oluşan içsel ve öznel tepkilerdir. Ergenlik döneminde görülen duygusal tepki örüntüleri, çocukluk döneminde yavaş yavaş beliren örüntülerin devamı olarak gösterilebilir. Ergenler sıklıkla değişen olumlu ve olumsuz duygu durumları içine girerler (Yörükoğlu, 1990). Bunlar mutluluk, sevgi, şefkat, korku (somut şeylere, benliğe, toplumsal ilişkilere, bilinmeyene), fobiler (yükseklik, kan, açık alan, sosyal fobi), kaygı, öfke olarak örneklendirilebilir (İnanç ve ark. 2004). Genel olarak bakıldığında bu dönemde kızlar, erkeklerden daha erken duygusal olgunluğa ulaşır (Kulaksızoğlu, 2002).

Ergenlik döneminde genç ailesiyle çatışmalar yaşar. Bir yandan onların sevgi ve desteğine ihtiyaç duyarken öte yandan onlardan bağımsız olma isteğindedir. Yetişkin davranışı ile çocuksu davranışı birbirine karıştıran ergen birey olma ve ait olma hususunda çelişkiler içerisindedir (Ekşi, 1999).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ergenin bu dönemde genel itibariyle bir karmaşa içerisinde olduğu, yalnızlıktan haz duymasının yanında bir gruba katılma özlemi içinde olduğu, yetişkini hor gördüğü ama onlara da dayandığı, endişe ve umutsuzluk gibi karamsar duygularının yanı sıra geleceğe yönelik coşkulu olduğu söylenebilir (Yavuzer, 1998).

2.2 Yalnızlık

2.2.1.Yalnızlığın Tanımı

Literatüre bakıldığında yalnızlıkla ilgili yapılmış pek çok tanım mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır:

Yalnızlık, bireyin insanlarla ilişkilerinde yakınlık ihtiyacının giderilmediği ya da yetersiz olduğu zamanlarda beliren, genelde istenmeyen ve hoş olmayan bir deneyimdir (Sullivan, 1953).

Yalnızlık, kişinin sosyal ilişkiler bağının istediğinden daha küçük ya da daha az tatmin edici olarak algılanmasına bağlı olarak yaşanan bir histir. Bireyin sosyal

ilişkilerindeki yetersizliklerden kaynaklanır. Kişi var olan ilişkileri ile sahip olmak istediği ilişkiler arasındaki farkı sorgular (Peplau ve Perlman, 1979, Akt. Buluş, 1996).

Weiss (1974), yalnızlığın iki farklı çeşidi olduğunu söyler. Bunlardan birincisi olan duygusal yalnızlık, diğer insanlarla yakın ve samimi ilişkiler kuramama sonucunda meydana gelir. İkincisi olan sosyal yalnızlık ise kişinin sosyal ilişkiler açısından uzak, ortak ilgi, etkinlik ve paylaşımlardan yoksun olmasından ileri gelir (Akt. Gümüş, 1998).

Geçtan'a (1998) göre bireye acı veren, istenmeyen bir durum iken, tek başına olmak kimi insanlar tarafından tercih edilebilen bir durumdur. Genel olarak bakıldığında yalnızlık; sosyal ilişki eksikliğinden ortaya çıkan olumsuz bir öznel deneyimdir.

2.2.2.Yalnızlıkla İlgili Kuramlar

Yalnızlık ile ilgili yurt içi ve yurt dışında pek çok tanım ve araştırma yapılmıştır. Yalnızlık kavramını daha iyi anlayabilmek adına yalnızlık ile ilgili temel kuramsal yaklaşımlara bakmak faydalı olacaktır. Bu bölümde yalnızlığı anlamak adına Psikodinamik Yaklaşım, Varoluşçu Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına değinilmiştir.

2.2.2.1.Psikodinamik Yaklaşım

Bilindiği üzere Psikodinamik Yaklaşım birçok olgu için ilk sözleri söylemiş ve bu yalnızlık için de geçerli olmuştur. Freud (1938) gelişim dönemleri açısından incelemelerinde kişiliğin temel karakter yapısında bebeklik ve çocukluk yıllarının oldukça önemli olduğunu söylemiştir (Akt., Öztürk, 1997). Bu açıdan bakıldığında kişiliğin ve patolojik sorunların altında bebeklik ve çocukluk dönemi yaşantılarının yattığını görmekteyiz (Geçtan, 2010). Freud'a (1938) göre bebek bağımlı ve çaresizdir. Bebeğim bütün fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan anne, bu esnada dış dünyaya karşı güven duygusunun oluşuma zemin hazırlar. Oral dönemi başarı ile atlatan bireylerde kişilik özellikleri aşırı bağımlı ya da kıskanma gibi özellikler olmadan olumlu nitelikler içerir, diğer insanlardan alabilir ve verebilir. Bu dönemi başarıyla atlatan kişiler kendilerine ve diğer insanlara güven duyar, onlarla olan iletişimini daha sıcak, samimi ve güven dolu bir biçimde iletir. Anal dönemdeyse

çocuk tuvalet eğitimi anneyle uyumlu bir biçimde tamamlarsa özgürce seçim yapar, bağımsızlığını sürdürür, girişimde bulunur ve diğer insanlarla iş birliği yapar. Böylece olumlu kişilik yapıları geliştirir. Genital dönemde ise birey, toplumsallaşma ve grup etkinliklerine katılma eğilimi içindedir. Bu dönemi başarıyla atlatan bireyse diğer insanlarla daha anlamlı ve sevgi dolu ilişkiler kurabilir (Akt., Öztürk, 1997).

Freud'un genital dönemine tekabül eden ve bu dönemin devam ettiğini söylediği 18-35 yaş dönemi Erikson'da genç yetişkinlik dönemine denk gelir. Erikson'a (1988) göre ergenlik döneminde öz kimliğe ulaşma sorununu çözememiş bir birey genç yetişkinlik döneminde başkalarına yaklaşımdan korkar, yakın dostluklar kuramaz, yalnız olma eğilimi gösterir ve yaşadığı bu duygusal yalıtımı yetişkinlik yıllarına da taşır (Akt., Hortaçsu, 2003).

Psikodinamik yaklaşımın bir diğer temsilcisi Fromm (1961) yalnızlığın insanlar için korkutucu, acı verici, ve insanın kurtulması gereken bir duygu olduğunu söyleyerek insanın doğadan ve diğerlerinden kopmuş olması sonucu kendini yalnız hissettiğini belirtir. Çocuk büyüdükçe daha fazla bireyselleşir ve yalnızlık duygusu artar. Günümüzde bireyin mal varlığı arttıkça kendi öz varlığı azalmaktadır (Akt; Kozaklı, 2006).

Zilboorg (1938) ise yalnızlığın ilk psikolojik analizini yapmış ve yalnızlığın patolojik bir durum olduğunu söyleyerek bireylerde kendilik sevgisi, büyüklük ve düşmanlık gibi üç temel güdü olduğunu ileri sürmüştür (Aktaran: Peplau ve Perlman, 1982).

Sullivan (1953) ise yalnızlığı yakınlık kurma ihtiyacının yeterince giderilmemesi sonucu ortaya çıkan, rahatsız edici ve hoş gitmeyen bir durum olarak tanımlar ve yalnızlığın köklerinin bebeklik dönemine kadar uzandığını söyler (Aktaran: Duy, 2003).

2.2.2.2.Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçulara göre yalnızlık varoluşun gereği olup olumlu bir yaşantıdır. Bireyin kendi bağımsızlığını ilan edebilmesi için diğerlerinden ayrılması gerekir. Yaratma eylemi insanın yapısında vardır ve bu sebeple başka bir yaratıcı olduğu inancını bırakması gerekir (Yalom, 2001). İnsan, varoluşun temelinde yatan ölümlü olduğu, sorumlulukları ve özgürlüğü gibi konuları kabul etmesi gerekir. İnsan insan

olması sebebiyle daima yalnızdır (Murdock, 2012). Tillich (1980) insanın bu yalnızlığının farkında olması gerektiğini söyler. Bireyin özgürlüğünün ve bağımsızlığının altında başkalarından ayrı olduğunu kabul etmesi yatar (Akt. Duy, 2003).

Varoluşçular, insanın içe yönelerek ve ayrılık duygusunu yaşayarak güç elde edebileceğini söyler. Bireyin onay görmek adına başkalarına gereksinimi olmadığını anladığında yalnızlığın başladığını ve gerçek anlamda başkalarıyla birlikte olmadan önce tek başına kalması gerektiğini vurgular (Corey, 2008).

2.2.2.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımı benimsemiş olan kuramcılara göre kişinin sahip olduğu ve sahip olmak istediği ilişkiler arasındaki fark olduğu ve bu farkın algılanmaya başladığı zaman yalnızlık duygusu başlar. Bu yaklaşıma göre bilişler, sosyal ilişkilerdeki yetersizlik ile yalnızlık arasında arabulucu bir faktördür. Yaşanan yalnızlıktaki bilişsel süreçlerin önemi bilişsel uyumsuzluk modelinde vurgulanmıştır. Bu model, yalnızlığı bireyin bakış açısına göre anlamlandırır (Peplau ve Perlman, 1984). Bireyin yalnızlıkla başa çıkma davranışı, duyguları ve geleceğe dair beklentilerini belirleyen faktör o kişinin yapmış olduğu yüklemelerdir. Kişilerarası ilişkilerde başarısız olan ve bu başarısızlığı kontrol edemediği faktörlere yükleyen, var olan durumu değişmez olarak gören birey, yalnızlığıyla başetmesi konusunda etken olamaz ve geleceğe dair daha umutsuz olur. Algılaması bu tarzda olan bireyler kendisine dair olumsuz bir bakış açısı geliştirerek benlik saygılarının düşmesine sebep olurlar. Düşük benlik saygısı yalnızlığın bir nedenidir ve kişinin doyum verici kişilerarası ilişkiler geliştirmesini engeller. Duygu ve tutumları bu yönde gelişir. Bu sebeple yalnızlığa sebebiyet verecek şartları hazırlamış olur (Peplau, Miceli ve Morasch, 1982).

Peplau ve Perlman (1982), bilişsel süreçlerin yalnızlık yaşantısındaki önemine dikkat çeker. De Jong-Gierveld (1978)'e göre aynı sosyal ilişkilere sahip kişiler kendilerini yalnız hissetmeleri bakımından farklılık gösterebilirler. Bu noktada bireyin sosyal ilişkilerini nasıl algıladığı ve kendisini değerlendirme biçimi önem arz etmektedir. Birey kişilerarası ilişkilerinde doyumsuzluk algıladığında yalnızlık meydana gelmektedir. Yalnızlığın azaltılması da yalnızlık yaşayan bireyin akılcı olmayan düşüncelerinin ele alınmasıyla olur (Peplau ve Perlman, 1982).

2.2.2.4.Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Yalnızlık kavramı üzerinde Bilişsel-Davranışçı Kuramcılar çok fazla görüş bildirmese de Young bu konuda pek çok araştırma yapmış ve önemli açıklamalarda bulunmuştur. Young'a (1982) göre yalnızlığın önlenmesi yalnızlık duygusu yaşayan bireylerin akılcı olmayan düşüncelerinin ele alınmasıyla başlar ve Young (1982), çalışmalarında bu tarz düşünce yapılarına sahip bireylerin, kendilerini değerlendirmelerini ve inançlarını tekrardan şekillendirmelerini amaçlamıştır. Young ayrıca yalnızlık olgusunun farklı şekillerde yaşanabildiğini ve danışanların farklı "yalnızlık grupları" içerisinde yer alabileceğini söyler. Yalnızlık duygusuna sebep olan otomatik düşünceleri on iki gruba ayırmıştır. Bunlar ise şöyledir: (Akt., Koçak, 2008).

- 1- Tek Başına Olmaktan Mutsuzluk Duyma: Yalnızlık duygusu yaşayan kişiler çoğu zaman edilgen, dağınık ve güçsüzdür. Bazıları kontrol edemeyeceği olaylarından olmasından kaygı duyar. Tek başına kaldıklarında kendileriyle alakalı bazı şeylerin yolunda gitmediğini düşünürler.
- 2- Düşük Benlik Kavramı: Yalnızlık duygusu hisseden pek çok kişinin kendisini, çekici ve sevimli değeri birisi olarak görmediği için ilişki kurmaktan çekinirler.
- 3- Sosyal Kaygı: Kendilerini yalnız hisseden bireyler diğer insanların yanında kendilerini rahat hissedemez, onlar tarafından reddedileceklerini ve yargılanacaklarını düşünürler.
- 4- Sosyal Uyumsuzluk: Kendilerini yalnız hisseden bireyler sosyal beceri bakımından yetersiz olduklarını ve diğer bireyler tarafından sevilmediklerini düşünürler.
- 5- Güvensizlik: Birçok yalnız birey insanları güvenilmez olarak görür, onların sadece kendilerini düşündüğü kanısındadır ve bu yüzden arkadaşlık kurmaktan kaçınırlar.
- 6- Sınırlama: Yalnız insanlar, diğer insanlarla anlaşamadıklarını, onlarla iletişim kuramadıklarını düşünür ve duygu ve düşüncelerini kendilerine saklamaları gerektiğine inanırlar.
- 7- Eş Seçiminde Problemler: Yalnız bireyler iletişim kurabildikleri az sayıda kadın/erkek olduğunu düşünür ve devamlı olarak incitildiklerine inanırlar.

Karşı cinsle yakın ilişki başlatma konusundaki yetersizliklerinin yanı sıra uygun olmayan arkadaş ya da sevgili seçiminde bulunurlar.

- 8- Yakınlığı Reddetme: Yalnız bireyler bir şeylerin sürekli yanlı gittiğine kendilerini inanırma eğilimindedir. Hayal kırıklığına uğramaktan ve yine incitilmekten korkarlar. Geçirdiği olumsuz deneyimleri düzeltmeyeceğine inanarak tekrar incitilmektense yalnız kalmayı tercih ederler.
- 9- Cinsel Kaygı: Yalnız bireyler iyi bir sevgili olamadıklarını düşündüğü ve seksin partnerinin değerlendirdiği bir performans olduğuna inandığı için cinsel aktivitelerden uzak durmaktadırlar.
- 10- Duygusal Bağlanma ile İlgili Kaygı: Yalnız bireyler arkadaş ya da sevgililerinin duygusal isteklerini karşılama konusunda kaygılıdırlar. Onlara yeteri kadar doyum veremediklerini düşünürler.
- 11- Pasiflik: Kişinin ilişkide atılgan olamaması durumudur. İlişki sorunlarının sorumluluğunu sürekli kendine atfeder ve eleştirildiğine inanır. Eleştirinin doğruluğu onun için arkadaşının veya sevgilisinin kendisini terk edeceği anlamına gelmektedir. Karşı tarafın kendisini anlamasını bekler.
- 12- Gerçekçi Olmayan Beklentiler: Yalnız yaşayan bireylerin gerek arkadaşlarına gerek sevgililerine karşı üst düzey beklentileri vardır. Bu beklentiler karşılanmadığı takdirde düş kırıklığına uğrarlar. Hata tolerans düzeyleri çok düşüktür. Yalnız kalmayı hayal kırıklığına uğramaya tercih ederler.

2.2.3.Yalnızlığın Nedenleri

Michela, Peplau ve Weeks, yalnızlığın algılanan nedenleri üzerinde çalışmalar yapmış ve bu nedenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- 1- **Kötümserlik:** Kişinin iletişime geçeceği bir bireyi bulmasının tesadüfe dayalı olduğunu düşünmesi ve kendisinin de bu anlamda şanslı olmadığını düşünmesidir.
- 2- **Reddedilmekten Korkma:** Kişinin, ilişki kurmayı deneyeceği vakit kabul edilmeyeceği düşüncesine sahip olmasıdır.
- 3- **Çaba Göstermeme:** Kişinin yeni biriyle tanışmak adına yeterince çaba göstermemesidir.

- 4- **Şanssızlık:** Bireyin, herhangi biriyle tanışmasının tamamen şans olduğunu ve kendisinin de bu şansa sahip olmadığını düşünmesidir.
- 5- **Bilgisizlik:** Bireyin ilişki ve arkadaşlık başlatma konusundaki yeteneğinin zayıf olmasıdır.
- 6- **Utangaçlık:** Kişinin ileri düzeyde çekingen olmasıdır.
- 7- **Fiziksel Çekiciliği Olmama:** Kişinin fiziksel anlamda çekiciliğinin olmadığını düşünmesidir.
- 8- **Diğer Gruplar/İlişkiler:** Yalnızlık duygusu yaşayan birey dışında kalan kişilerin bir gruba ait olması ve yalnız kişiye karşı ilgi duymamalarıdır.
- 9- **Diğerlerinin Korkuları:** Diğer bireylerin yalnız kişiyle ilişki kurma konusunda korkulu olması ve bunu denememeleridir.
- 10- **Kişisel Olmayan Durumlar:** Kişinin pek çok insanla kişisel olmayan biçimde ilişki içine girmesidir.
- 11- **Fırsat Yoksunluğu:** Bireyin, diğer insanlarla ilişki ve arkadaşlık kuracak fırsatı bulamamasıdır.
- 12- **Diğerlerinin İsteksizliği:** Diğer bireyleri yalnızlık yaşayan kişiyle ilişki kurma konusunda gönüllü olmaması ve yeterince çaba sarfetmemesidir.
- 13- **Antipatik Kişilik Yapısı:** Yalnız bireyin, diğer insanlar tarafından itici, sevimsiz ve antipatik kişilikli bulunmasıdır (Michela, Peplau ve Weeks, 1982; Akt: Körler, 2011).

2.2.4. Kendini Yalnız Hisseden Bireylerin Genel Özellikleri

Yalnız bireyler, taşıdıkları özellikler bakımından diğer insanlardan birtakım farklılıklar gösterir. Kendini yalnız hisseden bireylerin bahsedilen farklılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Kendini diğer insanlar bir bütün ve uyum halinde hissedememe,
- 2- Yetersiz sosyal faaliyet,
- 3- Sorumluluk üstlenmekten uzak durma,
- 4- Arkadaşlık ilişkisi kurmada güçlük çekme,
- 5- Dışa dönük olamama,
- 6- Sahip olunan samimi ve içten olmayan ilişkiler,

7- Olay değerlendirmelerinde olumlu olmama (Özodaşık, 1989).

2.2.5.Çocuk ve Ergenlerde Yalnızlık

Yalnızlık insan yaşamının her döneminde görülebilen fakat gelişimsel dönemin gösterdiği özelliklere dayalı olarak farklı düzeylerde hissedilebilen bir duygudur (Dereboy, 1993). Birçok çocuk sosyal vaziyetlerdeki (Bir yaş günü organizasyonundan haberdar edilmeme, çok sevdiği arkadaşının bir başka şehre gitmesi, ödevini yapmadığı için tenefüste oyun oynama hakkında mahrum bırakılması) etkileşimlerinin doğal bir sonucu olarak kısa zamanlı, durumsal yalnızlık yaşamaktadır. Yalnızlık duygusuna sebebiyet veren erken dönem çocukluk yaşantılarının ileriki dönemlerde yaşanacak olan yalnızlığın yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Rubin, Le Mare ve Lollis, 1998). Ergenlik ve yetişkinlikte de yalnızlık duygusuna sebep olan pek çok faktör olduğu bilinmektedir. Bunların her zaman okul ortamından kaynaklı olduğunu söyleyemeyiz. Ev ortamında yaşanan bazı durumlar da yalnızlık duygusuna sebep olabilir. Bunlardan bazıları: yeni bir eve taşınma, çocuğun ya da gencin değer verdiği bir arkadaşıyla ilişkisinin bozulması, sahip olunan bir nesne ya da hayvanın kaybolması, anne babanın ayrılma süreci yahut mühim bir kişi ya da hayvanın ölmesi. Benzer biçimde okul ortamında geçirdiği yaşantılar da ergende yalnızlık duygusuna sebep olabilir: Ait olduğu arkadaş grubu tarafından dışlanma, arkadaş edinme konusunda bilgi ya da sosyal beceri eksikliği ile utangaçlık, kaygı ve düşük benlik saygısı (Rubin, Le Mare ve Lollis, 1998). Yalnızlıkla alakalı yapılan araştırmalar bazı şaşırtıcı sonuçlar elde etmiştir. Bunlardan biri ise 18-25 yaş arasında yaşanan yalnızlığın ileri yaşlara oranla daha yoğun yaşandığıdır. Gençlerin aileleri ile olan ilişki bağları gevşediğinde akranları ile samimi ilişki arayışına girerler. Gençlik çağının getirdiği duygusal ve sosyal ihtiyaçlar doğrultusunda arzu ettikleri ve elde ettikleri arasındaki farkın sonucu şiddetli yalnızlık duyguları ile nasıl başa çıkacakları ve onu nasıl biçimde yapıcı şekilde kullanacaklarını öğrendiklerinden yalnızlık düzeyleri gençlere göre daha düşük düzeydedir (Rubinstein, Shaver ve Peplau, 1982).

Yalnızlık, birey yaşamının her döneminde kendisini gösterebilecek bir olgudur. Yalnızlık bakımından ergenlerin riski grupta olduğu ve bu dönemde yalnızlığın daha yoğun ve sık yaşandığı söylenebilir (Frank ve Woodward, 1988).

2.2.6.Yalnızlığın Sonuçları

Araştırmacılar yalnızlığın çocuklar üzerinde pek çok yıkıcı sonucu olduğunu elde etmiştir. Bu durum, çocukların anlık ve uzun vadeli uyumlarını etkiler. Yalnız çocuklar çoğu zaman düşük benlik saygısı ve yaşadıkları hayata son verme düşüncesinin beraberinde getirdiği üst düzey kaygı ve depresyon yaşamaktadırlar. Yalnız çocuklar, ileriki dönemde yaşama uyum sağlayamama riski de taşımaktadırlar. Örneğin; yalnız çocuklar hayatlarının ileri dönemlerinde yasa dışı işlere karışma ve suçluluk bakımından risk altındadırlar (Parker ve Asher, 1987).

2.2.7.Yalnızlıkla Başetme

Yalnızlık hemen her insanın yaşayacağı bir duygudur. Bu kaçınılmazlığın fark edildiği an bireylerin bu duyguyla baş etme adına kullandığı teknikler önem arz etmektedir (Rook, 1984).

Kişiler kabul edilmediklerinde, yabancılaştıklarında, yalıtılmış hissettiklerinde ve duruma hakim olamadıklarında daha çok yalnızlık hissetmektedirler. Yalnızlıkla başa çıkma konusunda yürütülen araştırmalar; bu kişilerin tercih ettikleri baş etme yöntemlerinin, sevilen kişisel uğraşlar, sosyal ilişkiye girme, yeniden bilişsel şekillenmeyi kullanma ve uğraş edinme olduğunu ortaya koymaktadır. Daha sıklıkla kullandıkları yöntemler; hoş giden dini aktiviteler, yetişkinlerden yardım isteme ve olumsuz mücadele yöntemleri denemedir (Eren, 1994).

Yapılan bazı araştırmalar yalnızlık duygusu içerisinde olan kişilerin bağımlı ve bağımsız olarak ikiye ayrıldıklarını göstermektedir. Bağımsız adölesanlar, kalabalık ortamlarda kendilerini daha yalnız hissederler. Bağımlı adölesanların yalnızlık duygusu ise tek başlarına kaldıklarında daha fazla büyür. Bağımsız adölesanlar, yeniden bilişsel düzenleme ve kişisel uğraşlarla yalnızlıklarını gidermektedirler. Bağımlı adölesanlar ise dini ve fiziksel aktiviteler ya da uzman bir kişinin yardımına başvurumaktadırlar. Kısaca bağımlı adölesanlar, yalnızlıkla mücadelede dışsal kaynaklara başvururken, bağımsız adölesanlar özerklik ve kendine güven göstermektedir (Eren, 1994).

Ernst ve Cacioppo (1999), yalnızlıkla başa çıkmada öncelikle yaklaşım olarak, kişinin şahsi mücadelesinin mühim olduğunu söylemiştir. Rook'un (1984)

çalışması da, eşinden ayrılmış ya da onları kaybetmiş olan kişilerin yalnızlıkla başa çıkmada bireysel eğlendirici faaliyetlere yöneldiklerini elde etmiştir. Yine bir çalışmada yalnızlık mücadele etmede en etkili yöntemlerin başında, samimi arkadaşlık ilişkilerinin önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmalar sadece yalnızlıkla baş etmenin değil, yalnızlığı önlemenin de oldukça önemli olduğunu altını çizer. Bireyin yalnızlığını önlemek için genellikle; stresi en aza indirmek, diğer bireylerle empati kurmaya çalışmak ve güç durumdaki kişilere yardım etme yöntemlerini tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Yalnızlığı önlemeye çabalayan bireylerin bu yeteneklerini artırmaları adına grup çalışmaları yapılmakta ve ev ödevleri verilmektedir. Grup terapisi; akılcı duygusal ve bilişsel değişim ekolleri ile yapılandırılmaktadır. Grup terapisi ile bireylerin bilişsel yeniden yapılandırılmaları sağlanır. Bu sayede bireylerin streslerini azaltmada, diğerleriyle empatik ilişkiler kurma ve güç durumda bulunanlara yardım etme stratejilerinin yalnızlıktan koruyucu faktör olarak faydalı yaklaşımlar olarak görülmesi ve davranışlarının da bu yönde gelişmesi sağlanır. Özetle, bu yaklaşımı temel alan bir grup çalışması, kişilerin yalnızlığı önlemelerine yardımcı olmuş ve genel anlamda yalnızlık üzerinde düşüncelerini, daha farklı kişisel yalnızlıkla baş etme yöntemlerinin kazandırılmasında başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

Bireyler, kullandıkları yalnızlıkla başa çıkma stratejileri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. Bununla beraber insanların genel olarak yalnızlıkla baş etmede şu dört stratejiyi kullandığı söylenir:

- 1- Düzenli bedensel faaliyetlere aktif katılım,
- 2- Kişinin sahip olduğu sosyal ilişkilerin değiştirilmesi,
- 3- Kişinin sosyal gereksinim ve arzularının değiştirilmesi,
- 4- Sosyal eksikliklerin algılanan önemini azaltma yöntemi ile doyum veren sosyal ilişkiler kurma çabaları (Akt. Eskin, 2001).

Kişinin bir sosyal çevre kurması ve samimi ilişkiler oluşturması yalnızlıkla baş etmenin en etkili yollarındandır. Derin sosyal ilişkilere sahip olma; kişiye sevildiği ve değer gördüğü hissini yaşatır ve bireyin ait olma duygusu geliştirmesini sağlar. Sosyal ve duygusal anlamda destekleyici bir çevre ve etkili sosyal ilişkiler ağı, fiziksel ve ruhsal sağlık bakımından da önem arz eder. Yeni bir çevre oluşturulduğu ve davranışsal değişiklikler gerektiği durumlarda yeni roller

edinilirken kimliği temellendirmeye yardımcı olur. Sosyal destek çevresi, eş zamanlı olarak kişinin, gelişimsel ve durumsal işlev gören destek çevresinin, kişiye bağlılık duygusu, sosyal bütünleşme, rahatlama ve rehberlik etme gibi işlevleri olduğunu vurgulamaktadır. Ek olarak, geniş sosyal ilişkiler ağındaki birey sayısının yalnızlığı azaltıcı bir işlevinin olduğu gözlenmiştir. Duygusal destek ağı daha geniş olan bireyler, kendilerini daha az yalnız hissetmektedirler. Diğer yandan, alan yazınında bireyin daha az yalnızlık duygusu yaşamasında, ilişki kurulan birey sayısı, ilişki sıklığı ve ilişkinin biçiminden çok, ilişkinin niteliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunu sebebi ise arkadaş sayısının çokluğuna rağmen doyurucu olmayan ilişkilerin bulunmasıdır. Bu ilişkiler ise bireyi incitip zorlayabilir (Duru, 2004).

2.2.8. Yalnızlıkla İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.8.1 Yalnızlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yalnızlıkla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar kronolojik sıraya göre aşağıda verilmiştir:

Yaparel (1984) kendilerini yalnız hisseden öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenlerini dışsal sebeplere, kendilerini yalnız hissetmeyen öğrencilerin ise başarı ve başarısızlık sebeplerini içsel sebeplere bağladıkları, kendilerine atfettikleri görülmüştür.

Bilgen (89), öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yükseldiği vakit, kişisel sosyal ve genel uyum düzeylerinin düştüğünü gözlemlemiş, yalnızlık düzeyi ile uyum düzeyi arasında negatif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur.

Eren (1994) tarafından tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada farklı yaş düzeyindeki öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buluş (1996), 1994-1995 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde lise 2. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ergenlerin denetim odakları ve yalnızlık düzeylerini incelemiş ve denetim odağı yükseldiğinde yalnızlık düzeyinin de yükseldiği sonucunu elde etmiştir. Ayrıca içten denetimli öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin dıştan denetimli öğrencilere oranla daha düşük olduğunu,

erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kendilerini daha yalnız hissettiklerini araştırma sonucuyla ortaya koymuştur.

Tarhan (1998), ergenlerin yalnızlık düzeyleri üzerinde bir araştırma yapmış ve akran ilişkilerinden kaynaklı yalnızlık düzeyleri bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Çocuk ve ergenlerin yaşadığı yalnızlık duygusunun salt cinsiyet, din, ırk ya da yaş gibi faktörlerle ilişkisinin olmadığı, bu özelliklerin bir bütün olarak ya da etkileşim halinde yalnızlık duygusu ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Öte yandan, yaşları daha büyük bireylerle yürütülen çalışmaların sonuçları, geç ergenlik dönemindeki gençlerin yalnızlık duygularında cinsiyetin etkili olduğu görülür. Bu fark erkeklerin aleyhindedir.

Yıldırım (2000), yürütmüş olduğu araştırmada yalnızlık, sınav kaygısı, aile, arkadaş, ve öğretmen desteği değişkenlerinin akademik başarıyı ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısı değişkenleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamaktayken, arkadaş desteğinin yordamadığı görülmektedir.

Eskin (2001) ise, ergenlerde yalnızlık hissi, yalnızlıkla başa çıkma yöntemleri ve yalnızlığın intihar düşüncesi ve girişimleri ile ilişkisini incelemiş, araştırma sonucunda ergenlerin yalnızlıktan kurtulmak adına edilgen etkinlikler, ilişki arama, kendini aktifleştirme, okuma-ders çalışma ve düşünme- düşünme faaliyetlerini sık kullandığını elde etmiştir. Ek olarak intihar davranışı sergileyen öğrencilerin daha fazla yalnızlık yaşadıkları da görülmüştür.

Kaya (2005), farklı sosyometrik düzeylerdeki ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeylerini incelemiş, farklı sosyometrik düzeylerdeki öğrencilerin benlik kavramı ve yalnızlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucunu ortaya koymuştur. Fark incelendiğinde popüler öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri, reddedilen ve ihmal edilen öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülür.

Özatça (2009), ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevlerini incelemiştir. Ergenlerde duygusal yalnızlığın aile ilişkileri alt boyutunu en fazla yordayan değişkenlerin; genel işlevler, duygusal tepki verebilme ve problem çözme alt boyutları olduğu görülmüştür. Romantik ilişkiler alt boyutunu

ise genel işlevler ve gereken ilgiyi gösterebilme alt boyutlarının yordadığı görülmüştür.

Pancar (2009), parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, yakın arkadaş sayısı, arkadaşlar ve aileyle kurulan ilişkilerden memnun olma faktörlerine göre incelemiş ve elde ettiği sonuca göre yalnızlık düzeylerinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gözlenmezken, akademik başarısı yüksek, 9'dan fazla yakın arkadaşı olan, arkadaşları ve aileleriyle olan iletişiminden doyum alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülür,

2.2.8.2.Yalnızlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yalnızlıkla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik olarak aşağıda verilmiştir:

Goldberg (1981), sekizinci sınıf, on birinci sınıf ve üniversite öğrencileri üzerinde yalnızlığın nedenleri ile ilgili bir araştırma yürütmüş, üç sınıf düzeyi arasında yalnızlık düzeyi ile ilgili anlamlı bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir. Benlik saygısı, sosyal kaygı, kimlik oluşturma, aile ve arkadaşlık ilişkilerinin niteliği gibi bazı etkenlerin bütün gruplar için önemli faktörler olduğunu belirlemiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri için yalnızlık düzeyi belirlemede anne ile olan ilişkinin niteliği önem arz ederken, üniversite öğrencileri için arkadaşlarla olan ilişkinin niteliği önemlidir (Akt. Bilgiç, 2000).

Hojat (1982), çocukluk döneminde anne babaları ve akranları ile doyum verici ilişkiler yaşamamış olan bireylerin yetişkinlikte daha çok yalnız hissettiklerini elde etmiştir (Akt. Yıldırım, 1997).

Moore ve Schultz (1983), ergenlerde yalnızlığın sebepleri, yalnızlığa yapılan atıflar ve yalnızlıkla başa çıkma yöntemlerini araştırmış; yalnızlığın, kaygı, dışsal denetim odağı, depresyon, benlik saygısı ve sosyal kaygı ile pozitif bir korelasyonu olduğunu, algılanan çekicilik, beğenilirlik, mutluluk ve yaşam doyumunu ile negatif yönde bir korelasyonu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergenler yalnızlığı can sıkıcı bulur. Yalnızlıkla mücadele etmedeyse tv izleme ya da müzik dinleme gibi yöntemler tercih ederler (Akt. Körler, 2011).

Slater ve diğ. (1983), parçalanmış aile faktörünün kız ve erkek ergenler üzerindeki etkilerini araştırmış, parçalanmış ailelerden gelen kızların aksine, aileleriyle birlikte olanlardan daha sağlıklı bir benlik kavramına sahip olduklarını ve aile ortamlarını daha iyi anladıklarını bulmuşlardır. Bu bireyler aileleriyle birlikte yaşayanlarla mukayese edildiğinde, aile ortamlarında aşırı kontrol, başarı için baskı ve karışıklık yaşadıklarını bildirmişlerdir (Akt. Buluş, 1996).

Sadava ve Thompson (1986) ise yalnızlığın dıştan denetimlilik ve alkolizmle bağlantılı olduğunu ortaya koyar (Akt. Özatça, 2009).

Anderson ve Martin (1995), yürüttükleri araştırmada, yalnızlık hissinin grup çalışmalarında, grup başarısını ve doyumunu doğrudan azaltan bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt. Selçukoğlu, 2001).

Lau ve Kong (1999), yürüttükleri bir araştırmada erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha yalnız hissettiklerini elde etmişlerdir. Yalnızlık duygusu yaşayan bireylerin ayrıca negatif bir benlik algısına sahip olduklarını ortaya koyarlar (Akt. Selçukoğlu, 2001).

Antognoli-Toland (2000), ergenlerde yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba ve çocuk ilişkisini incelemiş ve sonuçlar ergenlerde çocuk-aile bağlılığının doğrudan, aile yapısının ise dolaylı olarak yalnızlığın yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Çocuk ve aile arasındaki kaliteli ve doyum verici ilişkilerin ergenleri yalnızlığa karşı koruyucu ve yalnızlığı önleyici olduğu sonucu elde edilmiştir (Akt. Körler, 2011).

2.3.TUTUM KAVRAMI

2.3.1.Tutum Kavramı ve Tutum Bileşenleri

Literatüre baktığımızda tutum kavramına ilişkin pek çok tanıma rastlamak mümkündür.

Tutum, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu inanç ve davranış eğilimidir (Cüceloğlu, 1996).

Tutum, bireyin kişilik yapısını oluşturan psikolojik bir süreçtir. Bireyin herhangi bir durum veya nesneye karşı olan tepkisini olumlu ya da olumsuz olarak belirleyen sürekli bir hazır olma durumudur (Şerif, 1985).

Tutumların oluşumu ve şekillenmesinde anne babaların büyük etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Genellikle anne babalar çocuklar ilkökul çağına gelene dek tek otorite olarak görülür. ‘‘Tutumlarımızın çoğunu diğer insanlardan ediniriz. Çocukların oluşturduğu tutumların ilk kaynağı anne babalardır. Buna örnek olarak çocukların politik tutumları ve sigara içmeye karşı olan tutumlarının anne babalarınıninkiyle oldukça benzerlik taşıması gösterilebilir (Kağıtçıbaşı, 2008).

2.3.2. Tutumun Bileşenleri

Tutum, bireyin bir nesneye karşı olan duygu, düşünce ve davranışlarından oluşur. Tutum bileşenleri birbirlerini etkiler ve birbirlerinden etkilenir (Hanyaloğlu, 1995). Tanımda da görüldüğü üzere tutumun üç bileşeni şunlardır: Bilişsel bileşen, Duygusal bileşen ve Davranışsal bileşen.

2.3.2.1. Bilişsel Bileşen: Tutumun konusunu oluşturan birey, durum, olay ve nesneye ilişkin olarak sahip olunan her türlü bilgi, tecrübe, inanç ve düşünceyi kapsayan zihinsel ya da bilişsel tutumun mühim bir bölümünü oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2004). Özetle: bilişsel bileşen, bireyin bir nesneye yönelik düşünce, bilgi ve inançlarını oluşturur.

Bilişsel bileşende nesneye ilgili bireyin tüm inançları bulunur ve doğru ya da yanlış olmaları gerekmez fakat bilginin doğruluk durumuna göre tutumlar değişebilir.

2.3.2.2. Duygusal Bileşen: Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanında, bu sınıflandırmalarının olumlu-olumsuz olaylarla, arzulanmayan ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı, tutumun duygusal ögesini temsil eder (İnceoğlu, 2004).

Tutumun bilişsel bileşeni, duygusal bileşeninden daha kompleks olmasına karşın duygusal yönü ağır basan tutumların daha güçlü olduğu söylenebilir. Bireyin kendisine yönelik tutumu, daha fazla duygu içerir (Baysal, 1981).

2.3.2.3. Davranışsal Bileşen: Davranışsal bileşen, kişinin belli uyarıcı grubundaki tutum nesnesine karşı bütün davranış eğilimlerinden oluşmaktadır. Bu davranış eğilimlerini sözler ya da diğer davranışlardan gözleyebiliriz. Davranışsal bileşeni incelerken duygusal ve normatif davranışı birbirinden iyi ayırt etmek gerekir. Duygusal davranış, tutum nesnesinin hoşlanılan veya hoşlanılmayan bir

durumla ilişkilendirilmesi sonucunda meydana gelir. Kural sal davranış ise doğru davranışın ne olduğu ile ilgili inançlarla ilintili biçimde inançlara dayalı olarak oluşmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu kültür, inançlarını etkilemektedir (İnceoğlu, 2010).

Kişiler tutum geliştirdikleri nesnelere karşı farklı davranırlar. Birey, olumlu tutum oluşturduğu nesneye karşı pozitif davranışlarda bulunur, ona yaklaşma isteğindedir, yardımcı olur ve onu destekler. Öte yandan tersi bir durumda yani bir nesneye karşı olumsuz tutum geliştirdiğinde birey o nesneye karşı ilgisizdir ve ondan kaçmayı tercih eder. Nesneye zarar verme isteğindedir (Hanyaloğlu, 1999).

2.3.3. Tutumun Özellikleri

Tutumların hem bir bütün olarak hem ayrı ayrı öğeleri için bazı özellikleri vardır. Bireylerin tutum farklılıkları ise bu özelliklerdeki farklılardan ileri gelir. Söz konusu özellikler şunlardır:

Karmaşıklık: Karmaşık olan tutumların bileşenleri karmaşık, basit olarak adlandırılan tutumların bileşenleri de basittir. Sigara içmeye yönelik tutumunuzda bilişsel bileşen sigaranın kanserojen olduğunu söylerken, duygusal bileşeniniz sigara içmekten keyif aldığınızı söyleyebilir. Çok istenmesine rağmen sigarayı bırakamamanın bir sebebi de bu olabilir (Odabaşı ve Barış, 2002).

Bileşenler Arası Tutarlılık: Tutum öğeleri olan duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenler arasındaki uyum bozulduğu takdirde kişide davranış değişikliği meydana gelir. Bu da tutum değişikliğidir.

Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik: Tutumlar arası ilişki bazen sıkı, bazense kopuktur. Bir tutumun diğer bir tutumu etkisi altına aldığı da görülür. Örneğin; beslenmeye yönelik tutumlar ile tatil tercihleri arasındaki bağlantının, beslenmeye yönelik tutumlar ile otomobillere yönelik tutumlar arasındaki bağlantıdan daha güçlü olacağı düşünülür (Odabaşı ve Barış, 2002).

Tutumlar arası tutarlılık: Bireyin tutumunun var olması için tutumlar arası tutarlılık gerekmez. Ancak tutumlar, bireyler ve nesnelere arasındaki bağlarda tutarlılık ve kararlılık kazanırlar.

Tutumlar öğrenilirler: Tutumlar doğuştan değildir, öğrenme yoluyla kazanılır. Tutumların gelişmesinde aile, bilgi, nesnelere direkt ilişki ve sosyal ilişkiler faktörlerinin etkisi vardır. Örneğin; bir markaya yönelik tutum; markanın denenmesi, başkalarından elde edilen bilgiler ve reklam sonucu oluşur.

Kişiler bir tek tutum değil, tutumlar bütünü oluştururlar: Bir elektronik cihaza karşı oluşan tutumun, onun rengi, fiyatı, biçimi gibi özelliklerine karşı oluşan bir bütün olarak ele alınmasıdır.

Tutumlar değiştirilebilirler: Tutumlar değiştirilebilir ancak olumsuz tutumların değişmesi olumlu tutumların değişmesine göre daha güçtür.

2.3.4. Tutumların İşlevleri

Tutumların dört işlevi vardır. Bunlar: Araçsallık, değer ifade etme, ego koruma ve bilgi işlevleridir. Bir tutum birden fazla işlevi aynı zamanda yerine getirebilir. Bu işlevler birey için bilgi birikimi sağlar, bireyin amaçlarına ulaşmasında uygun yol ve teknikleri seçmeleri için araç olur ve birey algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenip bozulmasına engel olarak algı tutarlılığı sağlar (İnceoğlu, 2004).

Yararlı olma (araçsallık) işlevi: Bu işlev, ödüllendirme ve cezalandırma temellerine dayanmaktadır. Birey, ödül içeren durum, nesne ya da kişilere karşı olumlu bir tavır içerisindeyken, ceza içeren durumlara karşı olumsuz bir tutum içerisindedir. Bu işlev ya kişinin geçmiş yaşantılarına dayanır ya da geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmada bir araç olarak görülür.

Değer İfade Etme İşlevi: Bireyin benliği ile direkt olarak bağlantılı olan bu işlev, kişinin kendini değerlerine göre ifade etmesi ve görmek istediği tutumlar oluşturularak algılanmasıdır. Bireyin temel değerleri ile tutarlı tutumlar gösterme isteğinden kaynaklanır. Bu durumda birey, kendisi ve değerleriyle ilgili en önemli gördüğü konuları ifade etme eğilimindedir (İnceoğlu, 2004).

Ego Koruma İşlevi: Tutum bireyin kişiliğini koruma ve öz değerlerine sahip çıkma işlevlerini görür ve böylece kişinin öz saygısı da korunmuş olur. Burada bireyde kendini bilmediği ve tanımadığı öz algılamalarından korunma arzusu belirlemiştir. Freud'un savunma mekanizmalarında da görüldüğü gibi birey belli nesne, durum ya da kişilere karşı tutumlar geliştirerek öz benliğini olumsuz duygulardan

uzak tutar. Birey kendisi ile ilgili gerçekleri, inancı ve bilincini dış dünyanın sert ve örseleyici gerçekleri ile yüzleştirerek çatışmaktan kaçınır ve devamlı bir ego savunma mekanizması geliştirir (İnceoğlu, 2004).

Bilgi İşlevi: Bilgi işlevi, kişiler ve nesnelere hakkında edinilen bilgilerin anlamlı bir şekilde örgütlenmesinde mühim bir faktördür. Karmaşık bir vaziyetle karşılaşıldığında ya da yeni bir ürün ortaya çıktığında edinilen bilgilere bağlı olarak tutum değişir.

2.3.5. Ailenin Tanımı

Aile, insan yaşamında hayatının sonuna kadar etkisini gösteren, kişiyi fiziksel, ruhsal, ekonomik, kültürel ve toplumsal yönleri ile etkisi altına alan bir kurumdur. Çocuğun ilk kez iletişime girdiği kişiler aile bireyleridir ve bu bireylerle olan iletişimlerinin biçimi çocuğun kişilik yapısının temellerini oluşturur. Bu ilişki aynı zamanda çocuğun ileriki yıllarda eğitim yaşantısını ve meslek seçimini de etkiler. Bu durum bizlere anne babanın çocuk üzerindeki etkisinin ne denli mühim olduğunu gösterir (Yörükoğlu, 1979).

Aile, birimindeki üye sayısı ve türü önemli olmadan (çekirdek, tek ebeveynli, geniş, evlilik yapmamış gibi) günümüzde dünyada aile kavramı çok çeşitli kombinasyonları yakın ve etkili ilişkilerin kalıcılığı ölçüsüne dayalı olarak içine almaktadır. Aile kavramının tanımı konusunda ne sokaktaki insanlar ne de bu konuyla profesyonel anlamda ilgilenen çalışmalar arasında bir görüş birliği olması beklenebilir. Aynı zamanda tipoloji ölçütleri de son derece çeşitlidir. Örneğin; aileleri büyüklükleri, evlilik bağları, güç ilişkileri, fonksiyonları vb. ölçütlerine göre sınıflandırmak yaygındır (Gülerce, 1996).

Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu tarafından yapılan tanıma göre aile, kan bağıllığı, evlilik ve diğer yasal yollardan aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğu zaman aynı evde yaşayan bireylerden oluşan, bireylerin cinsel, ekonomik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin görüldüğü, topluma ve uyum ve katılımlarını sağlayan temel bir birimdir (Bulut, 1990).

Aile çocuk eğitimi ve olumlu ruh sağlığı oluşumundaki ilk ve en önemli kurumdur. Erikson'a göre bebeklik dönemi çocukta temel güven duygusunun oluştuğu dönemdir. Bu dönemde annenin bebeğe karşı olan tutumları çocukta temel

güven duygusu oluşması adına oldukça önemlidir. Bu ilişki olumluluk, tutarlılık ve süreklilik ilkelerine dayanmalıdır. Bu dönemde anne bebeğin temel ihtiyaçlarını karşılar, bebeğe ilgi, sevgi ve şefkat gösterirse bu dönem sorunsuz olarak atlatılır ve bu bebek ilerleyen yıllarda güvenli, yeterli, kararlı ve girişken kişilik özelliklerine sahip olur (Düzgün, 2010).

2.3.6.Aile Sistemi

Aile sistemi teorilerinin ilkeleri şunlardır:

- 1- Sistem bir bütün şeklinde oluşturulmuştur ve unsurlarının bağımlı olması gerekir.
- 2- Sistemdeki etkileşim kalıpları doğrusal değildir. Döngüselidir.
- 3- Sistem uyumlu ise bu sistemin doğasında değerlendirme ve değişim vardır.
- 4- Karmaşık sistemler sınırları ayrılmış, belli kuralları ve etkileşim kalıpları olan alt sistemlerden meydana gelir.

Aile bir sosyal sistemdir ve belli davranış kalıplarından oluşur. Bu davranış kalıpları aile içinde oluşur ve sürdürülür. Aile üyeleri arasında etkileşim kendi içeriği arasında çalışır ve bu iletişim dönütlerle tanımlanır (Ludlow&Howard, 1990).

Aile, alt sistemlerden oluşan, karmaşık yapılı, belli amaca yönelmiş, görevleri olan ve bu görevleri gerçekleştirmek adına belli stratejilere yönelmiş bir alt sistemdir (Sabatelli&Bartle, 1995).

İnsanların yaşadıkları bu alt sistemlerden birinde problem çıkması, diğer alt sistemlerin de etkilenmesi anlamına gelmektedir. Bunun sebebi, bireyin aile olarak adlandırılan geniş yaşam sisteminin bir alt sistemi olması ve de bu sistem ve alt sistemler arasında içsel bir etkileşim olmasıdır (Fenell&Weinhold, 1989).

Aile de bir sosyal gruptur ve her sosyal grupta olduğu gibi aile üyelerinin de birlikte oluşunun bir amacı vardır. Bu amaç; bütün üyelerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir ortam yaratmaktır. Bazı durumlarda ailenin amacı tek bir üyenin ihtiyacını karşılayamasa da amacın ortak olması bazen bireysel ihtiyaçların karşılanmasını da sağlayabilir (Gülerce, 1990).

2.3.7. Anne-Baba Çocuk İlişkisi

Geçmiş yıllardan beri ve başlarda sadece anne-babanın çocuğu etkilediği bakış açısıyla araştırılan anne-baba çocuk ilişkileri sonrasında çocuğun yapısı, bilişsel becerileri ve özelliklerinin de bu ilişkiyi etkilediğinin ortaya çıkmasıyla tek yönlü olmaktan çıkarak etkileşim modeline geçiş yapmış, çocuk edilgen pozisyonundan çıkarılmıştır (Hortaçsu, 2003).

Anne babalar, özellikle okul öncesi dönemde oldukça etkilidir. Çocuk, anne ve babasının artı ve eksi yönlerini özdeşim yoluyla benimser fakat bu edilgen durum her zaman için geçerli değildir. Çocuk da aile bireyleriyle iletişime girerek onları etkiler. Çocuğun yapısı ve özelliklerinin anne baba tutumları üzerinde etkisi vardır (Yörükoğlu, 1998). Çocuğun anne ve babası ile olan ilişkileri onun tüm hayata karşı sergilediği tutum ve davranışlarının temelini oluşturur (Yavuzer, 2006).

Bireyin anne baba olduğunda ne tür davranışlar sergileyeceğini çocukluğunda anne babasının ona olan davranışları belirler. Çocukluk yıllarını anne babasıyla yeterli vakit geçirememiş, onlarla sağlıklı iletişim kuramadan geçiren bireylerin anne baba olduklarında çocuk yetiştirme sorunları yaşayabileceklerini söylemek mümkündür (Berne, 1961, Akt. Dökmen, 1985).

2.3.8. Baba Tutumlarının Birey Hayatındaki Etkisi

Anne baba tutumlarının çocuğu etkilediği bilinen bir gerçektir fakat anne babanın ayrı ayrı tutumları da çocuğu etkiler. Bu sebeple anne baba tutumlarını ayrı ayrı incelemek yararlı olacaktır. Yapılan araştırmalara göre baba yokluğu özellikle çocuğun zihinsel gelişimini etkilemekle birlikte çocuklarsa bu yokluğa çeşitli psikolojik tepkiler verir. Bahsedilen tepkiler ailede babanın rolüne, çocukla iletişimine, çocuğun yaşına, ayrılık süresine, annenin özelliklerine ve çocuğun ailedeki diğer bireylerle olan iletişiminin niteliğine dayalı olarak değişebilir. Babanın pozitif ve kaliteli ilgisi ile; çocuklarda liderlik, uyum yeteneği, Matematik başarısı ve olumlu cinsel kimlik gelişimi arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu bilgisi elde edilmiştir (Kuzgun, 1999). Öte yandan beş-altı aylık bebekler ile yürütülen bir araştırmada babası olan bebeklerin gelişimi babası olmayanlara nazaran daha ileri düzeydedir (Özkardeş, 2006).

Baba yahut baba yerine geçebilecek bir erkek modelin yokluğu, erkek çocuğun erkeklik kimliğinin tam anlamıyla tamamlanamayacağı anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra baba yokluğu erkek çocuğunun anne ile olan ilişki ve iletişimini de etkilemektedir. Örneğin bu çocuklar, annelerine karşı aşırı koruyucu bir tutum içine girmektedirler (Temel, 1991).

Babanın evden uzun veya kısa süreli olarak ayrılması dahi çocuk üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilmektedir. Bu tür durumlarda çocuğun, özellikle erkek çocuklarının anneye daha bağımlı ve güvensiz olduğu, akademik başarılarının düştüğü ve davranış problemlerinin meydana geldiği gözlenmiştir (Peterson, 1959; Akt. Yörükoğlu, 1998).

Babalar yalnızca erkek çocukları üzerinde değil kız çocukları üzerinde de bir etkilidir. Özellikle kız çocuğunun ileriki yıllarda gerçekleştireceği evlilikte baba kız ilişkisi önem arz eder. İş ve evlilik yaşamını sorunsuz olarak geçiren kadınların çocukluk yaşantılarında sorunsuz bir baba kız ilişkisi yatar ve bu bireyler kendi çocuklarıyla da uyumlu ve saygı dolu bir ilişki kurar. Yüksek kişisel çatışma yaşayan kadınların babalarının ise daha kuralcı, mükemmeliyetçi ve aşırı disiplinli olduğu görülmüştür. Kız çocuğu babası ile olan ilişki biçimine göre erkeklere karşı sergileyeceği davranış kalıplarını ve bu davranış kalıplarının nasıl olması gerektiğini belirler. Çoğunlukla babasıyla ilişkisini sorunsuz olarak sürdüren kız çocuklarının karşı cinsle olan ilişkilerinde de sorun yaşamadığı görülmüştür (Güngörmüş-Özkardeş, 2006).

2.3.9. Anne Tutumlarının Bireye Etkisi

Çocuğun dünyaya gelmesinden beri hayatın ilk yıllarında, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde maddi ve manevi yardıma ihtiyaç duyduğu kişi annesidir. Bu yüzden annenin her türlü tutum ve tavrı bireyi etkiler, bu tavırlar benlik algısı ve kişilik gelişimi bakımından oldukça önemlidir. Örneğin annesine düşkün bir erkek çocuğunun kişiliğinin özerk, girişimci ve bağımsız olması beklenmezken aynı şekilde devamlı bir baskı ve kontrol altında büyüyen bir kız çocuğu da geleneksel, tutucu, dindar ve bağımlı olması beklenir (Kozacıoğlu, 1986).

Yaşanan bazı olay ve deneyimlerin çocuğun hayatı üzerinde etkisinin olacağını bilen anneler, çocuklarındaki davranış farklılıklarının doğuştan gelen özellikler değil, değişen yaşam şartlarından kaynaklandığını bilir. Kardeş sırası,

çocuğun geçmişinde ailenin genel durumu, anne babanın yaş ve deneyimleri, nene dedelerin varlığı, sağlıkları gibi pek çok durum aynı anne babadan olan iki çocuğun bile birbirlerinden farklı özellikler göstermelerine sebep olabilirler (Hortaçsu, 2003).

Yaşamın ilk yıllarında bebek ile annesi arasındaki ilişkiden güven duygusu gelişir ve bebek güvenmeyi öğrenir. Gelişen bu güven duygusu bebeğin ileriki yaşantılarında kurulacak olan ilişkilerin temelini oluşturur. Anne, bebeğin ihtiyaçlarına zamanında ve yerinde karşılık verir, bebeğin sıkıntılarını giderir ve sözsüz dilini anlarsa anne ve bebek arasında güvenli bir bağ kurulur (Yavuzer, 1995).

Anneleriyle kurdukları güvene dayalı ilişki sayesinde güven duygusunu öğrenen çocuk diğer yetişkinler ve akranlarıyla da rahat ilişkiler kurar. Bu durum çocukların ben merkezci olmalarını engeller (Koç, 2003).

Annenin çocukla okşayarak, besleyerek, oynayarak kurduğu iletişim duygusal doyum ve anne çocuk bağının artmasını sağlar. Bowlby, gelişimin temelinde anne çocuk arasındaki samimi ilişkinin olduğunu söyleyerek, bu ilişkinin doyum ve haz sebebi olduğunu ortaya koyar (Akt. Yavuzer, 1994).

2.3.10. Anne Baba Tutumu

Adler, anne baba tutumlarıyla ilgili olarak çocuğun cesaretli ve topluma dönük biçimde yetişmesi ve hayatı yapıcı çabalar üzerinde kurmayı öğrenebilmesi adına, anne babanın çocuğa sevgi göstermesi, girişimciliğini artırmak ve özgüven kazanması için onu desteklemesi gerektiğini savunmaktadır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik gelişimi göstermesi için doğduğu andan itibaren çevresindeki en önemli kişiler olan anne ve babasının desteğine ihtiyacı vardır. Onlarla kurduğu ve geliştirdiği ilişki biçimi çok önemlidir (Öztürk, 1990, Geçtan, 1995). Çocuk, kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını, gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarını aile ortamında kazanır. Çocuğun olumlu bir benlik algısına sahip olma ve yeterlilik duygusu kazanabilmesi için anne babasından aldığı geri bildirimler oldukça önemlidir (Akkaya, 2008).

Literatüre bakıldığında anne baba tutumlarının üç ana başlıkta toplandığını görürüz.

2.3.10.1. Demokratik Anne Baba Tutumu

Demokratik anne babalar çocuklarına karşı içtendir. Onlara koşulsuz sevgi duymalarıyla beraber ilgi ve ihtiyaçlarına karşılıksa hassastırlar. Çocuğun davranışlarını ilgiyle izlerken onların bağımsız davranmalarına müsaade ederler. Çocuk aileyi arzu ettiği zaman başvurabileceği bir kaynak olarak görür ve aile kuralları hakkında bilgi sahibidir. Demokratik anne babalar çocuklarını sürekli kontrol etmek ve onlar üzerinde baskı kurmak yerine mantık ve manipülasyonu kullanır (Baumrind, 1996; Akt. Hanyaloğlu, 1995).

Demokratik tutuma sahip olan anne babalar çocuklarını tek başına bir birey olarak kabul eder, onlara değer verir, bağımsız kişilik gelişimlerini önemser, kısaca çocuklarının davranışlarına daha akılcı bir biçimde yön verir (Kulaksızoğlu, 2004).

Demokratik anne babalar gencin evin temel kurallarına uymalarını beklerken, onların duygu ve düşüncelerindeki değişimleri hoşgörü ile karşılarlar (Yörükoğlu, 2000).

Demokratik anne baba tutumlarına sahip olan evlerde çocuğun sınırlarının olmadığı ve tamamen özgür olduğunu söylemek yanlıştır. Evde kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları önceden çizilmiştir ve çocuk bu sınırlar içerisinde elbette özgürdür (Yavuzer, 2000).

Demokratik anne babalar çocuklarına sınır koyar ve onlara deneme yanılma payı bırakır. Çocuğun özgürlükleriye kullanabileceği biçimde ve kötüye kullanmadığı sürede artırılır. Çocuk emirlerle değil, yol gösterilerek ve ikazda bulunarak eğitilir. Çocuktan yaşından olgun davranışlar beklenmez ve onun kişiliğine saygı gösterilir (Yörükoğlu, 2000).

Demokratik anne babalar için sevgi bir yaptırım aracı değildir. Çocuğu disipline etmek adına onu sevgiden mahrum bırakmazlar. Çocuk aileyle eşit haklara sahiptir ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi için teşvik edilir. Demokratik aileler çocuklarına karşı sevgilerini açıkça ifade eder ve hoşgörülü bir tavır içerisinde dirler (Kulaksızoğlu, 2004).

Demokratik tutumla yetişmiş olan bireyler girişimci, özerk, şahsına ve diğer bireylere saygılı, sorumluluk sahibi, temel güven duygusu oluşmuş, kendini geliştirmeye açık ve yaratıcıdır (Kulaksızoğlu, 2004).

Demokratik tutumla, böyle bir aile ortamında büyümüş olan çocuklar hareketli, korkusuz ve bağımsızdırlar. Bunun sebebi çocukların zihinsel açıdan olduğu kadar kişilik gelişimi bakımından da gelişmeye yatkın olmalarıdır. Bu ailelerde çocuğa yalnızca özgürlük olanağı tanınmaz. Aynı zamanda bu aileler çocuğu kendini anlatmaya ve deneyim kazandırmaya özendirir (Özgüven, 2001).

Demokratik tutumda çocuğun anne babasından gerekli ilgi, sevgi ve şefkat görmesi çocukta güven duygusunun gelişmesini ve aileyle aralarında sağlıklı bir etkileşimin gerçekleşmesini sağlar. İlgi ve şefkat gören çocuk kabul edildiği mesajını alır. Kabul ise çocuğun olumlu bir benlik algısı geliştirmesine yardımcı olur (Çağdaş, 2001).

2.3.10.2.Koruyucu Anne Baba Tutumu

Koruyucu olma eğilimi olağan ebeveyn tutumlarından. Ancak bu tutum çocuğun özerkliğine gölge vurursa bu durum ileri düzeyde koruyuculuğa girer. Davranışları bu yönde olan anne babalar çocuğun kendi şahsiyetini kazanmasına ket vuracak biçimde çocuğa sürekli müdahalede bulunur. Tutumları bu tarzda olan ebeveynler çocuklarını kendilerine ait bir parça olarak görür, onların eksikliklerini kapatmaya çalışırlar. Koruyucu anne baba tutumlarıyla yetişmiş olan çocuklar sürekli bir müdahale altındadır ve bu durum onların kendi bağımsızlıklarını kazanmalarına, yeterlilik hissi kazanmalarına ket vurur (Kulaksızoğlu, 2004).

Müdahaleci ebeveynlerin bilişlerinde çocuklarına yönelik sürekli bir tehlike algısı vardır ve onları dış dünyadan gelebilecek olan bu tehlikelere karşı sürekli bir koruma tavrı içerisindedirler. Bu ebeveynler evlatlarının gereksinimlerini tek başlarına karşılamalarına müsaade etmez. Bilişlerinde evlatlarının özerk olarak hiçbir işi başaramayacağı düşüncesi olan anne babalar, çocuklara sürekli yardımda bulunarak ya da onların işlerini üstlenerek ebeveynlik konusunda daha başarılı olacakları inancındadırlar (Kaya, 1994).

Müdahaleci ebeveynler evlatlarıyla sürekli bir arada bulunmak ister. Onların büyüdüğünü kabullenemez. Bu da bir yandan çocuklarına karşı aşırı toleranslı olmalarına sebep olur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu tutuma sahip ebeveynlerin evlatlarının bağımsız bir kişilik yapısına sahip olacakları söylenemez (Cüceloğlu, 1991).

Evde anne babası ve diğer büyükleriyle birlikte sürekli kontrol altında tutulan ve gözlerin üzerlerinde olduğunu hisseden bu çocuklar dış dünyaya açıldıklarında kurdukları iletişimde problemler yaşarlar (Eldeleklioğlu, 2004).

2.3.10.3.Otoriter Anne Baba Tutumu

Otoriter ebeveyn tutumunda ailelerin çocuklarına duyduğu bir sevginin varlığından söz edilebilir fakat söz konusu bu sevgi çocuklar belirlenen kurallara uyduğu vakit ortaya çıkar. Bu durumda sevginin belirlenen davranış kalıplarına uyulduğu vakit verilen bir ödül olduğu söylenebilir. Otoriter ebeveynler çocuklarının her daim kendi sözlerinin dinlemeleri ve kural dışına çıkmamaları beklentisi içindedirler. Bu anne babalar düşüncesinin sorgulanmasından hoşlanmadıkları için evlatlarıyla fikir tartışmasına girmezler. Koydukları kuralların sorgusuz gerçekleştirilmesi arzusundadırlar. Farklı bir durumlar karşılaştıklarındaysa çocuğu yanlış gördükleri davranış için cezalandırırlar (Kuzgun, 1972).

Ebeveynleri otoriter olan çocuklar ve ergenler anne babalarının belirlediği sınırlar ve koydukları kurallar dışına çıktıkları takdirde bir yaptırımla karşılaşacaklarının bilincinde olduklarından uyma davranışı sergilerler. Bu da çocukların kendilerini yeterince dinlememelerine sebep olur. Bu gençlerin bastırılmış hisleri vardır ve genellikle çocuk belirlenen sınırlar dışına çıktığında şiddetle karşılaşır. Çocuk pasif saldırgan bir yapıya bürünür (Kulaksızoğlu, 2004).

Otoriter ebeveynler evlatlarına toplum normlarına göre biçim verir. Belirlenen kuralların dışına çıkılmasına tahammül düzeyleri çok düşüktür. Çocuk ya da gencin edimleri belirlenen sınırların dışına çıktığında onlar için hazırlanmış mutlak bir yaptırımları vardır. Fikir tartışmasına girmez, verdikleri her emrin yerine getirilmesini beklerler (Baumrind, 1966; Akt. Hanyaloğlu, 1995).

Otoriter ebeveyn tutumu çocuğun öz güvenini, benlik saygısını zedeler ve şahsiyet kavramını önemsemez. Bazen bu çocuklar ailesinin baskıcı tavrından ötürü sorun çıkarmayan bir tablo sergilese de bu tavırlar onların benlik ve kişilik gelişimine zararlar verir. Şartlı sevgi ve yaptırımların hakim olduğu otoriter ailelerin çocuklarının kafası davranışlarının alacağı karşılıklar konusunda karışıktır. Haliyle net olmayan bu durumlar içinde çocuğun kabullenici ya da aşırı öfkeli olması beklenebilir. Böyle büyüyen bir çocuğun iç kontrolü düşüktür. İsteddiği biçimde

hareket etmek yerine belirlenen sınırlara uyma konusunda kendini zorlar (Yavuzer, 2000).

Otoriter anne baba tutumlarıyla yetiştirilen çocuğun davranışlarının istenilen yönde geliştiği durumlar olduğu gibi, bu tutumların çocukta bazı kişilik sorunlarına yol açtığı durumlar da olabilir (Özgüven, 2001).

Otoriter ebeveynlerin çocuklarına sergiledikleri katı tutumlar çocuklarının kendilerine güveninin zedelenmesine ve anksiyete düzeylerinin yüksek olmasına sebep olur. Bu çocukların öz güveni düşük ve bağımlılık yapısı madde kullanımına eğilimleri yüksektir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Genel çerçevede bakıldığında otoriter anne baba tutumların çocuk üzerindeki etkisi olumlu olmadığı görülür. Bu tutum özellikle çocuklarının akademik hayatlarını olumsuz etkiler. Çocuğun öz güveni zedelenmiş ve sınavlara karşı anksiyete düzeyi yüksektir. Bu da hayat boyu başvuracağı işlerde önüne gelecek olan sınavlarda güçlük çekmesine ve de başarısız olmasına sebep olabilir.

2.3.11.Ülkemizde Sıkça Görülen Anne Baba Tutumları

Ülkemizde aile yapılarını incelendiğinde genellikle otoriter tutumlu olarak tanımlanan, müdahaleci tavra sahip aileler karşımıza çıkmaktadır (Yavuzer, 2005). Anne babaların genellikle erkek çocuklarına daha fazla özgürlük tanıdığı, kızların ise bu konuda daha dezavantajlı oldukları söylenebilir. Çocuk zorunlu olarak ailesinin isteklerine boyun eğer, tersi bir durumda yaptırımla karşılaşacağını bilir.

Genellikle yaşları çok genç olmayan anne babalar evlatlarına karşı daha esnek ve öz verilidir. Onlara daha geniş sınırlar çizerler. Çocuk normalin üzerinde bir ilgiyle karşılaştığı vakit tatminsiz bir kişilik yapısına olur, sahip olduklarıyla yetinemez ve bu durum genelde mutsuzluğa sebep olabilir.

2.3.12.Anne Baba Tutumlarının Oluşumundaki Etmenler

Toplum normları, ülkeler arası kültür farkları çocuk yetiştirme biçimlerinde farklılıklar oluşmasına sebep olur. Daha derine inildiğinde ve ayrıntılı olarak incelendiğindeyse çocuk yetiştirme stilleri ve anne baba tutumlarını belirleyen birçok etmen fark edilir. Bunlardan bir tanesinin de ebeveynlerin psikolojik halleri olduğu söylenebilir. Anksiyete, obsesyon gibi ruhsal problemleri olan ebeveynlerin anne

babalık vazifelerini yerine getirirken birtakım güçlükler yaşayabileceğini söylemek mümkündür. Yahut anne ya da babanın çocuk üzerinde kurduğu normal dışı baskı sahip oldukları anormal psikolojisinden kaynaklanabilir (Ekşi, 1990).

Yapılan araştırmalara göre örselenmiş bir çocukluk öyküsüne sahip olan anne babaların ebeveynlik rollerinde de yetersiz oldukları, çocuklarına karşı hoş olmayan tavırlar sergiledikleri ve evliliklerininse bir süre sonra sonlanabildiği elde edilmiştir. Ek olarak anne babalarında belli ruhsal problemler olan çocukların kendilerinde de bu sorunlara rastlanabildiği görülmüştür. Ebeveyn tutumları, buldukları toplumdan ayrı düşünülemez. Bir etkileşim söz konusudur (Ekşi, 1990).

Sosyoekonomik durumun da anne baba tutumları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar üst sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının daha özerk ve bağımsız bireyler olduğunu ve aşırı müdahaleci bir tutumdan kaçındıklarını, çözüm odaklı olduklarını, bireysel farklılıklara inandıklarını, evlatlarıyla sıkça iletişime geçtiklerini, kız ve erkek çocuklarına karşı tutumlarında farklılık olmadığını ya da çok az bir fark olduğunu göstermiştir (Dönmezler, 1999). Orta sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerdeyse, var olan iletişimin merkezinde çocuk vardır ve taraflar arası ayırım gözetilmez. Alt sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelere bakıldığında evlatlarından boyun eğme ve uyma davranışı bekledikleri görülür. Çocuklarına karşı aşırı müdahaleci ve yaptırımcıdır. Yüksek sosyoekonomik düzeydeyse herhangi bir yaptırım bulunmaz. Önemli olan çocuğun özerkliğidir. Sonuç olarak benzer sosyoekonomik düzeylerde bulunan ailelerin anne baba tutumları da birbirlerine paraleldir (Hortaçsu, 2003).

Ebeveynlerin akademik seviyesi de anne baba tutumlarını etkiler. Anne baba yüksek bir akademik kariyere sahipse genellikle tutumları demokratik olmakta ve çocukların özerkliği ve bağımsızlıklarını yüksek oranda desteklemektedirler (Şanlı, 2007). Tersine durumda ise otoriter olmaktadır. Eğitimsizlik ve ‘‘Çocuğum benim büyüdüğüm gibi büyüsün’’ düşüncesi çocuğun yanlış edimlerde bulunmasına sebep olmaktadır (Tola 2003, Yıldız-Bıçakçı 2004).

Ebeveyn tutumlarını etkileyen bir diğer faktör anne babaların çocukları üzerinde kurdukları hayaller ve arzu ettikleri çocuk modelidir. Düşledikleri sahip oldukları çocuk arasındaki farklar bazen anne babaların çocuklarını

kabullenememelerine ve bu da onlara karşı soğuk olmalarına sebep olabilmektedir (Duru 1995, Saruhan, 1996).

Yapılan bir araştırmaya göre anne babalar çocuklarının belli bazı olumlu meziyetlerle dünyaya gelmelerini arzu eder. Bunlar arasında çocuğun öz güven, özerklik, ihtiyaçlarını bir bir birey olarak yerine getirebilme ve ahlak bulunur (Demirtaş, 1999). Bu beklentiler kültürel sebeplere dayalı olarak da değişebilir. Örneğin çocuktan sürekli bir boyun eğme ve itaat davranışı da beklenebilir. Bu da dışsal kontrol odaklı ve bağımlı bir kişilik yapısına sahip olmasına sebep olur (Kağıtçıbaşı, 1996).

Annenin iş hayatına sahip olup olmaması da anne baba tutumlarını etkileyen faktörler arasındadır. Yapılan bazı araştırmalar iş hayatındaki annelerin daha demokratik ve sakin olduklarını bunun da çocuğun okul hayatına olumlu yansıdığını söyler (Bornstein&Zlotnik, 2008). Bulgular her zaman pozitif yönde değildir. Annenin yaşadığı iş stresi ve yoğun iş temposundan ötürü evlatlarına yeterince vakit ayıramadığı düşüncesi onlara karşı aşırı müdahaleci olmalarına veya aşırı geniş sınırlar çizmelerine sebep olabilir (Şanlı, 2007). Odak çalışmayan anneye çevrildiğindeyse karşımıza bir doyumsuzluk ve bıkkınlık tablosu çıkabilir. Bunun sebebi ise annenin sahip olduğu büyük sorumluluk ve rahatça hareket edememesidir. Bu durum ebeveyn çocuk ilişkisi açısından bir dezavantajdır (Yavuzer, 1998).

Anne baba tutumlarını etkileyen faktörlere baktığımızda bunlar arasında anne babanın yetiştirilme tarzlarının da etkili olduğu görülür. Yapılan bazı araştırmalar anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri ebeveyn tutumlarının çocukluk dönemlerinde kendilerine karşı sergilenen tutumlarla paralellik gösterdiğini söylerken, bazen de durumun tersi yönde geliştiği söylenir (Dönmezler, 1999). Örneğin bir baba ve anne kendisine verilmemiş imkana çocuğunun eriştiğini gördüğünde farkında olmadığı bir öfke duygusu geliştirip çocuğuna karşı olumsuz tutumlar içine girebilir. Bunun yanında aşırı müdahale altında büyümüş anne babaların çocuklarına karşı ileri düzeyde anlayış ve hoşgörü sergilediği de gözlenebilir (Yavuzer, 1996).

Baltaş (2006), yürüttüğü bir çalışmada çocukluk yıllarında şiddet öyküsü bulunan ebeveynlerin çocuklarına karşı da şiddet uyguladığını ortaya koymuştur. Haktanır ve arkadaşları (1999) ise ülkemizdeki ebeveyn tutumlarını mercek altına

aldıkları bir araştırmada annelerin çocukluk öykülerinde karşılaştıklarından daha demokratik, babalarinsa daha esnek oldukları görülmüştür.

Anne baba arasındaki iletişim ve niteliği de ebeveyn tutumunu etkiler. Anne baba arasındaki ilişkinin niteliği ve çocuğa yansımaları arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. İlişkiyse çift yönlüdür (Yavuzer, 1998). Sorunsuz bir evliliği olan çiftlerin çocuklarıyla olan ilişkileri de olumludur. Evliliklerinde pürüzler olan çiftlerin çocuklarıyla olan ilişkilerindeyse sorunlar vardır. Huzursuzluk çocuğa geçer. Çocuğa yansıtılan tutumlarsa kabul edici olmama, aşırı müdahalecilik gibi sağlıklı olmayan tutumlardır (Dönmezler, 1999). Anne ve baba arasındaki sağlıklı iletişim sonucu annede oluşan duygusal boşluk çocuğa karşı aşırı ilgi ve müdahale olarak yansır ve çocuğun bağımlı bir kişilik yapısına sahip olmasına sebep olur (Akt., Özyürek, 2004).

Anne babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen bir diğer faktör çocukların kardeş sırası ve yaş grubudur. Zamanla edinilen ana babalık bilgilerini göz önünde bulundurursak ilk ve son çocuğa karşı sergilenen tavırlar elbette aynı olmayacaktır (Ekşi, 1990). Çoğu zaman birinci evlat üzerinde üst düzey planlar kurulurken sonraki çocuklara ilk çocuktan kaynaklanan yaşantıların etkisiyle çok serbest bırakılır yahut onlara karşı aşırı müdahaleci olunur (Tola, 2003). Anne babaların çoklu evlat yapısına sahip olmaması da tutumlarını etkiler. Ebeveyn biricik evladına karşı üst düzeyde anlayışlı ve korumacıdır (Geçtan, 1998).

Ortanca çocukların düşünceleri anne babalarına karşı diğer çocuklarla aynı değildir. Onlar anne babalarının müdahaleci ya da tam tersi vaziyette ilgisiz olduklarını düşünebilirler. Anne babaların tutumlarıysa çocukların cinsiyetlerine göre farklılık gösterir. Bunun sebebi ise anne babaların cinsiyet rollerine göre çocuklar üzerinde yaptıkları planlamalardır (Haktanır ve Baran, 1998).

Dix ve Grusec (1985), ebeveynlerin çocukların yaş seviyesi arttıkça onlara karşı tutumlar sergilediklerini söyler. Bu da anne babaların yaş geçtikçe çocuğun bilincinin arttığı ve davranışlarının getirebileceği sonuçlar konusunda farkındalık kazandıkları düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Anne babalar çocuğun içinde buldukları aynı olaya karşı yaşa göre farklı tepkiler vermektedirler (Dönmezler, 1999).

Falbo (1976), ilk çocukların diğer çocuklara göre daha öz güvenli ve uysal olduklarını söyler. Diğer çocuklar sürekli çevre tarafından ilk çocukla mukayese edilir ve bu da çocuklukta yetersizlik duygusu oluşturur (Akt. Gander ve Gardiner, 1998).

Yapılan bazı araştırmalarda kardeş sayısı arttıkça çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bıraktıklarını elde etmiştir. Çok kardeşli ailelerde anne babanın tutumları demokratik olmakta zorlanabilir. Bu da çocukta düşük benlik saygısına yol açabilir (Güneysu ve Bilir, 1991).

Anne baba tutumları çocukların kız ya da erkek oluşlarına ve bu konudaki hayallerine göre de farklılaşır. Örneğin; ailenin hayalinde hep bir erkek bebek düşüncesi varsa, tersi bir durumla karşılaştıklarında düş kırıklığına uğrayıp çocuğa karşı olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Çağdaş ve Seçer, 2004). Kız çocukları gördükleri esneklik ve anlayış bakımından erkek çocuklarına göre daha dezavantajlı olabilir (Berns, 1993, Akt. Yıldız-Bıçakçı, 2004). Buna rağmen erkek evlat büyütme kız evlat büyütme daha daha güç olduğu durumlar vardır (Eksi, 1990).

Kız ve erkek çocuklarına gösterilen bu tutum farkının kültürel olduğu da söylenebilir. Ülkemizde kadınlara atfedilen uysal rollerden ötürü kız evlatların da her konuda uyumlu olması beklenir. Erkek çocuklar ise bu konuda daha avantajlıdır (Kulaksızoğlu, 2001). Anneler ise erkek evlatlarına karşı daha dikkatli ve özenlidir (Aydın, 2005).

2.3.13. Anne Baba Tutumları ve Çocukların Okul Hayatı

Anne baba tutumları ile çocuğun akademik benlik ve başarısı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Örneğin; otoriter anne babalar çocuklarını ders ve okul hayatı konusunda yüksek denetim ve zorlamaya alarak ileri düzey başarı elde edebileceklerini düşünse de durum böyle ilerlemez. Sıkı denetim altındaki çocuk strese girer ve anksiyete düzeyi yükselir. Bu da okul hayatında başarısızlığa sebep olur. Demokratik aileler bu konuda daha iyi sonuçlar çıkarmaktadır (Eldeleklioğlu, 2004).

Koruyucu anne baba tutumlarının da çocuğun okul hayatında olumlu etkiler bıraktığı söylenemez. Çocuğunun yerine her görevi yerine getirmeye çalışan anne

baba çocuğun bağımsızlaşmasına engel olur, çocuğun araştırma hissi körelir (Satır, 1996). Anne babasının sürekli kendi sorunlarını halletmesine ve onların yüksek ilgisine alışmış olan çocuk gerekli bireysel olgunluğa ulaşamaz, dış dünyadan da aynı ilgiyi bekler, kendini sağlıklı bir biçimde ifade edemez ve buna çekinir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul öyküsünün başarılarla dolu olacağı söylenemez (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Demokratik anne babalar çocuklarına ders konusunda baskıda bulunmaz. Onları bu konuda güdüler ve başarabilecekleri inancını artırıp öz güvenlerini yükseltirler. Kendine inanan çocuk da başarı elde edebileceği davranışlara yönelir (Çağdaş, 2002). Bağımsızlığını ortaya koyan çocuk tekdüze ürünler çıkarmaktan uzaktır (Yavuzer, 1994). Aşırı müdahaleci ailelerle karşılaştırıldığında ise bu çocuklar daha düşük sınav anksiyetesine sahiptir (Üredi, 2005).

Küçükahmet (2001) anne babaların çocuklarda yüksek başarı elde edecekleri düşüncesiyle yaptıkları aşırı müdahalelerin, baskıların, ileri düzey beklentilerin çocukta ters etki yaptığını ve okuldan soğuyarak sınavlara karşı negatif duygular geliştirmelerine sebep olduğunu söyler (Akt. Çelenk, 2003).

Okul ve aile arasında kurulan kontak da akademik hayata olumlu bir yön verir. Kurulan bu kontak sayesinde iki ayak arasında yapılan çalışmaların bir uyum içerisinde sürdürülmesini sağlar (Çelenk, 2001).

Eastman (198), okul hayatı boyunca anne babaları tarafından desteklenen çocukların kendilerine güvendiklerini, içsel motivasyonlarının arttığını ve bu tutumların onların başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu elde etmiştir. Diaz (1989) ise bu durumu tersi yönde incelemiş ve anne babaları tarafından katı tutumlarla etki altına alınan veya üzerlerinde hiç durulmayan çocukların eğitim hayatlarında başarısız oldukları ve kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur (Çelenk, 2003).

2.3.14. ANNE BABA TUTUMLARIYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.3.14.1. Anne Baba Tutumlarıyla İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Özyürek (2004), anne baba tutumlarıyla ilgili yaptığı araştırmayla tutumun anne babanın bulunduğu yaşam dönemine bağlı olarak değişmediği ama ailenin

akademik seviyesi arttıkça ileri müdahalecilikten kaçındıkları ve daha demokratik oldukları sonucunu elde etmiştir. Ayrıca iş hayatına giren annelerin girmeyenlere oranla daha demokratik tutumlar sergiledikleri görülmüştür.

Toksöz (2010) anne baba tutumları ve öğrencilerde zorba davranış eğilimi arasındaki ilişkiyi pek çok değişkenle bir arada incelemiş ve sonuç olarak yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu, bizlere çocukların sahip oldukları anne baba tutumlarına bakarak da zorba davranış eğilimleri hakkında çıkarımda bulunabileceğimizi söyler.

İnternet günümüzde oldukça yoğun kullanılan bir araçtır. Kullanım sıklığı ise özellikle çocuklar ve gençler arasında yaygınlık göstermektedir. Sıklık günden güne arttığıdaysa bu karşımıza internet bağımlılığı adı verilen problemi ortaya koyar. Baykan (2014) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ve internet bağımlılığı üzerinde bir araştırma yapmış ve bu değişkenlerin birbirleriyle anlamlı ilişkiler gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Daha derinden incelersek demokratik tutuma sahip olan anne babaların çocukları özerklikleri kazanmış ve öz kontrol mekanizmalarının gelişmiş olmasıyla bağlantılı olabilecek şekilde internet bağımlılığı eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Sürekli dıştan denetimli olan koruyucu ve otoriter tutuma sahip olan anne babaların çocukları ise internet bağımlılığı açısından demokratik anne babaların çocuklarına oranla daha riskli gruptadır.

Milevsky ve arkadaşları (2006), ebeveyn tutumları ile benlik saygısı, depresyon, yaşamdan doyumunu korelasyonunu incelemiş; açıklayıcı-müdahaleci ebeveyn tutumuna sahip ergenlerin benlik saygısı ve yaşam doyumlarının serbest tutumla büyümüş ergenlere oranla daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Depresyonları ise alt düzeyde çıkmıştır. Öte yandan anne tutumlarının ergenler üzerinde baba tutumlarına oranla daha yüksek etkiye sahip olduğu görülmüştür (Akt. Bülbül, 2014).

Tezcan (1984), yaptığı bir araştırmada çocukların akademik performansını anne baba tutumları ve ailesel pek çok faktörle birlikte incelemiş, yaptığı araştırma sonucundaysa anne baba tutumları ve diğer ailesel faktörlerin okul başarısı üzerinde etkileri olduğunu saptamıştır. Berber (1990) de ebeveyn tutumları, sosyoekonomik düzey ve okul başarısı ile ilgili bir araştırma yürütmüş, okul başarısının anne baba

tutumlarına bağılı olarak değiştiğini gormuştur. Buradaki farklılık ise demokratik ve otoriter tutuma sahip anne babaların çocuklarından elde edilmiştir.

özcan (1996) ilkokula devam etmekte olan çocuklar üzerinde bir çalışma yurtmuş, zguven, akademik başarı ve ebeveyn tutumlarını mercek altına almıştır. Sonuç bizlere müdahaleci tavırların çocukların öz güvenini zedelediğini, demokratik tavırlarınsa çocukların kendilerine güvenli bireyler olmasını sağladığını göstermiştir.

Haktanır ve diğerleri (1999) anne babaların evlatlarını büyütme biçimlerinin yıllar içerisinde gösterdiği değişimi mercek altına almıştır. Elde edilen veriler yıllara göre farklılık göstermiştir. Geçmiş senelerde aileler kız çocuklarına karşı daha müdahaleci tavırlar sergilerken günümüze doğru bu otoritenin azaldığı gorlmuştur. Erkek ocuklarındaysa durumun tersi yönde geliştiği yani müdahale yönünden bir artışın olduğu söylenebilir. Akademik düzeyi yüksek aileler evlatlarına karşı daha esnek tutumlar içerisindeydir. Gelir seviyesi duştugundeyse uygulanan baskı artar.

Gökçedağ (2001), ebeveyn tutumları, akademik başarı ve anksiyete ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Çalışma sonuçları bizlere otoriter anne baba tutumlarına sahip öğrencilerin okul hayatlarının olumsuz nitelikler sergilediğini, anksiyete seviyelerininse yüksek olduğunu, demokratik anne baba tutumlarına sahip öğrencilerinse okul hayatlarının olumlu surdugunu ve anksiyete seviyelerininse duşuk olduğunu göstermiştir.

2.3.14.2. Anne Baba Tutumlarıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Whitemann, Mchale ve Crouter (2003) yıllar süren bir araştırma yurtmuş ve ergenlik döneminde kardeş sırasının kardeşler ve anne babalar arasındaki ilişkiyi etkilediği gorlmuştur. Bu araştırmada büyük ergenin kuuk ergen adına ebeveynleriyle olan iletişimini pozitif yönde ilerlettiği fikri üzerinde durulmuştur. Söz konusu araştırmada  yüz doksan iki aile incelenmiştir. Elde edilen sonuç ailelerin kuuk ergenle olan ilişkilerinde daha az problem yaşadıkları ve onun çalışmaları üzerine daha fazla durdukları yönündedir (Akt. Bülbül, 2014).

Baldwin (1948), ebeveyn tutumları birbirinden farklı çocuklar üzerinde bir araştırma yurtmuş ve demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan çocukların araştırma

duygularının yüksek, yeni yollar denemeye istekli ve ortaya koydukları ürünler bakımından ortalamadan farklı olduklarını tespit etmiştir.

Drews (1957), Teahan (1963) ve Nichols (1963) ebeveyn tutumları ile öğrencilerin akademik performansı üzerinde bir çalışma yürütmüş otoriter anne baba tutumuna sahip öğrencilerin akademik hayatlarının daha olumsuz nitelikler gösterdiği ve olaylar karşısında yaratıcı tavırlar sergileyemedikleri elde edilmiştir. Ek olarak Nichols ailenin müdahaleci tavırlarının öğrencilerin yeni ve farklı bir ürün ortaya koyma becerilerini negatif yönde etkilediğini belirtmiştir (Akt. Berber, 1990).

Goode (1964), çalışmasında anne ve erkek çocuk ilişkisi üzerinde durmuştur. İstedikleri alanda belirlediği performansı gösterebilen anneler, evlatlarının kendilerinden daha ileri düzey performans sergilemelerini düşler ve bu gerçekleştiğinde pekiştireç verirler. Babaların ise evlatlarının performansları üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu söylenemez. Ailenin evlatlarına aşırı katı sınırlar çizmesi çocukların başarısızlıklarına sebep olabilir.

Berklin (1969), yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin içinde bulunduğu aile ortamının, aile içindeki huzur ya da huzursuzluğun çocuğun okul başarısına da yansıdığını görmüştür. Okulda uyum sorunu yaşayan çocukların aile öykülerine bakıldığında yaşanan bir çatışmanın çocuğa yansımaları ve çocuğun bu sebeple akademik anlamda kendini toparlayamaması görülür. Öğrenci bu sebeple düşük akademik performans sergilemektedir (Akt. Nimsi, 2006).

Baumrind (1971), ebeveyn tarzları üzerinde bir araştırma yapmış ve çoğunlukla demokratik anne baba tutumuna sahip çocukların daha özerk, yaratıcı, özünü rahatça anlatabilen, insan ilişkileri iyi ve okul başarısı yüksek olduğunu elde etmiştir. Ek olarak Baumrind'in çalışması baz alınarak yürütülen araştırmalardan da elde edilen sonuçlar Baumrind'e paralel olmuş ve demokratik anne baba tutumuna sahip çocukların diğer ebeveyn stillerine sahip çocuklara nazaran okul başarısı, psikolojik iyi olma, sosyal gelişim ve kendine saygı yönünden daha avantajlı olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Yılmaz, 2000).

Scott (1975), çocukların akademik başarıları ve sahip oldukları aile biçimlerini incelemiş, çalışma sonucunda çocukların akademik başarıları üzerinde sahip oldukları aile biçiminin önemli bir payının olmadığı görülmüştür (Nimsi, 2007).

Milevsky ve arkadaşları (2006), ebeveyne has anne baba stilleri ile benlik saygısı, depresyon ve yaşamdan keyif alma faktörlerini lisede öğrenim gören iki yüz yetmiş iki ergen üzerinde incelemiş, müdahaleci stille büyüyen ergenlerin benlik saygısı ve yaşamdan keyif almalarının sınırları daha geniş ailelere sahip ergenlere nazaran ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Depresyona yatkınlık açısından ise düşük risk taşıdıkları belirlenmiştir. Ergenlerin annesiyle olan ilişki biçimi babalara oranla ergenler açısından daha çok önem arz etmektedir (Akt. Bülbül, 2014).

2.4.TÜKENMİŞLİK

Tükenmişlik kavramı 1974'de Freudenberger tarafından literatüre kazandırılmıştır. Kişinin herhangi bir alanda iyi bir performans göstermesini engelleyen nedenlerin tümü tükenmişlik olarak ifade edilir (Soysal ve Özçalıcı, 2014). Bir diğer ifadeyle kişisel gücün geleceği planlamadan üst düzey sarfedilmesiyle kişinin bitkinleşmesi durumudur (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2001).

2.4.1.Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişlik parçalara ayrılarak incelendiğinde üç bölümden oluştuğu görülmüştür. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu bu bölümlerendir.

2.4.1.1.Duygusal Tükenme

Tükenmişlik duygusunun bel kemiği ve çıkış noktası sayılabilecek duygusal tükenme, kişinin hem beden hem de ruhuna zarar vererek tükenmişlik kavramına stresi ekler (Ünlü ve Yürür, 2015). Ruhunu besleyen faktörlerin yok olmasıyla kişi, kendinde güç bulamaz ve bu güçsüzlük beraberinde düş kırıklı ile diğer olumsuz duyguları da getirir. Duygu durumunu ve hissettiği bedensel gücünü eskiyle kıyaslayan ve eski gücünü kendinde bulamayan birey yapması gereken rutin işleri hatırladığında panik olur, strese girer (Şıklar ve Tunalı, 2012). Duygusal anlamda tükenen kişi, şahsı ve etrafı adına yeni yolları göremez, bu durum da kişinin iş yaşamını olumsuz etkiler. Duygusal tükenmenin tükenmişliğin çıkış noktası olduğunu ve buna stresin de eklendiği göz önünde alındığında bunun bir tür reaksiyon olduğu söylenebilir. Kişi yaşadığı strese karşı duygusal tükenme ile patlak verir (Başören, 2005).

Duygusal tükenmişlik yaşayan birey zihninde sürekli kendi performansını eskiyle kıyaslar ve sürekli bir yetersizlik duygusu geliştirir. Gelişen bu yetersizlik duygusu strese, iş yaşamına karşı isteksizliğe, benlik saygısında düşüşe ve doyumsuzluğa yol açar. Aklına işe gideceği gelen birey olumsuz duygular içerisine girer (Maslach ve diğerleri, 2001).

Duygusal tükenme ve etkilerinin kişilik yapısıyla da etkisi vardır. Aktif, sosyal, insan ilişkilerinde problem yaşamayan, olayların nedenleri ve sonuçlarını kendilerine atfetmeyen, aktif başa çıkma yollarını kullanan bireyler daha az tükenmişlik duygusu yaşar. Nörotik kişilik yapısına sahip kişilerin anksiyete seviyeleri üst düzeyde olduğundan strese daha yatkın ve stresle başa çıkmada pasiftirler. Bu durum duygusal açıdan hızlıca tükenmelerine sebep olabilir (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013).

Duygusal tükenme, kişide yetersizlik duygusu ve strese yol açtığından kişi işten ve insanlardan olabildiğince uzak durur. Bu da bireyin duyarsızlaşmasına yol açar.

2.4.1.2. Duyarsızlaşma

Duygusal tükenmenin ardından birey yetersizlik duygusu geliştirir, kendine olan inancı azalır ve bunun akabinde benliğini sağlamlaştırabilmek adına sosyal iletişimlerini kısıtlar. Duyarsızlaşma olarak bu durumda kişi kendini edilgen bir durumda olduğunu hisseder ve kendi yönetimini sağlayamadığını düşünür. Bu da yalnız kalma isteğiyle sonuçlanır. Artık birey toplumdan uzak kalmıştır ve topluma fayda sağlayamadığı kanaatindedir (Ardıç, Polatçı, 2009). Duyarsızlaşan kişi artık etrafını önemsemez, oldukça sert tutumlar ortaya koyar, rollerini yerine getirmez ve öfke kontrol sorunu yaşar (İlbay, 2014).

Duyarsızlaşan bireyin umursamaz tavırları, katı tutumları, sosyal ilişkilerindeki uzaklıklar iş yaşamına da yansır. İş yaşamında karşılaştığı insanlara karşı küçük düşürücü bir üslup kullanırken, mesai arkadaşlarından uzak durur. Bu da onların tek başlarına kalarak problemlerin üstesinden gelecek sosyal destekten yoksun kalmalarına sebep olabilir (Maslach ve Jackson, 1981).

Duyarsızlaşan bireyin kendini toplumdan izole etmesi aslında kendine zarar gelmesini engellemek adına geliştirmiş olduğu bir davranıştır. Birey bunu farkında olmadan yapar (Maslach ve Leiter, 1997).

Bir zincir halinde giden duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ardından yetersiz bireysel başarı duygusunu getirir. Doğrularını yitiren, artık bir sisteme dayalı olarak çalışmayan birey meslekten keyif alamaz, heyecanını yitirir ve adeta bir makine halini alır.

2.4.1.3.Yetersiz Bireysel Başarı Duygusu

Tükenmişliğin parçalara ayrılarak incelendiği varsayıldığında bu boyut tükenmişliğin kendini değerlendirme parçasıdır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile birlikte gelen yetersizlik hissi, izolasyon gibi tüm olumsuz durumlar birleşerek yetersiz bireysel başarı duygusunu oluşturur ve kişide olumsuz benlik algısına sebep olur (Akten, 2007).

Yetersiz bireysel başarı duygusunda olan kişi kendine karşı olumsuz bir bakış açısı içindedir ve bu yaşamında her alana yansır. Kendilerini işe yaramaz olarak görür ve yaptıkları işlerin sonunu getiremezler.

Literatürü incelediğimizde tükenmişliği bir sürece dayalı biçimde inceleyen iki model fark ederiz. Bunlar Maslach ve Golembiewsky Modelidir. Maslach'ın modelinde duygusal tükenme duyarsızlaşmaya, duyarsızlaşma da yetersiz kişisel başarı duygusuna yol açarken, Golembiewsky Modeli'nde tükenmenin çıkış noktası duyarsızlaşmadır. Yetersiz bireysel başarı duygusu da duygusal tükenmeye yol açar (Arı ve Bal, 2008).

2.4.2.Tükenmişliğin Aşamaları

Burada tükenmişlik dört aşamada ele alınmıştır fakat bu aşamalara bakarak tükenmişliğin birbirinden katı sınırlarla ayrılmış bölümlerden oluştuğunu söylemek yanlış olacaktır çünkü tükenmişlik devam etmekte olan bir kavramdır (Ergin 1995'den Akt. Kaçmaz, 2005).

1. Aşama: İstek ve Coşku Aşaması: Söz konusu aşamada kişinin arzuları, idealleri ve bunları gerçekleştirmek için gereken enerjisi en üst

düzyededir. Üst düzey mesleki hayalleri vardır ve bunlara ulaşma yolunda karşısına çıkabilecek tüm engellere karşı kendini hazır hisseder.

2. Aşama: Dinginleşme Aşaması: Bir önceki aşama olan istek ve coşku aşamasında görülen yüksek enerji yerini sakinliğe bırakmıştır. Kişinin yüksek beklentilerini gerçekleştirme yolunda gördüğü güçlükler şevkinde azalmaya neden olur. Artık güçlükler karşısındaki motivasyonu eskisi gibi yüksek değildir. Bir günlük yaşamını gözden geçirdiğinde tüm hayatını işin kapladığını görür. Mesleği ona istediği anlamı vermemiştir.
3. Aşama: Engellenme Aşaması: Yüksek idealler ve adanmışlık duygusuyla işe başlamış olan birey, uygulama aşamasında bazı güçlüklerle karşılaşır ve bu güçlükleri yoluna koyma adına yapılabilecekler konusunda da var olan ortamda hareket etmenin kendisine sıkıntı vereceğini fark eder. Eli kolu bağlanmış hisseder.
4. Aşama: Umursamazlık Aşaması: Kişideki bıkkınlık ve depresif duyguların en üst düzeyde seyrettiği aşamadır. İşini sürdürürken hiç keyif alamamakta ve yalnızca maddi kazanç için sürdürmektedir. Birey adına mesleği bir anlam ifade etmek yerine aklına geldiğinde stres ve diğer olumsuz duygular hissedeceği bir konuma gelmiştir (Kaçmaz, 2005).

2.4.3. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin olumsuz anlamda pek çok psikolojik ve sosyal sonucu vardır. İş kazalarında artış, mesai saatlerine uymama, işten ayrılma, izolasyon rastlanılan olumsuzluklar arasındadır (Sosyal, 2011). Tükenmişlik durumunu yaşayan kişinin bazı sağlık sorunları vardır. Kendini bedensel olarak bitkin hissedebilir, ağrıları görülebilir. Bunun yanında benlik saygısında düşüş, anksiyete gibi duyuşsal bazı sorunları vardır (Torun, 1995; akt. Çapulcuoğlu, 2012).

Yaşanan tükenmişliğin olumsuz sonuçları yalnızca tükenmişliği yaşayanı etkilemez. Yakın çevresi de bu sonuçların etki alanına girmektedir. Olumsuz bir duygu durumu içinde olan, öz güveni zedelenmiş ve fizyolojik bazı problemleri olan tükenmiş hissindeki bireyin çevresine katlanabilme düzeyi düşmüştür. Verdiği tepkilerde daha serttir (Sarıkaya, 2007). Belirsiz ve olumsuz duygular çoğunlukla kişinin davranışlarını ortama göre ayarlayamamasından kaynaklanır. Örneğin iş ve

aile yaşamındaki roller karışır ve kişi eşine çalışanı gibi davranırsa aile içi iletişimde sorunlar meydana gelebilir (Demir, 2010).

2.4.4.Okul Tükenmişliği

Okul tükenmişliği; akademik hayattaki yarış ortamı ile ağır istekler sonucu öğrencilerin büründüğü tükenmişlik duygusu, plan programlarını yerine getirmekten kaçınma ve dikkatte dağınıklık ile umursamazlık ve düşük başarı hissi gibi kişinin kendini olumsuz değerlendirebileceği duyguların meydana gelmesidir (Schaufeli vd., 2002). Diğer bir ifadeyle akademik hayatın yoğun tempo ve isteklerinin oluşturduğu stres sonucu öğrencilerin bedensel ve duygusal olarak kendilerini yorgun hissetmeleri olarak tanımlanabilir (Aypay, 2011).

2.4.4.1.Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul tükenmişliğinin meydana gelmesinde adı geçen pek çok etken bulunur. Bunlardan bazıları kişinin kendisinden kaynaklanabileceği gibi bazıları da çevresel faktörlerden kaynaklanır. Kişinin kendisinden kaynaklanan etmenlerin içerisinde A tipi kişilik, şahsi hedefler gibi kişisel özellikler bulunur. Bunlar aynı ortamda bulunan iki kişinin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasına sebep olabilir (Şıklar ve Tunalı, 2012).

Sınav anksiyetesi de okulda tükenmişliğin bir sebebidir. Çalışmalarına değer biçen sınavlar, öğrencilerde gerginlik ve tedirginlik duygusuna sebep olur. Kişinin kendisi ve çevresinin öğrenci için belirlediği hedefler de öğrencideki anksiyeteyi artırmakta, bedensel ve duyuşsal reaksiyonlara sebebiyet vermektedir. Bu tür olumsuz duyuların aktif biçimde üstesinden gelmeyi bilmeyen öğrenciler de tükenmişlik duygusu yaşar (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kutsal ve Bilge, 2012; Özçelik, 2009).

Tükenmişlik hissi yaşayan öğrenci çevresinden destek alma ihtiyacı duyar. Destek aldığı kişiler çoğunlukla akranları, öğretmenleri ya da ebeveynleridir. Yerinde bir destek alan öğrencinin tükenmişlik düzeyinin daha düşük olması beklenir (Çam ve diğerleri, 2014; Kutsal ve Bilge, 2012).

Tümkiye (1996), hedeflenen uç idealler ve öğrencinin içindeki bulunduğu farkın tükenmişlik duygusuna yol açtığını söyler (akt: Oruç, 2007). Öğrencinin

bilişindeki ‘‘Her şeyi dört dörtlük yapmalıyım. Her şey planım dahilinde ilerlemeli.’’ düşüncesi tükenmişliğe sebep olur.

Mükemmelliyetçilik de okul tükenmişliğinin bir sebebidir. Her şeyinin eksiksiz ve tam olmasını isteyen, hata kabullenemeyen mükemmelliyetçi birey ufak ayrıntılarla vakit harcarken tablonun bütününe göremez. Bu da zaman yönetiminde sıkıntı yaşamasına sebeptir. Bir işi başaramadıklarındaysa bunu tamamen kendilerine atfederler. Benlik saygıları zedelenir (Salmela-Aro ve Parker, 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012).

Ebeveyn tutumları da öğrencilerdeki okul tükenmişliğini etkileyen dışsal bir faktördür. Çevresel destek umarken anne babasının koruyucu ya da aşırı müdahaleci tavırlarıyla karşılaşan öğrencinin benlik saygısı zedelenir ve tükenmiş hisseder. Demokratik ebeveyn tutumuna sahip çocuklar içinse durum tam tersidir. Özerk, kendine güvenen, çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirebilen ve içsel kontrolünü sağlamayı öğrenmiş olan demokratik anne baba tutumuna sahip birey daha az tükenmişlik yaşar (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

2.4.4.2.Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Bireyin yaşadığı okul tükenmişliğini yalnızca duygusal boyutta hissettiğini söylemek yanlış olur. Birey bedensel ve davranışsal olarak da kendini güçsüz ve tükenmiş hissedebilir (Koyuncu ve Kaçmaz, 2005).

Okul tükenmişliğin duygusal bazı işaretleri; isteksizlik, anksiyete, öfke kontrol problemi, doyumsuzluk, izolasyon, dikkat eksikliği, tedirginlik, düşük benlik saygısı, çevreye yönelik umursamazlık.

Okul tükenmişliğinin bazı davranışsal işaretleri; Reddetme, akla uydurma, olumsuz sosyal iletişim, öfke, odaklanamama ve oyalanma, kendine çevresine karşı keskin sınırlar, okuldan uzaklaşma.

Okul tükenmişliğinin bazı bedensel belirtileri; bitkinlik, yorgunluk, baş ağrısı ve mide hastalıkları, uykusuzluk ya da aşırı uyuma, soluk alıp vermede güçlük çekme.

2.4.4.3.Okul Tükenmişliğinin Boyutları

Okul tükenmişliği ve iş yaşamında görülen tükenmişliğin boyutları birbirlerine paraleldir. Bunlar (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Seçer ve ark. 2013; Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

- 1- Duygusal Tükenme
- 2- Duyarsızlaşma
- 3- Yetersiz Bireysel Başarı Duygusu

Okul tükenmişliğini incelemek amacıyla bir çalışma daha gerçekleştirilmiş ve okuldaki tükenmişliği ölçmek gaye edinilmiştir. Çalışma sonucunda ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim için farklı tükenmişlik alt boyutları oluşturulmuştur. İlköğretim ikinci kademe için tükenmişlik alt boyutları; okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybıdır. Ortaöğretim için tükenmişlik alt boyutları; okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutumlarından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme ihtiyacı ve okulda yetersizliktir (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011).

2.4.4.4.Okul Tükenmişliğinin Azaltılması

Okul tükenmişliğinin önüne geçmek adına öğrencilerin aktif başa çıkma yollarını öğrenmeleri ve bunları faaliyete geçirmeleri faydalı olacaktır. Bu açıdan öğrencilerin psikolojik anlamda danışabileceği bireylere ulaşabilmesi önemlidir. İlbay (2014) tükenmişlikle ilgili yürüttüğü bir çalışmada Kısa Süreli Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyini düşürdüğünü elde etmiştir. Bu durumda okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Yapılan bazı araştırmalar tükenmişlik ile öznel iyi oluşun birbiriyle ilintili olduğunu bizlere göstermektedir. Öznel iyi oluşun arttıkça tükenmişliğin azaldığı göz önünde bulundurulduğunda yine okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini artırma adına yapacağı çalışmalar tükenmişlik düzeylerinin azalmasını ve tükenmişliği önlemeyi sağlar. Sosyal beceri eğitimleri bunlardan biri olabilir (Gülaçtı, 2009).

Akın (2009)'un yürüttüğü bir çalışma ile Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi odaklı psikolojik danışma baz alınarak bireylerin rasyonel olmayan düşünceleri daha işlevsel hale getirilmiş, akılcı olmayan inançlar ve olumsuz duygular üzerinde durularak bunlar yenilenmiş ve öğrencilerin psikolojik iyi olma-öz duyarlılık düzeyleri artmıştır.

2.4.5.Okul Tükenmişliği ile İlgili Araştırmalar

2.4.5.1.Okul Tükenmişliği ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Seçer ve Gündoğan (2012), ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini çeşitli değişkenler bakımından mercek altına almış ve bu çalışma bizlere okul tükenmişlik seviyesinin öğrencilerin devam etmekte oldukları lisenin türüne, cinsiyete, dershaneye devam etme durumuna, akademik başarı ve alana göre anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermiştir. Bu araştırmaya toplamda 503 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin 282'si kız, 221'i ise erkektir.

Kutsal ve Bilge (2012), 657 lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin tükenmişlik ile sosyal destek seviyeleri arasındaki korelasyonu incelemiş ve sosyal destek seviyesinin akademik başarıyı yordadığı sonucunu elde etmiştir. Algıladıkları akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarını orta seviyede algılayanlardan daha az tükenmişlik yaşadıkları ve tükenmişliğin sınıf seviyesine bağlı olarak yüksekliği görülmüştür.

Aypay ve Sever (2015), lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, not ortalaması, sınıf düzeyi, öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler okul tükenmişliği alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, dershane gitme durumu ile not ortalamasına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını gösterir. Erkek öğrencilerin okul tükenmişlik seviyeleri kız öğrencilere oranla daha yüksektir. Not ortalamalarının öğrencilerin tükenmişlik seviyelerini nasıl artırdığına baktığımızda not ortalamaları düştükçe okul tükenmişliği yaşama riskinin arttığını görürüz. Yüksek sınıf seviyesi de tükenmişlik yaşama riskini artırır. Öğrencilerin dershaneye gidip gitmeme durumlarının okul tükenmişliklerine yansımalarına bakıldığında araştırma sonuçları dershaneye gitmenin okul tükenmişliğinin bazı alt boyutlarını arttırdığını gösterirken, bazı tükenmişlik alt boyutlarını da azalttığını işaret eder. Dershaneye gitmemek aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve dinlenme-

eğlenme gereksinimi okul tükenmişliği alt boyutlarında gitmeye oranla dezavantajlı bir durumdur. Dershaneye devam eden öğrencilerin okula ilgi kaybı, ödev yapmaktan tükenme ve ders çalışmaktan tükenme düzeyleri etmeyenlere oranla daha yüksektir.

Aypay ve Eryılmaz (2011), lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak motivasyon ile okula ilgi kaybı ve aileden kaynaklı tükenmişlik arasında anlamlı bir korelasyon görülmüştür.

İlbay (2014), okul tükenmişliğin önüne geçilmesine yardımcı olması bakımından yürüttüğü bir çalışmada Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi yöntemleri baz alınarak oluşturulan Tükenmişlikle Başa Çıkma Programı'nı okul tükenmişlik seviyeleri üst düzeyde olan öğrencilere uygulamış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin uygulanan programdan sonra düştüğü görülmüştür. Bu bakımdan okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin de önleyici bir çalışma olarak bu programı uygulamaları faydalı olabilir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), okul tükenmişliğinin yordanmasında akademik yetkinlik, stresle başa çıkma, anne baba tutumları, sınav anksiyetesi gibi faktörleri mercek altına almıştır. Araştırma sonuçlarına göre stresle başa çıkma ile sınav kaygısı tükenme alt boyutunu, demokratik anne baba tutumu yetkinlik alt boyutunu, sınav kaygısı ile olumsuz stresle başa çıkma duyarsızlaşma alt boyutunu yordar.

Acar ve Çakır (2015), lise öğrencileri ile bir çalışma yürütmüş ve öğrencilerin okul tükenmişliklerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Elde edilen veriler okul tükenmişliği ölçeği alt boyutlarının cinsiyet, öğrenim görülen alan, barınma durumu ile ailenin ekonomik düzeyine göre farklılaştığını gösterir.

2.4.5.2.Okul Tükenmişliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012) okul tükenmişliğini cinsiyet değişkeni bakımından incelemiş ve okul tükenmişliği ile mesleki alandaki tükenmişliğin birbirleriyle olan durumuna vurgu yapmıştır. Tükenmişliğin üç alt boyutunun da erkeklerdeki hem akademik hem mesleki tükenmişliklerinde yüksek olduğu, kızların

akademik alanda özellikle yetersizlik alt boyutunda daha çok tükendikleri görülmüştür.

Okul tükenmişliği ile birlikte mercek altına alınan bir diğer unsur mükemmeliyetçiliktir. Sürekli üst düzey beklentileri olan ve aksi yönde gelişen olay ve durumlara tahammül düzeyi olan mükemmeliyetçi bireyin okul tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Chang, Lee, Byeon, Seong ve Lee, 2016; Chang, Lee, Byeon ve Lee, 2015; Luo, Wang, Zhang, Chen ve Quan, 2016; Shih 2012).

Öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri ile okul tükenmişlikleri arasında negatif bir korelasyon vardır (Pikauskaite-Valickiene, Zukauskiene, Raiziene, 2011; Wang ve diğerleri, 2015).

Wang ve diğerleri (2015), liseye devam etmekte olan öğrencilerin okul tükenmişlikleri üzerinde bir inceleme yapmış ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerde okula karşı olumsuz tutumlar gözlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe artan okul başarılarına rağmen öğrenciler okula bağlı hissedememektedir. Vakit geçtikçe karşılaştıkları zorluklar ve artan ders yükleri onları hedeflerinden uzaklaştırıp bıkkın hissetmelerine sebep olabilir. Bu da okulda daha az neşeli olmalarına, anksiyete hissetmelerine ve olumsuz duygular içerisine girmelerine yol açar.

Dahlin, Joneborg ve Runeson (2007), tıp öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında tükenmişlik ile benlik saygısına bağlı performans düzeyini incelemiştir. Elde edilen veriler kadınların erkeklerden daha çok tükendiklerini ve 6. Sınıfların diğer katılımcı gruplar içerisinde okula ilgileri en düşük grup olduğunu göstermiştir. Performansa bağlı tükenmişlik ve benlik saygısı arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır.

Yang ve Farn (2005), araştırmalarında teknik ve meslek lisesine devam etmekte olan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini belirleyen etmenlere ışık tutmuş ve tükenmişlikle ilgili bazı değişkenleri açığa çıkarmıştır. Bunlar sosyal destek, kadınlık cinsiyet özellikleri, öz yeterliliklerdir. Ek olarak sosyal destek ile erkeklik cinsiyet özellikleri öz yeterlilikte etkili faktörlerdir.

Lackritz (2004), araştırmasında üniversitelerde görölen tükenmişliği bazı değişkenler bakımından mercek altına almış ve elde edilen veriler kadınlara ait duygusal tükenmişlik puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Duyarsızlaşma alt boyutu ise erkeklerde daha üst seviyededir.

Tükenmişlik ve sorumluluk arasındaki korelasyonu inceleme adına Schaufeli ve diğerleri (2002) nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma tükenmişlik ile sorumluluk alt boyutları arasında ters yönlü bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma araştırmaya katılan 623 İspanyol, 727 Portekiz, 311 Hollandalı üniversite öğrencisi ile yürütölmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler mevcuttur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin incelendiği betimsel ilişkiyel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ortaokullarda eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Küçükçekmece ilçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere bağlı olarak ilçede yaklaşık 50.000 ortaokul öğrencisi vardır. 0.05 örneklem hatası ile buna karşılık gelen oran ise 245 kişidir. 328 kişi örnekleme random olarak alınmıştır. 150 öğrenci 6. sınıf, 96 öğrenci 7. sınıf ve 82 öğrenci ise 8. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile alakalı bilgiler bu kısımda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunda bulunan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, maddi durum, kardeş sayısı, anne baba evlilik ve hayatta olma durumu ile eğitim düzeyleri, okul değişim tercihleri ve okula ulaşım biçimleri, okul-ev mesafesi ve okul başarıları gibi bilgilerini elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ oluşturulmuştur.

3.3.2. UCLA Yalnızlık Ölçeği

Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından kişilerin yalnızlık seviyelerini belirlemek gayesiyle geliştirilen UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin ilk halinde tüm maddeleri olumsuz ifadelerden meydana gelmekteydi. Fakat daha sonradan bu durumun ölçeği geliştirenler tarafından sistematik yanlılığa yol açabileceği düşünülmüş ve maddelerin yarısı olumlu hale getirilmiştir (Demir, 1989).

Dörtlü likert tipi bu derecelendirme ölçeğini meydana getiren 20 maddeden 10'u düz, 10'u ters yönde kodlanmıştır. Bireyler her bir maddede sunulan durumu kendilerine göre değerlendirir ve sıklık durumuna göre işaretleme yapar.

Ölçek puanlanmasına bakıldığında olumlu ifadeler (1, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19, 20), 'Hiç Yaşamam' (4), 'Nadiren Yaşarım' (3), 'Bazen Yaşarım' (2), 'Sık Sık Yaşarım' (1) biçiminde puanlanmaktadır. Olumsuz yöndeki maddeler ise (2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 18) olumluların aksine 'Hiç Yaşamam' (1), 'Nadiren Yaşarım' (2), Bazen Yaşarım (3), 'Sık sık Yaşarım' (4) biçiminde puanlanmaktadır. Bu ölçekten toplam puan elde edilir ve elde edilen yüksek puanlar yüksek yalnızlık hissini temsil eder. Elde edilebilecek en yüksek puan 80 iken, en düşük puan 20'dir.

Russel, Peplau ve Ferguson yaptıkları geçerlik çalışmasında Beck Depresyon Envanterini ölçüt olarak benzer ölçekler geçerliğini bulmuşlar ve geçerlik katsayısını .67 sonucunu elde etmişlerdir. Ölçek üzerinde yeniden çalışıldığında Russel, Peplau ve Cutrona UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri arasında .62 düzeyinde ilişki tespit etmiştir (Akt., Demir, 1989).

Ölçeği Türkiye'de ilk kez Yaparel (1984) kullanmıştır. Yaparel (1984) ölçeği çevirdikten sonra Beck Depresyon Envanterini baz alarak geçerlik çalışması yürütmüş ve sonucu .50 olarak elde etmiştir. Ancak Yaparel (1984) başka hiçbir çalışmayı ölçüt almamıştır.

Türkiye'de ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını Demir (1989) yürütmüş, ve iç tutarlılık ile ilgili hesaplamalar 72 kişi ile elde edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 iken beş hafta ara ile uygulanan test tekrar test

güvenirlilik katsayısı .94'tür. Yalnızlık ile ilgili yürütülen araştırmaların pek çoğunda UCLA Yalnızlık Ölçeği tercih edilir.

Bilgiç (2000) de UCLA Yalnızlık Ölçeği ile ilgili Ankara ilinde 6., 7. ve 8. sınıfta eğitim alan 184 öğrenci ile bir geçerlik çalışması yürütmüş ve Sosyometri Tekniğini kullanmıştır. Elde edilen sosyometri puanları üst düzeyden alta doğru sıralanmış ve %27'lik parçalara bölünmüştür. Araştırma sonucunda popüler öğrenciler popüler olmayan öğrencilere göre UCLA Yalnızlık Ölçeği'nden daha düşük puanlar almışlardır. Bu sonuç .05 oranında anlamlıdır (Bilgiç, 2000).

UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin güvenirliği üzerinde de pek çok çalışma yürütülmüş ve güvenirliği yüksek bulunmuştur. Ölçeğin ilk halinde yapılan güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .96 bulunurken, iki ay aralıklı yürütülen test tekrar test yöntemli güvenirlik katsayısı .73'tür. Russel, Peplau ve Cutrona bir gözden geçirme çalışması yapmış ve elde edilen ölçek ile ilk ölçek arasında .91'lik bir korelasyon elde etmişlerdir. İçtutarlılık ise .94'tür (Akt., Demir, 1989).

Bilgen (1989) test tekrar test ile yürüttüğü güvenirlik çalışmasında güvenirlik katsayısının .86 olduğu sonucuna varmıştır. Demir (1989) de iç tutarlılık katsayısı ile ilgili bir çalışma yürütmüş ve o da .96'lık bir sonuç elde etmiştir. Test tekrar test tekniği ile yürütülen uygulamada ise iki çalışma arasında .94'lük bir ilişki saptanmıştır.

3.3.3. İlköğretim ikinci Kademe Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği

Literatürde rastlanılan okul tükenmişliği ölçekleri iş hayatında tükenmişliği ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin okul hayatına uyarlanması suretiyle oluşturulmuştur (Aypay, 2011). Bu ölçek geliştirilmeden önce literatürdeki bazı ölçekler incelenmiştir. Bunlar; Schaufeli ve ark. (2002) tarafından geliştirilen ve çevirisi ile geçerlik güvenirlik çalışmaları Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi'nın çalışmaları ile oluşturulmuş, ülkemizde Seçer ve ark. tarafından uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış okul tükenmişliği ölçekleridir. Bu ölçekler için 8. sınıfa devam etmekte olan 30 öğrenci üzerinde uygulama yapılmış ve maddeler incelenerek Aypay (2011)'ın geliştirdiği ölçeğin kullanılması uygun bulunmuştur.

3.3.4. Anne Baba Tutum Envanteri

Beşli likert tipi bir ölçek olan Anne Baba Tutum Envanteri, Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş ve Eldeleklioğlu (1996) tarafından revize edilmiştir. Kuzgun (1972) ölçeği oluşturduğunda üç alt boyut belirlemiştir. Bunlar ‘‘demokratik’’, ‘‘otoriter’’ ve ‘‘ilgisiz’’ tutumlardır. Eldeleklioğlu (1996) nun ‘‘koruyucu-istekçi’’ ve ‘‘reddedici’’ anne baba tutumlarını da ekleyerek 119 maddelik bir hale getirdiği ölçek Gazi Üniversitesi’nden eğitimine devam eden 100 öğrenciye uygulanmıştır. Demokratik ve koruyucu anne baba tutumları için faktör yükü en yüksek 15’er, otoriter anne baba tutumu için 10 madde belirlenerek 40 maddeden oluşan Anne Baba Tutum Envanteri meydana gelmiştir. İç tutarlığı Cronbach Alpha yöntemi ile belirlenen envanterin alfa katsayıları demokratik, otoriter ve koruyucu anne baba tutumları için sırasıyla .89, .78 ve .82 şeklindedir. Envanterin kararlılık düzeyini belirlemek için test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Demokratik ve otoriter tutum alt ölçek puanları arasında .64, otoriter ve koruyucu tutum alt ölçek puanları .36’lık ilişki değeri elde edilmiştir. Uygulayıcılar 1’den 5’e kadar numaralandırılan durumlarda kendilerine uygun gelen durumları işaretlerler. Bu derecelendirme ölçeğinde 1 (Hiç uygun değil), 2 (Çok az uygun), 3 (Kısmen uygun), 4 (Oldukça uygun), 5 (Tamamen uygun) anlamlarına karşılık gelmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma aşamasında araştırmacı örneklem grubundaki 6., 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan öğrencilere öncelikle bir yapılandırma çalışması yapmış; araştırma hakkında bilgi vermiş, ölçekleri yalnızca yanıtlamaya istekli olanlara dağıtmış ve verilecek doğru cevapların engellenmemesi adına ölçeklerin üzerine isim yazmamalarını rica etmiştir. Uygulama süresi ortalama 50 dakikadır.

3.5. Verilerin Analizi

Yalnızlık düzeyi, anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin araştırılan değişkenlere göre incelenmesinde iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için normal dağılan verilerde ‘‘t testi’’, normal dağılmayan verilerdeyse ‘‘Mann Whitney U Testi’’, ikiden fazla ortalama arasındaki farkın anlamlılığı için normal dağılan

verilerde ‘‘Tek Yönlü Varyans Analizi’’, normal dağılmayan verilerdeyse ‘‘Kruskall-Wallis Testi’’ kullanılmıştır.

Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin incelenmesi içinse ‘‘Çoklu Regresyon Analizi’’ kullanılmıştır.

UCLA Yalnızlık ölçeği ile Demokratik Anne Baba Tutumu, Otoriter Anne Baba Tutumu, Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı alt ölçeklerinden elde edilen puanlar normal dağılıma uygunluk göstermemektedir. Bu ölçekler üzerinde Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi için hesaplanan p değerleri $\alpha=.00$ şeklindedir. Koruyucu Anne Baba Tutumu alt ölçeğinden elde edilen puanlar normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Bu ölçek için hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi p değeri ise $\alpha=.06$ olarak elde edilmiştir

Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans (Tolerance) değeri (Tolerans=1/VIF) yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu korelasyonun derecesini göstermektedir. En büyük VIF değerinin 10’dan küçük, Tolerans değerinin de 0,2’den büyük olması durumunda sorun teşkil edecek bir çoklu korelasyon yoktur (Field,2005; Akt., Can, 2014). Verilerden elde edilen tolerans ve VIF değerleri demokratik tutum için (0,6 ile 1,5) koruyucu tutum için (0,6 ile 1,5) otoriter tutum için (0,5 ile 1,9) ve OEKT için (0,3 ile 2,8), AKT için (0,5 ile 1,9), OY için (0,5 ile 1,8) OİK için ise (0,4ile 2,3) değerlerini göstermektedir.

3.6.İşlem Yolu

Ölçekler toplam 350 kişiye uygulanmış ve 22’si çeşitli sebeplerden ötürü elenerek 328 kişiden elde edilen verilere göre işlem yapılmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak aktarılmış ve bu bilgiler istatistik paket programı (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaç soruları dikkate alınarak bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. UCLA Yalnızlık Ölçeği İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
UCLA	33.68	10.15	20.00	65.00

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere örneklemden elde edilen UCLA puan ortalaması 33.68 (Ss= 10.15) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2. ABTÖ İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Demokratik	61.19	10.59	6.00	75.00
Koruyucu	43.16	10.53	19.00	71.00
Otoriter	20.40	7.16	8.00	49.00

Tablo 4,2’de görüldüğü gibi örneklemden elde edilen ABTÖ puanlarına bakıldığında; Demokratik Anne Baba Tutum alt boyutu ortalaması 61.19 (Ss= 10.59), Koruyucu Anne Baba Tutum alt boyutu ortalaması 43.16 (Ss= 10.53) ve Otoriter Anne Baba Tutumu puan ortalaması 20.40 (Ss= 7.16) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3. İİOTÖ İçin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Okul Etk. Kaynaklı Tük.	23.25	8.17	11.00	48.00
Aileden Kaynaklı Tük.	11.51	4.42	4.00	31.00
Okulda Yetersizlik	8.77	3.17	4.00	16.00
Okula İlgi Kaybı	9.11	3.78	5.00	29.00

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere örneklemden elde edilen IIOTÖ puanlarına bakıldığında; Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutunun puan ortalaması 23.25 (Ss= 8.17), Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutunun puan ortalaması 11.51 (Ss= 4.42), Okulda Yetersizlik alt boyutunun puan ortalaması 8.77 (Ss= 3.17), Okula İlgi Kaynı alt boyutunun puan ortalaması 9.11 (Ss= 3.78) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Yalnızlık Ölçeği Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	185	152,96	28298.50	11093.50	.042
	Erkek	143	179,42	25657.50		
Okul Değişirme	Evet	138	172,57	23814.50	11996.50	.189
	Hayır	190	158,64	30141.50		

Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda erkeklerin (ortanca= 34) yalnızlık düzeylerinin kızlardan (ortanca= 31) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (U= 11093.50, P< .05).

Öğrencilerin ‘‘Yalnızlık Ölçeği’’ puanları öğrencilerin okul değişikliği isteklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 4.5.Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
Sınıf Düzeyi	A.6	150	175.17				
	B.7	96	152.06	2	3.780	.151	
	C.8	82	159.54				
Sed	A.Düşük	15	215.93				A-C
	B.Orta	212	173.02	3	13.874	.003	A-D
	C.O.Üstü	91	140.97				B-C
	D.Yüksek	10	120.80				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	244.17				A-B
	B.Orta	172	188.00	2	38.380	.000	A-C
	C.İyi	144	129.79				B-C

Öğrencilerin “Yalnızlık Ölçeği” puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların sahip oldukları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda sosyoekonomik düzeyleri düşük (ortanca= 40), orta (ortanca= 33.50), ortanın üstü (ortanca= 29) ve yüksek (ortanca= 26) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(3) = 13.87, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .04$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, sosyoekonomik düzeyi düşük ve ortanın üstü ($U = 393.50$), orta ve ortanın üstü ($U = 7720.50$) ve de düşük ve yüksek arasında olduğu bulunmuştur ($U = 35$).

Öğrencilerin sahip oldukları yalnızlık düzeylerinin başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü

(ortanca= 45), orta (ortanca= 34) ve iyi (ortanca= 27) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .11$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile orta (U= 650.500), kötü ile iyi (U= 289.500) ve orta ile iyi (U= 7960.50) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.6.Öğrencilerin Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Cinsiyet	Kadın	185	153,57	28410.00	11205.00	.017
	Erkek	143	178,64	25546.00		
Okul Değiştirme	Evet	138	175,82	24263.50	11547.50	.065
	Hayır	190	156,28	29692.50		

Öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliklerinin cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda erkeklerin (ortanca= 23) okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişliklerinin kızlardan (ortanca= 22) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (U= 11205.00 , P< .05).

Öğrencilerin “Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Ölçeği” puanları öğrencilerin okul değişikliği isteklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 4.7.Öğrencilerin Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
Sınıf Düzeyi	A.6	150	146.71				A-C
	B.7	96	157.06	2	21.434	.000	B-C
	C.8	82	205.76				
Sed	A.Düşük	15	187.33				
	B.Orta	212	160.72	3	1.646	.649	
	C.Ortanın Üstü	91	170.46				
	D.Yüksek	10	156.15				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	278.08				A-B
	B.Orta	172	177.83	2	30.998	.000	A-C
	C.İyi	144	139.11				B-C

Öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik durumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda 6. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 21), 7. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 21) ve 8. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 26) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 21.43, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .06$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, sınıf düzeyi 6 ve 8 ($U = 3939$) ve de 7 ve 8 arasında olduğu bulunmuştur ($U = 2764$).

Öğrencilerin “Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik Durumları”, sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinin başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü

(ortanca= 31.50), orta (ortanca= 23) ve iyi (ortanca= 20.50) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .09$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile orta (U= 378.00), kötü ile iyi (U= 155.00) ve orta ile iyi (U= 9437.00) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	185	150,74	27887.00	10682.00	.003
	Erkek	143	182,30	26069.00		
Okul Değişirme	Evet	138	173,49	23941.50	11869.50	.142
	Hayır	190	157,97	30014.50		

Öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişliklerinin cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda erkeklerin (ortanca= 12) aileden kaynaklı tükenmişliklerinin kızlardan (ortanca= 10) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (U= 10682.00 , P< .05). Bu durum erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla aileden kaynaklı tükenmişlik hissettiklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin ‘‘Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Alt Ölçeği’’ puanları öğrencilerin okul değişikliği isteklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Tablo 4.9.Öğrencilerin Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
Sınıf Düzeyi	A.6	150	150.53				A-C
	B.7	96	159.18	2	12.834	.002	B-C
	C.8	82	196.28				
Sed	A.Düşük	15	155.87				
	B.Orta	212	169.76	3	1.927	.588	
	C.O.Üstü	91	155.59				
	D.Yüksek	10	147.10				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	240.96				A-C
	B.Orta	172	187.10	2	35.578	.000	B-C
	C.İyi	144	131.14				

Öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik durumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda 6. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 10), 7. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 11) ve 8. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 13) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 12.83, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .03$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, sınıf düzeyi 6 ve 8 ($U = 4435$) ile 7 ve 8 arasında olduğu bulunmuştur ($U = 3045$).

Öğrencilerin ‘Aileden Kaynaklı Tükenmişlik Durumları’, sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır

Öğrencilerin aileden kaynaklı tükenmişlik düzeylerinin başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü (ortanca= 15.50), orta (ortanca= 13) ve iyi (ortanca= 9) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük

düzydedir ($n^2 = .10$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile iyi ($U= 283.50$) ve orta ile iyi ($U= 8160.50$) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar okul başarılarını “iyi” olarak değerlendiren öğrencilerin daha az aileden kaynaklı tükenmişlik yaşadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 4.10.Öğrencilerin Okulda Yetersizlik Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	185	155,75	28814.00	11609.00	.056
	Erkek	143	175,82	25142.00		
Okul Değişirme	Evet	138	179,06	24710.00	11101.00	.017
	Hayır	190	153,93	29246.00		

Öğrencilerin “Okulda Yetersizlik Alt Ölçeği” puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin okulda yetersizlik ölçeği puanlarının okul değişikliği isteklerine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda okul değişikliği isteyenlerin (ortanca= 9) okulda yetersizliklerinin okul değişikliği istemeyenlerden (ortanca= 8) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($U= 11101.00$, $P < .05$). Bu durum okul değişikliği isteyen öğrencilerin okulda yetersizlik boyutundaki tükenmişlik hislerinin okul değişikliği istemeyenlere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.11.Öğrencilerin Okulda Yetersizlik Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	P	Anlamli fark
Sınıf Düzeyi	A.6	150	159.58				A-C
	B.7	96	148.89	2	9.887	.007	B-C
	C.8	82	191.78				
Sed	A.Düşük	15	196.67				B-C
	B.Orta	212	171.89	3	7.943	.047	
	C.OrtaÜstü	91	145.72				
	D.Yüksek	10	130.50				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	262.04				A-B
	B.Orta	172	193.81	2	59.478	.000	A-C
	C.İyi	144	121.37				B-C

Öğrencilerin okulda yetersizlik durumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda 6. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 8), 7. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 8) ve 8. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 9.50) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 9.88, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .03$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, sınıf düzeyi 6 ve 8 ($U = 4942.50$) ve de 7 ve 8 arasında olduğu bulunmuştur ($U = 2906.50$).

Öğrencilerin okulda yetersizlik durumlarının sahip oldukları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda sosyoekonomik düzeyleri düşük (ortanca= 9), orta (ortanca= 9), ortanın üstü (ortanca= 8) ve yüksek (ortanca= 7.50) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(3) = 1.92, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .00$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar

sonunda bu farkın, sosyoekonomik düzeyleri orta ve ortanın üstü (U= 8095.50) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin okulda yetersizlik düzeylerinin başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü (ortanca= 13), orta (ortanca= 9) ve iyi (ortanca= 7) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .18$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile orta (U= 536.50), kötü ile iyi (U= 189) ve orta ile iyi (U= 6848) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Bu durum okuldaki başarı değerlendirmesi iyi olan öğrencilerin daha az okulda yetersizlik hissettiklerini göstermektedir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Okula İlgili Kaybı Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	185	154,12	28512.50	11307.50	.023
	Erkek	143	177,93	25443.50		
Okul Değiştirme	Evet	138	181,21	25007.50	10803.50	.006
	Hayır	190	152,36	28948.50		

Öğrencilerin ‘‘Okula ilgi Kaybı Alt Ölçeği’’ puanlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda erkeklerin (ortanca= 9) okula ilgi kayıplarının kızlardan (ortanca= 8) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (U=11307.50 , p< .05).

Öğrencilerin okula ilgi kaybı puanlarının okul değişikliği isteklerine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda okul değişikliği isteyenlerin (ortanca= 9) okula ilgi kayıplarının okul değişikliği istemeyenlerden (ortanca= 8) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (U= 10803.50 , P< .05). Elde edilen sonuçlar okul değişikliği isteği bulunan öğrencilerin okula ilgi kayıplarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4.13.Öğrencilerin Okula İlgili Kaybı Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
Sınıf Düzeyi	A.6	150	151.33				A-C
	B.7	96	155.23	2	9.887	.001	B-C
	C.8	82	199.45				
Sed	A.Düşük	15	211.73				
	B.Orta	212	162.37	3	1.927	.054	
	C.OrtaÜstü	91	167.93				
	D.Yüksek	10	107.70				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	270.08				A-B
	B.Orta	172	180.22	2	32.204	.000	A-C
	C.İyi	144	136.92				B-C

Öğrencilerin okula ilgi kaybı durumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda 6. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 8), 7. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 8) ve 8. Sınıfa giden öğrenciler (ortanca= 10) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 9.88, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .03$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, sınıf düzeyi 6 ve 8 ($U = 4338.50$) ve de 7 ve 8 arasında olduğu bulunmuştur ($U = 2881.50$).

Öğrencilerin “Okula İlgili Kaybı Durumları”, sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin okula ilgi kaybı düzeylerinin başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü (ortanca= 14), orta (ortanca= 9) ve iyi (ortanca= 7) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) =$

0.000, $p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .09$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile orta ($U = 415.50$), kötü ile iyi ($U = 213.50$) ve orta ile iyi ($U = 9063.50$) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar başarılarını ‘‘kötü’’ olarak değerlendiren öğrencilerin okula ilgi kayıplarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Demokratik Anne Baba Tutumu Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	185	177,00	32744.50	10915.50	.007
	Erkek	143	148,33	21211.50		
Okul Değişirme	Evet	138	161,05	22224.50	12633.50	.574
	Hayır	190	167,01	31731.50		

Öğrencilerin sahip oldukları demokratik anne baba tutumlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda kızların (ortanca= 65) sahip oldukları demokratik anne baba tutumlarının erkeklerden (ortanca= 61) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($U = 10915.50$, $p < .05$).

Öğrencilerin ‘‘Demokratik Anne Baba Tutumu Alt Ölçeği’’ puanları öğrencilerin okul değişikliği isteklerine göre anlamlı şekilde farklı bulunmamıştır.

Tablo 4.15.Öğrencilerin Demokratik Anne Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Sıra ortalaması	Sd	Ki kare	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	A.6	150	168.87				
	B.7	96	163.69	2	.780	.677	
	C.8	82	157.45				
Sed	A.Düşük	15	152.17				B-C
	B.Orta	212	153.17	3	11.477	.009	
	C.Ortanın Üstü	91	187.48				
	D.Yüksek	10	214.80				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	105.96				A-C
	B.Orta	172	145.70	2	23.336	.000	B-C
	C.İyi	144	191.83				

Öğrencilerin sahip oldukları “Demokratik Anne Baba Tutumları”, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları demokratik anne baba tutumlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda sosyoekonomik düzeyleri düşük (ortanca=62), orta (ortanca= 61), ortanın üstü (ortanca= 66) ve yüksek (ortanca= 59) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(3) = 0.009, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .03$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, sosyoekonomik düzeyleri orta ve ortanın üstü (U= 76 Öğrencilerin sahip oldukları demokratik anne baba tutumlarının başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü (ortanca= 54), orta (ortanca= 61) ve iyi (ortanca= 66) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .07$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar

sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile iyi (U= 408.50) ve orta ile iyi (U= 8903.50) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sahip oldukları demokratik anne baba tutumlarının başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü (ortanca= 54), orta (ortanca= 61) ve iyi (ortanca= 66) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta^2 = .07$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile iyi (U= 408.50) ve orta ile iyi (U= 8903.50) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur

Tablo 4.16. Öğrencilerin Koruyucu Anne Baba Tutumları Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p
Cinsiyet	Kız	185	41,98±10.39	326	2.33	.020**
	Erkek	143	44,69±10.56			
Okul Değişirme	Evet	138	44,10±9.59	316.77	1.41	.159
	Hayır	190	42,48±11.15			

Tablo 4.10’de görüldüğü gibi öğrencilerin “Koruyucu Anne Baba Tutumu Alt ölçeğinden” elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(326)=2.33, $p < .05$]. Kız öğrencilerin koruyucu anne baba tutum düzeyleri ($\bar{x}=41.98$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=44.69$) daha yüksektir.

Anne Baba Tutumlarının Koruyucu Anne Baba Tutumu alt ölçeğinden elde edilen puanlar öğrencilerin okul değişirme isteklerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 4.17.Öğrencilerin Koruyucu Anne Baba Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Bazı Değişkenlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın	Kareler	sd	Kare.	f	p
			Kaynağı	toplamı		Ortal.		
Sınıf Düzeyi	6	150	42.41 ±10.19	Gruplararası	157	2	78,253	
	7	96	43,77±10.72	Gruplariçi	36164	325	111,275	,708
	8	82	43,16 ±10.53	Toplam	36321			,70
Sed	Kötü	15	44,60±8.65	Gruplararası	336	3	112,,247	
	Orta	12	41,56±10.18	Gruplariçi	35985	324	111,065	1,011
	O.Ü.	91	44,00 ±14.56	Toplam	36321			,388
	Yüksek	110	43,16 ±10.53					
Başarı Değ.	Kötü	12	46.58 ±6.89	Gruplararası	852	2	78,253	
	Orta	172	44,40 ±9.94	Gruplariçi	35469	325	111,275	3,907
	İyi	144	41,40±11.22	Toplam	36321			,02

Koruyucu anne baba tutumu alt ölçeği puanları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-325)=0.70$, $p>.05$].

Koruyucu anne baba tutumu alt ölçeği puanları öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-324)=0.70$, $p>.05$].

Öğrencilerin ‘‘Koruyucu Anne Baba Tutum Alt Ölçeği’’ puanları öğrencilerin başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-325)=.021$, $p<.05$]. Başka bir deyişle öğrencilerin sahip oldukları koruyucu anne baba tutumları başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Hochberg’s GT2 çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu anlamlı farkın başarı durum değerlendirmeleri orta ve iyi ($p=.03$) olanlar arasında olduğu bulunmuştur. Fark orta grubun lehinedir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Otoriter Anne Baba Tutumu Puanlarının İkili Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	185	146,08	27024.00	9819.00	.000
	Erkek	143	188,34	26932.00		
Okul Değiştirme	Evet	138	169,46	23386.00	12425.00	.419
	Hayır	190	160,89	30570.00		

Öğrencilerin sahip oldukları otoriter anne baba tutumlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testinin sonucunda erkeklerin (ortanca= 21) sahip oldukları koruyucu anne baba tutumlarının kızlardan (ortanca= 18) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur (U= 9819.00, $p < .05$).

Öğrencilerin ‘‘Otoriter Anne Baba Tutumu Alt Ölçeği’’ puanları öğrencilerin okul değişikliği isteklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır

Öğrencilerin Otoriter Anne Baba Tutumu Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçlarına Tablo 4.19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19.Öğrencilerin Otoriter Anne Baba Tutumu Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	
Sınıf Düzeyi	A.6	150	154.35		3.590	.166	
	B.7	96	168.81	2			
	C.8	82	178.02				
Sed	A.Düşük	15	187.43				
	B.Orta	212	166.21	3	3.629	.304	
	C.Ortanın Üstü	91	152.95				
	D.Yüksek	10	199.00				
Başarı Değ.	A.Kötü	12	229.33				A-C
	B.Orta	172	179.82	2	19.136	.000	B-C
	C.İyi	144	140.80				

Öğrencilerin sahip oldukları “Otoriter Anne Baba Tutumları”, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları otoriter anne baba tutumları, sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları otoriter anne baba tutumlarının başarı durum değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda başarı değerlendirmeleri kötü (ortanca= 23), orta (ortanca= 21) ve iyi (ortanca= 18) olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 0.000, p < .05$). Bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($n^2 = .05$). Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, başarı değerlendirmeleri kötü ile iyi ($U = 388$) ve orta ile iyi ($U = 9447$) olan öğrenciler arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Okul Tükenmişliklerinin Yalnızlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	18,77	1,66	-	11,252	,000	-	-
Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	,062	,100	,050	,618	,537	,350	,034
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	,156	,145	,068	1,077	,282	,258	,060
Okulda Tükenmişlik	1,286	,208	,397	6,176	,000	,455	,325
Okula İlgi Kaybı	,753	,191	,281	3,943	,000	,396	,215
R=0.50 R²=0.25							
F₍₄₋₃₂₃₎=27,97 p=.000							

Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı gibi değişkenlerin yalnızlık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı değişkenleri birlikte, yalnızlık düzeyi ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,507$, $R^2 = 0,257$) sergilemişlerdir ($F_{(4-323)} = 27,97$, $p < 0,05$). Söz konusu üç değişken, birlikte, yalnızlık düzeyindeki değişimin %25'ini açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, yalnızlık üzerindeki görece önem sırası, okulda tükenmişlik ($\beta = 0,397$), okula ilgi kaybı ($\beta = 0,281$), aileden kaynaklı tükenmişlik ($\beta = 0,068$), ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ($\beta = 0,050$)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden sadece okulda tükenmişlik ve okula ilgi kaybı değişkenlerinin yalnızlık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarının Yalnızlık Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart					İkili	Kısmi
	B	Hata	β	T	p	R	R
Sabit	49,20	4,49	-	10,943	,000	-	-
Demokratik	,331	,056	,345	5,879	,000	,394	,310
Koruyucu	,047	,059	,049	,800	,424	,131	,044
Otoriter	,132	,097	,093	1,357	,176	,282	,075

R=0.41 R²=0.16

F(3,324)=21,86 p=.000

Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumları gibi değişkenlerin yalnızlık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumu değişkenleri birlikte, yalnızlık düzeyi ile anlamlı bir ilişki ($R= 0,410$, $R^2 = 0.168$) sergilemişlerdir ($F_{(3-324)} = 21,86$, $p < 0,05$). Söz konusu üç değişken, birlikte, yalnızlık düzeyindeki değişimin %16'sını açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, yalnızlık üzerindeki görece önem sırası, demokratik ($\beta = 0,345$), otoriter ($\beta = 0,093$) ve koruyucu anne baba tutumu ($\beta = 0,049$)dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden demokratik anne baba tutumu değişkeninin yalnızlık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22: Öğrencilerin Anne Baba Tutumları ve Okul Tükenmişliklerinin Yalnızlık Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart		β	T	P	İkili R	Kısmi R
	B	Hata					
Sabit	32,09	4,91	-	6,536	,000	-	-
Demokratik	,204	,056	,213	3,660	,000	,394	,200
Koruyucu	,067	,057	,069	1,175	,241	,131	,066
Otoriter	,029	,092	,020	,311	,756	,282	,017
O. E. K. Tükenmişlik	,079	,098	,063	,806	,421	,350	,045
A. K. Tükenmişlik	,300	,149	,131	2,014	,045	,258	,112
Okulda Yetersizlik	1,140	,206	,352	5,528	,000	,455	,295
Okula İlgi Kaybı	,651	,192	,243	3,383	,001	,396	,186

R=0.50 R²=0.25
F(7,320)=19,57 p=.000

Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı ile demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumu değişkenlerin yalnızlık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı değişkenleri ile demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumu değişkenleri birlikte, yalnızlık düzeyi ile anlamlı bir ilişki ($R= 0,507$, $R^2 = 0.257$) sergilemişlerdir ($F_{(7,320)} = 19,57$, $p < 0,05$). Söz konusu yedi değişken, birlikte, yalnızlık düzeyindeki değişimin %19'unu açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, yalnızlık üzerindeki görece önem sırası, okulda yetersizlik ($\beta = 0,352$), okula ilgi kaybı ($\beta = 0,243$), demokratik anne baba tutumu ($\beta = 0,213$), aileden kaynaklı tükenmişlik ($\beta = 0,131$), koruyucu anne baba tutumu ($\beta = 0,069$), okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik ($\beta = 0,063$) ve otoriter anne baba tutumu ($\beta = 0,069$)'dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında

yordayıcı değişkenlerden sadece demokratik anne baba tutumu, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik ve okula ilgi kaybı değişkenlerinin yalnızlık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görölmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin incelendiği Mann-Whitney U Testi sonucunda erkeklerin yalnızlık düzeylerinin kızlardan anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum erkek öğrencilerin kızlara nazaran kendilerini daha yalnız hissettiklerini göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması ve Türkiye’de kız çocuklarının edimlerinin erkeklere nazaran daha çok kontrol edilmesi, erkeklerin yaşamlarını daha bireysel sürdürmeleri, kızların böylece hayatlarında daha çok bireyin varlığını hissetmesi ile duygularını dışa vurmalarının daha olağan karşılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değişip değişmediği pek çok çalışmada incelenmiş ve araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiştir (Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008; Davis ve Franzoi, 1986; Stokes ve Levin, 1986; Wiseman, Gutfreund ve Lurie,1995; Duyan vd., 2008; Girgin, 2009; Bıyık, 2004). Literatürde kızların erkeklerden daha çok yalnızlık duygusu içinde olduğunu elde eden araştırmalar da vardır. Eskin (2001), çalışmasında kızların yalnızlık hissini erkeklerden daha fazla olduğunu söyleyerek; bunun sebebinin yalnızlığa yüklenen mana ile ilintili olduğunu eklemiştir. Yücel (2009) de Eskin’e paralel olarak yalnızlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını mercek altına almış ve kızların erkeklerden daha yalnız olduğu sonucunu elde etmiştir. Demirtaş (2007) ve Pancar (2009)’ın yürüttükleri çalışmalar incelendiğinde ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu elde edilir.

Araştırma bulguları öğrencilerin Yalnızlık Ölçeği puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç Pancar (2009)’ın parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerini ve Keleşoğlu (2014)’nun sosyal hizmet perspektifinde akademik başarı ve yalnızlığı incelediği araştırma sonuçlarına paraleldir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak yalnızlık düzeylerinin değişmemesinde uygulamaya katılanların ön ergenlik

ve ergenlik döneminde bulunması, hemen hemen aynı yaş döneminde olmaları ve benzer deneyimler geçirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin sahip oldukları sosyoekonomik düzeylerine-gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda gelir düzeyleri düşük, orta, ortanın üstü ve yüksek olanlar arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yalnızlık ortalamaları en yüksek olanlar ise sırasıyla düşük, orta, ortanın üstü ve yüksektir. Bu da ekonomik düzeyin yükseldikçe yalnızlık hissini azaldığı sonucunu gösterir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzey değerlendirmelerini sahip oldukları yaş aralığı sebebiyle ailelerinin içinde buldukları durumları göz önüne alarak yaptıkları düşünüldüğünde, sosyoekonomik düzey bakımından yüksek grupta bulunan öğrencilerin kendilerini daha güvende ve destek alabilecekleri kaynak bakımından daha yeterli gördükleri söylenebilir. Sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin çabaları bireysele daha çok yaklaşacağından bu da yalnızlık hissini doğurabilir. Tarhan (1998) da ergenlerin yalnızlıklarını sahip oldukları okulların sosyoekonomik düzeylerine göre incelemiş ve elde edilen sonuçlar yalnızlık hissini çoktan aza doğru sosyoekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olarak sıralandığını ortaya koymuştur. Demir (1990) üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve eline geçen para miktarını yapmış oldukları aktiviteler için yeterli bulmayan öğrencilerin bulanlara oranla daha çok yalnız hissettiği sonucunu elde etmiştir. Elde edilen bu sonuca paralel olarak sosyal etkinliklerin maddi kaynak ile yürütüldüğü göz önüne alındığında, söz konusu kaynak bakımından yetersiz hisseden öğrencilerin kendilerini sosyal ortamlardan çektiği ve arkadaşları tarafından itildiği görülebilir. Bu da bir başlarına olmayı tercih edip yalnızlık duygusu yaşamalarına sebep olur (Körler, 2011).

Öğrencilerin sahip oldukları yalnızlık düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda okul başarıları kötü, orta ve iyi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yalnızlık ölçeğinden alınan puanların en düşükten en yüksek gruba doğru sıralanması ise iyi, orta ve kötü şeklindedir. Bu sonuç okulda kendini başarılı hisseden, akademik başarıları iyi olan öğrencilerin, orta ve kötü olanlara göre kendilerini daha az yalnız hissettikleri sonucunu verir. Literatüre bakıldığında pek çok araştırmanın öğrencilerin akademik başarılarının yükseldikçe

yalnızlık düzeylerinin düştüğünü söylemesi bakımından elde edilen bulgulara paralel olduğu söylenebilir (Kızıldağ, 2009; Pancar, 2009; Yıldırım, 2000; Tarhan, 1998). Yüksek akademik başarı-okul başarısı ergenin öğretmenlerinden ve sosyal çevresinden onay almasını, akran grubu içerisinde popüler bir hale gelmesini sağlayıp daha geniş bir sosyal çevreye sahip olmasına yardımcı olabilir. Bu bakımdan elde edilen veriler bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öğrencilerin yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanlar okul değiştirme isteklerine göre farklılaşmamıştır. Bu da öğrencilerin bulunacakları yeni ortama uyum sağlama konusunda yaşayabilecekleri gerginliğe bağlı olabilir.

Okul tükenmişliğinin çeşitli demografik değişkenlerden cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakıldığında okul tükenmişliği alt boyutlarından okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar vardır. Tüm alt boyutlarda ise erkeklerin puanları kızlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu da bizlere erkeklerin kızlara göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı sonucunu verir. Bu sonucun, kültürel olarak aile sistemi içerisinde erkeklere kızlardan daha geniş sınırlar çizilmesi sonucu daha fazla dikkat dağınılığıyla karşılaşmalarıyla birlikte okul etkinliklerine olan eğilimlerinin ve okula ilgilerinin azalmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Saka (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında okul tükenmişliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucunu elde etmiş ve bulgular bu sonuçla uyuşmamış olsa da ilgili literatürde cinsiyete göre okul tükenmişliğinin anlamlı düzeyde farklılaştığı pek çok araştırma bulunur (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Çapulcuğlu ve Gündüz, 2013a; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Seçer, 2015-b; Weckwerth ve Flynn, 2006). Bu araştırmalarda da erkeklerin tükenmişlik ortalamaları kızlara oranla daha yüksektir. Bu bakımdan elde edilen bulgular söz konusu araştırma sonuçlarına paraleldir. Özbakır (2015) ise ortaokul öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyetlerine göre incelediğinde kızların erkeklere oranla daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı sonucunu elde etmiş, araştırma bulguları ise bu sonuçla uyuşmamıştır. Görüldüğü üzere literatürde okul tükenmişliği ve cinsiyet ile ilgili elde edilen veriler birbirinden farklılaşmıştır.

Öğrencilerin okul tükenmişliklerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda 6. Sınıfa giden öğrenciler, 7. Sınıfa giden öğrenciler ve 8. Sınıfa giden öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı boyutlarının tümünde 8. Sınıfların puan ortalamaları 6. Ve 7. Sınıflara göre yüksektir. Bu da sınıf düzeyinin arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığı sonucunu verir. Yükselen sınıf düzeyi ile birlikte öğrencilerin yaşam sorumluluğunu almaya daha da yaklaşması elde edilen verilerin bir kaynağı olabilir. Söz konusu veriler bu bakımdan Dilşat (2009), Baş (2012), Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) ve Öztan (2014)'ın sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin de arttığı sonuçlarına paralellik gösterir. Türkiye'de 6. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin dersleri daha hafif seviyedeysen artan sınıf düzeyiyle birlikte ders yükü ve zorluğu da artmaktadır. Öğrencilerin 8. sınıftayken girmek zorunda oldukları ve sonucundan elde edilen puana göre bir üst öğrenim kurumuna yerleştikleri TEOG sınavına harcadıkları yoğun enerji, yüksek beklentiler onların tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşamalarına sebep olabilmektedir (Öztan, 2014).

Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin sosyoekonomik düzeylerine göre fark gösterip göstermediği incelendiğinde katılımcıların okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik ve okula ilgi kaybı alt boyutlarından aldıkları puanların sahip oldukları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Özbakır (2015) ve Saka (2016) da ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik seviyelerini aile gelir durumuna göre incelemiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler bu sonuçlara paralellik gösterir. Okulda yetersizlik alt boyutundaysa öğrencilerin aldıkları puanlar gruplar arasında anlamlı bir fark göstermiştir. Gelir düzeyi yükseldikçe tükenmişlik puanları düşmektedir fakat bu farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Bu da yüksek sosyoekonomik düzeyin öğrencilere akademik destek gibi birtakım avantajlar sağlaması fakat bunların tek başlarına elbette yeterli olmamasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarına göre farklılaşma durumları incelendiğinde katılımcıların tüm alt boyutlar olan Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Okulda Yetersizlik ve Okula

İlgi Kaybı'ndan aldıkları puanların okul başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin tükenmişlik boyutlarından aldıkları puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru başarı durumlarına göre sırasıyla “düşük”, “orta” ve “yüksek” şeklindedir. Elde edilen verilere bakıldığında yüksek okul başarısı gösteren öğrencilerin başarıları sonucu sosyal çevresinde gerek anne baba ve öğretmenlerinden, gerekse arkadaşlarından aldıkları pekiştirmeler sonucu başarılarını devam ettirmek isteyecekleri, motivasyon ile çabalayacakları ve kendilerini daha yeterli hissedeceklerinden düşük düzeyde okul tükenmişliği yaşadıkları düşünülmektedir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013), başarı düzeylerini düşük algılayan öğrencilerin yüksek tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Kutsal ve Bilge (2012) de çalışmalarında algılanan akademik başarısı orta seviyede olan öğrencilerin yüksek seviyede olanlara nazaran daha çok tükenmişlik yaşadıkları kanısına varmışlardır.

Okul tükenmişliğinin öğrencilerin okul değiştirme isteklerine göre farklılaşma durumlarına bakıldığında Okul Etkinliklerinden ve Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutlarının okul değişikliği isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı alt boyutlarının ise okul değişikliği isteğine göre farklılaştığı görülür. Okul değişikliği isteyen öğrencilerin alt boyut puanları istemeyenlere oranla daha yüksektir. Bu da okulda kendilerini yetersiz hisseden ve okula ilgi duymayan öğrencilerin başka bir okulu tercih etmelerinin beklenen bir sonuç olduğunu gösterebilir.

Örneklem grubunun anne baba tutum ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve anne baba tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin demokratik anne baba tutumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, otoriter tutumdaysa erkeklerin daha yüksek puanlar aldıklarını gösterir. Yine kızlar, erkeklere göre daha çok koruyucu tutum algılar. Araştırma sonuçlarından kızlara yönelik elde edilen yüksek koruyucu anne baba tutum puanlarının da kızların naif yapısına yönelik algıdan ve cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aynı durum demokratik anne baba tutumu içinde geçerli olabilir. Gönen (2014) ve Eker (2016) de yürüttükleri araştırmalarda kız öğrencilerin anne babalarının erkek öğrencilere göre daha demokratik, erkeklerinse kızların anne babalarına oranla daha otoriter olduklarını belirtmişlerdir. Eker (2016), erkek öğrencilerin ebeveynlerinin daha baskıcı olduğunu belirterek;

kızların daha kırılgan, erkeklerin ise daha atak ve sorun çıkarmaya yatkın olmalarının bunda etkili olabileceğini söylemiştir.

Örneklemin sınıf düzeyine göre anne baba tutumları incelendiğinde anne baba tutumlarının üç alt boyutunda da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülür. Örneklem grubu dar bir yaş aralığında ve benzer dönemlerde bulunduğundan geçen bu süre zarfında anne baba tutumlarında bir değişiklik meydana gelmediği düşünülmektedir. Zengin (2008) de anne baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarını incelediğinde üç alt boyutta da farklılaşma elde edememiştir. Tiryaki (2014) ise demokratik tutum alt ölçeğinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediğini söyler. Araştırmaların söz konusu kısımları elde edilen bulgularla paralellik gösterir.

Anne baba tutumları örneklemin sosyoekonomik düzeyleri bakımından incelendiğinde koruyucu ve otoriter tutum bakımından sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık görülmezken, demokratik tutumun sosyoekonomik düzeyi orta ve ortanın üstü olan öğrenciler arasında etki düzeyi düşük bir fark oluşturduğu görülür. Ortanın üstü olan grubun demokratik alt ölçekte puan ortalaması daha yüksektir. Bu da geçim sağlama stresinden biraz sıyrılabilmiş anne babaların artan bu tahammül ve psikolojik avantajı sergilenen tutumlar anlamında çocuklarına biraz olsun yansıtabilmelerinden kaynaklanabilir. Erginbay (2014), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin anne baba tutumlarının ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarından elde edilen veriler bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzerdir. Demokratik tutum alt ölçeğinden elde edilen veriler bu araştırmaya paralellik göstermese de, etki düzeyi düşük olan farkın kaynaklandığı ‘’ortanın üstü’’ örneklem grubu demokratik tutum puan ortalamasının ‘’orta’’dan yüksek olması, yüksek sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarındaki bireyselliğe önem vermelerinden ötürü gelebileceği düşünülmektedir. Türkiye’de ılımlı anne baba tutumlarının yaygın olduğu söylenebilirken, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin genelde çocuklarının kurallara her daim uymasının beklediği söylenebilir (TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995).

Sahip olunan demokratik, koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ile öğrencilerin başarıları arasında direkt bir korelasyon olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma bulunur (Dornbusch ve diğ., 1987; Steinberg, Elmen ve Mounts 1989;

Steinberg ve diğ., 1992; Brown ve diğ., 1993; Satır, 1996; Weiss ve Schwarz, 1996; Azazi Aslan, 2005; Arcan, 2006; Wong, 2008; Duchesne ve Ratelle, 2010). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre demokratik anne baba tutumlarının öğrencilerin akademik başarısına olumlu bir yansıması olduğu söylenebilir. Demokratik tutum alt ölçeğinden alınan puanlar akademik başarılarına göre sırasıyla yüksekten düşüğe doğru ‘‘iyi’’, ‘‘orta’’ ve ‘‘kötü’’ şeklindedir. Demokratik anne babaların çocuklarının içsel motivasyon kazanıp özerk oldukları ve kendilerine güvendikleri göz önüne alındığında elde edilen verilerin beklendik bir tablo oluşturduğu söylenebilir. Özcan (1996) ve Türktan (2004) yürüttükleri araştırmalarda anne baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarının diğer anne baba tutumlarına sahip öğrencilerden 0,01 düzeyinde manidar biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler Özcan ve Türktan’ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. ‘‘Koruyucu’’ ve ‘‘Otoriter’’ tutumlara bakıldığında öğrencilerin akademik başarılarına göre farklılaştığı gözlenir. Koruyucu ve otoriter anne baba tutumu alt ölçeklerinden alınan puanlar akademik başarılarına göre sırasıyla yüksekten düşüğe doğru ‘‘kötü’’, ‘‘orta’’ ve ‘‘iyi’’ şeklindedir. Bu durum, öğrencilerin demokratik anne baba tutumuna sahip çocuklara nazaran daha dış denetimli büyümelerinden kaynaklanabilir. Gökçedağ (2011) otoriter anne baba çocuklarının okul başarılarının düşük olduğunu söyler. Elde edilen bulgular Gökçedağ’ın araştırma sonuçlarına paraleldir.

Anne Baba Tutumlarının, ‘‘Demokratik’’, ‘‘Koruyucu’’ ve ‘‘Otoriter’’ alt ölçeklerinden elde edilen puanlar öğrencilerin okul değiştirme isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu sonucun öğrencilerin okulda bulunma isteklerini etkileyebilecek pek çok başka faktör olabileceğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Okulda edinilen sosyal çevre, akran ilişkileri, öğretmenlerle ilişkiler vb.

Yalnızlık düzeyini önem sırasına göre anlamlı biçimde yordayan değişkenler sırasıyla okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı, demokratik anne baba tutumu ve aileden kaynaklı tükenmişliktir. Çocuğun içinde doğup büyüdüğü, benliğini oluşturduğu yapı olması bakımından aile oldukça önemli olsa da okul da erken yaşta içine girilen ve vaktin çok büyük bir çoğunluğunun geçirildiği bir yaşantı olması bakımından çokça önemlidir. Yeni bir akran çevresine girip buradan aldığı destekle aynı zamanda

sosyalleşen çocuk için okul yaşantısı yalnızlıkla ilintili olabilir. Olson (1993) da çocukluk yıllarında ailesi ve arkadaşlarıyla olumlu iletişim oluşturamayan bireylerin ilerleyen yıllarda da kendilerini daha yalıtılmış hissedebileceklerini ortaya koymuştur (Akt. Kozaklı, 2006). Elde edilen sonuçlar ve ilgili araştırmaların ışığında öğrencinin okulda kendini yeterli hissebilmesi ve yalnızlık duygusuyla başa çıkılabilmesi adına öğretmen tutumlarının da önem arz edebileceği düşünülmektedir. Olumlu okul yaşantıları da doğru anne baba tutumlarıyla birleştiğinde okul ve aile arasında bir köprü kurulmuş olarak çocuk üzerinde pozitif sonuçlar elde edilebilir.

5.2.Öneriler

Anne-baba tutumları ve okul tükenmişliği öğrencilerin yalnızlık duygusunu yordadığından okul psikolojik danışmanları öğrencilerin yalnızlık duygusunun giderilmesine katkıda bulunması adına okul tükenmişliğinin önlenmesi/giderilmesi ve etkili ebeveyn tutumlarının oluşmasına yardımcı olacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri düzenleyebilirler.

Psikolojik danışmanlar problemin kaynağına inip okul ve aile arasında bir köprü kurarak anne babalara çocuklarını akademik anlamda güdüleyip kendilerini okul ortamında yeterli hissetmelerini sağlayacak etkili ebeveyn tutumları konusunda yol gösterebilir, seminerler düzenleyebilir ve yapılacak olan bu seminerlere uzman kişileri davet edebilirler.

Öğrencilerin okul tükenmişliğinin azaltılması ve dolayısıyla yalnızlık düzeylerine olumlu yansımalarının olması bakımından yeterlilik hissedebilecekleri, aidiyet duygusunun oluşabilmesi adına kendilerini ifade edebilecekleri alanlar (kollar, sanatsal ve sportif faaliyetler vb.) yaratılmalı, öğretmenler öğrencilerin güçlü yanlarına vurgu yapmalı ve okul-aile dayanışmasına önem verilmelidir.

Sınıf düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyi yükseldiğinden ve TEOG gibi faktörlerden dolayı öncelikli olarak 8. sınıflara yönelik grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.

Bu ya da benzeri araştırmaların farklı örneklem gruplarıyla yapılması önerilebilir.

Yalnızlıkla ilişkili olabilecek birçok değişkenin olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan konuyla ilişkili olabilecek çalışmaların yapılması önerilir.

KAYNAKLAR

Abacı, R., (1986). *Demokratik, otoriter ve ilgisiz olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocuğun kaygı (anxiety) düzeyi ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aral, N., Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M., (2006). Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Kız Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. www.esosder.com, ISSN: 1304- 0278, C.5 S.15 (10-19) (06.11.2016).

Arcan, K. (2006). Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (8), 121–129.

Ardıç, K., Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (Goü Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 10(2), 69-96.

Arı, G., Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*. 15/1:131-148.

Aydın, B. (2005). *Çocuk Ve Ergen Psikolojisi*. (İkinci Baskı). İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.

Aypay, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 511-527.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.

Aypay, A. ve Sever, M. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı, 5-7.

Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Mersin.

Baldwin, A.L. (1948). Child development. *Socialization and the parent child relationship*, 19(1), 127-136.

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2): 151-165.

Baltaş, A. (2006). *Eğitim Başarısını Yükseltmede, Sağlıklı Ve Mutlu İnsanlar Yetiştirmede Ailenin Rolü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Basım, H., Begenirbaş, M., Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3):1477-1496.

Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Baumrind, D. (1966), Effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*. 37 (2), 887-907.

Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*. 4(2), 99-102.

Baykan, N. (2014). *Anne-baba tutumları ile internet bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Baysal, A.C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi. İstanbul.

Berber, Ş. (1990), *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Berklin, C. T. (1969). *Eğitim Amaçları, Çocuklarımız ve Biz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bıyık, N. (2004). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık duygularının kişisel ve sosyal özellikleri, öfke eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bilal, G., (1984). *Otoriter ve otoriter ve demokratik olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bilgen, S. (1989). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bronstein, M.H. ve Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.), *Infant And Early Childhood Development*, 496-509.

Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. ve Steinberg L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64 (2), 467–482.

Buluş, M. (1996). *Ergen öğrencilerde denetim odağı ve yalnızlık düzeyi ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. 9 Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Özgüzeliler Matbaa.

Bülbül, A. (2014). *Ergenlerin algılanan anne baba tutumları ile yakın ilişkilerindeki psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Uygulamalı Psikoloji Programı, İstanbul.

Can, A. (2014). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

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.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.) Ankara: Mentis Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan İnsana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Cüceloğlu, D., (1996). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2002). *Ana-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çağdaş, A., Seçer, Z. (2004). *Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çapri, B., Gündüz, B.ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri öğrenci forumu'nun Türkçe 'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 134-147.

Çapulcuoğlu, U. ve 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.

Çelenk, S. (2001). *İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bolu.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online* 2 (2), 28-34.

Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Dacey, J. S., ve Travers, J. F. (2009). *Human development across the lifespan*. New York: McGraw Hill Educational Publishing.

Dahlin, M., Joneborg, N. and Runeson, B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher*, 29, 43-48.

Davis, M. H. ve Franzoi, S., L. (1986). Adolescent loneliness, self-disclosure, and private self-consciousness: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 595-608.

Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, S. (2010). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastaneleri çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demiriz, S. ve Öğretir, D. (2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 105-122.

Demirli, A. (2007). *The role of gender, attachment dimensions, and family environment in loneliness [Cinsiyetin, bağlanma tipinin ve aile yapısının üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerindeki rolü]*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Demirtaş, H. A. (1999). *Anne ve baba algılarının doğacak çocuklarına yönelik beklentileri: çocuğun cinsiyetinin ve ana babanın cinsiyet rolü yöneliminin etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

De Jong Gierveld, J., (1998). A review of loneliness: Concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews In Clinical Gerontology*, 8, 73- 80.

Dökmen, Ü. (1985). Aile içi iletişim çatışmalarının transactional ve graph analiz ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 18(1), 53-66.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. ve Fraileigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescents school performance. *Child Development*, 58 (5), 1244–1257.

Dönmezler, İ. (1999). *Ailede İletişim Ve Etkileşim* (Birinci Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duy, B. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yaşadığı yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlarını azaltmadaki etkililiği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duru, A. 1995. *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Duru, E. (2004). Yalnızlık Duygusu ile İlgili Temel Karakteristik ve Boyutların Psikolojik Danışma Süreci Çerçevesinde İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 39(14), 1-10.

Duchesne, S. ve Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 497–507.

Duyan, V., Çamur-Duyan, G., Gökçearslan-Çiftçi, E., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2008). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41.

Düzgün, İ. (2010). Eğitim sürecinde anne babaların çocuklarına olan etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 225-238.

Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon Örneği*. Yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Ekşi, A. (1999). *Adölesans Döneminde Uyum ve Davranış Sorunları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Eldeklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2),111-121.

Eren, A. (1994). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eripek, S. (1982). Kuramsal açıdan çocuklardaki problem davranışların nedenleri ve bir sınıflandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 35-46.

Ernst, J.M., Cacioppo, T. (1999). *Lonely Hearts: Psychological Perspectives on Loneliness. Applied & Preventive Psychology*. USA: Cambridge University Press.

Eskin, M. (2001) Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(1):5-11.

Frank,B., Woodward, J.C. (1988). Rural Adolescent Loneliness And Coping Strategies. *Adolescence*, 23 (91).

Furman, W., Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Galambos, N. L., Almedia, D.N. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence. *Journal of Marriage and The Family*, 54, 737-747.

Gander M.J., Gardiner W.H (1993). *Child and Adolescence Development Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Onur ve ark, çev.) İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

Geçtan, E. (1998). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.

Geçtan, E. (1988). *Çağdaş Yaşam Ve Normaldişi Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Geçtan, E. (2010). *Psikanaliz ve Sonrası* (14. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.

Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 37(6), 811-818.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne- baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gülerce, A. (1990). Aile Terapisinin Psikolojiye Getirdiği Epistemolojik Yenilik, *Psikoloji Dergisi*. 7(25), 3-13.

Gültekin, F. (2001). Lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının kimlik gelişim düzeyleri açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 231-241.

Gündüz, B., Çapri, B., Gökçakan, Z. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19):38-55.

Gönen, G. (2014). *Algılanan anne baba tutumunun üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtlamaları ve kişilik yapıları ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güneysu, S. Ve Bilir, Ş. (1991). *Üniversite Gençlerinin Kendilerini Kabul Düzeyine Algılanan Anne Baba Tutumlarının Etkisi. Aile Yazıları*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.

Güngörmüş-Özkardeş, O. (2006). *Baba ve çocuk*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Gümüş, A.E. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve beden imgelerinden doyum düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 99-108.

Haktanır, G., Aral, N., Alisinanoğlu, F., Baran, G., Başar, F., Köksal, A., Ve Diğerleri. (1999). Türkiye’de Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış. *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (S.331-344). Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma Ve Uygulama Merkezi.

Hanyaloğlu, E. (1995). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Haran, S. (2003). Ergenlerde gelişimsel kriz üzerine bir klinik örnek. *Kriz Dergisi*, 12(1):47-53.

Hojat, M. (1982). Loneliness a Function of Parent Child and Peer Relations. *Journal of Psychology*, 112, 129-133.

Hortaçsu, N. (2003). *İnsan İlişkileri* (3. Basım), Ankara:İmge Kitabevi.

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.

İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. (2004). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (1. Basım), Adana: Nobel Kitabevi.

İnanç, B.Y., Bilgin, M., Atıcı, M.K. (2005). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi* (2.Baskı), Adana: Nobel Kitabevi.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı ve İletişim*. (1. Baskı). Ankara: Elips Yayınevi.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı ve İletişim*. (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

Lau, S., Kong, C. (1999). The Acceptance of Lonely Others: Effects of Loneliness of Perceiver. *Journal of Social Psychology*, 139(2), 147-153.

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

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan Aile Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan Ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*, 11. Basım, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaya, Ö. (1994). *Annelere verilen eğitimin çocuklarına karşı istenmedik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim II. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 7-19.

Keleşoğlu, F. (2014). *Sosyal hizmet perspektifinden akademik başarı ve yalnızlık düzeyi ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yalova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Koç, M. (2003). *Anne-Baba Olabilmenin Psikolojik Yönü, Eğitime Yeni Bakışlar*. Ali Murat Sünbül (Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.

Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koyuncu, A. (2015). *Kariyer kararı yetkinlik beklentisinin yordayıcıları olarak kaygı ve öznel iyi oluş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kozacıoğlu, G. (1986). *Çocukların Anksiyete Düzeyleri İle Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Kozaklı, H., (2006). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

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

Kuzgun, Y. (1972). *Anne-baba tutumlarının kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kuzgun, Y. (1999). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Dağıtım Yayınları.

Kuzgun, Y., Eldeleklioğlu, J. (2005). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi*. Ankara: Nobel Dağıtım Yayınları.

Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 713-729.

Ludlow, L. H. Ve Howard, E. (1990). The Family Map: A Graphical Representation of Family Systems Theory. *Educational and Psychological Measurement*. 46(1),417-437.

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(1); 202-208.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 2(1), 99-113.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52 (1), 397-422.

McWhiter, B. (1990), Loneliness: A review of current literature with implications for counseling and research. *Journal Of Counseling And Development*, 68(4), 417-422.

Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Moore, D. ve Schultz, N. R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(2), 95-100.

Morgan C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. Ed: Karakaş S., Ankara.

Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici Davranışları*. İstanbul: Mediacat Yayınları.

Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgüven, E. İ. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkardeş, O. G. (2006). *Baba Ve Çocuk*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk, G. (1990). *Ana-baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, M. (1997). *10-13 yaşları arasındaki çocuklarda umutsuzluk ve yalnızlığın bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5- 6 yaş grubu çocuğa sahip anne – babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Parker,J., Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. *Are Low Accepted Children At Risk Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.

Peplau, L.A., Perlman, D., (1984). Loneliness Research: A Survey of Emprical Findings. In L.A. Peplau ve S.E. Goldston (Eds.), Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness, *National Institue of Mental Health*, 13-47, Rockville, MD.

Pilkauskaite-Valickienea, R., Zukauskienea, R., Raizienea 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.

Rook, K. (1984). Promoting Social Bonding: Strategies For Helping The Lonely Socially İsolated. *Americen Psychologist*, 39(12), 1389-1402.

Rubin, K.H., Lemare, L.J., Lollis, S. (1998). Social Withdrawal İn Adolescents. *Adolescent Development*, 63, 350-365.

Sabatalli, R. & Bartle, S. (1995). Survey Approaches to the Assessment of Family Functioning: Conceptual, Operational and Analytical Issues, *Journal of Emotional of Marriage and Family*, 46(1), 417-37.

Saka, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersi yüklemeleri ile okul tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. ve Jokela, J. (2008). Does school matter the role of school context in adolescents school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.

Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*. 35(4):929-939.

Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saruhan, N. (1996). *Ankara il merkezinde lise son sınıfa devam eden öğrencilerin atılganlıkları ile ana ve baba tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Satır, S. (1996). *Özel Teyfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne - baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M. and Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481.

Seçer, İ., Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2): 28-40.

Seçer, I., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.

Seçer, I. (2015). 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 incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.

Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Shih, S. S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347.

Sosyal, A. (2011). İş yaşamında tükenmişlik. *Çimento işveren dergisi*, 6(1), 14-26.

Steinberg, L., Elmen, J., ve Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424–1436.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266–1281.

Stokes, J. P. ve Levin, I. (1986). Gender differences in predicting loneliness from social network characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1069-1074.

Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şerif, M. (1985). (Çev: Sandıkçıoğlu İ). *Sosyal Kuralların Psikolojisi*, İstanbul: Alan Yayıncılık.

Şıklar, E., Tunalı, T. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 33, 75-84.

Tarhan, N. (1998). Ergenlerin sosyometrik statüleri, cinsiyetleri, akademik başarıları, sınıf düzeyleri ve devam ettikleri okulların sosyo-ekonomik statüsü ile yalnızlık duyguları arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s. 25-36). Selçuk Üniversitesi, Konya.

TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995) *Ailede Çocuk Eğitimi*. Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.

Temel, F. (1991). *Yetiştirme yurdunda ve ailesinin yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, M. (1984). *Kuşaklararası Çatışmalar, Türkiye’de Ailenin Değişimi*. Tsdd Yayınları.

Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi. İstanbul.

Tola, D. (2003). *İlkokul 5.sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Türktaş, Ş. (2004). *İstanbul ili 6.sınıf öğrencilerinin aileye bağlanma düzeyleri ile algılanan özgüvenleri ve okul başarıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünlü, O., Yürür, S. (2015). Duygusal Emek, Duygusal Tükenme ve Görev/ Bağlamsal Performans ilişkisi: Yalova’da Hizmet Sektörü Çalışanları ile Bir

Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. (37):183-207.

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.

Weckwerth, A. C. ve Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*. 40(2), 237–249.

Weiss, L. H. ve Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement and substance use. *Child Deveopment*, 67 (5), 2101–2114.

WHO, (1993). *The Health Of Young, People: A Challenge And a Promise*, Geneva.

Wiseman, H., Gutfreund, D. G. ve Lurie, I. (1995). Gender differences in loneliness and depression of university students seeking counseling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 231-243.

Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support:their relations with self regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497-518.

Yalom, I., (2001). *Varoluşçu Psikoterapi* (Z. İ. Babayiğit,çev.) İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

Yang, H.J. and Farn, C. K. (2005). An investigation the factor saffecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.

Yaparel, R. (1984). *Sosyal ilişkilerde başarı ve başarısızlık nedenlerinin algılanması ile yalnızlık arasındaki bağlantı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. (1994). *Ana-Baba Ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Ve Suç* (Sekizinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1995). *Yaygın Anne-Baba Tutumları. Ana-Baba Okulu* (Besinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi* (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000). *Anne-baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 13, 81-87.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yıldız-Bıçakçı, M. (2004). *Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların anne baba tutumlarını algulamalarının ve benlik imajlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, A. (2000). Ana Baba Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 7(3), 160-172.

Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.

Young, J.E. (1982). Loneliness, Depression and Cognitive therapy: Theory and Application, In L. A. Peplau, D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, 379-406, New York: Wiley

Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. (7. Basım), İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı* (22. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yücel, N. (2009). *Ergenlerin akran ilişkileri ve yalnızlık düzeylerinde evde internet kullanımının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zengin, E. (2008). *Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



EKLER**EKI****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Cinsiyet: K () E ()

2) Sınıf Düzeyi: 6 () 7 () 8 ()

3) Ailenizin maddi durumunu düşündüğünüzde hangisi size uyuyor?

Düşük () Orta () Ortanın Üstü () Yüksek ()

4) Kardeş Sayısı

Tek Çocuğum ()

2 kardeşiz ()

3 kardeşiz ()

4 ve daha fazla ()

5) Anne ve Babanızın Evlilik Durumu

Evliler ()

Boşandılar ()

Boşanmadılar fakat ayrı yaşıyorlar ()

6) Anne ve babanız hayatta mı?

Anne ve Babam Sağ ()

Anne ve Babam Öldü ()

Sadece Annem öldü ()

Sadece Babam Öldü ()

7) Annenizin Eğitim Düzeyi

Okur Yazar Değil () İlkokul () Lise () Yüksek lisans ve üzeri ()

Okur Yazar () Ortaokul () Üniversite ()

8) Babanızın Eğitim Düzeyi

Okur Yazar Değil () İlkokul () Lise () Yüksek lisans ve üzeri ()

Okur Yazar() Ortaokul() Üniversite()

9) Bir şansınız olsa okulunuzu değiştirir miydiniz?

Evet() Hayır()

10) Okulunuza nasıl ulaşıyorsunuz?

Toplu taşıma() Servis() Yürüyerek() Diğer()

11) Okulunuzun eve olan mesafesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yakın() Uzak()

12) Okuldaki Başarı Durumunuzu Nasıl Değerlendiriyorsunuz?

Kötü()

Orta()

İyi()

EK II
UCLA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

		Hiç Uygun Değil	Nadiren Uygun	Bazen Uygun	Sık Sık Uygun
1	Kendimi çevremdeki insanlarla uyum içinde hissediyorum.	1	2	3	4
2	Arkadaşım yok.	1	2	3	4
3	Başvurabileceğim hiç kimse yok.	1	2	3	4
4	Kendimi yalnız hissetmiyorum.	1	2	3	4
5	Kendimi bir arkadaş grubunun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
6	Çevremdeki insanlarla bir çok ortak yönüm var.	1	2	3	4
7	Artık hiç kimseyle samimi değilim.	1	2	3	4
8	İlgilerim ve fikirlerim çevremdekilerce paylaşılmıyor.	1	2	3	4
9	Dışa dönük bir insanım.	1	2	3	4
10	Kendime yakın hissettiğim insanlar var.	1	2	3	4
11	Kendimi toplum dışı bırakılmış hissediyorum.	1	2	3	4
12	Sosyal ilişkilerim yüzeyseldir.	1	2	3	4
13	Hiç kimse beni gerçekten iyi tanımıyor.	1	2	3	4
14	Kendimi diğer insanlardan soyutlanmış hissediyorum.	1	2	3	4
15	İstedğim zaman arkadaş bulabilirim.	1	2	3	4
16	Beni gerçekten anlayan insanlar var.	1	2	3	4
17	Bu kadar dışa itilmiş olmaktan ötürü mutsuzum.	1	2	3	4
18	Çevremde insanlar var fakat benimle değil.	1	2	3	4

19	Konuşabileceğim insanlar var.	1	2	3	4
20	Derdimi söyleyebileceğim insanlar var.	1	2	3	4



EK III
ANA-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ (ABTÖ)

1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.	1	2	3	4	5
2	Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.	1	2	3	4	5
3	Her yaptığım isin olumlu yanlarını değil kusurlarımı görmüş ve beni eleştirmiştir.	1	2	3	4	5
4	Her zaman basıma kötü bir sey gelecekmiş gibi beni koruyup kollamaya çalışır.	1	2	3	4	5
5	Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir	1	2	3	4	5
6	Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı	1	2	3	4	5
7	Elinden geldiği kadar, her konuda fikrimi almaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
8	Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi	1	2	3	4	5
9	Bana hükmetmeye çalışır.	1	2	3	4	5
10	Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister	1	2	3	4	5
11	Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.	1	2	3	4	5
12	Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranmıştır.	1	2	3	4	5
13	Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.	1	2	3	4	5
14	Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar	1	2	3	4	5
15	Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.	1	2	3	4	5
16	Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.	1	2	3	4	5

17	Sevmediğim yemekleri, yarayacağı düşüncesiyle, zorla yedirirdi.	1	2	3	4	5
18	Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.	1	2	3	4	5
19	Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile her gittiği yere beni de götürür evde yalnız kalmamdan kaygılanır.	1	2	3	4	5
20	Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.	1	2	3	4	5
21	Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.	1	2	3	4	5
22	Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır parka sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.	1	2	3	4	5
23	Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.	1	2	3	4	5
24	Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, kırık not aldığımda cezalandırırdı	1	2	3	4	5
25	Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.	1	2	3	4	5
26	Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlamıştır.	1	2	3	4	5
27	Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.	1	2	3	4	5
28	Her zaman, her iste kusursuz olmam gerektiği inancındadır	1	2	3	4	5
29	Ona yakınlaşmak istediğimde daima bana sıcak bir biçimde karşılık verir.	1	2	3	4	5
30	Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır	1	2	3	4	5
31	Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.	1	2	3	4	5
32	Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.	1	2	3	4	5
33	Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.	1	2	3	4	5

34	İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.	1	2	3	4	5
35	Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem	1	2	3	4	5
36	Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.	1	2	3	4	5
37	Beni olduğum gibi kabul etmiştir.	1	2	3	4	5
38	Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.	1	2	3	4	5
39	Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.	1	2	3	4	5
40	Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.	1	2	3	4	5

EK IV

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okul ödevlerini anlamsız buluyorum.				
2. Ders çalışmak istemiyorum.				
3. Ders çalışmaktan keyif alıyorum.				
4. Ödev yapmaktan o kadar bıktım ki ödev yapmayı hep erteliyorum.				
5. Ailemin yeterince ders çalıştığıma inanmaması beni kızdırıyor.				
6. Ödev yapmak bana ağır gelmez.				
7. Ders çalışmayı sıkıcı buluyorum.				
8. Ders çalışırken sık sık dikkatim dağılıyor.				
9. Ders çalışmak beni yormaz.				
10. Sınavların anlamsız olduğunu düşünüyorum				
11. Ödevlerimi yaparken sık sık yetersizlik duygusu yaşıyorum				
12. Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum				
13. Okula gitmek istemiyorum.				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
14. Ailemin derslerdeki başarımlarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.				
15. Okulu seviyorum.				

16. Ders çalışmayı anlamsız buluyorum.				
17. Ne kadar ders çalışırsam çalışayım kendimi hep yetersiz hissediyorum.				
18. Okul beni yoruyor.				
19. Okulda kendimi mutlu hissediyorum.				
20. Ödev yapmaktan yoruldum.				
21. Sürekli ders çalışmak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.				
22. Okulda yaşadığım sorunlar nedeniyle sık sık ailemden azar işitiyorum.				
23. Ailemin sürekli daha fazla ders çalışmamı istemesinden yoruldum.				
24. Okulu eğlenceli buluyorum.				
25. Ders çalışmaktan yoruldum.				
26. Ailemin ders başarısı konusunda beni başkalarıyla karşılaştırması moralimi bozuyor.				

EK V



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3380042
Konu: Gufran GÜNDOĞMUŞ

24.03.2016

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) 09.03.2016 tarih ve 213 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.03.2016 tarih ve 3346764 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gufran GÜNDOĞMUŞ'un "*Yatılılık Düzeyinin Yordanmasında Anne Baba Tutumları ve Okul Tükenmişliği*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YIĞIT
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aa1 Sistemimizde Mavuttur	
Adı Soyadı:	İLA ÇELEBİ
Önvanı:	Bölüm Sekreteri
Tarih:	28.03.2016
İmza:	<i>[Handwritten Signature]</i>

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

EK VI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3346670

23/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 09.03.2016 tarih ve 213 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.03.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gufran GÜNDOĞMUŞ'un "*Yalnızlık Düzeyinin Yordanmasında Anne Baba Tutumları ve Okul Tükenmişliği*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, öğrenciler için okul tükenmişlik ölçeği ve uca yalnızlık ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/03/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52